UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

TRANSFERT DES CONNAISSANCES ISSUES DE LA RECHERCHE (TCIR) EN ÉDUCATION : PROPOSITION D'UN MODÈLE ANCRÉ DANS UNE PRISE EN COMPTE DES PERSONNES QUE SONT LES UTILISATEURS

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

CAROLINE MARION

JUIN 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév. 01-2006). Cette autorisation stipule que « conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteure] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteure] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteure] à [ses] droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteure] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [elle] possède un exemplaire ».

À toutes les personnes, jeunes et adultes,
qui transfèrent de nouvelles connaissances
pour mieux comprendre, accomplir leur travail, s'actualiser comme être,
vivre l'expérience humaine.

REMERCIEMENTS

Le choix de s'engager dans un parcours doctoral est source d'effets sur tous les plans de la vie : personnel, amoureux et professionnel. Aussi, le fait d'être bien entourée alors qu'on s'évertue à surmonter les multiples défis que cela représente se révèle des plus précieux. Je souhaite donc souligner la participation de toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette thèse.

Je tiens d'abord à remercier sincèrement ma directrice principale, Nathalie Houlfort, qui a accepté ma candidature comme étudiante alors que j'avais déjà amorcé mon parcours doctoral. M^{me} Houlfort a su me soutenir et m'encourager de différentes façons en me donnant accès à des opportunités de travail en recherche, en m'amenant à avoir confiance dans ma capacité d'écriture scientifique et en étant présente tout au long du processus doctoral. Je lui suis reconnaissante également pour sa façon de prendre et de considérer les choses avec simplicité, ce qui m'aidait à demeurer calme et à ne pas grossir inutilement des situations problématiques. Je la remercie surtout et davantage pour l'excellent suivi doctoral dont elle a fait montre par ses révisions et ses rétroactions périodiques.

Je désire tout aussi sincèrement remercier ma codirectrice, Marie-Hélène Guay, qui m'a secondée tout au long de mon cheminement doctoral avec assiduité, patience et rigueur. Utilisant sa grande expertise en accompagnement professionnel, M^{me} Guay a su me soutenir de plusieurs façons pour que je dépose une thèse qui soit le reflet de la meilleure version de moi-même. Je la remercie pour sa persévérance, sa minutie et sa

capacité à me percevoir et à me déstabiliser quand c'était nécessaire. Je lui suis aussi reconnaissante pour toutes les relectures qu'elle a faites et l'engagement dont elle a témoigné au cours de mon processus doctoral.

Il m'importe également de remercier Luc Prud'homme, praticien-chercheur qui demeure pour moi un mentor. Il m'a permis de reconsidérer de fausses croyances que j'entretenais concernant l'éducation. Il a ouvert mes horizons sur plusieurs plans. Monsieur Prud'homme a joué un rôle certain dans l'édification des bases qui m'ont amenée à réaliser cette thèse. Je le remercie pour cela et pour l'être qu'il est.

Je remercie finalement mon conjoint Steve, qui m'a aidée en veillant à des aspects domestiques et familiaux pour que je puisse bénéficier d'un climat de travail propice à la réalisation de cette thèse. Je lui sais gré de son soutien et de sa patience. Je remercie aussi mes filles Mégane et Camille, qui me soutenaient juste en étant présentes dans ma vie et au regard de leur intérêt pour mon objet de recherche. Enfin, je tiens à remercier tous mes amies et amis pour leur écoute et leurs encouragements constants.

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES x

LISTE DES TABLEAUX xi

LISTE DES ACRONYMES xii

RÉSUMÉ xiii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I CONTEXTE 9
1.1 Bref historique de l'évolution des recherches sur le TC ici et ailleurs 9
1.2 Transfert des CIR en éducation 14

CHAPITRE II PROBLÉMATIQUE 20
2.1 Connaissances issues de la recherche en éducation : nature et enjeux 21
2.2 Faible transfert des CIR en éducation : un problème persistant 23
2.3 Faible transfert des CIR en éducation : un problème complexe 25
2.3.1. Causes reliées aux activités du système d'éducation au Québec et à ses intervenants 25
2.3.2 Causes reliées à la production des CIR en éducation, à ses finalités et à ses destinataires 29
2.3.3 Causes reliées à la manière de faire et de soutenir le TC en éducation 35
2.4 Avancées dans le champ de recherches sur le TC 38
2.5 Manques et problèmes associés au champ de recherches sur le TC 43

2.5.1 Prise en compte des utilisateurs : quelle place et quelle importance? 48
2.6 Problème de recherche 51
2.7 Objectif de la recherche 52
2.8 Retombées attendues 53

CHAPITRE III CADRE MÉTHODOLOGIQUE 56
3.1 Type de recherche 56
3.1.1 Paradigme épistémologique de la recherche 58
3.1.2 Limites de la recherche théorique 62
3.2 Anasynthèse 63
3.2.1 Sept étapes à l'anasynthèse 66

CHAPITRE IV RÉSULTATS DES ANASYNTHÈSES RÉALISÉES (TC EN ÉDUCATION ET PRISE EN COMPTE DE L'UTILISATEUR DANS LE TC) 90
4.1 Éléments de définition du TC en éducation 91
4.2 Finalités du TC en éducation 102
4.3 Opérationnalisations du TC en éducation 108
4.4 Éléments de définition du TC selon une prise en compte de l'utilisateur 126
4.5 Finalités du TC selon une prise en compte de l'utilisateur 132
4.6 Opérationnalisations du TC selon une prise en compte de l'utilisateur 136
4.7 Récapitulatif des principaux résultats des anasynthèses 144

CHAPITRE V FONDEMENTS POUR UN MODÈLE DE TCIR EN ÉDUCATION ANCRÉ DANS UNE PRISE EN COMPTE DES PERSONNES QUE SONT LES UTILISATEURS 149
5.1 Premier groupe de fondements 150
5.1.1 Nécessité de favoriser l'interactivité des utilisateurs 153
5.1.2 Nécessité de prendre en compte les besoins et le contexte des utilisateurs .. 156

5.1.3 Nécessité de fournir des CIR pertinentes et applicables aux utilisateurs 158
5.1.4 Nécessité de considérer et de favoriser la motivation et l'engagement volontaire des utilisateurs 161
5.1.5 Nécessité de soutenir l'apprentissage des utilisateurs 164
5.1.6 Nécessité d'accompagner les utilisateurs 167
5.2 Deuxième groupe de fondements 170
5.2.1 Opérationnalisations du TCIR qui sous-tendent un besoin d'utilisateur 172
5.2.2 Définition des cinq principaux besoins des utilisateurs 183
5.3 Troisième groupe de fondements 188
5.3.1 Choix d'un concept pour un modèle de TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs 189
5.3.2 Choix d'un premier mot pour définir le TCIR 195
5.4 Quatrième groupe de fondements 197
5.4.1 Choix d'une finalité du TCIR 198
5.5 Théorie posée comme appui aux groupes de fondements 203
5.5.1 Théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan 205
5.5.2 Motivation autodéterminée de la TAD 208
5.5.3 Liens entre la TAD et les fondements du TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs 210

CHAPITRE VI MODÈLE DE TCIR EN ÉDUCATION ANCRÉ DANS UNE PRISE EN COMPTE DES PERSONNES QUE SONT LES UTILISATEURS 215
6.1 Définition globale et détaillée du TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs 215
6.2 Résumé des composantes clés de la définition inédite proposée 230

CHAPITRE VII NARRATION D'UNE HISTOIRE DE TCIR ANCRÉ DANS UNE PRISE EN COMPTE DES PERSONNES QUE SONT LES UTILISATEURS 232

CONCLUSION 267

BIBLIOGRAPHIE 274

ANNEXE TABLEAU COMPLET D'ANALYSE DES ÉNONCÉS D'OPÉRATIONNALISATION DES DEUX ANASYNTHÈSES AU REGARD DES BESOINS DES UTILISATEURS 308

LISTE DES FIGURES

Figure Page

3.1 Typologie des théories de la connaissance (Guay, 2004, adapté de Marquis, 2001) 61

3.2 Processus d'anasynthèse de Silvern (1972)..... 64

3.3 Synthèse des opérations liées à la constitution du corpus d'écrits initial dans le processus d'anasynthèse..... 74

3.4 Répartition des écrits de langue anglaise et française de l'Anasynthèse 1..... 75

3.5 Répartition des écrits de langue anglaise et française de l'Anasynthèse 2..... 76

3.6 Répartition des écrits selon la provenance (pays associés) de l'Anasynthèse 1 sur le TC en éducation..... 77

3.7 Répartition des écrits selon le domaine d'études de l'Anasynthèse 2 sur la prise en compte de l'utilisateur dans le TC..... 78

4.1 Concepts du TCIR en éducation en ordre décroissant de pourcentage 95

4.2 Finalités du TC en éducation en ordre décroissant de pourcentage 105

4.3 Regroupement des concepts employés pour référer à la prise en compte de l'utilisateur en ordre décroissant de pourcentage..... 130

4.4 Finalités associées à la prise en compte de l'utilisateur dans le TC en ordre décroissant de pourcentage..... 135

LISTE DES TABLEAUX

Tableau Page

3.1 Liste des mots clés retenus pour la recension de l'Anasynthèse 1. 67

3.2 Mots clés évocateurs de la prise en compte de l'utilisateur dans le TC pour la recension de l'Anasynthèse 2 69

3.3 Critères d'inclusion et d'exclusion des textes pour les Anasynthèses 1 et 2..... 72

3.4 Exemple de grille d'analyse du TC en éducation avec les descripteurs TF, TA, TP, TE (Niveau 1 d'analyse de l'anaysnthèse 1) 80

3.5 Exemple de grille d'analyse de Niveau 3 pour les énoncés du type praxique (TP) de l'Anasynthèse 1 84

3.6 Critériologie de scientificité pour la recherche théorique et leur opérationnalisation dans l'anasynthèse..... 87

4.1. Énoncés de finalité (TA) regroupés selon 5 grandes catégories..... 106

4.2 Énoncés d'opérationnalisation du TC en éducation (TP) regroupés selon 4 grandes catégories 122

4.3. Récapitulatif des résultats majeurs dérivés des anasynthèses 145

5.1. Six premiers résultats d'opérationnalisation émergents des deux anasynthèses .. 151

5.2. Apercu du tableau d'analyse des besoins d'utilisateurs contenus dans les TP..... 177

LISTE DES ACRONYMES

CIR	Connaissances issues de la recherche
TC	Transfert des connaissances
TCIR	Transfert des connaissances issues de la recherche
TMC	Transfert et mobilisation des connaissances
TF	Type formel
TA	Type axiologique
TP	Type praxique
TE	Type explicatif
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TAD	Théorie de l'autodétermination

RÉSUMÉ

Depuis des décennies, des recherches font état d'un écart entre l'état des connaissances issues de la recherche (CIR) et les pratiques observées en milieu scolaire. En éducation, les difficultés associées au faible transfert des connaissances (TC) constituent un problème persistant et complexe. Le TC réfère ici au processus menant à l'utilisation des savoirs issus de la recherche en vue d'améliorer les pratiques et les décisions en milieu de travail.

Une recension de la littérature sur le thème de l'utilisation des CIR en éducation rend compte de plusieurs causes expliquant le faible transfert de ces dernières. Certaines causes sont reliées aux activités du système d'éducation au Québec ainsi qu'aux intervenants qui le mettent en œuvre. D'autres causes sont associées aux types de recherches privilégiées en éducation, à la forme de connaissances généralement produite, aux utilisateurs et à la manière de faire et de soutenir le TC dans les écoles.

Pour expliquer le faible transfert des CIR en éducation, plusieurs auteurs mentionnent la prise en compte insuffisante des besoins et de la réalité des utilisateurs œuvrant en milieu scolaire. Les utilisateurs réfèrent ici à tout professionnel (praticien ou décideur) responsable de demeurer actif au plan de son développement professionnel, lequel se doit d'être ancré dans l'état des connaissances, notamment celles issues de la recherche.

Le transfert des connaissances s'inscrivant dans les domaines de l'éducation, des sciences sociales, psychosociales, de la santé et de la gestion est tributaire des travaux réalisés dans le champ général de recherches sur le TC[1]. Un champ de recherches évoqué en tant que discipline à part entière. Ces dernières années, plusieurs avancées ont été réalisées dans le champ de recherches sur le TC : identification de déterminants du TC, des types de connaissances produites, de stratégies pour améliorer le TC dans les organisations, de modèles de TC, de critères d'évaluation du TC, etc. Ces avancées ont permis d'accroître la compréhension du TC tout comme les

[1] Champ évoqué généralement sous le sigle de KT pour *knowledge transfer* dans la littérature scientifique anglophone

manières de le mettre en œuvre. Les recherches dans le champ du TC font aussi état de manques importants : flou conceptuel dans les termes et expressions utilisés, méconnaissance des chercheurs sur le plan des modalités fines entourant le processus de TC, modèles et stratégies de TC évoqués majoritairement sans références à des fondements ou à des théories connues, prise en compte insuffisante des utilisateurs dans le TC, etc. Le manque de structuration du champ de recherches sur le TC, observable dans le flou conceptuel et la quasi absence de fondements et de théories sur lesquels s'appuient les modèles et les stratégies de TC pour expliquer leur fonctionnement, est à lui seul une lacune majeure. Pour sa part, la considération insuffisante des utilisateurs est abordée tant comme l'une des causes importantes au faible transfert des CIR en éducation que comme problème de fond aux modèles de TC existants.

Au regard de ces différents manques, nous choisissons de nous attarder plus particulièrement au manque de structuration du champ du TC et à l'absence de modèle de TC ancré dans une prise en compte des utilisateurs. Plus précisément, l'objectif de la présente thèse est l'élaboration d'un modèle de transfert des connaissances issues de la recherche (TCIR[2]) en éducation ancré dans la prise en compte des personnes que sont les utilisateurs, ce qui sous-tend une explicitation de la nature, des finalités et de l'opérationnalisation du TCIR, lorsque conceptualisé dans cette perspective. Pour atteindre cet objectif, nous avons réalisé une recherche théorique en vue d'élaborer un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. Pour ce faire, nous avons entrepris la réalisation de deux anasynthèses : 1) une première sur le TC en éducation, comptabilisant une centaine d'écrits parus de 1969 à 2015, et 2) une deuxième sur la prise en compte de l'utilisateur dans le TC, comptabilisant une trentaine d'écrits sur cette thématique ciblée couvrant les années 2003 à 2014.

Les résultats issus des deux anasynthèses permettent d'énoncer quatre groupes de fondements pour un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs, lesquels fondements donnent lieu à la proposition d'un modèle inédit de TCIR. Le modèle correspond à une définition complète du TCIR, lorsqu'ancré dans la prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. Il se traduit par une explicitation de la nature, des finalités et de l'opérationnalisation du TCIR, lorsque fondé dans cette perspective. Le modèle est

---

[2] Choix du sigle employé -en remplacement de celui de TC- pour référer au *transfert et à l'utilisation des connaissances issues de la recherche* dans le modèle émergent à cette thèse.

présenté de manière formelle, puis au travers d'une narration pour favoriser sa compréhension, son transfert et sa mobilisation par les milieux de pratique.[3]

[3] Le masculin utilisé dans ce document désigne à la fois les hommes et les femmes sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

INTRODUCTION

En éducation, des efforts et des ressources sont déployés afin que les intervenants scolaires prennent en compte les connaissances issues de la recherche (CIR) en termes de pratiques révélées plus efficaces. Ce déploiement de moyens résulte de la démonstration que l'utilisation des CIR par les enseignants, conseillers pédagogiques, directions et hauts décideurs favorise la réussite scolaire des élèves tout autant que la gestion optimale de l'école (Abrami, Lysenko, Janosz, Bernard et Dagenais, 2010; Campbell, 2011; Ramdé, 2012; Shonkoff et Bales, 2011).

Ces dernières décennies, des difficultés associées au transfert des connaissances sont évoquées dans différents domaines, dont les sciences sociales et psychosociales, la santé et la gestion (Dagenais et Robert, 2012; Marion et Houlfort, 2016; Shaxson *et al.*, 2012). Le transfert des connaissances (TC) réfère ici au processus menant à l'utilisation des savoirs issus de la recherche en vue d'améliorer les pratiques et les décisions en milieu de travail[4]. En éducation, comme dans les différents domaines susmentionnés, on observe un écart entre l'état des connaissances issues de la recherche et les pratiques observées chez les intervenants du terrain (Abrami *et al.*, 2010; Levin, 2010). En tant que problème commun à plusieurs domaines d'activités professionnelles, le bassin de connaissances dérivées des recherches conduites sur le

[4] Notons qu'il s'agit ici d'un concept et d'une définition générale du TC qui s'avèrent provisoires jusqu'au chapitre 5, où nous présenterons un modèle inédit de ce concept incluant une définition spécifique de ce à quoi il correspond en éducation.

TC s'est accru considérablement avec le temps. Le champ de recherches sur le TC est maintenant considéré comme une discipline à part entière (Dagenais, 2012).

Les recherches réalisées sur le TC ont visé à accroître la compréhension de ce processus ainsi que l'identification de moyens pouvant être mis en œuvre pour le soutenir (Davidson et Nowicki, 2012; Hemsley-Brown, 2004; Landry *et al.*, 2008). Par exemple, des travaux ont permis de distinguer des déterminants du TC, soit des facteurs organisationnels, individuels ou relevant des milieux de recherche qui exercent un impact sur le processus de TC (Bammer, Michaux et Sanson, 2010; Davies et Nutley, 2008; Florin, Ehrenberg, Wallin et Gustavsson, 2011). Des recherches ont mis en lumière les types de connaissances (tacites, explicites, transformées) pouvant être transférées (Lamari, 2010) comme les formes d'utilisation des CIR (instrumentale, conceptuelle, persuasive) (Abrami *et al.*, 2010; Gera, 2012). D'autres écrits ont rendu compte de stratégies pour améliorer le TC dans les organisations : formes d'adaptation des connaissances, courtier de connaissances, communauté de pratique, exploitation de plateformes relevant du Web 2.0, coaching, recours à des champions, formations types, etc. (Landry *et al.*, 2008; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009). Il y aurait actuellement plus de soixante modèles de TC, c'est-à-dire de représentations schématisées et simplifiées des étapes du processus en action allant généralement de la production à l'utilisation des connaissances (Chagnon, Daigle, Gervais, Houle et Béguet, 2009; Dagenais, 2012). D'autres écrits ont abordé l'évaluation du TC, sa complexité et des outils de mesure envisageables (Gervais, Marion, Dagenais, Chiocchio et Houlfort, 2015). Or, malgré ces avancées théoriques et pratiques, des recherches continuent de faire état d'un faible transfert des CIR chez les intervenants scolaires (Cook et Odom, 2013; Cooper, 2014; Dagenais *et al.*, 2012; Mehiriz et Marceau, 2012).

En éducation, le faible transfert des CIR est un problème persistant et complexe. L'évocation d'un écart entre l'état de la recherche et les pratiques observées remonte à la fin des années 1960 (Caler et Danenburg, 1972). Les actions déployées au cours des décennies suivantes semblent avoir eu peu d'effets puisque le problème est toujours décrié aujourd'hui (Brown, 2012; Cooper, 2014; Davidson et Nowicki, 2012; Gaussel, 2014; Marion et Houlfort, 2016). Des recherches ont permis d'identifier des causes au faible transfert des CIR en éducation. Certaines de ces causes sont reliées aux activités du système d'éducation au Québec (structure des institutions d'enseignement, programme ministériel, curriculum de la formation initiale, moyens prisés pour le développement professionnel, etc.) ainsi qu'aux intervenants qui le mettent en œuvre (Lemire, Bigras et Eryasa, 2011; Levin, Cooper, Arjomand et Thompson, 2011; Maubant et Roger, 2012). D'autres causes dérivent du type de recherches privilégiées en éducation, de la forme de connaissance généralement produite, de ses destinataires tout comme de la manière de faire et de soutenir le TC dans les écoles (Belleau, 2011; Gaussel, 2014; Nutley, Davies et Walter, 2002; Ramdé, 2012). Pour expliquer le faible transfert des CIR en éducation, plusieurs auteurs mentionnent la prise en compte insuffisante des besoins et de la réalité des utilisateurs œuvrant en milieu scolaire (Becheikh, Ziam, Idrissi, Castonguay et Landry, 2010; Lemire, Bigras et Éryasa, 2011; Williams *et al.*, 2008). Le terme « utilisateur » est employé ici en référence à tout professionnel (praticien ou décideur) responsable de demeurer actif au plan de son développement professionnel, lequel se doit d'être ancré dans l'état des connaissances dont celles issues de la recherche.

En éducation comme dans d'autres domaines, la manière de faire et de soutenir le TC est aussi tributaire des manques et des problèmes non résolus dans le champ de recherches sur le TC. Certains auteurs soulèvent le flou conceptuel associé au TC : foisonnement d'expressions pour référer à une même réalité concernant les stratégies et les déterminants du TC, concepts employés pour nommer le TC tantôt définis de la

même façon, tantôt définis différemment selon les perspectives des auteurs (Gervais *et al.*, 2015; Shaxson *et al.*, 2012). La littérature rend compte de méconnaissances des chercheurs sur le plan des modalités fines entourant le processus de TC, soit les temps où il s'effectue, la manière optimale de le faire et sous quelles conditions (Dagenais, 2012; Nutley, 2011a). On observe également un grand nombre de stratégies avancées en vue d'améliorer le TC : des travaux récents en distinguent plus de 25[5]. Néanmoins, il appert que la majorité d'entre-elles sont évoquées sans référence à des théories ou à des modèles liés au *Quoi, Pourquoi* ou *Comment* elles peuvent fonctionner (Dagenais, 2012). D'autres auteurs s'interrogent sur la solidité des modèles de TC, eu égard au fait qu'aucun ne reposerait sur des fondements théoriques clairement explicités (Chagnon *et al.*, 2009; Dagenais et Robert, 2012; Marion et Houlfort, 2016). Un autre problème lié aux modèles de TC tient du fait qu'ils privilégient généralement la production et la diffusion des connaissances au lieu des personnes elles-mêmes qui ont à transférer de nouveaux savoirs (Abrami *et al.*, 2010; Marion et Houlfort, 2016). La prise en compte des utilisateurs (leur contexte, leurs besoins, leurs manières d'apprendre) est d'ailleurs citée comme une des lacunes importantes aux modèles de TC recensés (Bammer, Michaux et Sanson, 2010; Cloutier, 2010; Gervais et Chagnon, 2010; Osterling et Austin, 2008). La considération insuffisante des utilisateurs est évoquée tant comme l'une des causes importantes au faible transfert des CIR en éducation que comme problème de fond aux modèles de TC existants.

En somme, en éducation comme dans d'autres domaines, on ne semble pas être parvenu à identifier une manière efficace de faire le TC. Au cœur du problème apparait notamment le manque de structuration du champ du TC (flou dans les concepts, dans la clarification des fondements des stratégies et des modèles existants) et,

[5] Nombre provenant de la recension des stratégies de TC existantes dans le cadre des travaux de Houlfort *et al.* (2015).

particulièrement l'absence de modèle de TC ancré dans une prise en compte de l'utilisateur. Or, comment penser et opérationnaliser le TC dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs? Quelles pistes d'action doit-on privilégier en ce sens?

Sachant qu'il n'existe aucun modèle ou construit théorique explicitant le TC lorsqu'ancré dans une prise en compte des utilisateurs, nous croyons important de pallier ce manque avec l'élaboration d'un premier modèle de transfert des connaissances issues de la recherche (TCIR[6]) en éducation centré sur la personne qu'est l'utilisateur[7]. Par l'entremise d'une recherche théorique, nous désirons proposer un modèle inédit du TCIR orienté sur la prise en compte de l'utilisateur alors que sont explicités la nature, les finalités et un processus de mise en œuvre optimal. De ce fait, le modèle correspond à une définition complète du TCIR lorsqu'ancré dans cette perspective. Il s'accompagne d'une illustration narrative pour les intervenants de l'éducation, c'est-à-dire un exemple imaginé de mise en œuvre concrète du dit modèle actualisé en milieu scolaire.

Nous souhaitons qu'une telle recherche puisse donner lieu à une nouvelle manière de faire et de soutenir le transfert des connaissances issues de la recherche. Il est à prévoir que l'élaboration d'un modèle de TCIR en éducation ancré dans la prise en compte des personnes que sont les utilisateurs, construit selon les principes de la recherche théorique, suscite d'autres retombées. En effet, la démarche peut contribuer à la structuration des connaissances du TC en éducation comme dans le champ

---

[6] Choix du sigle employé -en remplacement de celui de TC- pour référer au *transfert des connaissances issues de la recherche* dans le modèle émergent à cette thèse.

[7] La prise en compte des personnes que sont les utilisateurs réfère au fait d'avoir une considération pour les personnes qui utilisent les connaissances issues de la recherche au regard de leurs besoins, de leur réalité et de leurs valeurs. Il s'agit ici d'un concept et d'une définition provisoires utilisés jusqu'au chapitre 4 où nous en présenterons une vision inédite.

général de recherches sur le TC. Le modèle et les fondements qui l'appuient devraient aussi aider à clarifier le flou conceptuel associé au TC, observable par la panoplie de termes et de définitions entourant le concept de TC ainsi que la pluralité de modèles, de stratégies et de déterminants du TC.

Le premier chapitre présente un bref historique de l'évolution des recherches sur le transfert des connaissances issues de la recherche de manière générale puis, plus particulièrement, dans le domaine de l'éducation. Le passage débute avec l'indication des premiers pays où la problématique du faible transfert des CIR est évoquée. Des précisions associées au contexte social et politique du TC sont également apportées. Nous complétons la section par un portrait succinct de la situation du TC dans le domaine de l'éducation dans le monde puis, plus spécifiquement, au Québec.

Le deuxième chapitre détaille la problématique sous-jacente à la recherche doctorale. Il débute avec des exemples de CIR qui peuvent soutenir la mise en œuvre de pratiques propres à influencer positivement la réussite des élèves. Ce qui permet de rendre compte que le champ de l'éducation détient un bassin important de connaissances de nature à améliorer les pratiques scolaires. Or, encore faut-il qu'elles soient transférées. Nous poursuivons avec des données de recherche qui témoignent de l'utilisation réelle des CIR chez les intervenants scolaires, lesquelles révèlent un faible transfert des connaissances en éducation. Ces passages mènent à la description des causes qui expliquent la persistance et la complexité du faible transfert des CIR dans le domaine. Nous complétons la présentation de la problématique en exposant les principales avancées et limites du champ de recherches sur le TC en général puis, plus spécifiquement, en éducation. Nous pouvons alors énoncer le problème de recherche, les objectifs de cette thèse, sa pertinence et les retombés attendues.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie retenue pour cette recherche. Nous précisons d'abord le type de recherche auquel elle correspond et le paradigme épistémologique auquel elle est associée. Nous terminons avec le détail du cadre méthodologique, alors que sont explicitées la démarche de l'anasynthèse ainsi que les modalités de la recherche réalisée.

Le quatrième chapitre expose les résultats provenant des analyses de l'Anasynthèse 1 sur le TC en éducation et de l'Anasynthèse 2 sur la prise en compte de l'utilisateur dans le TC. Les résultats des deux anasynthèses dérivent de l'utilisation de la typologie des théories éducationnelles de Steiner Maccia (1966, 1973) adaptée par Legendre (1979, 1993), typologie utilisée comme système d'analyse complémentaire à l'anasynthèse. La typologie comprend le type formel (TF) associé aux éléments de définition de l'objet étudié, le type axiologique (TA) qui a trait à ses finalités et le type praxique (TP) qui porte sur les opérationnalisations de l'objet dans l'action. Concrètement, les résultats de la première anasynthèse dressent un portrait du TC en éducation au regard de ses éléments de définitions associées, de ses finalités et de ses formes d'opérationnalisations. Les résultats de la deuxième anasynthèse illustrent la prise en compte des utilisateurs dans le TC également au vu de ses éléments de définitions, de ses finalités et de ses formes d'opérationnalisations.

Le cinquième chapitre présente quatre groupes de fondements pour un modèle de transfert des connaissances issues de la recherche (TCIR) en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. Le terme « fondements » devant ici être compris en tant qu'assises sur lesquelles s'appuie un construit, en l'occurrence le modèle proposé[8]. Legendre (2005) définit les fondements au plan épistémologique en tant qu'« idées primitives à la base de la construction d'un

[8] <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>.

domaine de savoirs et d'activités. » (p. 679). Les fondements se révèlent particulièrement importants à l'élaboration d'un modèle théorique dans l'optique où ils donnent lieu d'assises qui situent l'origine du dit modèle, clarifiant ainsi son cadre de références (Legendre, 2005). Les deux premiers groupes de fondements dérivent, d'une part, de convergences dans les principaux résultats d'opérationnalisation des deux anasynthèses réalisées et, d'autre part, d'une interprétation des résultats au vu de l'objectif de notre recherche. Les troisième et quatrième groupes de fondements concernent les éléments de définition et de finalité de l'anasynthèse sur le TCIR en éducation et sur la prise en compte de l'utilisateur. L'exposition d'une théorie validée au plan scientifique posée comme appui aux groupes de fondements complète le chapitre.

Le sixième chapitre propose un modèle inédit de TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. Pour ce faire, nous présentons d'abord le modèle de manière formelle en explicitant chacun des éléments qui le composent. Pour en faciliter la compréhension et incarner nous-mêmes l'innovation en TCIR en recourant aux différentes formes possibles d'adaptation et de diffusion des connaissances, le modèle est ensuite présenté au moyen d'une narration. En d'autres termes, le modèle est repris au travers d'une histoire fictive qui se déroule en milieu scolaire. Le procédé vise à permettre au lecteur de comprendre et de s'approprier le modèle avec la représentation d'images intériorisées (Jbilou, 2010).

CHAPITRE I

CONTEXTE

« La recherche en éducation doit nous conduire à poser la question de sa finalité.
Je proposerais quant à moi une double finalité :
d'un côté, l'éducation est orientée par le besoin de toute société
de transmettre aux générations suivantes ses construits collectifs;
de l'autre, elle est appelée à appuyer le développement, chez chaque membre de la collectivité, de toutes ses potentialités.
La recherche en éducation est interpellée par ce double aspect de l'éducation.
Comment mieux transmettre les construits de la société?
Comment mieux développer les potentialités de chaque personne?
Telles sont, à mon sens, les questions fondamentales de la recherche en éducation. »
(Chavez, 2008, p. 160)

Le TC est étudié par nombre de chercheurs de différents pays du monde, lesquels sont issus de divers corps d'emploi et domaines disciplinaires. Dans le présent chapitre, nous retraçons d'abord les grands moments de l'histoire des recherches sur le TC en général. Nous précisons ensuite l'état de la situation du TC en éducation, puis dans la société québécoise.

1.1 Bref historique de l'évolution des recherches sur le TC ici et ailleurs

La préoccupation associée à la diffusion des connaissances scientifiques au profit de la société remonte à près de deux siècles. Dès 1826, des scientifiques en Angleterre choisissent de former un groupe appelé *Society for the Diffusion of Useful Knowledge* dont l'objectif est de rendre accessibles à la population les résultats de recherche

produits en science, en littérature, en histoire et en éthique (Smith, 1974). Plus tard, en 1920, on recense de premières recherches sur le transfert des CIR dans le domaine de l'agriculture (Roy, Guindon et Fortier, 1995). Entre 1960 et 1970, la thématique prend peu à peu de l'ampleur et s'étend à d'autres secteurs d'activités dont celui des technologies, c'est-à-dire des métiers de l'ingénierie et des sciences médicales et appliquées. Durant les années 1970, on voit apparaitre les premières études portant sur le TC dans le domaine des sciences sociales (Estabrooks *et al.*, 2008). Globalement, de 1965 à 1980, comme l'indique Ramdé (2012, p. 4), « la diffusion de l'innovation, le transfert des technologies et l'utilisation des connaissances (...) domine[nt] les écrits sur le transfert des connaissances ». Ces décennies donnent lieu à des recherches qui visent à identifier les facteurs qui influencent l'utilisation des connaissances scientifiques en contexte de pratique et lors de décision managériale (Deshpande et Zaltman, 1987; Weiss et Bucuvalas, 1980).

À la fin des années 1980, on assiste à l'émergence du paradigme de l'*Evidence-Based* (Gill, Dowell, Smith, Heywood et Wilson, 1996). L'*Evidence-Based* dérive de la Nouvelle gestion publique (Merrien, 1999) qui souhaite doter l'état de moyens conduisant à une meilleure exploitation des ressources. L'un de ces moyens correspond au contrôle accru des soins et des services de santé dispensés à la population. Comme l'expliquent Larose, Couturier, Bédard et Charrette (2011), ce courant de gestion d'inspiration néolibérale invite à une utilisation plus consciencieuse et systématique des données de recherche disponibles. Les organisations publiques sont alors soumises à une plus grande imputabilité qui prend la forme d'une obligation d'efficacité des services offerts et d'un contrôle augmenté des argents investis.

Le courant lié à *l'Evidence-Based* (et *Evidence-Based Medecine*) s'inscrit étroitement dans la thématique du TC au point que les concepts finissent par être associés ou utilisés de façon interchangeable dans certains écrits (par ex. Graham et Logan, 2004;

Mitton, Adair, McKenzie, Patten et Waye, 2007; Nutley, Davies et Walter, 2010). Les finalités de la recherche des pratiques fondées sur les données probantes comportent des similitudes à celles du TC. Comme l'indiquent Couturier, Gagnon et Carrier (2009), *l'Evidence-Based* consiste en une méthode systématique qui vise à réunir une masse considérable de connaissances scientifiques en vue de produire les normes d'une pratique dite exemplaire. Souvent à caractère prescriptif, ces normes prennent la forme de protocoles, de modèles d'intervention, de lignes directrices ou de guides de pratiques. La référence à des pratiques fondées sur des données probantes implique une épistémologie qui amène notamment une hiérarchisation des connaissances où des connaissances objectivées se retrouvent souvent au sommet et celles dites d'expérience au bas de la hiérarchie (Couturier et Carrier, 2003; Tonelli, 1998). Les premières, qualifiées de connaissances explicites, réfèrent à des savoirs codifiés, documentés (Edelstein, 2011), diffusés généralement sous forme de publications scientifiques (Gera, 2012). Les secondes qualifiées de connaissances tacites ou expérientielles dérivent des expériences ou du vécu des utilisateurs (Lamari, 2010). Elles sont ancrées dans l'action et donc contextualisées (Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009). Dans cette veine, mentionnons que certains auteurs évoquent maintenant l'idée d'une hiérarchisation des types d'études, lesquelles sont directement en lien avec des aspects méthodologiques prisés et la forme de connaissances produites (Bissonnette, Gauthier et Péladeau, 2010) : le niveau 1 s'associant aux recherches descriptives (qualitatives, quantitatives et de corrélation); le niveau 2 concernant les recherches expérimentales ou quasi expérimentales fondées sur la mise à l'épreuve d'un modèle, d'une théorie ou d'une hypothèse issu de recherches de niveau 1; le niveau 3 réfèrant aux recherches évaluatives des impacts des interventions pédagogiques avancées dans des recherches de niveau 2; le niveau 4 qui regroupe les méta-analyses visant à quantifier les résultats de plusieurs recherches de niveau 2 et 3 (*Ibid.*).

La recherche sur le TC souscrit pour sa part aux visées suivantes: 1) mieux comprendre l'écart révélé entre la recherche produite et la pratique effective; 2) identifier les obstacles et les facilitateurs du TC en vue d'accroître l'utilisation des savoirs issus de la recherche chez les acteurs de terrain dans une perspective d'amélioration des pratiques (Lemire, Bigras et Eryasa, 2011). Dans le champ de recherches sur le TC, certaines conceptualisations d'auteurs laissent entendre la place prépondérante des connaissances explicites dans le processus. Or, selon la perspective d'autres auteurs, les connaissances tacites (savoirs d'expérience) peuvent être considérées comme aussi importantes que celles explicites (par ex., Belleau, 2011; Chagnon *et al.*, 2009; Lacroix, 2012; Lamari, 2010).

De plus, les finalités du courant de l'*Evidence-based* concernent l'émission de connaissances sur les meilleures pratiques, comme démontré scientifiquement par la recherche, en vue de fournir des guides de pratiques exemplaires (Couturier et Carrier, 2003). Pour leur part, les finalités du TC sont associées à l'émission de connaissances portant sur la production, la diffusion et l'utilisation des connaissances issues de la recherche dans une perspective d'amélioration des pratiques chez les utilisateurs. Ces finalités, qu'on pourrait qualifier de complémentaires, ont sans doute joué un rôle dans l'entrecroisement des concepts d'*Evidence-based* et de *transfert des connaissances issues de la recherche*.

Fin des années 1990 et début des années 2000, le nombre de recherches sur le TC augmente alors que le thème est de plus en plus évoqué comme solution pour améliorer les pratiques et les décisions relevant d'enjeux sociaux. Les recherches sur le TC apparaissent d'abord, avec ampleur, dans le secteur de la santé puis se multiplient dans le domaine de l'éducation, des services sociaux et de la justice (Dagenais, Janosz et Dutil, 2008; Nutley, Davies et Walter, 2010). Cette progression est facilitée par l'essor des technologies informatiques qui accroissent l'accessibilité, la visibilité

et l'entreposage des connaissances (Hatchuel, Le Masson et Weil, 2002). Durant cette période, plusieurs recherches portent sur l'identification de stratégies de TC et la conception de modèles de TC visant à favoriser l'utilisation des CIR chez les utilisateurs (par ex. Hemsley-Brown et Sharp, 2003; Mitton *et al.*, 2007; Walter, Davies et Nutley 2003; Wandersman *et al.*, 2008). Ces modèles apparaissent comme des schémas de référence offrant une simplification de la réalité du processus de TC dans l'ensemble de ses étapes (Ramdé, 2012).

Durant les années 2000, le champ général de recherches sur le TC continue à se développer avec un bassin de connaissances de plus en plus vaste, alimenté par divers domaines disciplinaires et une multitude de chercheurs provenant de différents pays, dont l'Angleterre, la Malaisie, l'Italie, le Canada, la France, les Pays-Bas, la Belgique, l'Inde, l'Écosse, la Suisse, la Taïwan, l'Israël, la Germanie, la République de Chypre et les États-Unis (par ex. Awang, Ismail, Flett et Curry, 2010; Baker, 2013; Biasutti et El-Deghaidy, 2012; Biddle et Saha, 2006; Cooper, 2014; Fullan, 2012; Gera; 2012; Uzunboylu, Eris et Ozcinar, 2011; Van Der Heide, Van Der Sijde et Terlouw, 2008). L'écart entre l'état des connaissances issues de la recherche et les pratiques observées est posé comme problème d'envergure à maints secteurs d'activités professionnelles partout dans le monde. Ensemble, ces facteurs contribuent à l'émergence d'un champ de recherches distinct, consacré uniquement et entièrement à l'étude du TC. Le champ de recherches sur le TC apparaît dès lors comme un domaine disciplinaire en soi (Dagenais, 2012; Marion et Houlfort, 2016).

Au Canada et au Québec, la création du champ disciplinaire portant sur l'étude du TC s'observe par l'émergence d'organisations, de chaires de recherche et de publications sur le thème. La plupart ont pour mission de favoriser le transfert et l'utilisation des connaissances associées à des pratiques exemplaires au bénéfice de la population et de la recherche sur la thématique. *The Canadian Knowledge Transfer and Exchange*

Community of Practice (KTECOP)[9], le Réseau québécois en innovation sociale (ROIS)[10], l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ)[11], la *Chaire* CJM-IU-UQAM[12] *d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté* sont des exemples de telles structures. Au Québec, l'INESSS (Institut national d'excellence en santé et en services sociaux) épilogue les données de recherche en termes de pratiques plus efficaces en vue de promouvoir l'excellence clinique et l'exploitation efficiente des ressources dans le domaine de la santé et des services sociaux. Pour sa part, l'équipe RENARD (Recherche sur les effets non académiques de la recherche et ses déterminants) constitue le premier regroupement transdisciplinaire québécois consacré à la recherche en partenariat sur le TC dans le domaine des interventions sociales et dans les milieux éducatifs, sociosanitaires et communautaires.

1.2 Transfert des CIR en éducation

Selon Coulson (1983), il est possible de remonter aussi loin qu'en 1867 pour retracer de premiers écrits questionnant l'intérêt d'utiliser des connaissances issues de la recherche (CIR) en éducation. Il s'en suit des initiatives isolées qu'il est difficile de situer. Notons néanmoins celle du professeur Paul R. Mort, en 1940, dont le projet s'inscrit dans la volonté d'améliorer les pratiques pédagogiques par une meilleure dissémination et utilisation des données de recherche (Mort, 1963). Spécialiste des

---

[9] Association canadienne qui s'articule en un vaste réseau de praticiens et de chercheurs invités à partager connaissances, expertises et expériences associées aux meilleures pratiques, tout en participant à des avancées sur le thème du TC.

[10] Organisme québécois composé de représentants issus des milieux de recherche et de diverses organisations (secteurs économique, social, de l'éducation et de la culture), dont la visée est de fournir un espace de partage et de mobilisation des connaissances et d'expériences dans le but de contribuer à l'innovation sociale.

[11] Institut dont la mission est de faire progresser les connaissances et les compétences, de proposer des stratégies et des actions concertées en vue d'améliorer la santé et le bien-être des populations.

[12] Centre Jeunesse de Montréal Institut universitaire affilié à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Montréal.

pratiques d'enseignement et expert du financement de l'éducation aux États-Unis, Mort met en place un système parallèle inédit qui relie des écoles à des établissements universitaires en vue d'aider à trouver des solutions aux enjeux de pratiques d'intervenants scolaires (Caler et Danenburg, 1972; Mort, 1963).

Dans les années 1970 apparaissent les premiers modèles de TC en éducation. Havelock (1969, 1973) distingue d'abord ce qu'il nomme comme étant les trois principaux modèles de TC dont : 1) le modèle RDD (recherche, développement et diffusion) qui s'inscrit dans une logique linéaire du TC où l'accent est mis sur la production de connaissances issues de la recherche et le savoir des chercheurs; 2) le modèle de résolution de problèmes, lequel débute avec la formulation d'un besoin des utilisateurs qui conduit des chercheurs à l'articuler en problème de recherche en vue d'y trouver des solutions; 3) le modèle de l'interaction sociale qui postule que le TC nécessite des interactions répétées entre chercheurs et utilisateurs. Après avoir réalisé une analyse approfondie des trois premiers, Havelock (1969) élabore un quatrième modèle de TC, le *linkage model* (modèle de liaisons). Selon ce dernier, la mise sur pied d'agences ou l'action de personnes pour faciliter la dissémination et l'utilisation des connaissances issues de la recherche doit soutenir des interactions entre chercheurs et utilisateurs. Ces systèmes d'humains ou d'agences ont pour rôle d'établir des liens entre producteurs et utilisateurs de connaissances, de coordonner des projets communs, d'identifier les connaissances les plus pertinentes à transférer en plus d'aider à les rendre accessibles (*Ibid.*).

Mentionnons également la thèse de Stickler-Lotto (1979) qui encourage le recours à des agents de liaison pour accroître la dissémination et l'utilisation des connaissances issues de la rechercche en éducation. Le chercheur américain propose la création d'un système de diffusion national chapeauté par des organismes intermédiaires. Ces organismes qui servent d'agents de liaison ont pour tâche de relier écoles, universités et

instances dédiées au TC tout en leur fournissant un soutien technique de pointe : formations pour chercheurs sur le TC, programmes de perfectionnement pour le personnel œuvrant à la diffusion des connaissances, recommandations sur le leadership et l'évaluation du TC. Selon Stickler-Lotto, la clé est d'institutionnaliser les fonctions de dissémination et d'utilisation des connaissances issues de la recherche (CIR). Dans les années 1970 et 1980, les États-Unis subventionnent d'autres projets de dissémination et d'utilisation des CIR à des fins d'innovation et d'amélioration des performances des écoles (par ex. Clark, Lotto et Astuto, 1984; Dentler, Louis, Kell, Corwin et Sieber, 1980; Miles, 1978). Les projets engagent tantôt la mise en place de stratégies de dissémination et de soutien aux écoles, tantôt la réunion de districts en vue de concerter les pratiques qui maximisent l'utilisation des connaissances issues de la recherche. L'effort entrepris s'essouffle toutefois dans les années 1990, alors que le gouvernement fédéral américain développe peu de nouveaux projets orientés sur la diffusion nationale et l'utilisation des CIR (Louis et Jones, 2001).

Les milieux scolaires francophones portent plus particulièrement leur attention sur les travaux de recherche de Huberman (1992) et de Huberman et Gather-Thurler (1991). Secondant la perspective d'Havelock (1973), les auteurs réitèrent l'importance de personnes ou d'agences jouant le rôle d'intermédiaires entre chercheurs et utilisateurs. Huberman et Gather-Thurler (1991) soulignent aussi la nécessité de considérer les priorités, le contexte et les besoins d'interactivité des utilisateurs dans le processus de TC.

Alors que la production des écrits scientifiques portant sur le TC en éducation augmente progressivement au début des années 2000 (Landry *et al.*, 2008), la majorité d'entre eux proviennent des États-Unis, du Royaume-Uni et de l'Australie (Chabot, 2007). Une étude retraçant les textes produits sur le TC en éducation révèle d'ailleurs

que le nombre de citations sur le thème a été en hausse de 2005 à 2008, avec une augmentation de plus de 50 % durant cette période (Uzunboylu, Eris et Ozcinar 2011). Selon les auteurs, les citations générées sur le TC en éducation concernent majoritairement la gestion des connaissances impliquées, les conceptions pédagogiques en association avec le TC et le rapport des enseignants à l'éducation (*Ibid.*). Enfin, comme le soulignent Dagenais *et al.* (2012), les dernières années donnent lieu à la création d'organismes dédiés à la promotion et au transfert des connaissances issues de la recherche en éducation, dont, entre autres :

1) The Campbell Collaboration (www.campbellcollaboration.org) en Norvège, organisme qui assure la coordination de groupes d'experts (sur le crime et la justice, l'éducation, le développement international, la protection sociale, etc.) dont la tâche est d'aider la production de revues de littérature systématiques en vue de fournir des connaissances de pointe pour les intervenants du terrain;

2) The What Work Clearinghouse (www.whatworks.ed.gov) aux États-Unis, soit un centre de ressources fiables pour éclairer la prise de décisions en éducation. Le site fournit des données de recherche qui ont fait l'objet d'évaluation par des spécialistes du domaine, en vue d'accroître l'efficacité des pratiques, programmes et politiques scolaires;

3) The American Institutes for Research (AIR) (www.air.org) aux États-Unis, organisation dont l'objectif est de référer aux meilleures données de recherche scientifique pour l'émission d'idées et de pratiques efficaces en éducation, mais aussi pour l'amélioration de la santé des gens et des personnes défavorisées;

4) The Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre (http://eppi.ioe.ac.uk/cms/) au Royaume-Uni, organisme qui s'engage à informer la

population des meilleures politiques et pratiques professionnelles en sciences sociales et en éducation.

Au Québec, l'intérêt accordé à la thématique du transfert des CIR en éducation est visible par certaines politiques et initiatives du Ministère de l'Éducation. Par exemple, entre 2002 et 2009, alors que les taux de décrochage s'élèvent à plus de 30 % dans les milieux scolaires défavorisés (ministère de l'Éducation, 2002), la *Stratégie d'Intervention Agir autrement* (SIAA) est instaurée et prend la forme d'un vaste programme dans 200 écoles du Québec. Elle a pour objectif de mieux soutenir les écoles afin que s'améliore la réussite de ces élèves à plus haut risque d'échec (Chabot, 2007). Pour ce faire, l'une de ses cibles d'action est l'utilisation des CIR en termes de grands déterminants de la persévérance et de la réussite scolaires. Notons également le programme de subvention du FRQSC (Fonds de recherche du Québec - Société et culture) qui soutient le développement du système de recherche et d'innovation québécois en sciences sociales et humaines, en arts et en lettres. Une part des sommes allouées annuellement finance tant des recherches que la formation de chercheurs se rapportant au TC. Directement dédié à la promotion et au TC en éducation, le *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec* (CTREQ) est un organisme de liaison majeure. Constitué d'une équipe d'experts, il vise à mettre en réseau les chercheurs, les intervenants et les collaborateurs pour favoriser le TC en éducation. Le CTREQ est d'ailleurs l'instigateur du *Réseau d'information pour la réussite éducative* (RIRE). Ce dernier est un portail de veille sur la réussite éducative qui met à la disposition des intervenants scolaires une banque de ressources – non validées systématiquement – composées de CIR et de données issues de la pratique. Mentionnons également la *Fondation Lucie et André Chagnon*, dont l'un des axes, *Réunir Réussir*, concerne la persévérance scolaire des élèves. La fondation finance différents projets et initiatives, dont certains impliquent la diffusion de connaissances issues de la recherche en éducation à des fins de sensibilisation.

Néanmoins, sur le plan de la recherche produite sur le TC en éducation, Chabot (2007) dénonce le peu de recherches réalisées sur le thème au Québec. Parmi les chercheurs québécois qui ont écrit sur le TC en éducation, on remarque qu'une majorité est issue d'autres domaines que celui de l'éducation. C'est le cas de Réjean Landry, économiste et politologue du domaine de l'administration publique (Landry, 2010; Landy *et al.*, 2008), de Christian Dagenais du domaine de la psychologie (Dagenais, Janosz, Abrami et Bernard, 2007; Dagenais, Janosz et Dutil, 2008), de Nizar Becheikh du domaine de l'administration publique (Becheikh *et al.*, 2010), de Philip Abrami du domaine de la psychologie sociale et directeur du *Centre for the Study of Learning and Performance & Educational Technology* (Abrami *et al.*, 2010), de Jean Ramdé issu du domaine de la psychologie, bien que rattaché au département d'éducation de l'Université Laval (Ramdé, 2012) et de Kaddour Mehiriz du domaine de l'administration publique (Mehiriz et Marceau, 2012). En résumé, il y a non seulement peu de recherches entreprises sur la thématique du TC en éducation au Québec, mais aussi peu de chercheurs issus du domaine de l'éducation qui écrivent sur le thème.

En somme, depuis près de deux siècles, la préoccupation associée au TC en lien avec le transfert et l'utilisation des meilleures pratiques n'a cessé de croitre partout dans le monde. En éducation, l'historicité du TC met en lumière tant les avancées au plan scientifique que les initiatives en vue d'augmenter l'utilisation des CIR dans les écoles. L'intérêt pour le thème s'observe également avec la mise sur pied d'organismes dédiés au TC. Au Québec, s'il se recense peu de recherches réalisées sur le TC, on remarque la présence de politiques, de fonds de financement et d'organisations impliqués dans la diffusion de connaissances issues de la recherche et la mise en réseau de chercheurs et d'intervenants scolaires.

CHAPITRE II

PROBLÉMATIQUE

« Mais que doit-on, que peut-on attendre de la recherche ?
Les savoirs qu'elle construit sont-ils, au moins pour certains d'entre eux,
utiles au perfectionnement des pratiques,
à quelles conditions et de quelle manière ? » (Bru, 2002, p. 133)

La démonstration de l'influence déterminante de l'école sur la réussite scolaire donne le coup d'envoi à de multiples recherches sur le sujet. Les thèmes à explorer sont multiples et le bassin des CIR augmente en conséquence. Or, pour que ces connaissances aient un impact sur la réussite des élèves, encore faut-il que les CIR soient transférées et utilisées par les intervenants scolaires. La littérature des dernières décennies rend compte d'un faible transfert des CIR dans les milieux de l'éducation. Le problème est d'autant plus complexe et persistant qu'il résulte d'une panoplie de causes, certaines associées aux activités du système d'éducation, aux types de CIR, voire à leurs finalités, destinataires et façons de les produire. D'autres causes relèvent plus précisément de la manière de faire et de soutenir le TC dans le domaine. Aussi, malgré les efforts entrepris en éducation, les avancées produites dans le champ disciplinaire du TC, les manques et les problèmes recensés témoignent d'un problème de fond : la prise en compte insuffisante des utilisateurs dans le processus.

2.1 Connaissances issues de la recherche en éducation : nature et enjeux

Durant les années 1970-1980, des études démontrent que l'école influence la réussite scolaire de façon plus déterminante encore que ce que des chercheurs ne le présupposaient (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2006; Education Trust, 2002; Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie et Schaffer, 2002). En d'autres termes, si la famille et le milieu socioéconomique ont un impact sur la réussite des élèves, ce qui se passe à l'école tient un rôle prédominant. Ce constat a pour effet d'amplifier les recherches portant sur les facteurs susceptibles d'influer sur la réussite scolaire (Lenoir et Vanhulle, 2006; Reynolds *et al.*, 2002).

Les thèmes à explorer sont nombreux pour les chercheurs en éducation. Les chantiers de recherche donnent lieu à l'identification de pratiques plus efficaces sur la réussite scolaire : scolarisation préélémentaire pour les enfants issus de milieux défavorisés (Boutin et Daneau, 2004), facteurs de motivation des élèves pour contrer le décrochage scolaire et favoriser la réussite (Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher, 2005; Vezeau *et al.*, 2010; Viau, 2000), rôle des activités parascolaires et extracurriculaires sur la persévérance et le sentiment d'appartenance des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (Carter, Swedeen, Moss et Pesko, 2010; Lapointe, Archambault et Chouinard, 2008), styles de leadership pour soutenir l'engagement des enseignants (Guillemette, 2011; Thibodeau, Dussault, Frenette et Royer, 2011) et bien d'autres.

Rapidement, des recherches rendent compte, non seulement de la pertinence et de l'utilité des CIR produites, mais des enjeux associés au TC en éducation. Outre l'enjeu premier qu'est la réussite scolaire des élèves (Lamari, 2012; Levin *et al.*, 2011), le transfert et l'utilisation des CIR contribuent au développement des élèves dans leur globalité (Chabot, 2007; Ramdé, 2012; Shonkoff et Bales, 2011). Le TC

participe également au développement personnel et professionnel des intervenants, lié à l'amélioration de leurs pratiques (Landry *et al.*, 2008). Alors que les écoles sont aux prises avec des problèmes de plus en plus complexes à gérer, les intervenants gagnent à ancrer leur agir dans des pratiques révélées plus efficaces par la recherche (Butler, 2005; Gaussel, 2014; Lafortune, 2008). Enfin, pour les gestionnaires en éducation, le TC est synonyme de décisions professionnelles plus judicieuses (Lamari, 2012; Shonkoff et Bales, 2011). En effet, l'amélioration du climat de travail, la planification d'objectifs ou la mise en œuvre de stratégies systémiques orientées sur la réussite scolaire peuvent être favorisées par le TC (Landry *et al.*, 2008). Ajoutons à cela qu'au vu des sommes gouvernementales investies dans la production et la diffusion des connaissances scientifiques en éducation, le TC contribue à une reddition de compte favorable et convaincante pour les citoyens (Gaussel, 2014; Landry, 2010).

Les publications pour rendre compte des CIR produites en éducation ne manquent pas. Entre 2002 et 2012, c'est plus de 45 000 publications scientifiques et professionnelles qui paraissent sur le concept de réussite scolaire seulement (Marion et Houlfort, 2016). Considérant l'ensemble des connaissances produites, il est aisé de penser que le domaine possède déjà l'essentiel pour intervenir efficacement sur le plan du développement des élèves, du décrochage scolaire, de la mobilisation des enseignants, du climat de l'école, etc. Or, aussi importants soient les enjeux associés au TC en éducation, aussi vaste soit le champ de connaissances générées dans le domaine (champ de recherches sur le TC), encore faut-il que les CIR soient réellement transférées aux intervenants scolaires pour qu'il y ait des impacts favorables associés.

Maintes études et recherches conduites ces dernières décennies rendent compte d'un faible transfert des CIR dans les milieux de l'éducation. D'une part, il y a les travaux qui font état de pratiques pédagogiques qui reflètent peu les CIR en termes d'approches révélées plus efficaces sur la réussite (par ex. Bergeron et St-Vincent,

2011; Gather Thurler, 2000; Houssaye, 2011; Prud'homme, Samson, Lacelle et Marion, 2011). Globalement, ces auteurs évoquent un certain conservatisme dans les actions observées. Quelques-uns dénoncent plus particulièrement des pratiques qui changent peu et qui ne traduisent guère, ou insuffisamment, l'état des connaissances transmises en formation initiale et continue. D'autre part, il y a des résultats de recherche qui concluent directement à une faible utilisation des CIR par les intervenants scolaires (par ex. Abrami *et al.*, 2010; Bérubé, 2006; Chabot, 2007; Dagenais *et al.*, 2012; Gersten et Brengelman, 1996; Landry *et al.*, 2008; Ramdé, 2012). Les difficultés de transfert des CIR en éducation apparaissent au cœur du problème.

2.2 Faible transfert des CIR en éducation : un problème persistant

Telles qu'évoquées précédemment, les difficultés associées au transfert des CIR en éducation sont abordées dès la fin du 19^{e} siècle (Coulson, 1983). Suivent ensuite quelques moments clés où le problème est décrié dans la première moitié du 20^{e} siècle (Mort, 1963). Puis, dans les années 1990, on assiste à une intensification des écrits sur le thème. De nouvelles recherches entreprises concluent à une faible utilisation des CIR dans les milieux scolaires (par ex. Huberman, 1987; Kennedy, 1997; Klein et Gwaltney, 1991; Perrenoud, 1992; Wikeley, 1998). La plupart de ces recherches reposent sur l'observation de pratiques pédagogiques ou sur la qualité du développement professionnel des enseignants. Par exemple, en 1992, Perrenoud dénote le sous-développement des savoirs scientifiques des enseignants qu'il associe à leur faible rapport aux savoirs et aux usages de la recherche. Selon lui, cette situation explique le nombre important de pratiques issues de savoirs intuitifs et l'autonomie professionnelle déficitaire des enseignants. D'autres chercheurs insistent sur l'importance que les enseignants se tiennent à jour quant aux écrits scientifiques et ancrent leurs actions dans la recherche (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005; Bru, 2002; Butler, 2005).

Entre 2005 et 2010, des recherches continuent d'aborder la problématique du transfert des CIR se rapportant au travail enseignant. Néanmoins, d'autres abordent le problème selon une perspective plus large, soit en englobant tous les intervenants scolaires : décideurs de hautes instances, directions d'école, conseillers pédagogiques, etc. Le transfert des CIR devient de plus en plus associé aux décisions et aux pratiques professionnelles les plus judicieuses à adopter tant pour les élèves et les intervenants scolaires, que pour la saine gestion de l'école (Anne, 2003; Chabot, 2007; Lamari, 2012; Ramdé, 2012; Shonkoff et Bales, 2011). Considérant l'existence de CIR portant sur les modes de gestion scolaire plus efficaces, l'engagement des enseignants, les stratégies favorisant l'apprentissage des élèves, les façons de réduire le décrochage scolaire (rôle des parents, de l'école, des enseignants) et autres, le transfert des CIR devient l'affaire et la responsabilité de tous les acteurs impliqués (Dagenais *et al.*, 2007; Landry *et al.*, 2008; Marion et Houlfort, 2016).

Depuis 2012, des chercheurs concluent à un « écart considérable » ou à un « fossé important » entre les CIR générées et les pratiques observées en milieux scolaires (Brown, 2012; Cooper, 2014; Dagenais *et al.*, 2012; Davidson et Nowicki, 2012). En éducation, le problème est d'autant plus criant que le secteur accuse un plus grand retard en matière de TC comparativement aux autres domaines connexes (Chabot, 2007). Les différents intervenants scolaires font un usage encore plus restreint des CIR que leurs homologues d'autres domaines, en santé notamment (Dagenais *et al.*, 2007; Williams et Coles, 2003). Une étude réalisée en 2010 auprès de plus de 2000 intervenants scolaires (enseignants, directions et conseillers) révèle que moins d'un tiers des répondants consultent des données de recherche, et ce, une ou deux fois seulement par année. L'autre tiers précisent ne jamais en consulter (Abrami *et al.*, 2010). Ces résultats sont corroborés par ceux de Bérubé (2006) et de Williams et Coles (2003) qui indiquent qu'entre 60 % à 90 % des intervenants scolaires utilisent « jamais » ou « parfois » les connaissances issues de la recherche. Abrami et ses

collaborateurs (2010, p. 13) soulignent que le domaine de l'éducation « n'a fait que très peu de progrès pour définir le concept d'« utilisation » et particulièrement le type d'utilisation nécessaire pour améliorer l'éducation ».

En somme, il semble que malgré les efforts consentis ces dernières décennies, malgré les avancées réalisées, le problème associé au transfert des CIR en éducation en est un qui perdure. Ce qui nous amène à aborder la complexité de la situation.

2.3 Faible transfert des CIR en éducation : un problème complexe

Le transfert mitigé des CIR en éducation est décrié depuis nombre d'années. Trois grandes catégories de causes sont, à ce jour, identifiées comme étant à l'origine de la complexité du problème du TC :

1. les causes reliées aux activités du système d'éducation au Québec et aux intervenants qui y interviennent ;
2. les causes reliées à la production des CIR en éducation, à ses finalités et à ses destinataires;
3. les causes reliées à la manière de faire et de soutenir le TC en éducation.

2.3.1. Causes reliées aux activités du système d'éducation au Québec et à ses intervenants

Les causes reliées aux activités du système d'éducation et à ses intervenants permettent de mieux comprendre la complexité du problème de la faible utilisation des CIR en éducation. L'analyse de la littérature sur le thème inspire un regroupement de ces causes en sept grandes catégories : 1) la nature des aspirations de candidats en formation enseignante, 2) des lacunes dans la formation initiale en enseignement, 3) la résistance au changement de certains intervenants scolaires, 4) le rapport aux savoirs d'intervenants scolaires comme de la société en général, 5) l'autonomie des ensei-

gnants au regard de leur développement professionnel, 6) des choix et des décisions de nature politique et institutionnelle non favorables au TC et 7) la dichotomie des systèmes en place.

La nature des aspirations de certains futurs enseignants peut constituer une cause du faible TC en éducation. Des candidats choisissent d'entreprendre une formation en enseignement sur la base d'intérêts en incohérence avec la mission enseignante : c'est-à-dire leur amour des enfants, le fait qu'ils se sentent bien auprès d'eux ou les conditions d'emploi, dont une conciliation travail-famille pressentie plus aisée (Deauvieau, 2005; Rioux et Chevrollier, 2009). De telles intentions peuvent être problématiques lorsqu'elles font lieu de principaux motifs au choix de la profession enseignante. Elles se révèlent alors éloignées de la finalité première du travail enseignant, laquelle est de soutenir l'apprentissage et le développement des élèves.

Des lacunes dans la formation initiale en enseignement peuvent également constituer une entrave au TC en éducation. Au terme de leur formation, nombre d'enseignants sont peu outillés en ce qui a trait à leurs aptitudes relatives à la recherche et au transfert des connaissances : compétence à recenser des articles scientifiques, reconnaissance des critères de scientificité, interprétation adéquate de résultats de recherche, etc. (Larose *et al.*, 2011; Marion et Houlfort, 2016). Des mesures pourraient donc être prises pour ajuster la formation initiale en ce sens. Pour pallier ce problème, certains auteurs suggèrent de favoriser des études de 2^{e} cycle universitaire pour les enseignants et les conseillers pédagogiques (Bérubé, 2006; Biddle et Saha, 2006; Hemsley-Brown, 2004). De plus, la formation en enseignement prendrait trop peu en compte les contenus qui retiennent d'emblée un intérêt plus grand des aspirants enseignants. Selon Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010), les étudiants en formation initiale sont d'abord motivés à apprendre sur les aspects touchant à la relation maître-élèves et à la gestion de classe. Vient ensuite une ouverture à des thèmes

reliés à l'apprentissage en classe, alors qu'ils sont parfois dans leurs premières années d'insertion professionnelle. Selon les auteurs, ces éléments sont trop peu considérés dans la formation en enseignement. Pourtant, prendre en compte la réceptivité et les besoins des aspirants-enseignants dans le choix et la disposition des connaissances dispensées en formation initiale peut faciliter leur capacité au transfert (Crahay *et al.*, 2010).

La résistance au changement est une autre des causes associées au faible transfert des CIR en éducation. Les intervenants scolaires sont imprégnés de manières d'être et d'agir qui résultent de leur propre parcours scolaire. Cela peut entrainer l'apparition de conflits intérieurs importants pour certains lors de changements de pratiques et de perspectives. Pour Dagenais *et al.* (2007), cette réalité en conduit plusieurs à perpétuer des modélisations bien ancrées en eux, rendant ce groupe de professionnels plus résistant à changer ses façons de faire. Les résistances peuvent dériver d'autres facteurs tels que le niveau de scolarité des intervenants scolaires, leurs expériences passées liées aux modifications de pratiques, certaines croyances, leur ouverture ou leur motivation à changer leurs actions, etc. (Pagoto *et al.*, 2007).

Le rapport aux savoirs compte aussi parmi les éléments pouvant faire lieu d'obstacle au TC. Il a été démontré que les différents intervenants scolaires que sont les enseignants, les directions d'école, les conseillers pédagogiques de même les membres de la société en général présentent un rapport aux savoirs plutôt pratique que théorique (Fournier, 2011; Maubant et Roger, 2012). Ces auteurs observent que les connaissances explicites (codifiées, sous forme d'énoncées théoriques, etc.) sont peu recherchées chez les intervenants scolaires, tout comme dans la société québécoise. Les enseignants en particulier seraient davantage influencés par l'expérience et les collègues que par les preuves empiriques (Levin *et al.*, 2011).

L'autonomie des enseignants au regard de leur développement professionnel est une autre cause au faible transfert des CIR dans le domaine. Selon Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Selinger et Beckingham (2004), des enseignants font preuve d'une autonomie déficitaire au regard de leur développement professionnel, observable par le peu d'initiatives ou d'actes volontaires témoignant d'un souci de demeurer à jour dans leurs pratiques.

Des responsables d'institutions d'enseignement amorcent parfois des choix et des décisions qui se révèlent non favorables au TC. Concrètement, il peut s'agir de décideurs mal formés ou qui méconnaissent les avantages de la recherche (ERFCE, 1999). Parmi les choix de nature à entraver le TC en milieu scolaire, notons ceux de responsables qui privilégient des formations courtes au lieu d'investir dans un processus de formations de longue durée pour les intervenants scolaires (*Ibid.*). Certaines décisions politiques qui freinent le changement et l'innovation nuisent également au TC (Bowen, Martens et The Manitoba Need to Know Team, 2005). Pour Levin et ses collaborateurs (2011), de telles situations engendrent des effets délétères sur la culture du TC dans les écoles. Ces situations sont souvent le fait de personnes en position d'autorité qui contribuent, au travers de formations, de politiques ou de programmes, à diffuser des connaissances et des pratiques erronées, car elles ne prennent pas appui sur l'état des données de recherche.

La dichotomie des systèmes en place est une autre cause recensée dans le faible transfert des CIR en éducation. L'univers de la recherche et celui de la conception des politiques sociales en éducation sont différents dans leurs structures et leur culture professionnelle (Lemire, Bigras et Eryasa, 2011; Small et Uttal, 2005). Ce phénomène appelé *two communities theory* réfère au fait que des systèmes différents en termes « de valeurs et de récompenses, de perception du monde et d'idéologie » (Trottier et Champagne, 2006, p. 7) génèrent des difficultés d'interaction entre les

protagonistes de ces systèmes. Il s'ensuit des écarts dans les objectifs poursuivis et les besoins prisés, ce qui entrave le TC en aval. Comme autre dichotomie propre au système scolaire, il y a le fait que si ce sont les universités qui forment les futurs enseignants, c'est le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) qui définit et oriente le « devenir de la formation » des aspirants-enseignants (Anadon, 2007). Selon cette auteure, d'un côté, des responsables du MEESR ont pour mandat de situer les finalités et les assises de la formation initiale pour les futurs enseignants; de l'autre, ce sont des professeurs et des chargés de cours en milieu universitaire qui ont pour tâche de former ces mêmes personnes au métier d'enseignant (*Ibid.*). En somme, deux groupes de protagonistes qui ne relèvent pas de la même instance, qui ne sont pas soumis aux mêmes obligations et réalités et qui n'ont pas les mêmes présupposés. De quoi conduire à des visions différentes en ce qui a trait aux contenus enseignés servant d'assises aux actions des futurs enseignants. Globalement, il appert que le Québec, à l'instar d'autres provinces, souffre de l'absence d'un guichet unique, fiable et accessible pour la reconnaissance et la divulgation des CIR à transmettre en formation initiale et continue.

Un premier ensemble de causes associées au faible transfert des CIR sont ainsi liées aux activités du système d'éducation et aux intervenants qui le constituent. Un deuxième ensemble de causes reliées aux difficultés du TC concerne la production des CIR en éducation, ce qui inclut ses finalités et ses destinataires.

2.3.2 Causes reliées à la production des CIR en éducation, à ses finalités et à ses destinataires

Le type de recherches conduites en éducation explique en partie les difficultés de transfert des CIR dans le domaine. En effet, plusieurs chercheurs décrient le trop grand nombre de recherches peu standardisées, réalisées dans des conditions insuffi-

samment contrôlées : ce qui produit des connaissances peu applicables ou dont la valeur est relative pour les intervenants scolaires (Abrami *et al.*, 2010; Dagenais *et al.*, 2007). Avanzini (2008) va encore plus loin en qualifiant les sciences de l'éducation « d'objet disparate » en raison de recherches trop souvent ancrées dans des problématiques peu signifiantes, qui trahissent leur manque de liens avec le milieu des intervenants scolaires. Pour sa part, Gaussel (2014) observe trois facteurs en cause dans les difficultés de transfert des CIR en éducation : 1) l'insuffisance de recherches systémiques produites dans le domaine, 2) des recherches dont les résultats ou les postulats prennent appui sur des théories non validées et 3) des recherches dont les conclusions dérivent de schémas de raisonnement insuffisamment cohérents pour conduire à une généralisation de résultats. À cet effet, l'auteur explicite son point de vue en s'inspirant des propos de Van der Maren (2008) :

> La question n'est pas de savoir si la recherche est ceci ou cela. Les questions sont de savoir, d'une part, si nos résultats de recherche apportent des réponses aux questions qui se posaient avant la recherche et, d'autre part, si ces réponses ont du sens dans le contexte où les questions ont été posées. Subsiste aussi la question de savoir si la démarche, allant des questions au sens des réponses, a une valeur en termes de connaissances nouvelles. Et cela, avec quel degré de fiabilité dans la réduction de l'incertitude? Avec quelle marge d'erreur et de communicabilité? Avec quelle identification du type de connaissance apportée? (Van der Maren, 2008, cité dans Gaussel, 2014, p. 27).

En somme, pour Gaussel (2014), ce n'est ni plus ni moins que la manière d'entreprendre et de conduire les recherches en éducation qui doit être remise en question. L'auteur affirme que le transfert des CIR serait facilité par plus de recherches systémiques ou menant à la production de connaissances qui s'additionnent les unes aux autres tout en ayant une valeur réelle tant pour le domaine de l'éducation que pour ses intervenants.

Comme autre cause expliquant la complexité du problème du TC en éducation en association avec le type de recherches conduites, Dionne (2003) souligne l'insuffisance de recherches-actions et de recherches collaboratives pour accompagner les intervenants dans leur développement professionnel. C'est aussi le point de vue de Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture (2001) pour qui les connaissances générées par les recherches collaboratives, participatives ou recherches-actions sont porteuses de connaissances plus contextualisées et applicables à des situations scolaires plus ciblées pour les intervenants. Ces auteurs allèguent que ce type de recherche génère des connaissances qui répondent mieux aux besoins des intervenants, à leur réalité (*Ibid.*). Elles traduisent des intentions et des visées de la part des chercheurs : soit œuvrer pour répondre à des demandes du terrain, travailler de concert avec les intervenants en vue de produire une connaissance susceptible d'être plus utile et applicable. En d'autres termes, à l'instar de Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay (2008, p. 9), il s'agit de se demander :

> Y a-t-il unité, par exemple, entre les savoirs issus d'une recherche fondamentale, qui poursuit des objectifs sans référence à une quelconque demande sociale et ceux qui émanent d'une recherche collaborative?

Pour Lechopier (2013), cette question de la demande sociale est particulièrement importante. L'auteur évoque l'argument souvent employé par des chercheurs pour justifier le choix de recherches fondamentales voulant que la prise en compte des perspectives des utilisateurs et de leur contexte nuise à la validité et à la généralisation des résultats. Pour l'auteur, ce choix consiste à privilégier un point de vue provenant *à priori* de nulle part, mais qui relève en fait des discours scientifiques des chercheurs. Décriant le manque de connaissances plus riches, intéressantes et appropriables par les utilisateurs que sont les praticiens, il précise :

> Les approches participatives proviennent d'un travail de redéfinition des buts de la recherche : la connaissance scientifique n'est pas faite pour fonder ou passer au-dessus de la pratique, elle devrait être guidée par et pour la pratique, et ne peut donc pas faire l'économie du point de vue des praticiens (Lechopier, 2013, p. 5).

Pourquoi si peu de recherches collaboratives, participatives ou de recherches-actions? Cette réalité n'est pas fortuite et ne dérive pas uniquement des valeurs ou de la vision du chercheur. En effet, ce type de recherches demande un investissement en temps de présence et en énergie pour le chercheur, sans compter la logistique et les ressources pour la tenue des rencontres avec les professionnels du terrain (Lechopier, 2013). De telles recherches impliquent des choix professionnels qui sont difficilement compatibles avec les exigences du milieu universitaire. Comme l'indiquent Dagenais, Janosz et Dutil (2008) ainsi que Ridde (2009), le mandat de recherche lié à la mission universitaire conduit plusieurs chercheurs à privilégier la production d'écrits scientifiques et la réalisation du plus grand nombre de projets de recherche en vue de répondre aux exigences de l'employeur et d'accéder aux échelons supérieurs au plan professionnel. Qui plus est, leur mandat de nature professionnelle les liant aux intervenants et à leurs besoins en termes de TC est moins valorisé dans la structure universitaire (Ridde, 2009).

Chose certaine, la manière dont les recherches sont conduites en éducation, tout comme les types de recherche privilégiés, influent directement sur les connaissances transférées dans les milieux de pratique. Ce qui amène à aborder une autre des causes qui expliquent la complexité du problème de transfert des connaissances en éducation : le type de connaissances produites.

Selon Aboulaye (2003) et Gaussel (2014), trop de CIR sont créées pour le bénéfice des chercheurs et l'avancement de la science au détriment des intervenants scolaires. À cet effet, Lemire, Bigras et Eryasa (2011, p. 13) ajoutent que le type de connaissances produit par la recherche sert le plus souvent aux chercheurs eux-mêmes pour affiner leur compréhension de thèmes étudiés ou encore « par passion et par soif des connaissances ». Dans de tels cas, certes, nombre de CIR ainsi générées répondent

aux besoins des chercheurs et des établissements universitaires. Cependant, elles sont peu significatives pour les intervenants scolaires qui ont d'autres réalités et besoins.

Plusieurs publications rendent compte de connaissances qui traduisent un approfondissement de liens conceptuels, portent sur des théorisations détaillées ou la nomenclature de termes. Pour Kisrt (2000), Ramdé (2012) ainsi que Small et Uttal (2005), elles font peu de sens pour les intervenants scolaires, leur procurent l'effet d'un jargon ambigu. Sont-elles seulement écrites pour eux? Ramdé (2012) prétend que non et soutient que les chercheurs rédigent leurs écrits à l'usage de leurs collègues des mêmes milieux. Relevant d'univers semblables, répondant à des exigences et des contraintes professionnelles similaires, les chercheurs exerçant en contexte universitaire produisent des CIR qui souscrivent généralement à leurs besoins en termes de format, de pertinence, d'angles abordés et d'utilisation. Ces connaissances ont assurément leur utilité pour l'évolution de la recherche. Or, la manière dont elles sont formalisées induit des problèmes d'accessibilité sur le plan du langage et de l'application pour les intervenants. Par conséquent, bien que le réservoir de connaissances en éducation soit vaste, peu de ces savoirs répondent véritablement aux besoins des intervenants scolaires, c'est-à-dire :

1) besoin de connaissances utiles, qui s'alignent sur les problèmes actuels d'intervenants scolaires (par ex. Abrami *et al.*, 2010; Dagenais *et al.*, 2012; Landry *et al.*, 2008; Ramdé, 2012);

2) besoin de connaissances qui expliquent dans un langage clair et accessible le choix, la pertinence et les justifications d'une pratique (Crahay *et al.*, 2010; Hedges, 2010);

3) besoin de connaissances qui traduisent le *Quoi faire*, qui rendent compte de lignes de conduite à adopter, de procédures détaillées avec des modalités d'adaptation pour des clientèles types, des milieux différents, etc. (Abrami *et al.*, 2010);

4) besoin de connaissances qui explicitent le *Comment* et dans *Quelles conditions,* qui proposent des guides pour maximiser la pratique (quels éléments du contexte-classe augmentent ou réduisent son efficacité, quelles interventions ou modalités externes peuvent bonifier la pratique se rapportant à l'action d'intervenants, de directions, de parents, etc.) (Abrami *et al.*, 2010; Crahay *et al.*, 2010; Hedges, 2010; Kennedy, 1997; Presse, 2009).

En conséquence, il y aurait trop de CIR produites sans prise en compte des besoins des utilisateurs, de ce qui a du sens pour eux, de leur expertise, des problématiques qu'ils vivent (Belleau, 2011; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009; Reed, Stringer, Fazey, Evely et Kruijsen, 2014). De plus, peu de recherches prennent en considération le contexte des utilisateurs, lequel diffère de celui des producteurs de connaissances (Gera, 2012). Nutley et ses collaborateurs (2002) ont cherché à distinguer précisément en quoi ces contextes diffèrent. Les auteurs expliquent que chercheurs et praticiens existent dans des mondes distincts : ils fonctionnent sur des échelles de temps différentes, œuvrent dans des milieux où la culture diffère, ont des besoins distincts, répondent à des mesures incitatives qui ne sont pas les mêmes (*Ibid.*). Suivant cette optique, il n'est pas étonnant que leurs besoins diffèrent également en matière de connaissances. C'est là une autre des causes qui expliquent la complexité du problème de transfert des CIR en éducation. Toutefois, comme l'indiquent Guay (2004) et Guay, Prudhomme et Dolbec (2016), l'idée n'est pas d'émettre des connaissances et de conduire des recherches uniquement pour le compte des utilisateurs. Il s'agit plutôt de structurer le champ de la recherche en éducation de manière à ce qu'il y ait, entre autres : 1) des recherches pour comprendre les situations pédagogiques et

2) des recherches complémentaires pour transformer les situations pédagogiques inspirées de recherches antérieures ayant permis de les comprendre. En d'autres termes, il pourrait y avoir une production de connaissances technologiques, ancrées dans l'action, élaborées *pour* et *par* les utilisateurs en collaboration avec les chercheurs et inspirées de leur production de connaissances théoriques (Guay, 2004; Guay, Prudhomme et Dolbec, 2016). De leur point de vue, c'est ainsi que l'éducation pourrait mieux se structurer en tant que discipline et mieux soutenir sa mission au regard de la réussite scolaire et du développement intégral des élèves.

2.3.3 Causes reliées à la manière de faire et de soutenir le TC en éducation

La complexité inhérente au faible transfert des CIR dans les milieux scolaires peut finalement être associée à la manière de faire et de soutenir le TC. Mentionnons, en premier lieu, des facteurs généraux reliés au TC lui-même : 1) insuffisance de fonds, 2) faible qualité des ressources humaines impliquées pour l'accompagnement ou un suivi adéquat, 3) manque ou inefficacité des canaux de diffusion des CIR (Lemire, Bigras et Éryasa, 2011; Williams *et al.*, 2008), 4) absence d'instance ou de guichet unique faisant autorité en matière de TC, c'est-à-dire ayant pour rôle de recenser les pratiques révélées plus efficaces (Brodeur *et al.*, 2014, 2015, 2016). Les auteurs Abrami *et al.* (2010) résument autrement ces causes. Ils allèguent qu'en éducation, comme dans d'autres domaines, le problème du TC se situe souvent dans le choix inapproprié des stratégies et des modèles prisés pour soutenir la diffusion et l'utilisation des CIR. Ce point de vue est appuyé par Levin *et al.* (2011), qui dénoncent que les initiatives en TC proviennent trop souvent d'actes volontaires isolés, du concours de quelques personnes intéressées au lieu d'être des procédures systémiques intégrées au système éducatif.

Le type d'approche adopté pour favoriser le TC joue, à lui seul, un rôle certain dans l'efficience du transfert, selon que l'on utilise un processus unidirectionnel, bidirectionnel ou itératif (Landry *et al.*, 2008; Lemire, Souffrez et Laurendeau, 2009). En éducation, il n'y aurait pas suffisamment d'approches de TC fondées sur un processus itératif bien implanté (Cooper, 2014; Sa, Li et Faubert, 2010). Des recherches conduites sur le TC dans le domaine témoignent pourtant de l'importance de l'interactivité, de la présence d'échanges formels et informels entre producteurs ou accompagnateurs et utilisateurs (Becheikh *et al.*, 2010; Campbell, 2011; Coburn et Talbert, 2006; Levin, 2010). Selon ces auteurs, ce type d'approche devrait être hautement privilégié.

Le type d'accompagnement, la durée et le suivi offert pour soutenir les utilisateurs sont d'autres éléments qui influencent le transfert des CIR (Chagnon, 2009; Garretsen, Bongers, de Roo et Van de Goor, 2007; Lavis, Robertson, Woodside, Mcleod et Abelson, 2003; Mitton *et al.*, 2007). En éducation, le recours fréquent à l'utilisation de formations traditionnelles (enseignement magistral) serait un moyen peu efficace pour produire un changement de pratiques (Lemire, Bigras et Éryasa, 2011). Pour leur part, Fixsen, Naoom, Blase, Friedman et Wallace (2005) ainsi que Joyce et Showers (2002) précisent que les formations traditionnelles gagneraient en efficacité si elles étaient supportées par d'autres techniques dont le coaching et des démonstrations permettant aux utilisateurs de mettre en pratique les nouvelles connaissances sur le terrain tout en étant dûment accompagnés. Comme autre cause évoquée, il appert que plusieurs chercheurs en éducation se retrouvent dans le rôle d'accompagnateurs en TC dans le cadre de recherches réalisées en milieu scolaire. Or, pour une majorité d'entre eux, leur bagage de formation se révèle lacunaire pour soutenir efficacement le TC auprès d'utilisateurs (Brodeur et Deaudelin, 2016). Plus précisément, l'ensemble des chercheurs bénéficieraient de formations leur permettant de développer leurs aptitudes en communication (Shonkoff et Bales, 2011), leur

capacité d'écoute, tout autant que leurs compétences à diffuser et à traduire les CIR dans une prise en compte des réalités et des besoins des utilisateurs (Cooper, 2014; Draelants, 2007; Love, 1985; Presse, 2009).

Comme autres aspects insuffisamment pris en compte dans l'accompagnement des utilisateurs en contexte de TC, il y aurait aussi le trop peu de considération accordée à leur autonomie. En effet, il est important que les utilisateurs puissent jouir d'une latitude et d'une liberté dans leur utilisation et leur adaptation des CIR (Belkhodja, 2006; Cummings et Teng, 2003; Hotho, Becker-Ritterspach et Saka-Helmhout, 2012). Les utilisateurs ont également besoin de se sentir en confiance auprès des personnes qui les accompagnent dans le TC, de percevoir leur crédibilité en ce sens (Elissalde, Gaudet et Renaud, 2010; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009; Nelson, Leffler et Hansen 2009).

Le manque de temps accordé aux utilisateurs comme au processus de TC est un autre facteur fréquemment évoqué pour expliquer les difficultés du transfert des CIR en éducation (Becheikh *et al.*, 2010; Dagenais, Janosz et Dutil, 2008; Davidson et Nowicki, 2012; Gaughan, 2008). Les différents intervenants scolaires ont besoin qu'un temps leur soit reconnu pour s'approprier les CIR (libération, moment fixé à l'horaire). Au même titre que des actions ciblées et le déploiement de stratégies de TC plus systémiques requièrent des temps de suivi et d'implication (des directions, conseillers, enseignants) trop rarement octroyés par les milieux scolaires (Gagnon, 2014; Landry *et al.*, 2008).

En somme, il ressort de cela que les recherches conduites et les connaissances produites en éducation souscrivent davantage aux besoins et aux réalités des chercheurs et des milieux universitaires qu'à ceux qu'on nomme « les utilisateurs » de ces connaissances. De plus, en ce qui a trait à la manière de soutenir le TC en éducation,

les utilisateurs semblent insuffisamment pris en compte. Les intervenants scolaires ont besoin d'interactivité, de formations adaptées, d'un accompagnement effectué en face à face, étalé dans le temps; des éléments trop peu présents dans les milieux scolaires actuels.

2.4 Avancées dans le champ de recherches sur le TC

Les deux dernières décennies ont donné lieu à des avancées certaines pour soutenir le transfert des CIR dans les milieux de pratique. Spécifiquement en éducation, des efforts ont été fournis pour augmenter le TC chez les intervenants scolaires, notamment par l'entremise des initiatives suivantes : améliorations de la formation initiale et continue des enseignants (Bergeron et Dumais, 2013), plans d'action ministériels déployés dans les écoles se rapportant au TC, organismes favorisant le réseautage et sites Internet orientés sur la diffusion de pratiques de pointe (Landry *et al.*, 2011).

Le champ général de recherches sur le TC (transfert de connaissances), en tant que discipline à part entière, a aussi été le lieu de plusieurs avancées, lesquelles dérivent de recherches réalisées dans le domaine de la santé, en sciences humaines et sociales, en gestion et autres. Ces recherches portant globalement sur la thématique du *transfert de connaissances issues de la recherche* ont soutenu la production de connaissances permettant d'accroître notre compréhension et notre action pour un meilleur transfert des pratiques plus efficaces (Dagenais, 2012). Ces connaissances mettent en lumière les étapes du processus de TC, elles distinguent des déterminants à considérer, les types d'utilisation des CIR et informent de stratégies et de modèles d'action pouvant être exploités pour le soutenir. Elles permettent aussi de dissocier ce qu'on sait de ce qu'on connaît moins bien, voire des manques à combler pour comprendre et mettre en œuvre le TC.

Des travaux ont permis la proposition d'étapes ou de phases impliquées dans le processus de TC. Par exemple, Lemire, Souffez et Laurendeau (2009) considèrent le TC selon des étapes précises : production-coproduction de connaissances, adaptation, diffusion, réception, adoption, appropriation et utilisation. Ces étapes impliquent une interaction entre producteurs et utilisateurs ainsi qu'une phase réflexive *d'appréciation des retombées* (quant aux effets des investissements déployés) qui peut survenir à différents moments du processus. Quant à lui, Bourdeau (2011) aborde le TC selon trois grandes étapes que sont la capitalisation des connaissances (leur rassemblement, synthèse et classification), le transfert des connaissances (impliquant leur transposition et appropriation par les utilisateurs) et le renouvellement des connaissances (qui vise à critiquer et à ajuster celles-ci). Pour leur part, Lavis et ses collaborateurs (2003) préfèrent parler de processus impliquant un : 1) Quoi?, 2) Pour qui?, 3) Par qui? 4) Comment? et 5) Est-ce que ça fonctionne?

D'autres recherches ont permis d'identifier des déterminants du TC, soit des éléments qui exercent une forte influence ou jouent un rôle important dans l'opérationnalisation efficace du processus. Parmi les déterminants recensés, notons la prise en compte des caractéristiques des utilisateurs se rapportant à leur âge, leur expertise en recherche ou leur degré de scolarité (Abrami *et al.*, 2010; Ramdé, 2012), l'instauration d'une culture organisationnelle favorisant l'utilisation des CIR (Chabot, 2007; Florin *et al.*, 2011) ainsi que la combinaison de plusieurs stratégies de TC (Lacroix, 2012; Landry *et al.*, 2008; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Tribble *et al.*, 2008). Dans cette veine, des travaux ont distingué des facilitateurs et des entraves au TC touchant: 1) les utilisateurs, 2) les milieux de recherche (incluant les producteurs de CIR), 3) l'organisation, 4) la culture existante, 5) les aspects physiques et financiers et 6) les orientations politiques (Davidson et Nowicki, 2012; Pagoto *et al.*, 2007; Williams *et al.*, 2008). Par exemple, Pagoto et ses collaborateurs (2007) révèlent ainsi qu'une faible motivation au changement et des expériences passées négatives liées au TC sont des entraves que l'on peut associer aux utilisateurs. Davidson et Nowicki

(2012) allèguent qu'un leadership et la mise en place de politiques favorisant le TC sont des facilitateurs au processus.

Des stratégies ont été suggérées pour pallier le problème du faible transfert des CIR. Une stratégie de TC correspond globalement à un moyen d'action pouvant comporter différentes activités ou étapes en vue d'accroître le TC dans les milieux de pratique. Par exemple, des auteurs invitent à adapter les connaissances issues de la recherche de manière à faciliter leur diffusion et leur accessibilité pour les utilisateurs (par ex. Belleau, 2011; Elissalde, Gaudet et Renaud, 2010; Gervais, Chagnon et Paccioni, 2011; Nelson Leffler et Hansen, 2009). Pour ces auteurs, il est surtout question d'adaptation du langage employé, du format et de la prise en compte des besoins des utilisateurs (pertinence et contextualisation des CIR). Jbilou (2010) évoque plus particulièrement sept formes d'adaptation des CIR : 1) sémantique (langage simple), 2) didactique (avec exemples et démonstrations), 3) tactique (en privilégiant illustrations, graphiques, formats colorés ou humoristiques), 4) dialogique (avec interactions ajoutées), 5) thématique (relative à des sujets précis), 6) électronique (comme des bulletins d'information) et 7) stratégique (recours à des experts).

Le courtage de connaissances est une autre stratégie abordée dans plusieurs publications ces dernières années (Cooper, 2014; Crona et Parker, 2011; Long, Cunningham et Braithwaite, 2013; Meyer, 2010; Ridde, Dagenais et Boileau, 2013). Cette stratégie vise à utiliser les services d'une personne ou d'un organisme pour agir comme intermédiaire entre des milieux de recherche et de pratique. Il y a aussi les stratégies référant au Web 2.0, soit le recours au blogue, au forum ou à l'implantation d'une plateforme Internet qui permet l'organisation, l'adaptation et le partage de CIR pour des utilisateurs (Sotirios et Alya, 2009). L'exploitation de communauté de pratiques (CoP) figure également comme stratégie suggérée pour augmenter le transfert des CIR (Harvey, 2010; Simons, Kushner, Jones et James, 2003; Trevithick, 2008). En

fait, c'est tout un éventail de stratégies qui ont été avancées ces dernières années pour accroître le TC: recours à un champion, veille informatique, organisation de colloques ou de journées professionnelles, utilisation de l'audit et de la rétroaction, etc. (Houlfort *et al.*, 2015). Dans leurs travaux, ces auteurs recensent et détaillent plus de 25 stratégies de TC regroupées en sept catégories : 1) les stratégies d'accompagnement, 2) les stratégies reliées à un agent de changement, 3) les stratégies associées à une communauté de pratique, à un groupe de travail, 4) les stratégies de dissémination, 5) les stratégies de formation, 6) les stratégies de système de rappel et 7) les stratégies apparentées au Web 2.0.

Toujours en vue de favoriser la compréhension et l'action pour un meilleur TC, des recherches ont investigué les principaux types d'utilisation des CIR et plus sommairement leurs effets. Les utilisateurs peuvent ainsi faire différents usages des CIR : a) une utilisation instrumentale, où le recours aux CIR sert la prise de décision et le changement de pratique (Gera, 2012); b) une utilisation conceptuelle, soit le recours aux CIR pour conscientiser, voir les choses autrement ou approfondir une compréhension (Meagher, 2013); c) une utilisation persuasive ou symbolique qui concerne l'utilisation de connaissances à des fins stratégiques ou d'interinfluence (Abrami *et al.*, 2010). Quant aux impacts associés aux types d'utilisation des CIR, les recherches font surtout état des effets proximaux (impacts sur les utilisateurs ou gens du milieu proche) dérivant de l'utilisation instrumentale (Martin *et al.*, 2007).

D'autres recherches ont permis la proposition de modèles de TC (Harvey, 2010; Lemire *et al.*, 2009; Ramdé, 2012). Pour Dagenais (2012), l'ensemble des modèles existants produits en santé, en sciences sociales et humaines et autres domaines appartiennent à l'un ou l'autre des trois grands types :

1) le modèle du *science push* qui sous-tend un processus linéaire allant des producteurs aux utilisateurs et selon lequel une connaissance pertinente sera utilisée par ces derniers sans intervention spécifique;

2) le modèle du *demand pull* qui réfère à l'utilisateur exprimant une demande à des chercheurs afin de résoudre un problème;

3) le modèle de l'interaction sociale qui implique une collaboration entre chercheurs et utilisateurs dans les toutes étapes du TC.

Bien qu'il soit difficile de retracer l'origine et le détail de chacun des différents modèles de TC proposés, certains auteurs mentionnent qu'on en dénombrerait actuellement plus d'une soixantaine (Dagenais, 2012; Chagnon *et al.*, 2009). À titre d'exemple, notons le modèle de l'interaction sociale de Huberman (1987) dans lequel les utilisateurs sont actifs tout au long du processus de TC. Ils participent ainsi à la définition du problème de recherche de même qu'aux autres étapes jusqu'à celle de la diffusion de résultats. Quant à eux, les auteurs Martin, Herie, Turner et Cunningham (1998) ont développé un modèle de dissémination qui souscrit aux principes du Marketing social. Le modèle implique une analyse du marché ou de la situation, de sa segmentation et du choix d'actions possibles en vue de déployer des stratégies de diffusion des CIR adaptées au public cible (*Ibid*). Ces modèles amènent à considérer le processus de TC au travers de principes ou de présupposés implicites. Plus récemment, les travaux de Ramdé (2012) ont permis la validation d'un questionnaire sur l'utilisation des CIR, démarche qui a servi à proposer un modèle de mesure d'utilisation des CIR. Le modèle, conçu pour les enseignants des milieux scolaires, comporte des facteurs qui évaluent le degré d'utilisation des CIR.

En définitive, ces avancées des dernières années ont eu pour visée de favoriser un meilleur transfert des CIR dans les milieux de pratique. Néanmoins, l'écart qui continue d'être observé entre l'état de la recherche et les pratiques témoigne que les milieux sont toujours à la recherche d'un modèle d'action valide et efficace pour pallier le problème du TC. Ce qui nous conduit à aborder les manques et les problèmes prioritaires du champ de recherches sur le TC.

2.5 Manques et problèmes associés au champ de recherches sur le TC

En premier lieu, on dénote des lacunes persistantes quant au processus de TC lui-même. Dagenais (2012) et Nutley (2011b) soulèvent ainsi le manque de connaissances précises portant sur : 1) le ou les temps où s'effectue le transfert et à quels moments il doit être maximisé (*Quand*), 2) la façon dont le TC se réalise et avec quelles personnes (*Comment*) et 3) l'environnement qui peut le favoriser (*Sous quelles conditions*). Ces lacunes se traduisent par la mise en œuvre de processus de TC mal adapté et non optimal pour les milieux (Marion et Houlfort, 2016).

Comme autre problème soulevé, il y a le flou conceptuel qui entoure le TC. Il est perceptible à travers la diversité des concepts utilisés pour référer au *transfert de connaissances* issues *de la recherche* et les définitions qui en sont proposées (Graham *et al.*, 2006; McKibbon *et al.*, 2010; Shaxon *et al.*, 2012; Tetroe *et al.*, 2008; Visram, Goodall et Steven, 2014). Gervais et ses collaborateurs (2015) ont réalisé une étude portant sur la nomenclature du concept de *transfert de connaissances* (TC). Pour ce faire, ils ont analysé 62 définitions de concepts associés. Leurs résultats rendent compte de plus d'une dizaine de concepts différents employés pour référer au TC : *transfert, mobilisation, application, utilisation, dissémination, diffusion, partage, échange, gestion, valorisation, intégration*... des connaissances, des connaissances issues de la recherche, des connaissances scientifiques, des savoirs, des données

probantes, etc. (*Ibid.*). Parmi les constats évoqués, les auteurs révèlent que, selon les perspectives d'auteurs, la pluralité de concepts employés pour référer au TC implique des divergences sur les plans suivants : 1) l'épistémologie, soit le rôle et la valeur octroyés à la connaissance); 2) l'implication, soit la responsabilité et le rôle des chercheurs ou des instances qui produisent les CIR; 3) la place accordée aux utilisateurs dans le processus (Gervais *et al.*, 2015). Ces divergences ne sont pas sans augmenter la confusion entourant les concepts employés pour référer au TC.

Outre ce foisonnement de concepts pour nommer le TC, l'ambiguïté s'observe également dans le premier mot employé pour définir ce qu'est le transfert de connaissances dans le processus. Selon les écrits recensés dans les travaux de Gervais *et al.* (2015), le « transfert des connaissances » est défini tantôt comme un *processus*, une *activité*, une *approche*, une *interaction*, une *transformation,* tantôt comme un *échange*, un *effort*, une *action*, une *tentative*, un *accès*, une *collaboration*, des *principes*, un *pont*, un *moyen,* voire un *mouvement* ou une *application*. Cette multiplicité de mots différents employés pour définir ce qu'est le TC accroît le flou conceptuel pour les milieux de pratique et les chercheurs. La situation est d'autant plus problématique qu'un même concept (par ex. *transfert des connaissances*) correspond, selon les auteurs, à des réalités différentes, alors que deux concepts distincts en apparence (comme le *transfert des connaissances* et *la mobilisation de connaissances*) signifient la même chose dans certaines définitions (*Ibid.*). La présence de problèmes conceptuels aussi fondamentaux limite le développement d'outils tels des guides de compréhension et d'accompagnement de l'action censés fournir un éclairage sur le TC et sur son opérationnalisation (Gervais *et al.*, 2015; Squires *et al.*, 2011; Van Eerd *et al.*, 2011). Comme autres effets malencontreux, pendant que des chercheurs mobilisent temps et énergie à se positionner et à s'entendre au plan conceptuel, les intervenants du terrain doivent faire avec ce qu'ils ont et comprennent comme guides d'actions.

Une autre difficulté d'ordre conceptuel concerne les stratégies avancées comme moyens ou activités pouvant être exploités pour accroître le transfert des CIR. Plusieurs stratégies de TC sont évoquées sans référence à une taxonomie[13] commune (même mot pour les catégoriser), à une définition des concepts impliqués, voire à des fondements théoriques clairement exposés (Chagnon et Gervais, 2011; Dagenais, 2012). Pour Dagenais (2012), la raison est que l'ensemble des stratégies ne repose sur aucune explicitation des théories ou modèles de TC, en référence au *Quoi,* au *Pourquoi* ou au *Comment* elles peuvent fonctionner. C'est là un problème important. Comment établir un choix approprié de stratégies de TC quand on ne sait sur quels fondements théoriques elles reposent? Comment planifier adéquatement l'action et le changement envisagés sans la présence de stratégies qui clarifient les principes selon lesquels elles sont censées fonctionner?

Une autre lacune associée aux recherches sur le TC a trait à l'efficacité des stratégies avancées pour le mettre en oeuvre. Précédemment, nous avons rapporté qu'il existe plus de 25 stratégies de TC dûment répertoriées (Houlfort *et al.*, 2015). Toutefois, la littérature scientifique rend compte d'un manque criant de données quant à l'efficacité de ces stratégies de TC (Chaudoir, Dugan et Barr, 2013; Cooper, 2014; Harris *et al.* 2012; Dagenais, Malo, Robert, Ouimet, Berthelette et Ridde, 2013; Visram *et al.*, 2014). Selon Gervais *et al.* (2015), ce manque de résultats s'explique par la difficulté à mettre au point des outils qui évaluent fidèlement les effets de la stratégie déployée, du processus de TC à court et à moyen terme et l'appréciation des utilisateurs de la stratégie prisée. En ce sens, une stratégie de TC peut avoir été bien réalisée et révéler des effets probants sans qu'un transfert des CIR soit observé à plus long terme. Aussi, quel que soit l'aspect évalué, la difficulté émane de la complexité

[13] Taxonomie provient du grec *taxo* qui signifie « ordre, arrangement » et du grec *nomos, no mis, nomikos*, de *ne mein* en lien avec « distribuer, administrer » (Petit Robert, 2004). Une taxonomie correspond à un système de classification d'éléments en vue de former une liste correspondant à un domaine ou à une science. *Centre national de ressources textuelles et lexicales* (CNRS), site en ligne.

générée par le degré de variabilité d'autres facteurs impliqués prenant place dans un processus de TC (*Ibid.*).

Les difficultés d'évaluation des stratégies ou des modèles de TC se trouvent accentuées par le flou conceptuel associé aux concepts et aux diverses façons de définir le processus. Comme l'expliquent Gervais et ses collaborateurs (2015), comment identifier des critères d'évaluation quand on ne sait pas ce qu'est le « transfert de connaissances » (*un pont, une collaboration, un processus, une transformation, un principe, etc.*)? Ou encore, comment distinguer les aspects à évaluer quand on ne sait pas ce qu'il faut prioriser ou considérer : la collaboration, les connaissances des chercheurs, celles des utilisateurs ou les deux, la production de CIR, leur appropriation ou les canaux de diffusion? Comment clarifier ces aspects quand on ne s'entend pas sur une définition claire de ce qu'implique le TC? Pourtant, les critères d'évaluation comme les aspects qui sont étudiés doivent pouvoir s'articuler en cohérence avec les éléments (aspects centraux) de la définition du TC (Gervais *et al.*, 2015). Cette situation fait en sorte que les personnes choisissent des stratégies de TC sans en connaître l'efficacité pour leur contexte. Les choix se font donc sur la base de la popularité du moment, de leurs habitudes ou de leur budget (Houlfort *et al.*, 2015). Cela dit, même si les chercheurs associés au domaine du TC peinent à identifier des dispositifs d'évaluation fiables des stratégies (Gervais *et al.*, 2015), il est clair que certaines stratégies sont plus efficaces dans certains contextes, avec certains types d'utilisateurs, certains types de connaissances ou pour favoriser certaines formes d'utilisation (Houlfort *et al.*, 2015). Choisir une stratégie sans ces informations est comme faire un choix à l'aveugle.

Pour plusieurs auteurs du champ de recherches sur le TC, le problème central concerne les modèles de TC existants, lesquels s'apparentent à des schémas présentant les étapes du processus en action (Dagenais, 2012). Nous avons vu qu'on

dénombre plus de 60 modèles de TC. Or, une majorité de ces modèles sont présentés sans référence aucune à des fondements théoriques, les rendant, du coup, non recevables au plan scientifique (Chagnon *et al.*, 2009; Chagnon, Houle, Daigle, Mishara et Bardon, 2008; Dagenais et Robert, 2012; Mehiriz et Marceau, 2012; Nutley, Walter et Davies, 2007). Certains s'appuient plutôt sur des déterminants ou des facilitateurs du TC identifiés dans la littérature (par exemple, adapter les CIR, multiplier les moyens de diffusion, recourir à un courtier de connaissances, etc.). Brown (2012) allègue que, pris individuellement, les modèles ne parviennent pas à saisir toute la complexité et le caractère social du processus de TC ou encore, ne reposent pas sur des théories satisfaisantes dans les cas où elles sont explicitées.

Par conséquent, il semble donc que le domaine du TC soit aux prises avec une pluralité de concepts pour référer au *transfert de connaissances* qu'il implique, une pluralité de stratégies qu'il faut combiner et dont on ne connaît pas l'efficacité ainsi qu'une pluralité de modèles, la plupart sans référence à des fondements théoriques clairs. Une telle situation a de quoi rendre perplexe tout responsable, expert ou chercheur œuvrant à l'amélioration du TC, en plus d'ajouter à la complexité du processus de TC au lieu de le simplifier. Pour ces raisons, des auteurs évoquent la nécessité d'une structuration du champ en vue d'identifier un modèle intégrateur qui repose sur des fondements théoriques clairement expliqués (Chagnon *et al.*, 2009; Dagenais et Robert, 2012; Marion et Houlfort, 2016; Nutley, Walter et Davies, 2007). Marion et Houlfort (2016, p. 16) explicitent ainsi ce point :

> Il semble donc que le champ de la recherche sur le TC, autant dans le domaine de l'éducation que dans les autres, soit en période de consolidation, ce qui reflète un besoin de circonscrire ses bases, de se (re)définir et d'identifier de nouvelles avenues de recherche prometteuses. Ce recul s'avère essentiel, surtout pour un champ en émergence où il y a une absence de taxonomie commune (concepts clés, déterminants et stratégies) et absence de modèle théorique intégrateur.

S'il y a un besoin de structuration des connaissances du TC suivant l'élaboration d'un modèle intégrateur, ledit modèle devra s'articuler dans une considération des utilisateurs. Il s'agit là d'un autre manque décrié dans les modèles de TC existants. C'est également un déterminant majeur du processus de TC insuffisamment pris en compte.

2.5.1 Prise en compte des utilisateurs : quelle place et quelle importance?

Ces dernières années, des auteurs dénoncent le fait que les modèles de TC ne considèrent pas assez les utilisateurs (Abrami *et al.*, 2010; Becheikh *et al.*, 2010). Pour Abrami *et al.* (2010), la non-priorisation des utilisateurs et de leur processus de *transfert de connaissances* est ce qui explique, en partie, l'efficacité mitigée des modèles. Le problème, au dire des auteurs, réside dans le fait que les modèles de TC « mettent l'accent sur le développement et la diffusion des connaissances plutôt que sur les caractéristiques de l'utilisateur et le processus d'utilisation lui-même » (Abrami *et al.*, 2010, p. 14). Dans cette veine, Becheikh *et al.* (2010) ont entrepris une analyse des modèles de TC en éducation. Ils concluent que les modèles d'interaction sociale sont à privilégier, car ils permettent une prise en compte des besoins respectifs des utilisateurs en tant que personnes participant à la production des connaissances scientifiques. Les utilisateurs y sont d'autant plus reconnus comme coproducteurs des connaissances issues de la recherche (se rapportant à une valeur accordée à leur point de vue, à leur connaissance d'expérience) au même titre que les chercheurs (*Ibid.*).

Dans cette optique, Tardif et Zourhal (2005) précisent qu'au Canada et au Québec, les écrits des quinze dernières années portant sur la problématique de la faible utilisation des CIR en éducation rendent compte d'un même constat : le manque de considération et d'adaptation aux réalités et aux besoins des intervenants scolaires. Dagenais (2006, p. 7) allègue en ce sens :

> Un consensus se dégage des écrits scientifiques voulant que les efforts généralement déployés pour rendre disponibles les connaissances scientifiques représentent une condition nécessaire, mais non suffisante de leur réelle utilisation dans la pratique (...). Il apparait que pour être utilisés, les résultats de recherche doivent respecter une multitude de conditions que nous présenterons ici en trois catégories. (1) D'abord, les activités de transfert doivent prendre en considération les ressources, les besoins, le degré de réceptivité et de faisabilité ainsi que les préoccupations des usagers potentiels. En d'autres mots, on doit tenir compte du contexte des utilisateurs et de leurs besoins. (2) Deuxièmement, les efforts de transfert doivent être orientés vers la pratique et l'information doit être transformée pour tenir compte des particularités du milieu. (3) Enfin, un processus interactif doit être créé entre les diffuseurs et les utilisateurs des connaissances.

La prise en compte des utilisateurs selon leur contexte, leurs valeurs, leurs intérêts et leurs besoins est d'ailleurs évoquée comme un déterminant majeur du TC dans plusieurs écrits (par ex. Bammer, Michaux et Sanson, 2010; Belleau, 2011; Chabot, 2007; Cloutier, 2010; Gervais et Chagnon, 2010; Hotho, Becker-Ritterspach et Saka-Helmhout, 2012; Osterling et Austin, 2008; Presse, 2009; Ramdé, 2012; Tribble *et al.*, 2008). Depuis une dizaine d'années, des chercheurs ont abordé plus précisément la prise en compte des utilisateurs dans le TC. Leurs travaux permettent de mieux cerner comment il faut définir, entrevoir et comprendre la « prise en compte des utilisateurs » en tant que déterminant majeur du TC. La prise en compte est évoquée au travers de diverses expressions comme la perspective ou l'angle individuel des utilisateurs (Besner, Laurendeau et Bergeron, 2012; Chabot, 2007; Devos et Dumay, 2009), en tant que facteurs individuels (Mehiriz et Marceau, 2012; Osterling et Austin, 2008) ou sous l'optique de mécanismes motivationnels et d'engagement (Cumming et Teng, 2003; Dunne, 2011). L'opérationnalisation de cette prise en compte diffère selon les écrits : favoriser les interactions (Belkhodja, 2006), considérer les besoins et les réalités des utilisateurs (Chabot, 2007), adapter les CIR, s'attarder à la réceptivité des utilisateurs à mobiliser les CIR (Devos et Dumay,

2009), etc. En somme, si la conceptualisation et l'opérationnalisation concernant la prise en compte des utilisateurs dans le TC varient selon les écrits, tous corroborent le point suivant : la considération de la personne qu'est l'utilisateur dans le TC est un facteur déterminant du processus, lequel conduit à accroitre les chances d'utilisation des meilleures pratiques chez les intervenants.

Cette revue des manques et des problèmes associés au TC permet d'observer : 1) le foisonnement et la confusion dans les concepts et les éléments de définitions du TC, 2) le trop peu de modèles de TC élaborés à partir de fondements théoriques explicités, avec précision de leur nature, de leurs finalités et mise en œuvre, 3) des stratégies évoquées, sans référence à des modèles théoriques ou relevant de fondements établis, avec un manque de données sur leur efficacité et 4) l'insuffisance de la prise en compte des utilisateurs dans le TC.

Le peu de considération des utilisateurs, notamment de leurs valeurs, de leurs besoins et de leurs manières d'opérer le transfert correspond en soi à un problème majeur. Un problème qui se révèle particulièrement présent dans le mode de production des CIR, dans leurs finalités et leurs destinataires. Les données de recherche concernant la manière de faire et de soutenir le TC en éducation traduisent aussi une prise en compte déficitaire des utilisateurs dans le processus. Cela est étonnant puisqu'au cœur de tout processus de TC, il y a des personnes dont on souhaite qu'elles transfèrent de nouvelles connaissances jusqu'à leur mobilisation dans l'action. À cet effet, ne sont-elles pas les acteurs centraux du processus de TC?

Par conséquent, nous considérons que l'un des problèmes de fond aux difficultés de TC en éducation est la prise en compte insuffisante des utilisateurs dans le processus et le manque de structuration des assises théoriques du TC dans cette perspective (éléments de définition et modèles de TC).

2.6 Problème de recherche

En éducation comme dans d'autres domaines, il n'existe toujours pas de manière efficace d'opérationnaliser le transfert des connaissances issues de la recherche. Les écrits dénoncent ainsi un constant et important écart entre l'état de la recherche et les pratiques observées en milieu de travail. L'utilisation des CIR en éducation souscrit pourtant à des enjeux majeurs, dont la réussite scolaire, le développement professionnel des intervenants scolaires et les coûts sociétaux associés à la production d'une connaissance scientifique sous-utilisée. Or, comment intervenir pour pallier la situation? Quelles pistes d'action prioriser?

La recension des causes du faible transfert des CIR en éducation de même que les manques et les problèmes observés dans le champ disciplinaire du TC nous incite à cibler comme problème central à la base de cette recherche le manque de structuration du TC et plus particulièrement l'absence d'un modèle rigoureux ancré dans la prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. Or, d'emblée, se pose le problème de cerner ce qu'est le TC, lorsqu'ancré dans une prise en compte des utilisateurs en termes de conceptualisation et d'opérationnalisation. Pour le savoir, il faudrait pouvoir référer à un cadre théorique construit selon cette prise en compte.

À notre connaissance, il n'existe à ce jour aucun modèle théorique de TC construit selon une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. La prise en compte insuffisante des utilisateurs dans le TC se répercute pourtant à différents niveaux : a) dans la manière dont est généralement produite la connaissance, ce qui inclut les types de recherches conduites et le destinataire envisagé, b) dans la façon dont les connaissances sont ensuite transférées (format, adaptation, contextualisation) et c) dans la forme de soutien dispensé (accompagnement, temps offert, suivi, modalités organisationnelles mises en place). La prise en compte insuffisante des utilisateurs est

évoquée dans l'effet mitigé de modèles de TC qui privilégient la production et la diffusion des CIR au détriment des personnes centrales dans le processus (Abrami *et al.*, 2010; Becheikh *et al.*, 2010). La prise en compte des utilisateurs est d'ailleurs citée comme un des déterminants les plus importants du processus de TC dans l'ensemble des domaines (par ex. Bammer, Michaux et Sanson, 2010; Chabot, 2007; Dagenais, 2006; Devos et Dumay, 2009; Hotho, Becker-Ritterspach et Saka-Helmhout, 2012; Tardif et Zourhal, 2005). Aussi, nous privilégions comme angle de recherche l'élaboration d'un modèle de transfert des connaissances issues de la recherche (TCIR) en éducation ancré dans la prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.

2.7 Objectif de la recherche

Cette recherche a pour objectif :

L'élaboration d'un modèle de TC en éducation ancré dans la prise en compte des personnes que sont les utilisateurs, ce qui sous-tend une explicitation de la nature, des finalités et de l'opérationnalisation du TC, lorsque conceptualisé dans cette perspective.

Pour Legendre (2005), un modèle théorique consiste en la définition complète d'un objet par sa nature, ses finalités et son opérationnalisation. La construction d'un modèle orienté sur la prise en compte des personnes que sont les utilisateurs permet donc de décrire et d'expliquer le processus de TC, soit : 1) le *Quoi,* lié à ce qu'est le TC en termes de conceptualisation, 2) *le Pourquoi,* lié aux raisons, valeurs et finalités qui justifient l'action, et 3) *le Comment,* lié à la manière d'opérationnaliser, de mettre en œuvre le TC. En d'autres termes, il s'agit de construire un modèle de TC qui se

veut une définition complète du TC, lorsqu'ancré dans la prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.

Pour élaborer ce modèle de TC, nous souhaitons :

1) Rendre compte d'une synthèse des propositions antérieures des chercheurs en éducation concernant la nature, les finalités et l'opérationnalisation du TC;

2) Rendre compte d'une synthèse des propositions antérieures des chercheurs issus du champ de la recherche sur le TC concernant la nature, les finalités et l'opérationnalisation de la prise en compte de l'utilisateur dans le TC.

3) Établir des fondements d'un modèle ancré dans la prise en compte des personnes que sont les utilisateurs inspirés des synthèses susmentionnées et de théorie(s) valide(s) liées au thème.

4) Proposer un modèle de TC en éducation ancré dans la prise en compte des personnes que sont les utilisateurs qui reposent sur les fondements susmentionnés.

5) Illustrer le modèle de TC en éducation ancré dans la prise en compte des personnes que sont les utilisateurs par l'entremise d'une narration, soit une histoire fictive qui traduit sa mise en œuvre concrète en milieu scolaire.

2.8 Retombées attendues

Le présent chapitre rend compte du fait que le champ disciplinaire du TC est aux prises avec une panoplie de concepts pour référer au *transfert de connaissances* impliqué, d'expressions utilisées comme premier mot pour définir le processus, de

modèles, de déterminants et de stratégies de TC à un point tel qu'il peut s'avérer difficile d'avoir une vision claire de ce qu'est le transfert des CIR et de la meilleure manière de le déployer. Sans compter que les difficultés sur le plan de la taxonomie du TC entravent la mise sur pied de dispositifs fiables d'évaluation des stratégies de transfert. La proposition d'un premier modèle de TC rigoureusement construit au plan théorique (soit avec une clarification des assises conceptuelles) aidera à combler ces lacunes et contribuera à structurer le champ disciplinaire du TC.

Pour Legendre (1988, p. 145), « la science est un ensemble ordonné de connaissances. Elle est la recherche de structuration à l'intérieur d'un domaine de connaissances ». L'avancement de la science dans toute discipline ne peut faire fi de l'organisation des connaissances en un tout cohérent et structuré. L'auteur ajoute en ce sens que la science ne peut être dissociée du concept de *modèle*. Selon Dionne (1998), le domaine de l'éducation nécessite des références à des modèles théoriques. En somme, la présente recherche devrait donner lieu à des avancées notables sur la structuration des connaissances de la discipline du TC : champ de recherches qui sert de point d'appui et de cadre de référence à l'ensemble des domaines concernés par un meilleur transfert des CIR (domaines des sciences humaines et sociales, santé, gestion, etc.).

L'élaboration d'un modèle de TC qui intègre les connaissances déjà produites dans ce champ devrait aussi permettre de dresser un portrait de la situation et d'aider à préciser où en est la recherche sur le TC en éducation. Pour les milieux scientifiques comme pour les milieux de pratique, la clarification de cet état des lieux peut conduire à de nouveaux projets de recherche prometteurs. Au plan théorique, cet apport peut se révéler important pour les chercheurs, les agents de transfert, ainsi que les experts préoccupés par le TC. Tandis que pour les décideurs, les directions d'écoles, les conseillers pédagogiques et les enseignants, le modèle peut avoir pour

effet de démystifier le TC : son processus tout comme ses acteurs et les aspects centraux impliqués. Pour les intervenants scolaires, « décomplexifier » le TC de manière à ce qu'il soit compris plus clairement peut conduire à des décisions plus efficientes, susceptibles d'augmenter le transfert des meilleures pratiques dans les écoles.

Enfin, produire une définition complète du processus de TC selon un autre angle d'approche peut s'avérer un moyen concret d'aider à remédier aux difficultés de transfert des CIR en éducation. L'élaboration d'un modèle de TC en éducation ancré dans une prise en compte des utilisateurs peut conduire au déploiement d'actions concertées plus efficaces en matière de transfert des CIR. En tant que premier modèle de TC fondé sur une prise en compte des utilisateurs, ce projet de recherche innove avec la proposition d'un construit inédit qui présente une nouvelle manière de concevoir et de déployer le TC.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre a pour objectif de préciser la méthodologie retenue et utilisée dans le cadre de cette thèse. Nous abordons, en premier lieu, le type de recherche envisagé ainsi que le paradigme épistémologique dans lequel il se situe. Nous exposons ensuite le cadre méthodologique de la recherche correspondant à la démarche générale d'anasynthèse.

3.1 Type de recherche

D'emblée, cette recherche s'inscrit dans la tradition de la recherche théorique en éducation. Selon Guay (2004), la recherche de nature théorique consiste à recourir à une pluralité d'énoncés conceptuels, empiriques ou à d'autres modèles théoriques en vue d'élaborer un construit inédit (sous forme de modèle ou de théorie) à propos d'un objet ou d'un phénomène. Elle vise principalement le développement de nouvelles connaissances pour un champ disciplinaire, lesquelles permettent également de circonscrire la nature ou la dynamique de la réalité étudiée (*Ibid.*).

Pour Sprenger-Charolles, Lazure, Gagné et Ropé (1987), la recherche de type théorique peut conduire à quatre formes d'investigation : 1) le développement d'un nouveau modèle théorique, 2) la théorisation d'une action étudiée, 3) l'analyse

critique de modèles existants (concepts, fondements, etc.) ou 4) un examen des relations entre des énoncés théoriques (épistémologiques, de fondements, issus d'autres champs disciplinaires) et la pratique de l'enseignement. La présente recherche se situe dans le développement d'un nouveau modèle, en l'occurrence celui du transfert des connaissances issues de la recherche (TCIR) ancré une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.Suivant ce choix méthodologique, le modèle émerge des résultats de l'analyse et de la synthèse d'une multitude d'écrits théoriques, empiriques et d'autres modèles (Guay, 2004). Comme nous souhaitons le développement d'un modèle qui explicite la nature, les finalités et le processus de mise en œuvre du TCIR lorsqu'il prend en compte les utilisateurs, le choix d'une recherche de type théorique parait tout indiqué. En effet, selon Legendre (2005), ce type de recherche vise l'édification d'un construit qui précise clairement la nature du concept (objet soumis à l'étude), ses finalités ainsi que sa mise en œuvre.

Comme dernière justification à ce choix méthodologique, soulignons que la recherche théorique peut avoir une fonction prescriptive, car elle peut orienter l'action liée à un phénomène ou à un objet d'étude. Pour Van der Maren (1987), ces prescriptions peuvent être d'ordre : 1) éthique (valeurs découlant des finalités), 2) normatif (règles liées aux comportements requis) ou 3) praxéologique (guides pour maximiser l'action). La nature praxéologique des prescriptions possibles nous intéresse particulièrement et est liée à notre souhait que le modèle de TCIR s'accompagne d'une narration qui illustre une mise en œuvre fictive du modèle en milieu scolaire. Pour Cook et Odom (2013), le recours à la narration pour présenter la mise en œuvre imaginée d'un modèle de TC est une forme d'adaptation des connaissances trop peu exploitée dans les milieux de recherche. L'utilisation de la narration procure pourtant plusieurs avantages pour des intervenants et des décideurs qui souhaitent s'approprier un modèle proposé. Comme le précise Jbilou (2010) qui a écrit une thèse sur les différentes façons d'adapter les résultats de recherche pour les utilisateurs, cette

forme d'adaptation de la connaissance n'est pas figée : le contenu s'associe à des images, à des séquences de vie qui se créent au fur et à mesure de la lecture. Les connaissances s'acquièrent ainsi au travers d'images intériorisées, lesquelles peuvent ajouter à la compréhension et au transfert des CIR (*Ibid.*). Cette narration de l'opérationnalisation du modèle de TCIR pourra servir de guide en matière d'actions et de choix à poser pour augmenter l'utilisation des CIR dans les écoles. Aussi, cette fonction de prescription praxéologique propre à la recherche théorique s'avère en conformité avec nos intentions. Mentionnons ici qu'à l'instar de différents chercheurs, dont Guay (2004) et Charland (2008), le cadre théorique, qui prend la forme d'un modèle de TCIR inédit, émerge de la démarche méthodologique et sera donc présenté après le présent chapitre.

3.1.1 Paradigme épistémologique de la recherche

Le paradigme épistémologique d'une recherche peut se définir comme un cadre de référence fondamental découlant d'une vision du monde en vue de servir de guide aux pensées, aux orientations et aux actions d'un chercheur (Charland, 2008). Il existe plusieurs typologies des paradigmes de la recherche en éducation, dont celle de Chavez (2008), de Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1989) et de Van Der Maren (1996).

Élaboré dans le cadre de sa thèse impliquant une recherche théorique, Guay (2004) propose également un cadre de référence pour comprendre et situer sur deux axes de tels paradigmes ou théories de la connaissance selon la réponse d'un chercheur aux questions *Comment connaissons-nous? Que pouvons-nous connaître?*

Selon cette auteure, une théorie de la connaissance apporte d'abord une réponse à la question *Que pouvons-nous connaître?* Ce qui sous-tend une hypothèse claire sur

l'adéquation de la connaissance à l'objet connu. À cet égard, historiquement, les chercheurs soutiendraient des théories de la connaissance qui se révèlent plus ou moins réalistes ou antiréalistes.

Le réalisme suppose qu'il existe une réalité externe à la personne qui connaît. Cette réalité se révèle indépendante de la personne en raison de sa structure, de ses attributs uniques, lesquels sont autant d'éléments indépendants du sujet connaissant (Guay, 2004). Les chercheurs qui s'inscrivent dans le paradigme réaliste « soutiennent, en général, une théorie correspondantiste de la vérité. Pour eux, une proposition est vraie si ce qu'elle décrit correspond aux faits sur le monde » (Guay, 2004, p. 173).

L'*antiréalisme* se veut contraire au réalisme. Il sous-tend la thèse qu'une personne ne peut connaître qu'une réalité, en l'occurrence elle-même ou ses idées. Dans cette optique, la connaissance d'un objet est assujettie à l'esprit d'une personne, lequel donne lieu à des pensées, à des représentations dudit objet. Pour les chercheurs antiréalistes, une connaissance sur un objet se révèle juste dès lors qu'elle s'inscrit en cohérence avec tout un système d'idées stables (non changeantes) et homogènes sur l'objet en question (Guay, 2004).

Une théorie de la connaissance est également sous-tendue d'une vision spécifique de la source et du mode de justification de la connaissance du monde externe. Elle apporte donc nécessairement une réponse à la question *Comment connaissons-nous?* À cet égard, historiquement, les penseurs soutiennent des théories de la connaissance qui se révèlent plus ou moins empiristes ou rationalistes.

L'empirisme suppose que l'intégration et la justification d'idées sur un objet dérivent de l'expérience sensible, inhérente aux sens humains (l'ouïe, l'odorat, la vue, le

toucher et le goût). Comme l'explique Guay (2004, p. 174), les chercheurs qui adhèrent à ce paradigme rejettent l'existence d'idées innées chez la personne qui connaît, car ce sont les « expériences sensorielles particulières qui amènent progressivement un sujet, par généralisation, à se donner le matériel nécessaire pour créer et justifier des idées sur le monde externe ». Selon Seni (1993), les chercheurs empiristes priorisent l'action, l'observation, le recours au procédé essai-erreur, l'induction, l'évaluation et la démonstration par les faits pour intégrer et justifier de nouvelles idées sur un objet externe. *Le pragmatisme* se situe très près de l'empirisme, car il suppose que l'action finalisée, en tant qu'expérience accessible par les sens humains, est à l'origine des idées sur un objet externe. Il diffère toutefois de l'empirisme au regard de la personne qui connaît. En effet, si le paradigme empiriste considère la personne connaissante davantage comme un récepteur, le pragmatisme la situe plutôt comme un sujet actif. Les chercheurs qui se disent pragmatistes croient qu'une connaissance est juste si elle produit des résultats souhaités lorsque mise en corrélation à des actions. Comme l'indique Guay (2004, p. 176), cette vision implique que « la vérité est une relation entièrement immanente à l'expérience humaine. Est vrai ce qui est démontré être bon pour soi ou pour la communauté d'individus à laquelle on appartient ».

Le rationalisme est une doctrine qui implique que l'intégration et la justification d'idées sur un objet externe sont assujetties aux idées innées présentes chez une personne. Le rationalisme sous-tend une compréhension du monde, de nature appréhendable et accessible. En tant qu'élément naturel, social et humain, ce monde peut être connu, et étudié, car il comporte une structure en partie indépendante de la personne qui connaît. Les chercheurs qui adoptent ce paradigme « privilégient les idées, l'analyse conceptuelle, la théorisation, la déduction, l'argumentation, les inférences, les hypothèses, les discussions, les démonstrations et les preuves par les idées pour acquérir et justifier leurs idées sur le monde externe » (Guay, 2004, p. 175).

Le schéma suivant illustre ce qui vient d'être décrit. Le quatrième quadrant est vide, car il est impossible de soutenir une position à la fois antiréaliste et rationaliste.

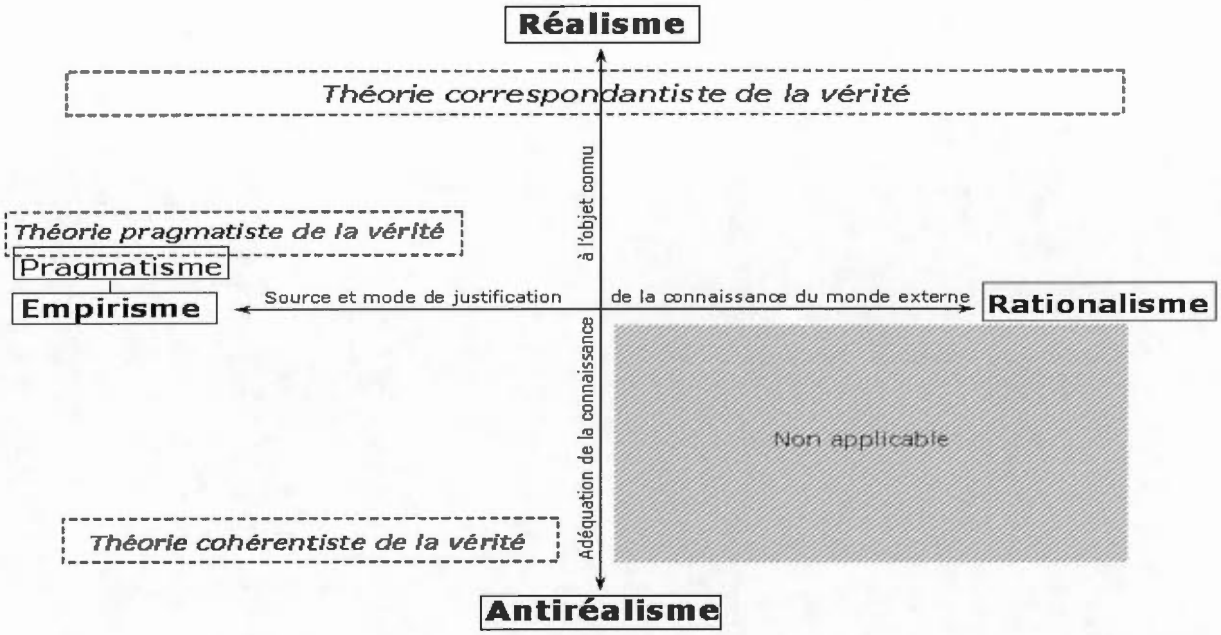

Figure 3.1. Typologie des théories de la connaissance (Guay, 2004, adapté de Marquis, 2001).

À l'instar de Guay (2004), nous choisissons d'inscrire notre recherche dans un paradigme réaliste-rationaliste. Nous écartons *à priori* le paradigme pragmatiste en raison du fait que la réalisation d'une thèse théorique ne permet pas d'être au cœur de l'action, de l'expérience humaine accessible par les sens. En prenant appui sur la lecture et l'analyse d'un vaste corpus de texte soumis à l'étude, nous croyons que nous pouvons avoir accès à des aspects du monde en tant que « réalité externe » à nous : ce qui nous incite à nous qualifier d'abord de réalistes. Puis, considérant qu'une recherche théorique suppose l'analyse de concepts et la présentation d'une théorisation, nous nous situons aussi dans le paradigme rationaliste. Cette perspective rejoint également les affirmations de Reeve (2000) concernant la nature et la fonction

de la recherche théorique. Selon ce dernier, la recherche théorique est essentiellement le fruit d'un construit analytique rigoureux à partir d'énoncés théoriques et de points de vue d'autres chercheurs, soit une démarche où l'intuition du chercheur intervient peu. En ce sens, comme l'indique Sauvé (1992), le modèle théorique lié à l'objet d'étude n'est pas posé de prime abord, mais émerge au terme d'un processus minutieux d'analyses et de synthèses des connaissances existantes sur l'objet. La compréhension du monde est ainsi appréhensible par un traitement rigoureux des écrits retenus dont certains sont associés à des recherches empiriques, textes dont nous reconnaissons également la valeur pour contribuer à la structuration d'un réseau de connaissances valides en éducation.

3.1.2 Limites de la recherche théorique

La recherche théorique est caractérisée par certaines limites qui prennent souvent la forme de difficultés pour le chercheur (Van der Maren, 1996). Parmi celles-ci, il y a l'appartenance du chercheur à un champ de recherches précis alors que l'analyse peut porter sur des écrits relevant d'autres disciplines. Ce qui peut dès lors entrainer deux risques : 1) en l'absence de formation multidisciplinaire, le chercheur peut, malgré lui, recourir à un discours trop simplifié, vulgarisé; 2) à l'inverse, il peut s'enliser dans un langage hermétique susceptible de nuire à la compréhension du propos (Lacelle, 2009). Nous comptons faire preuve de vigilance à ce sujet, d'autant plus qu'une portion non négligeable des écrits portés à l'analyse (pour le corpus ayant trait à la prise en compte des utilisateurs) relève des domaines de la santé, des sciences sociales et humaines ainsi que de la gestion. Cela dit, comme l'indique Guay (2004), une des façons de pallier ce biais possible est de recourir à différents experts en la matière lors de l'étape de validation du modèle, procédé qui sera respecté dans notre démarche méthodologique.

Sorin (1996) relève un autre défi posé par la recherche théorique, se rapportant à la démarche du chercheur qui s'avère également heuristique, dans le sens où ce dernier est amené à innover par l'élaboration d'un nouveau construit, comme dans le cas d'un modèle inédit. Cette innovation implique parfois le recours à une méthodologie nouvelle, inédite au cadre de recherche et donc jamais employé. Une réalité qui peut rendre plus difficile l'exercice visant à situer la recherche dans un cadre méthodologique précis. Sorin (1996) recommande pour ce faire de rendre compte de manière transparente de chacune des étapes de la démarche de recherche afin d'illustrer sa cohérence, sa rigueur et son caractère reproductible. Nous souhaitons suivre cette recommandation en recourant aux étapes d'une méthode éprouvée, employée en recherche théorique : l'anasynthèse.

3.2 Anasynthèse

Le mot « anasynthèse » est un néologisme dérivé des termes *analyse* et *synthèse*. Selon Bouchard-Valentine (2007, p. 132), cela s'explique par le fait que le procédé méthodologique réfère justement à la mise en relation de deux formes de pensées interdépendantes et indissociables présentes dans toute démarche de recherche :

> D'abord l'analyse qui consiste à fragmenter les éléments d'un problème afin d'examiner l'éventail des solutions possibles, puis la synthèse par laquelle les éléments isolés sont réorganisés en une nouvelle structure qui fournira les intrats pour l'élaboration d'un modèle théorique.

L'anasynthèse s'apparente à un cadre général dans lequel s'insèrent l'analyse et la synthèse d'une pluralité de données conceptuelles ou empiriques, ce qui permet de conceptualiser le modèle théorique émergent (Guay, 2004). Le modèle nait ainsi de l'anasynthèse que Legendre (2005, p. 75) définit comme un « processus global qui implique une démarche systémique formelle et rigoureuse permettant une meilleure compréhension des dynamiques entre les objets étudiés ». Cette méthode permet

d'expliciter clairement toute la démarche d'analyse et de traitement des données, ce qui inclut les fondements théoriques et empiriques desquels découle le modèle proposé. Elle implique un processus itératif, lequel repose sur des étapes d'analyse, de synthèse et de validation. Le but de l'anasynthèse est d'arriver à la proposition d'un modèle optimal validé (Sauvé, 1992).

Si les étapes de la recherche diffèrent selon le modèle théorique retenu, plusieurs chercheurs issus du domaine de l'éducation dont Messier (2014), Bouchard-Valentine (2007), Charland (2008), Guay (2004), Lacelle (2009), Sauvé (1992) et d'autres ont eu recours à l'anasynthèse comme méthode d'analyse globale pour leur recherche théorique. Ces chercheurs ont utilisé le modèle d'anasynthèse proposé par Legendre (1983) lui-même inspiré de Silvern (1972) :

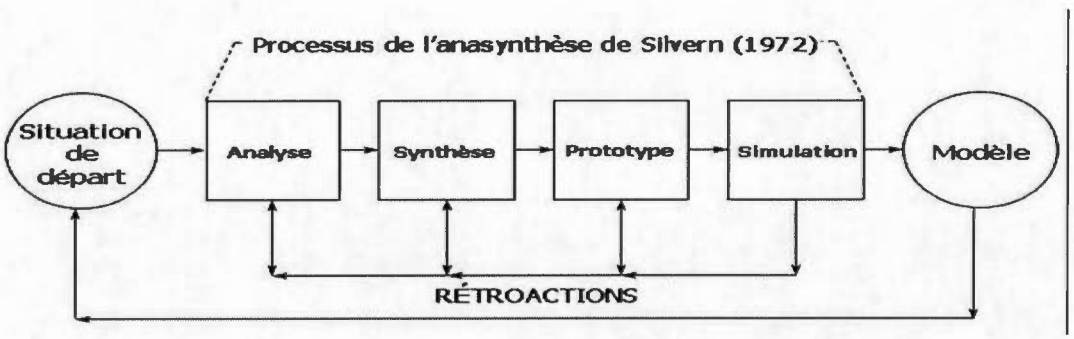

Figure 3.2. Processus d'anasynthèse de Silvern (1972) (adaptée par Legendre, 1983).

Dans le cadre de notre recherche, nous recourons à cette méthode d'analyse en vue de produire un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. Concrètement, nous souhaitons entreprendre une première anasynthèse sur le transfert des connaissances (TC) en éducation pour dresser un état des lieux dans le domaine en ce qui concerne la conceptualisation du TC (concepts employés pour nommer le TC en éducation, premiers mots pour le définir et ses définitions), ses finalités et opérationnalisations les plus avancées au regard de

la littérature produite ces dernières années. Cette première anasynthèse devrait nous donner une meilleure compréhension des dynamiques et des liens existant entre certains éléments importants de la problématique susmentionnée. Nous désirons réaliser ensuite une deuxième anasynthèse, cette fois sur la prise en compte des utilisateurs dans le TC. Un bref survol des écrits scientifiques sur ce thème ciblé nous incite à prévoir, d'ores et déjà, une recension des écrits dans le champ général de recherches sur le TC, lequel inclut les domaines de la santé, de l'éducation, des sciences sociales et psychosociales et de la gestion principalement. En effet, il existe trop peu d'écrits sur le TC et la prise en compte des utilisateurs en éducation. Aussi, la deuxième anasynthèse vise à clarifier la prise en compte des utilisateurs dans le TC au plan conceptuel, des finalités et de l'opérationnalisation.

En somme, les deux anasynthèses permettent d'approfondir le problème de recherche ciblé, cette fois au terme d'un processus minutieux d'analyses et de synthèses. À cet effet, la réalisation des deux anasynthèses conduit à la proposition d'un modèle de TCIR intégrateur des résultats de recherche produits ces dernières décennies sur le TC en éducation et au regard de la prise en compte des utilisateurs dans le champ de recherches sur le TC. Les résultats des deux anasynthèses permettent l'établissement de bases claires (en termes de convergences et de divergences au plan scientifique) à l'élaboration d'un modèle de TCIR en éducation ancré dans la prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. En d'autres termes, nous espérons utiliser les principaux résultats des anasynthèses pour produire une définition complète du TCIR en éducation lorsqu'ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs, par une clarification de la nature, des finalités et de l'opérationnalisation du TCIR selon cette perspective.

3.2.1 Sept étapes à l'anasynthèse

La section qui suit nous permet de décrire chacune des sept étapes de l'anasynthèse (Legendre, 1983), en précisant ensuite comment celles-ci s'opérationnalisent au vu de notre démarche de recherche.

3.2.1.1 Étape de l'identification de la situation de départ

Cette étape est liée aux manques théoriques constatés. Elle implique : 1) l'identification d'un champ notionnel, soit les mots clés utilisés pour la recension des écrits, 2) le repérage de la documentation (avec critères de recension) et 3) la sélection des écrits qui permettent de constituer un corpus de texte (selon des critères d'inclusion et d'exclusion prédéfinis). En somme, comme le précise Legendre (1993), suivant l'identification du champ notionnel, cette étape comporte deux phases de revue des écrits, soit le recensement des sources et la recension de celles-ci.

Selon Lacelle (2009, p. 262), « l'établissement du champ notionnel correspond à la sélection d'un ensemble de termes, plus ou moins reliés, qui permettent de décrire les principaux éléments de chaque partie de la thèse ». Ces termes correspondent à des mots clés qui visent à repérer les écrits portant sur l'objet ciblé de l'anasynthèse. Aussi, nous présentons ici le champ notionnel pour la recension des écrits de la première anasynthèse portant sur le TC en éducation. Nous nous sommes référées aux mots clés associés au concept de TC (*Transfert des connaissances*) pour la littérature francophone et à celui de KT (*Knowledge transfer*) pour la littérature anglophone. Le tableau suivant rend compte de ceux-ci :

Tableau 3.1

Liste des mots clés retenus pour la recension de l'Anasynthèse 1

Mots clés pour la recension des écrits de langue française Anasynthèse sur le TC en éducation	Mots clés pour la recension des écrits de langue anglaise Anasynthèse sur le TC en éducation
Transfert *...de connaissances, de connaissances scientifiques, de CIR, de savoirs, de données de la recherche, de données probantes, d'innovation*	*knowledge, evidence-based, science policy (of)...* **Transfer**
Utilisation *...de connaissances, de connaissances scientifiques, de CIR, de savoirs, de données de la recherche, de données, de probantes, d'innovation*	*knowledge, evidence-based, science policy (of)...* **Utilization**
Échange *...de connaissances, de connaissances scientifiques, de CIR, de savoirs, de données de la recherche, de données probantes, d'innovation*	*knowledge, evidence-based, science policy (of)...* **Exchange**
Circulation *...de connaissances, de connaissances scientifiques, de CIR, de savoirs, de données de la recherche, de données probantes, d'innovation*	
Mobilisation *...de connaissances, de connaissances scientifiques, de CIR, de savoirs, de données de la recherche, de données probantes, d'innovation*	*knowledge, evidence-based, science policy (of)...* **Translation or Mobilization**
Partage *...de connaissances, de connaissances scientifiques, CIR, de savoirs, de données de la recherche, de données probantes, d'innovation*	
Application *...de connaissances, de connaissances scientifiques, de CIR, de savoirs, de données de la recherche, de données probantes, d'innovation*	*knowledge, evidence-based, science policy (of)...* **Application**
Dissémination *...de connaissances, de connaissances scientifiques, de CIR, de savoirs, de données de la recherche, de données probantes, d'innovation*	*knowledge, evidence-based, science policy (of)...* **Dissemination**
Gestion *...de connaissances, de connaissances scientifiques, de CIR, de savoirs, de données de la recherche, de données probantes, d'innovation*	*knowledge, evidence-based, science policy (of)...* **Management**
	knowledge, evidence-based, science policy (of)... **Management systems**
	knowledge, evidence-based, science policy about... **Social networks**
	knowledge, evidence-based, science policy about... **Innovation**

Dans le cas de la recension sur le TC en éducation, nous n'avons retenu que les textes qui abordent le thème selon une perspective de transfert des connaissances issues de la recherche en vue d'améliorer les pratiques de professionnels en exercice. Le choix vise à ne pas affaiblir la validité du corpus soumis à l'analyse avec des écrits traitant du TC comme thème transversal présent dans les réalités suivantes : recherches qualitatives et leur pertinence pour le lien théorie-pratique, évaluation des formations

continues ou des praticiens qui les suivent, agir, posture ou perspective du chercheur dans le cadre d'une recherche-action, avantages et rôles de la recherche collaborative ou participative, importance des apprentissages dans la formation initiale des aspirants enseignants, etc.

Au vu de la seconde anasynthèse réalisée sur la prise en compte de l'utilisateur dans le TC, nous avons utilisé les mots clés reliés à *transfert de connaissances* (TC) et à *knowledges transfer* (KT) dans une perspective d'utilisation des savoirs issus de la recherche en vue d'améliorer les pratiques et les décisions en milieux de travail. Ces mots clés reliés au TC et au KT ont été joints à ceux associés à la considération de l'utilisateur. Tel que mentionné au début de cet ouvrage, rappelons que, pour la recension d'écrits sur la prise en compte de l'utilisateur, nous concevons « l'utilisateur » en tant que : professionnel (praticiens ou décideurs) qui a la responsabilité de demeurer actif au plan de son développement professionnel, lequel se doit d'être ancré dans l'état des connaissances. Il s'agit donc d'une personne qui utilise des connaissances en vue de mieux réfléchir, décider et agir au plan professionnel (par exemple, un enseignant) et non pas l'usager, le bénéficiaire ou le client d'un service (par exemple, l'élève).

Les mots clés utilisés pour l'anasynthèse sur la prise en compte de l'utilisateur dans le TC sont présentés dans le tableau 3.2 suivant :

Tableau 3.2

Mots clés évocateurs de la prise en compte de l'utilisateur dans le TC pour la recension de l'Anasynthès 2

Mots clés pour la recension des écrits de langue française Prise en compte de l'utilisateur dans le TC	Mots clés pour la recension des écrits de langue anglaise Prise en compte de l'utilisateur dans le TC
Prendre en compte, prise en compte ...*(de) l'utilisateur, l'usager*[14]*, le praticien, l'intervenant, la personne, le professionnel* (et mots clés associés au concept de TC)	**Taking account (of)**...user, *practitioner, professional, stakeholders, person* (et mots clés associés au concept de KT)
Considération, considérer ...*(de) l'utilisateur, l'usager, le praticien, l'intervenant, la personne, le professionnel* (et mots clés associés au concept de TC)	**Consideration (of, about)**...*user, practitioner, professional, stakeholders, person* (et mots clés associés au concept de KT)
Participation ...*de l'utilisateur, l'usager, le praticien, l'intervenant, la personne, le professionnel* (et mots clés associés au concept de TC)	**Participation (of)**... *user, practitioner, professional, stakeholders, person* (et mots clés associés au concept de KT)
Perspective ...*de l'utilisateur, l'usager, le praticien, l'intervenant, la personne, le professionnel* (et mots clés associés au concept de TC)	**Perspective (of, about)**...*user, practitioner, professional, stakeholders, person* (et mots clés associés au concept de KT)
Facteurs (personnels, individuels, endogènes) ...*de l'utilisateur, l'usager, le praticien, l'intervenant, la personne, le professionnel* (et mots clés associés au concept de TC)	**Factors**... *user, practitioner, professional, stakeholders, person* (et mots clés associés au concept de KT)
Caractéristiques (personnelles, individuelles, endogènes) ...*de l'utilisateur, l'usager, le praticien, l'intervenant, la personne, le professionnel* (et mots clés associés au concept de TC)	**Characteristics** or **features**... *user, practitioner, professional, stakeholders, person* (et mots clés associés au concept de KT)
Déterminants (personnels, individuels, endogènes) ...*de l'utilisateur, l'usager, le praticien, l'intervenant, la personne, le professionnel* (et mots clés associés au concept de TC)	**Determinants**... *user, practitioner, professional, stakeholders, person* (et mots clés associés au concept de KT)
	Components... *user, practitioner, professional, stakeholders, person* (et mots clés associés au concept de KT)

Pour la documentation des deux anasynthèse, nous recourons aux principales bases de données universitaires, dont ERIC, MEDLINE, FRANCIS, psycINFO, BDSP, FCRSS, EBSCO, *ProQuest Dissertations and Theses*, CAIRN, Repere, Érudit et Google Scholar ainsi qu'aux catalogues relatifs aux monographies (Ariane, ATRWM,

[14] Usager, compris ici dans le sens d'un intervenant, d'un gestionnaire ou d'un décideur exerçant ses fonctions professionnelles en milieu de travail et non comme d'une personne (patient, client, étudiant) qui bénéficie des services d'une l'organisation ou d'une entreprise.

MANITOU, SIBUS, MUSE). Nous utilisons le *Dissertation Abstracts* qui consiste en une base de données multidisciplinaire relative aux mémoires et aux thèses publiés sous format électronique. Nous analysons les articles scientifiques, les chapitres d'ouvrages, les rapports de recherche répondant à des critères scientifiques, les communications présentées dans un cadre scientifique ainsi que les thèses, les mémoires et les essais.

La recension des écrits de l'Anasynthèse 1 portant sur le TC en éducation couvre les années 1965 à 2015 et les textes analysés sont issus exclusivement du champ de l'éducation. Pour ce faire, nous nous sommes assurée que les écrits dérivent de publications associées au domaine de l'éducation et que le premier auteur soit affilié à ce domaine. La recension des écrits de l'Anasynthèse 2 sur la prise en compte de l'utilisateur couvre pour sa part les années 2003 à 2014. Il est à noter que cette recension des écrits ne couvre pas les années qui précédent 2003, car le concept de « prise en compte des utilisateurs » ou autres expressions synonymes étaient peu présents – sinon inexistants– avant les années 2003. Aussi, comme mentionné plus haut, rappelons que, comme nous souhaitions réunir un nombre appréciable d'écrits portant sur le TC et la prise en compte de l'utilisateur, nous avons dû élargir le nombre des domaines d'étude retenus. L'Anasynthèse 2 sur la prise en compte de l'utilisateur comporte donc des écrits provenant des domaines des sciences sociales, psychosociales, de la santé de même qu'en gestion et en éducation. Cet élargissement des domaines couverts s'est révélé important pour obtenir un corpus de textes suffisant au vu des analyses à venir : le domaine de l'éducation ne comprenant pas suffisamment de publications portant sur la prise en compte de l'utilisateur dans le TC.

Pour la définition des critères concernant la première boucle de recherche documentaire (correspondant à la phase de recensement des sources) des deux anasynthèses, nous avons choisi de nous inspirer des quatre critères de Rocque (1994) :

I. l'état de la question (avec priorité mise sur la recension des synthèses produites);
II. les auteurs majeurs de la thématique (auteurs qui apparaissent le plus souvent dans les bibliographies ou établis comme incontournables);
III. l'échantillonnage (en présence de plus de 50 sources, établissement d'un échantillonnage stratifié au vu de la date de parution et du pays d'origine);
IV. l'accessibilité des écrits (ne seront retenues que les publications accessibles et de langue française et anglaise).

Cette première phase de recensement conduit invariablement à un vaste échantillon d'écrits. Aussi, la phase de recension des écrits permet alors d'identifier, d'examiner et de sélectionner des textes en vue de parvenir à l'établissement d'un corpus pertinent (Lacelle, 2009). Concrètement, un survol des écrits (lecture du titre, du résumé, des premières pages et des résultats) nous sert à réaliser cette deuxième boucle de repérage parmi les premiers écrits retenus afin de distinguer les textes qui composent le corpus de chacune des anasynthèses. Pour ce faire, nous avons établi des critères spécifiques, comme présentés dans le tableau 3.3.

Tableau 3.3

Critères d'inclusion et d'exclusion des textes pour les anasynthèses 1 et 2

Anasynthèse 1. **TC en éducation**	**Anasynthèse 2.** **Prise en compte de l'utilisateur dans le TC**
Critères d'inclusion	**Critères d'inclusion**
1. Textes provenant de toutes les années incluses entre 1969 et 2015 afin de pouvoir tracer un portrait évolutif de la situation du TC en éducation.	1. La prise en compte de l'utilisateur doit impliquer une considération réelle de la personne qu'est l'utilisateur. Ainsi, une centration sur des aspects relevant du niveau de scolarité atteint, du nombre d'années à l'emploi, du degré d'expertise en recherche, par exemple, n'est pas synonyme d'une prise en compte de la personne qu'est l'utilisateur. Ce sont des facteurs agissant comme des indicateurs susceptibles de favoriser l'utilisation des résultats de recherche, selon des données d'observation provenant d'autres études réalisées.
2. Textes provenant de tous les pays dans le domaine du TC en éducation.	2. Textes issus des domaines des sciences sociales, psychosociales, de la santé, en gestion et en éducation.
3. Textes accessibles via le réseau universitaire ou le web (ce qui inclut les publications pouvant être commandées par l'UQAM ou via le PEB (Prêt entre bibliothèques) moyennant des coûts raisonnables).	3. La prise en compte de l'utilisateur est une idée majeure ou importante de l'argumentaire de l'auteur développée suffisamment pour s'en faire une idée précise.
4. Textes dont plus de 25 % du contenu porte sur la thématique du TC.	4. Textes portant sur la formation continue à condition d'être abordés dans le cadre du TC dans la pratique dans une perspective d'apport des CIR sur le développement professionnel ou des pratiques, le tout se rapportant à la prise en compte des utilisateurs.
5. Textes devant porter sur la thématique du TC dans le domaine de l'éducation ou en lien avec la formation initiale ou continue à composante pédagogique dans l'optique d'une amélioration des pratiques en milieu professionnel.	5. Textes qui traitent de la prise en compte de l'utilisateur (explicitement ou implicitement) tout en abordant explicitement un thème de recherche sur le TC.
	6. Textes qui traitent du TC selon la perspective de la prise en compte des utilisateurs en lien avec la définition et la vision de l'auteur.
	7. Textes qui abordent le transfert des connaissances tacites et explicites ou les deux

Anasynthèse 1. TC en éducation	Anasynthèse 2. Prise en compte de l'utilisateur dans le TC
	ensembles, ce qui relève d'une prise en compte des connaissances explicites dans la vision du TC, le tout relativement à la prise en compte des utilisateurs, thème suffisamment développé dans l'écrit.
Critères d'exclusion	**Critères d'exclusion**
1. Textes dont le contenu ne porte pas suffisamment sur le TC (- de 25 %) ou encore l'aborde, mais au travers d'une autre thématique (ex. recherches qualitatives et leur pertinence pour le lien théorie-pratique, l'évaluation des formations et des professionnels, etc.).	1. Textes qui ne portent pas sur la prise en compte ou la perspective de l'utilisateur (praticien, décideur), et ce, en tant qu'idée principale ou majeure du texte.
2. Textes non accessibles par les bibliothèques du réseau UQ (Universités du Québec) ou trop dispendieux, soit plus de 30$ la parution.	2. Textes qui ne sont pas liés à des organisations ou des domaines disciplinaires orientés sur le transfert des CIR dans une visée d'amélioration de la pratique professionnelle.
	3. Textes qui ne concernent pas la thématique TC dans un contexte d'amélioration des pratiques ou de développement professionnel.
	4. Textes qui portent sur la perspective d'un chercheur se rapportant à sa considération des praticiens ou qui touchent l'angle des praticiens comme thème de recherche.
	5. Textes qui n'ont pas le terme « transfert des connaissances » ou l'un de ses termes synonymes en anglais et en français dans les mots clés, le titre ou le résumé.
	6. Textes qui ne sont pas accessibles ou difficilement en raison du coût élevé (plus de 30 $ la parution) ou du lieu d'accès.
	7. Textes qui n'abordent que le transfert ou le partage de connaissances tacites (savoirs d'expérience).
	8. Textes portant sur la ou les communauté(s) de pratique. Le thème premier du texte doit demeurer le TC et si l'angle de la communauté de pratique y est abordé, alors la thématique de l'utilisateur doit ressortir de manière indépendante et importante. Sont exclus les textes abordant de manière centrale la recherche-action, le mentorat ou les CoP au détriment de la prise en compte de l'utilisateur.

Ces sous-étapes mènent à l'émergence des deux corpus de textes, lesquels sont ensuite soumis à l'analyse. Selon Legendre (2005, p. 298), le corpus d'analyse « correspond à l'ensemble des écrits sur lesquels va porter l'analyse de contenu ». Nous nous inspirons de Charland (2008, p. 82) pour rendre compte du détail des étapes inhérentes à l'identification de la situation de départ par le schéma suivant :

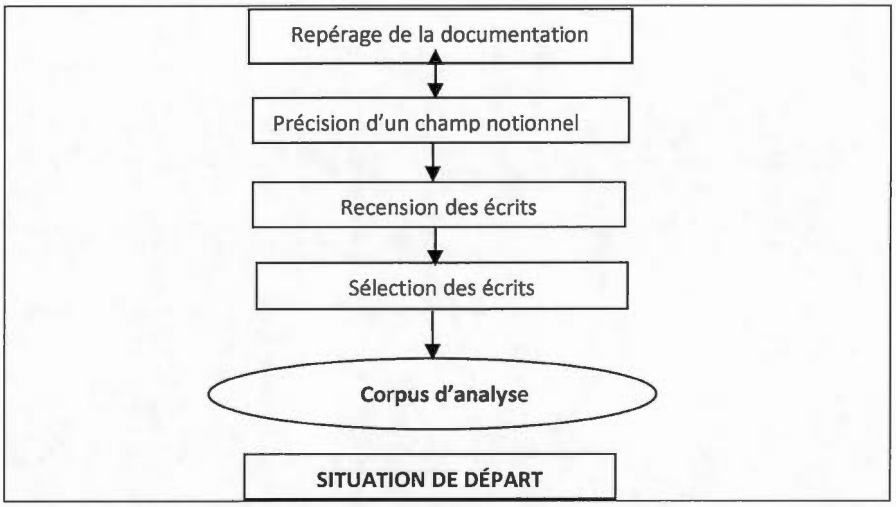

Figure 3.3. Synthèse des opérations liées à la constitution du corpus d'écrits initial dans le processus d'anasynthèse (Charland, 2008, p. 82).

Pour la réalisation de l'Anasynthèse 1, 172 textes ont été identifiés grâce au champ notionnel. De ce nombre, nous obtenons 148 publications avec l'élimination des doublons. Au vu des critères d'inclusion et d'exclusion, la recension des écrits permet de réunir un total de 121 publications. Les 100 premières sont retenues (avec priorisation des écrits relevant de recherches systémiques) pour fins d'analyses, considérant qu'un corpus d'une centaine de sources permet généralement un processus d'analyse et de synthèse évocateur selon les modalités de l'anasynthèse.

Pour la réalisation de l'Anasynthèse 2, 52 écrits ont été retenus grâce au champ notionnel. De ce nombre, nous obtenons 43 publications à la suite de l'élimination

des doublons. Au regard des critères d'inclusion et d'exclusion, la recension des écrits permet de retenir finalement un nombre total de 29 publications portant sur la prise en compte de l'utilisateur.

La figure 3.4 rend compte de la répartition des 100 écrits retenus à l'Anasynthèse 1, alors que l'on dénombre 24 % de textes de langue française et 76 % de langue anglaise.

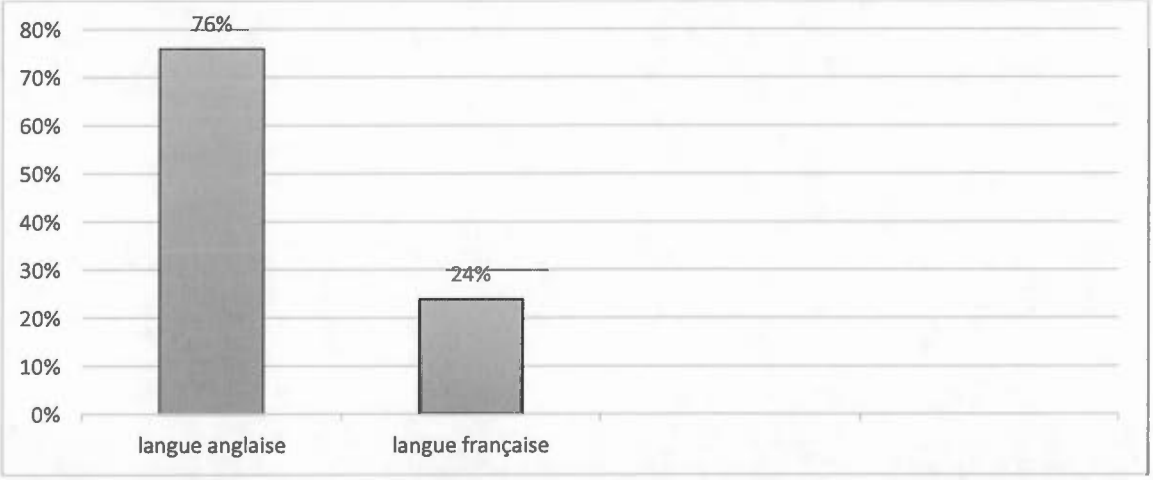

Figure 3.4. Répartition des écrits de langue anglaise et française de l'Anasynthèse 1.

Le deuxième schéma qui suit (Figure 3.5) présente la répartition des 29 écrits retenus à l'Anasynthèse 2, alors que l'on dénombre 41 % de textes de langue française et 59 % de langue anglaise.

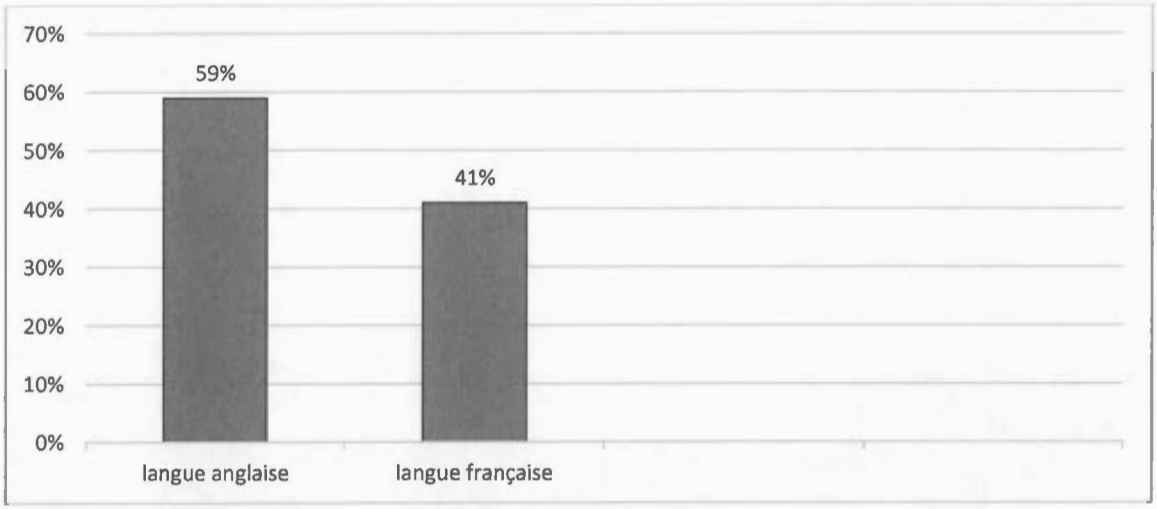

Figure 3.5. Répartition des écrits de langue anglaise et française de l'Anasynthèse 2.

Les figures 3.6 et 3.7 rendent compte de la provenance des écrits des Anasynthèses 1 et 2. L'une des figures présente les pays dont sont issus les 100 textes retenus (Anasynthèse 1) tandis que l'autre dresse un portrait des domaines d'études dont proviennent les écrits soumis aux fins d'analyses (Anasynthèse 2). En effet, considérant la taille plus restreinte du corpus de textes, nous croyons plus pertinent de rendre compte de la répartition des domaines d'étude associés. En ce qui a trait aux pays des écrits de l'Anasynthèse 2, notons néanmoins que les écrits proviennent majoritairement des États-Unis, du Royaume-Uni, du Canada et de la France.

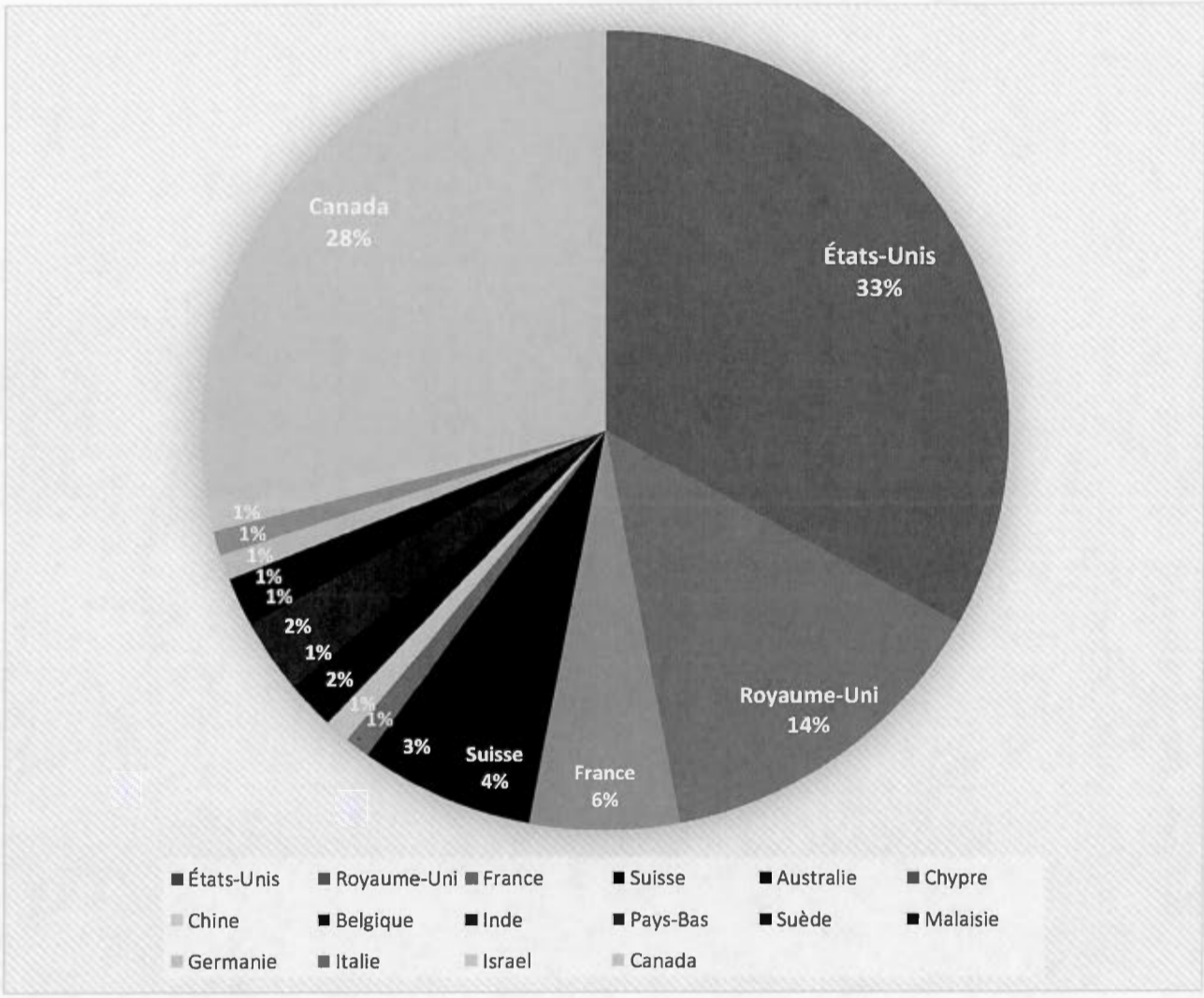

Figure 3.6. Répartition des écrits selon la provenance (pays associés) de l'Anasynthèse 1 sur le TC en éducation

Les écrits retenus à l'Anasynthèse 2 sur la prise en compte de l'utilisateur rendent compte de la répartition suivante des sources concernant les domaines d'étude reliés : 28 % en santé, 24 % en gestion, 21 % en éducation, 17 % en sciences sociales, 10 % en sciences psychosociales.

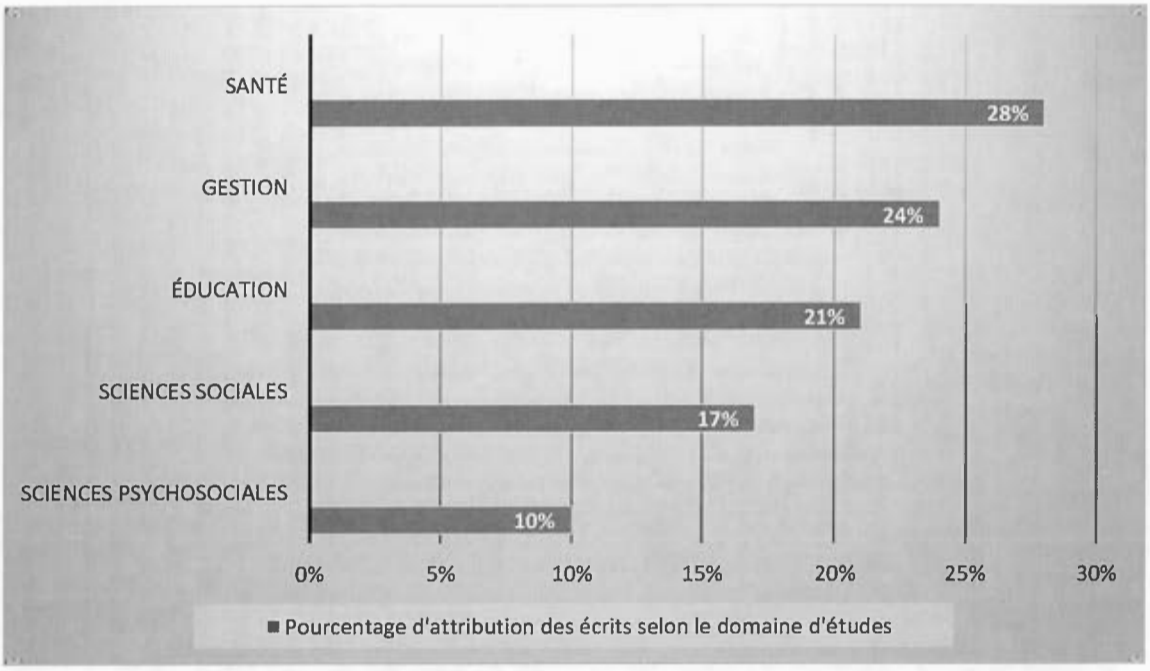

Figure 3.7. Répartition des écrits selon le domaine d'études de l'Anasynthèse 2 sur la prise en compte de l'utilisateur dans le TC.

3.2.1.2 Étape de l'analyse de la situation de départ

Cette étape consiste en l'analyse du corpus de textes. Pour ce faire, le chercheur en recherche théorique recourt normalement à l'analyse de contenu (Charland, 2008). Selon L'Écuyer (1987, p. 50), il s'agit d'une « méthode de classification et de codification dans diverses catégories des éléments de contenu de documents analysés, pour en faire ressortir différentes caractéristiques en vue d'en comprendre le sens exact et précis ». Le chercheur se doit d'expliciter tout le processus itératif qui conduit à la saturation des données lors de cette phase d'analyse (Charland, 2008). Nous souhaitons respecter ce principe avec la narration de chacune des étapes de l'analyse, incluant le détail des catégories de classification initiales et émergentes (le cas échéant) et un exposé des tableaux produits (dont certains seront présentés pour mieux illustrer le tout).

Dans le cadre de l'analyse de contenu, nous avons adopté un système de catégorisation complémentaire afin d'accroitre la validité de nos résultats. Pour ce faire, nous avons utilisé la typologie des théories éducationnelles de Steiner Maccia (1966, 1973) adaptée par Legendre (1979, 1993). Dans cette typologie, chaque unité de sens renferme des informations que l'on peut classer selon les descripteurs suivants :

- Type formel (TF) : pour les informations de définition de l'objet.
- Type axiologique (TA) : pour les informations portant sur les valeurs, les besoins, les finalités, les principes ou les objectifs reliés à l'objet.
- Type praxique (TP) : pour les informations liées aux pratiques de mise en œuvre, d'opérationnalisation ou de réalisation de l'objet.
- Type explicatif (TE) : pour les informations qui apportent des données supplémentaires ou additionnelles sur l'objet, liées aux trois types précédents.

Nous avons fait usage du logiciel NVivo, reconnu internationalement pour l'analyse de données qualitatives, pour soutenir la consignation et l'analyse des données.

En résumé, chacun des descripteurs (TF, TA, TP, TE) donne lieu à une catégorie distincte qui est enregistrée dans le logiciel NVivo, alors que chacun des énoncés recueillis dans les textes est associé automatiquement au texte, avec identification de l'auteur, du type de publication (article, chapitre, thèse, essai, communication, etc.) ainsi que du pays d'où provient le texte. Une fois l'exercice complété, tous les énoncés sont placés dans les cases respectives d'un tableau. Tel que le prévoit l'étape de l'analyse de l'ensemble de départ, la démarche permet de mettre en relation les données en vue de dégager un sens et des possibilités d'application ultérieures (Van der Maren, 1999). Le tableau 3.4 présente un exemple de l'analyse de contenu réalisée avec cette typologie, se rapportant à l'Anasynthèse 1 sur le TC en éducation, une fois les portions de textes relevées avec NVivo. Ces données correspondent au niveau 1 d'analyse :

Tableau 3.4

Exemple de grille d'analyse du TC en éducation avec les descripteurs TF, TA, TP, TE (Niveau 1 d'analyse de l'Anaysnthèse 1)

Auteurs, date/ descripteurs	**Type Formel (TF)** *Quoi?*	**Type axiologique (TA)** *Pourquoi?*	**Type praxique (TP)** *Comment?*	**Type explicatif (TE)** *Précisions ajoutées*
1. Abrami et al, 2010 Canada, Rapport	**Pratiques fondées sur les données probantes (…) une vision fondée sur l'intégration et le réseautage des processus de production, de transfert et d'utilisation des connaissances [CIR]** (auparavant considérée comme asynchrone)	- **Améliorer les pratiques** - **Éclairer la prise de décisions dans les écoles et les interventions** en classe ou encore dans l'école **-Améliorer la tenue des établissements** scolaires.	**-Favoriser l'engagement des intervenants** scolaires - **Améliorer les capacités des écoles à utiliser les CIR** - Instaurer des **conditions favorables à la réussite, au soutien des intervenants, à la qualité de la planification** au vu des actions entreprises pour générer le changement : - (1) en **rendant accessibles les produits des recherches** à partir de documents **clairs, applicables** et susceptibles d'être compris par tous; -(2) **en intégrant aux activités de développement professionnel déjà existantes**	-Exige des **efforts systémiques et multisectoriels** sur les **plans de la production des recherches, de la pratique et des politiques** -On devrait **fournir aux futurs enseignants les compétences nécessaires pour trouver, lire, comprendre, évaluer, traduire et appliquer les connaissances issues de la recherche, et pour cerner les problèmes** en formulant des questions qui se prêtent à la recherche. -Enseignants **devraient pouvoir initier des recherches dans leur école.** -Les « **connaissances issues de la recherche** » (CIR)

Auteurs, date/ descripteurs	Type Formel (TF) *Quoi?*	Type axiologique (TA) *Pourquoi?*	Type praxique (TP) *Comment?*	Type explicatif (TE) *Précisions ajoutées*
			des activités portant **sur l'utilisation de données probantes;** -(3) en **créant des occasions et des évènements qui encourageront la stimulation intellectuelle et le partage des expériences;** -(4) en mettant en place les **conditions administratives et de gestion qui soutiendront les structures et donneront le temps et l'énergie nécessaires** à la bonne conduite du dossier.	renvoient aux connaissances produites par : (1) **des recherches et des évaluations générales** (p. ex. recherches universitaires, statistiques gouvernementales) ou (2) **des recherches et des évaluations menées localement** (p. ex. étude de l'organisation ou de la population locale, production de données statistiques locales pour soutenir la prise de décision).

Nous avons réalisé cinq niveaux d'analyse pour les Anasynthèses 1 et 2, et ce, pour pour chacun des descripteurs TF, TA et TP. Le descripteur TE (type explicatif) n'étant présent que pour le premier niveau d'analyse, bien que des précisions en italique aient été conservées pour certains énoncés au vu de la pertinence de certains détails ou explications. Les quatre premiers niveaux d'analyse ont impliqué l'élaboration de quatre volumineux tableaux pour chacun des descripteurs TF, TA et TP. Le cinquième niveau d'analyse a exigé un tableau comportant, dans la colonne de droite, les données synthétisées issues de l'Anasynthèse 1 et, dans la colonne de

gauche, les données synthétisées de l'Anasynthèse 2. Voici maintenant le détail pour chacun des niveaux d'analyse :

- **Niveau 1 d'analyse** : Ensemble des énoncés recueillis issus du logiciel d'analyse de texte NVivo pour chacun des descripteurs TF, TA, TP et TE avec référence, type de publication, domaine et pays. Concept pour référer au *transfert de connaissances* dans le TC, premier mot employé pour définir le processus, définition, finalités et éléments d'opérationnalisation mis en caractères gras.

- **Niveau 2 d'analyse** : Regroupement des énoncés mis en caractères gras pour chacun des descripteurs TF, TA, TP et TE selon une unité de sens avec leur référence d'auteur(s), nom de pays et précisions ajoutées en italique dans certains cas (par ex., les utilisateurs sondés dans la recherche sont uniquement des directions d'établissements scolaires).

- **Niveau 3 d'analyse** : Fusion des catégories d'énoncés correspondant à une unité de sens semblable ou évoquant sensiblement une même réalité et reformulation de l'unité de sens pour convenir au nouveau regroupement créé lorsque nécessaire. Reprise des différentes unités de sens nouvellement répertoriées pour être présentées dans un tableau. Chacune des unités de sens est présentée en association avec son groupe d'auteur(s), incluant le pays et des précisions ajoutées en italique dans certains cas. Révision minutieuse des unités de sens pour vérifier que chacune est distincte des autres et formulée en cohérence avec les précisions annotées en italiques pour certains auteurs. Formation de quelques rares nouveaux regroupements d'unités de sens (nouvelles fusions). Le processus implique une relecture des textes recensés dans certains cas et des discussions avec les directions doctorales pour fins de validation. Voir le tableau mis en exemple à cet effet aux pages 80-81.

- **Niveau 4 d'analyse** : Liste des unités de sens avec leur groupe d'auteurs respectifs (la majorité des unités de sens s'associant à plusieurs auteurs tandis que quelques-unes ne réfèrent qu'à un seul) présentées en ordre décroissant de pourcentage selon le nombre d'auteurs associés pour chacune. Les références d'auteur(s) incluent le nom de pays et des précisions ajoutées en italique dans certains cas.

- **Niveau 5 d'analyse** : Réunion des unités de sens de TF, puis de TA et de TP des deux anasynthèses au vu des pourcentages de mentions les plus élevés (nombre d'auteurs associés) pour des fins de comparaison. Distinction des unités de sens semblables ou quasi identiques pour un même descripteur d'une anasynthèse à l'autre, lesquelles sont surlignées en bleu pour établir des convergences. Identification des énoncés de sens qui apparaissent comme des divergences importantes par leur surlignement en rouge.

Par aider à mieux comprendre ces différents niveaux d'analyse, nous ajoutons un tableau qui donne un aperçu cette fois du Niveau 3 d'analyse pour les éléments d'opérationnalisation (énoncés de type praxique) de l'Anasynthèse 1 :

Tableau 3.5

Exemple de grille d'analyse de Niveau 3 pour les énoncés du type praxique (TP) de l'Anasynthèse 1

Anasynthèse 1 Unités de sens du type praxique (TP)	Auteur(s), année, pays (précisions en italique)
Mécanismes de reconnaissance pour utilisateurs (intervenants qui transfèrent CIR)	Bérubé, 2006 (Canada) Chabot, 2007 (Canada) Gagnon, 2014 (Canada) *(temps de libération, montant forfaitaire, valorisation auprès des pairs)* Hemsley-Brown, 2004 (É.-U.) *(soutien aux personnes ayant connaissances en TC, soutien de celles impliquées, formation postuniversitaire)* Klein et Gwalney, 1991 (É.-U.) Koenig, 1999 (É.-U.) Landry *et al.*, 2008 (Québec) Latham, 1993 (É.-U.) Levin, 2010 (Ontario) Louis et Jones, 2001 (É.-U.) *(tirer profit des incitations pour amener le changement)* Mulgan, Puttick et Breakspear, 2014 (Angleterre) *(mesures d'incitation soutenant l'engagement des utilisateurs)* Sa, Li et Faubert, 2010 (Canada) Stevenson, 2000 (É.-U.) Tardif et Zourhlal, 2005 (Suisse) *(pour leur temps et leur implication)* Tuters *et al.*, 2012 (Canada) *(encourager la*

	participation) Wenger, Hawkins et Seifer, 2012 (Canada) Florin *et al.*, 2011 (Suède) *(les encourager à poursuivre par des moyens mis de l'avant)*
Nomination d'une personne du milieu utilisateur responsable de la diffusion des CIR (doit avoir une idée des rôles et actions de chacun, du système)	Gélinas et Pilon, 1994 (Canada) Havelock, 1969 (É.-U.) Education & Society Program, 2013 (USA) Levin, 2010 (Ontario) *(avec définition de rôles liés à la recherche dans école)* Santo, 2005 (É.-U.) *(par hauts gestionnaires)* Stevenson, 2000 (É.-U.) Tardif et Zourhlal, 2005 (Suisse) *(peut être enseignants formés à la recherche)*

3.2.1.3 Étape de la synthèse de l'ensemble de départ

La synthèse de l'ensemble de départ correspond à l'étape de structuration des énoncés de manière logique et cohérente. L'étape implique des boucles de rétroaction qui se traduisent par plusieurs synthèses successives visant à rassembler et à structurer les données jusqu'à l'atteinte d'énoncés TF, TA et TP des plus épurés, bien que suffisamment explicites pour rendre compte des points principaux. La dernière synthèse étant d'ailleurs le plus souvent représentée par des points de forme. Cet exercice se révèle essentiel considérant que, par exemple, seulement pour le type praxique (TP), il est possible d'avoir un énoncé de 1 à 3 pages rendant compte de l'opérationnalisation du TCIR. Aussi, d'une synthèse à l'autre, des convergences claires émergent, lesquelles servent de bases à l'élaboration du nouveau modèle (Lacelle, 2009).

Cette étape se devant d'être effectuée de manière rigoureuse, nous avons eu recours à deux spécialistes du TC pour valider la justesse des synthèses produites, c'est-à-dire

aux deux directions du projet doctoral. Les deux personnes sont toutes deux chercheures sur la thématique du TC en plus d'être auteures de plusieurs publications dans le champ de recherches sur le TC. Plus précisément, l'une d'elles a publié des écrits sur le TC qui portaient spécifiquement sur le domaine de l'éducation tandis que l'autre a produit quelques écrits sur le TC en éducation, mais davantage dans les domaines de la santé et des sciences sociales et humaines. Concrètement, chacun des tableaux produits selon les cinq niveaux d'analyse a été repris par chacune des directions pour être révisé à des fins d'évaluation pour leur rigueur, suivant les critères de validité énoncés à la page suivante. Les deux directions doctorales agissant à titre de spécialistes de TC pour les étapes de validation des deux anasynthèses ont ainsi repris des dizaines d'énoncés (de TF, de TA et deTP) sélectionnés au hasard pour chacun des 5 niveaux d'analyses. Les énoncés relevés ont été examinés pour leur exactitude et leur conformité aux critères de scientificité de Messier et Dumais (2016) : circonscription, cohérence, complétude, crédibilité, irréductibilité, pertinence, valeur euristique et vérifiabilité potentielle. Ces critères étant définis à la page suivante dans le tableau 3.6.

3.2.1.4 Étape de l'élaboration du prototype

L'élaboration du prototype se définit comme « la conceptualisation de la meilleure synthèse produite » (Lacelle, 2009 p. 268). De ce fait, dès la saturation des données à l'étape de synthèse, un prototype peut émerger. Notons que c'est d'abord une version préliminaire du modèle, et qu'en ce sens, il doit être vérifié par des experts du domaine pour fins de validation.

Il existe différents auteurs qui ont avancé une liste de critères pour la validation d'une telle synthèse, dont Auger (2003), Berryman (2002) et Gohier (1998). Nous avons choisi de nous référer aux récents travaux de Messier et Dumais (2016) qui proposent une liste de critères de scientificité pour la recherche théorique selon une adaptation

de Messier (2014). Les auteurs citent la circonscription, la cohérence, la complétude, la crédibilité, l'irréductibilité, la pertinence, la valeur heuristique et la vérifiabilité potentielle. Pour aider à la compréhension du prochain tableau, mentionnons que « l'ensemble de départ » (présenté dans la 3e colonne) correspond au corpus de textes retenus pour les fins d'analyse et de synthèse.

Tableau 3.6

Critériologie de scientificité pour la recherche théorique et leur opérationnalisation dans l'anasynthèse (Extrait de Messier et Dumais, 2016, p. 60, adapté de Messier, 2014)

Critères de scientificité	Définition	Opérationnalisation
Circonscription	Délimitation de l'objet de recherche	Ensemble de départ
Cohérence	Non-contradiction entre les énoncés du modèle	Synthèse, prototype, simulation et modèle
Complétude	Exhaustivité par rapport au domaine de l'éducation	Toutes les étapes de l'anasynthèse
Crédibilité	Admissibilité et justification des choix méthodologiques	Prototype, simulation et modèle
Irréductibilité	Simplicité ou caractère fondamental du modèle présenté	Toutes les étapes de l'anasynthèse
Pertinence	Congruence du modèle au regard de l'éducation	Synthèse, prototype, simulation et modèle
Valeur euristique	Proposition de connaissable neuf	Prototype, simulation et modèle
Vérifiabilité	Incidence sur la pratique	Prototype, simulation et

Critères de scientificité	Définition	Opérationnalisation
potentielle	Enseignante	modèle

À chacune des étapes de l'anasynthèse, et plus particulièrement lors des moments de validation des données analysées, nous (l'auteure de la thèse et ses deux directions) avons eu à l'esprit ces critères de scientificité. Nous avons aussi cherché à exposer le détail de notre démarche réalisée pour favoriser leur validation à l'externe.

3.3.2.5 Étape de la simulation ou validation du prémodèle

L'étape de la simulation ou de validation du prémodèle sert à confirmer sa validité selon des critères établis. Le prémodèle est ainsi soumis à des experts de la thématique pour des fins de validation. Notons que l'étape de validation du prémodèle exige un compte-rendu détaillé du processus, des critères employés et des évaluations finales des experts. Cette étape sera réalisée ultérieurement, idéalement dans le cadre d'un projet postdoctoral qui devrait consister à expérimenter le modèle émergent au sein d'un milieu de pratique.

3.2.1.6 Étape des rétroactions liées au modèle

Pour Guay (2004, p. 24), la rétroaction peut « intervenir à chacune des étapes de l'anasynthèse ». Ainsi, à certains moments du processus d'anasynthèse, le chercheur peut avoir à revenir à une étape antérieure par manque de données, parce qu'il faut refaire la synthèse ou modifier le prototype.

3.2.1.7 Étape de présentation du modèle optimal

Lorsque le prémodèle répond aux critères de validité, il peut alors être présenté comme modèle. En d'autres termes, le modèle peut être proposé dès lors que les

correctifs et les ajustements (demandés par les évaluateurs ou apportés par le chercheur) ont été complétés et que le prototype ne fait plus l'objet de modifications (Lacelle, 2009). Selon Sauvé (1992), la validité externe du modèle présenté à la communauté de chercheurs ne peut être établie qu'à plus long terme, après plusieurs expérimentations ancrées dans l'usage du modèle.

Ce dernier passage conclut la description des sept étapes de l'anasynthèse du modèle de Legendre (1983). Les premiers paragraphes du chapitre ayant permis de clarifier le type de recherche prisé. Voyons maintenant les résultats provenant des deux anasynthèses effectuées dans le cadre de cette recherche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DES ANASYNTHÈSES RÉALISÉES
(TC EN ÉDUCATION ET PRISE EN COMPTE DE L'UTILISATEUR DANS LE TC)

Dans le présent chapitre, nous rendons compte des résultats de l'Anasynthèse 1 réalisée sur le TC en éducation ainsi que de ceux de l'Anasynthèse 2 portant sur la prise en compte de l'utilisateur dans le TC. Les résultats des deux anasynthèses découlent de l'utilisation de la typologie des théories éducationnelles de Steiner Maccia (1966, 1973) adaptée par Legendre (1979, 1993), typologie utilisée comme système d'analyse complémentaire. La typologie comprend le type formel (TF), qui concerne les éléments de définition de l'objet étudié; le type axiologique (TA), qui a trait à ses finalités; et le type praxique (TP), qui porte sur l'opérationnalisation de l'objet, soit sa mise en œuvre dans l'action. Les résultats de l'Anasynthèse 1 proviennent de l'analyse et la synthèse de 100 écrits de langue française et anglaise des années 1969 à 2015, en provenance de 16 pays du monde. Ces résultats dressent un portrait du TC en éducation au regard de ses éléments de définition associés, de ses finalités et opérationnalisations. Pour sa part, l'Anasynthèse 2 a été appliquée à 29 écrits issus des domaines des sciences sociales, psychosociales, de la santé, de l'éducation et de la gestion. Les textes de langue française et anglaise retenus dans l'Anasynthèse 2 couvrent les années 2003 à 2014 et proviennent essentiellement des États-Unis, du Royaume-Uni, du Canada et de la France. Les résultats de la deuxième anasynthèse illustrent la prise en compte des utilisateurs dans le TC également au vu de ses éléments de définition associés, de ses finalités et opérationnalisations.

4.1 Éléments de définition du TC en éducation

Les résultats associés au TF ont trait aux éléments de définition de l'objet, en l'occurrence *le Quoi* du TC en éducation. Dans un premier temps, nous présentons l'ensemble des concepts employés pour qualifier *le processus menant à l'utilisation des savoirs issus de la recherche en vue d'améliorer les pratiques et les décisions en milieu de travail*, définition provisoire à laquelle nous référons par le concept de « TC » depuis le début de cette thèse par souci de simplification et d'allègement du texte. Nous présentons donc la liste des concepts utilisés pour nommer le TC, suivis des différents premiers mots utilisés par les auteurs pour le définir. Nous exposons ensuite les aspects centraux abordés dans les définitions au vu des différents concepts prisés. De ce fait, à l'intérieur des regroupements de définitions, nous observons que l'accent est mis tantôt sur la production de CIR, tantôt sur leur diffusion, voire sur la dimension sociale du processus ou encore la prise en compte des utilisateurs dans le TC.

Au total, nous comptabilisons 31 concepts employés par les auteurs issus du domaine de l'éducation pour référer au *transfert de connaissances* dans le TC. Parmi ce nombre, nous distinguons neuf concepts plus récurrents utilisés dans des proportions variables:

- **Evidence-based practice (EBP)/ evidence-based** (dans 20 % des écrits), qui comprend aussi les expressions associées « used of evidence », « implementation of evidence-based practice », « l'éducation fondée sur la preuve », « l'utilisation de la preuve scientifique », « la propagation ou l'application de la conception de la preuve », en tant que *processus, approche, ensemble d'activités, utilisation.*

  (Bell, Cordingley, Evans, Holdich et Saunders, 2004; Biesta, 2007; Bricout, Pollio, Edmont et McBride, 2008; Clausen, Aquino et Wideman, 2008 Coburn

et Talbert, 2006; Davies, 1999; Durbing et Nelson, 2014; Education & Society, 2013; Florin *et al.*, 2011; Forman *et al.*, 2009; Gaughan, 2008; Larose *et al.*, 2011; McDonnel et Weatherfor, 2013; Mulgan, Puttick et Breakspear, 2014; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Powels, Bowen et Bowen, 2010; Raliff *et al.*, 2005; Saussez et Lessard, 2009; Simons *et al.*, 2003)

- **Transfert des connaissances** (dans 11 % des écrits), en tant qu'*identification, processus, transformation, pratique, exigence pédagogique.*

  (Gagnon, 2014; Gélinas et Pilon, 1994; Gera, 2012; Landry *et al.*, 2008; Meirieu, 1994; Shonkoff et Bales, 2011; Stark et Mandl, 2007; Trevithick, 2008; Van Der Heide, Van Der Sijde et Terlouw, 2008; Veillard et Coppé, 2009)

- **Utilisation des connaissances ou utilisation des CIR** (dans 11 % des écrits), en tant qu'*intégration et réseautage, processus, phénomène, transmission.*

  (Abrami *et al.*, 2010; Awad, 2015; Chabot, 2007; Cousins et Leithwood, 1993; Dagenais *et al.*, 2007; Goertz, Barnes et Massel, 2013; Havelock, 1969; Ramdé, 2012; Saha, Biddle et Anderson, 1995; Stasny, 1996)

- **Utilisation (des résultats ou des données) de la recherche** (dans la pratique ou dans les politiques) (dans 11 % des écrits), en tant que *processus, relations.*

  (Becheikh *et al.*, 2010; Bérubé, 2006; Dagenais *et al.*, 2008; Davidson et Nowicki, 2012; Hemsley-Brown, 2004; Levin *et al.*, 2011; Mehiriz et Marceau, 2012; Powers et Thompson, 2013; Rey, 2014; Tseng, 2012)

- **Gestion de connaissances** (dans 9 % des écrits), en tant que *processus, accent mis sur, création, archivage et partage.*

  (Awang *et al.*, 2010; Biasutti *et al.*, 2012; Cordingley, 2008; Draper, 2013; Koenig, 1999; Santo, 2005; Stevenson, 2000; Uzunboylu, Eris et Ozcinar, 2011)

- **Mobilisation de connaissances** (dans 6 % des écrits), en tant que *processus, effort, éventail de stratégies et de relations.*

  (Campbell, 2011; Cooper, 2014; Cooper et Levin, 2013; Levin, 2010; Sa, Li et Faubert, 2010; Tuters *et al.*, 2012)

- **Dissémination de connaissances** (dans 3 % des écrits), en tant que *communication.*
  (Huberman, 1992; Louis et Jones, 2001; Wikeley, 1998)

- **Connexion ou lien entre la recherche et la pratique** (dans 3 % des écrits), en tant que *connexion.*
  (Broekkamp et Van Hout-Wolters, 2007; Flessner, 2012; Kennedy, 1997)

- **Échange de connaissances** (dans 2 % des écrits), en tant qu'*interaction.*
  (Lin et Chen, 2009; Sylva *et al.*, 2007)

Par ailleurs, nous retrouvons 22 autres concepts employés par une faible proportion d'auteurs pour nommer le TC en éducation, soit dans 1 % des écrits : « transfert des savoirs issus de la recherche », « transfert et dissémination des résultats de la recherche universitaire », « transfert et application de la connaissance », « transfert et utilisation des connaissances », « utilisation de la recherche et de l'innovation », « application des connaissances », « application et mobilisation des connaissances », « gestion et utilisation des connaissances », « théorie dans la pratique », « dissémination et utilisation des connaissances », « dissémination des bonnes pratiques », « implémentation de la science », « recours aux savoirs experts », « mobilisation du savoir », « approche de partenariat en transfert des connaissances », « système de dissémination, d'utilisation de la littérature scientifique », « mise en œuvre généralisée des pratiques scientifiquement fondées », « traduction de la recherche en pratiques en éducation », « production et valorisation des savoirs scientifiques », « adoption de la connaissance », « diffusion et utilisation des résultats de la recherche ».

Le schéma suivant (figure 4.1) rend compte de l'ensemble des concepts utilisés par les auteurs pour nommer le TC en éducation. Ces concepts sont placés en ordre décroissant selon leur pourcentage d'utilisation dans les écrits recensés.

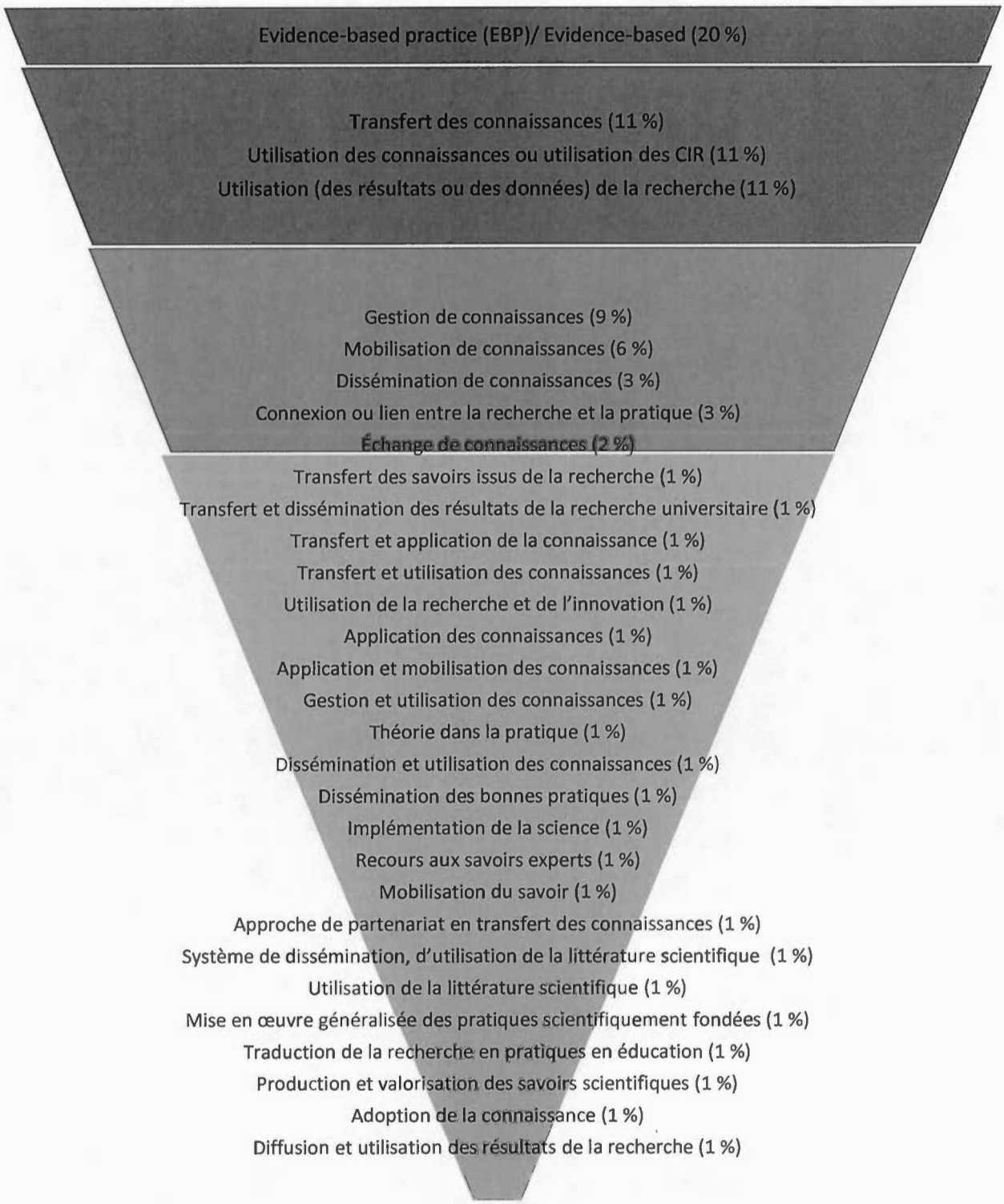

Figure 4.1. Concepts du TC en éducation en ordre décroissant de pourcentage.

Nous avons aussi identifié le premier mot utilisé par les auteurs pour définir le TC parmi les 22 concepts employés dans une faible proportion (dans 1 % des écrits), comme nous l'avons présenté au tableau 3.2. Nous les avons joints à ceux des concepts plus souvent employés. À cet effet, lorsque nous réunissons l'ensemble des premiers mots utilisés pour définir le TC, tous concepts confondus, nous obtenons les résultats suivants.

Selon les auteurs du domaine de l'éducation, tous concepts confondus, le TC est : un processus (51 %); une interaction (6 %); une approche (3 %); un ensemble d'activités (3 %); une utilisation (3 %); une identification (3 %); une transformation (3 %); une exigence pédagogique (3 %); une pratique (3 %); une intégration et un réseautage (3 %); un phénomène (3 %); une transmission (3 %); un accent mis sur (3 %); une création, un archivage et un partage (3 %); un effort (3 %); un éventail de stratégies et de relations (3 %); une communication (3 %); et un mécanisme (3 %).

En somme, les résultats rendent compte d'un total de 18 mots différents, aux sens parfois fort distincts, pour définir le TC. En effet, alors que des auteurs définissent le TC comme une « transformation », d'autres allèguent que c'est d'abord une « interaction » ou une « exigence pédagogique »; des mots qui traduisent des visions du TC sensiblement différentes. Ces distinctions ont certes un impact sur la façon dont le TC est mis en œuvre par la suite.

Globalement, il appert que peu importe le concept utilisé (*evidence based practice*, *transfert des connaissances*, *utilisation des connaissances*, *mobilisation des connaissances*, etc.), le TC est défini comme « un processus » par une majorité d'auteurs, soit 51 % d'entre eux. Le mot « interaction » est utilisé dans 6 % des écrits pour désigner ce qu'est le TC. Les autres mots employés tels qu'« approche », « ensemble

d'activités », « utilisation », « identification », « transformation » et autres, ne sont utilisés que dans 3 % des textes recensés.

Toujours en ce qui concerne les analyses associées au TF, nos résultats révèlent que dans 57 % des écrits recensés, aucune définition du TC n'est présentée. En d'autres termes, aucune définition n'est employée dans le texte pour expliciter clairement ce à quoi réfèrent les auteurs lorsqu'il est question de TC. Dans ces écrits, seul un concept est utilisé pour nommer le TC, lequel s'accompagne ou non d'un unique mot pour le définir (interaction, processus, pont, moyen, etc.). Par exemple, dans un écrit recensé portant sur les déterminants importants à considérer dans « l'utilisation des connaissances » en éducation, aucune définition n'est fournie à ce concept utilisé. Nous pouvons tout au plus présumer que l'auteur privilégie le concept « utilisation des connaissances » pour nommer le TC. L'analyse des définitions du TC présentées dans 43 des 100 textes recensés permet de mettre en évidence des aspects centraux abordés dans les définitions. Pour mieux rendre compte des résultats associés aux définitions du TC dans le domaine de l'éducation, nous présentons un exemple de définition pour chacun des concepts. Au regard des neuf principaux concepts employés par l'ensemble des auteurs, nous remarquons ce qui suit :

Le concept **Evidence-based practice (EBP)/ Evidence-based** (20 %), en tant que *processus*, *approche*, *ensemble d'activités utilisation*, est utilisé essentiellement au regard de la production, de la diffusion et de l'utilisation judicieuse de connaissances scientifiques démontrées comme faisant partie des meilleures preuves de la recherche. Par exemple, « evidence-based practice, which refers to applying scientific knowledge about clinical practices and interventions to practice (Franklin et Kelly,

2009), offers potential in informing the science of intervention practice in schools »[15] (cité dans Powels, Bowen et Bowen, 2010, p. 314).

Le concept **transfert des connaissances** (11 %), en tant *qu'identification*, *processus*, *transformation*, *pratique*, *exigence pédagogique*, est utilisé de manières variables selon les auteurs, ce qui ne permet pas d'établir une définition globale. Le concept est utilisé au travers de définitions qui ciblent comme aspect central tantôt la création de la connaissance, tantôt son transfert vers les milieux de pratique, si ce n'est son utilisation et sa diffusion, son accessibilité, son format ou la prise en compte des connaissances tacites et explicites. Parmi les autres aspects ciblés dans les définitions reliées au concept de « transfert des connaissances », certains concernent la planification de l'innovation, l'apprentissage et l'enseignement, ou encore la présence d'un agent de liaison qui dissémine la connaissance vers des milieux pratiques. À titre d'exemple, Gera (2012, p. 257) donne cette définition du transfert des connaissances qu'elle emprunte à Christensen (2003) :

> Knowledge transfer is about identifying (accessible) knowledge that already exists, acquiring it and subsequently applying this knowledge to develop new ideas or enhance the existing ideas to make a process/action faster, better or safer than they would have otherwise been[16].

Le concept **utilisation des connaissances ou des CIR** (11 %), en tant qu'*intégration et réseautage*, *processus*, *phénomène transmission*, est utilisé principalement avec l'un ou l'autre de ces aspects centraux : 1) la production, le transfert et l'utilisation

---

[15] [La pratique fondée sur des données probantes, qui réfère ici à l'application des connaissances scientifiques sur les pratiques cliniques et d'intervention (Franklin et Kelly, 2009), incite à prendre en compte les données de la science dans les pratiques à employer dans les écoles.] Traduction libre de Powels, Bowen et Bowen, 2010, p. 314

[16] [Le transfert des connaissances consiste à identifier les connaissances (accessibles) qui existent déjà, à se les approprier et à les appliquer afin de développer de nouvelles pratiques ou d'améliorer celles existantes, cela en vue de rendre un processus ou une action plus rapide, meilleur et plus sûr qu'il ne l'aurait été autrement.] Traduction libre de Christensen (2003) cité dans Gera, 2012, .p.157.

des connaissances; 2) la mise en réseau ou la dimension sociale associée au TC. Viennent ensuite dans une faible proportion des aspects touchant à la sécurité des intervenants scolaires liés au fait qu'ils doivent se sentir en confiance. Notons, à titre d'exemple, la définition de Ramdé (2012, p. 12) : « L'utilisation des connaissances issues de la recherche fait, quant à elle, référence à l'application concrète des connaissances issues de la recherche dans les pratiques et la prise de décision. »

Le concept **utilisation (des résultats ou des données) de la recherche** (11 %), en tant que *processus*, *relations*, est utilisé essentiellement en ce qui a trait à la production et l'utilisation de connaissances. D'autres définitions abordent également la complexité et l'interaction de plusieurs facteurs impliqués dans le processus qui conduit des utilisateurs à faire usage de la recherche. La définition de Mehiriz et Marceau (2012, p. 235) illustre ce dernier point :

> L'utilisation de la recherche comme un processus composé de plusieurs étapes notamment, la réception et la lecture des recherches, l'effet de la recherche sur le cadre de référence du lecteur et l'effort du lecteur d'utiliser les recherches pour influencer son entourage ou pour changer des politiques ou des pratiques.

Le concept **gestion des connaissances** (9 %), en tant que *processus*, *accent mis*, *création*, *archivage et partage*, est utilisé dans des proportions égales se rapportant à trois groupes d'aspects centraux : 1) la diffusion des connaissances, leur application, l'archivage et leur partage; 2) la création de connaissances tacites et explicites par des utilisateurs qui internalisent les connaissances, les structurent et les adaptent; et 3) la prise en compte des intérêts et des besoins des utilisateurs. Ainsi, selon Stevenson (2000, p. 198), « [k]nowledge management [is] creating, finding and collecting knowledge and best practices; Sharing and understanding those practices so they can be used; Adapting and applying those practices to situations ».

Le concept **mobilisation des connaissances** (6 %), en tant que *processus*, *effort*, *éventail de stratégies et de relations*, est utilisé principalement pour ce qui est de deux aspects centraux : 1) la dimension sociale impliquée dans le processus, et 2) la production, la diffusion, l'adaptation et l'application de connaissances. Mentionnons, par exemple, la définition de Cooper (2014, p. 1):

> Knowledge mobilization (KM) is defined as intentional efforts to increase the use of research evidence (data collected through systematic and established formal processes of inquiry from widely accepted bodies of empirical work, rather than from single studies) in policy and practice at multiple levels of the education sector between individual, organizational, and system levels[17].

En ce qui a trait aux concepts nommés dans seulement 3 % des écrits, on recense les définitions suivantes. Le concept **dissémination des connaissances** (3 %), en tant que *communication*, est utilisé au vu de la diffusion de connaissances entre deux systèmes sociaux, soit celui de la recherche et celui de la pratique. Le concept **connexion** ou **liens entre la recherche et la pratique** (3 %), en tant que *connexion*, est utilisé pour les deux systèmes que sont le monde de la recherche et de celui de la pratique. Le concept **échange de connaissances** (2 %), en tant qu'*interaction*, est utilisé essentiellement selon l'interaction des individus dans leur partage de connaissances. Quelques autres définitions concernent aussi pour ce concept la production, la diffusion et l'application de connaissances.

---

[17] [La mobilisation des connaissances (KM) se définit par des efforts intentionnels visant à accroître l'utilisation des preuves issues de la recherche (données recueillies au moyen de processus formels et systématiques à partir d'études empiriques issues d'organismes de travail mandatés plutôt que d'études individuelles) dans les politiques et les pratiques à plusieurs niveaux du secteur de l'éducation, soit les niveaux individuels, organisationnels et systémiques.] Traduction libre de Cooper, 2014, p. 1.

Dès lors, au regard de l'ensemble des 43 définitions recensées associées aux 31 concepts employés pour nommer le TC en éducation, nous retrouvons les éléments centraux abordés dans les proportions suivantes :

- 70 % des définitions concernent la production, la diffusion et l'utilisation/application des connaissances, le plus souvent mis ensemble dans l'énoncé.
- 26 % des définitions concernent la dimension sociale impliquée dans le TC relativement à la nécessité d'interaction.
- 21 % des définitions concernent l'implication des deux systèmes que sont l'univers de la recherche et celui de la pratique dans le TC.
- 16 % des définitions abordent des aspects touchant à la prise en compte de l'utilisateur, à l'égard de son importance dans le processus, la considération de ses besoins, de ses intérêts, de l'utilité de la connaissance pour lui, de sa motivation, voire de son rôle dans la transformation ou l'internalisation de la connaissance.
- 5 % des définitions concernent la nécessité d'effectuer une planification du processus de TC.
- 5 % des définitions concernent des aspects pédagogiques associés à l'apprentissage et à l'enseignement.
- 2 % des définitions concernent le recours à un agent de liaison ou courtier de connaissances.

Au regard de notre objet de recherche (élaboration d'un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des utilisateurs), nos données font état de peu de définitions qui font référence à une considération des utilisateurs. En effet, il appert que la plupart des définitions de TC en éducation mettent surtout l'accent sur la production, la diffusion et l'utilisation des connaissances.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS D'ÉLÉMENTS DE DÉFINITION DU TC EN ÉDUCATION (ÉNONCÉS DE TF)

- Les résultats rendent compte de 31 concepts utilisés pour nommer le TC en éducation.
- Le concept le plus utilisé dans les écrits est *Evidence-based practice (EBP)/ Evidence-based* (20 %). Il est suivi par celui de *transfert des connaissances* (11 %), *utilisation des connaissances ou des CIR* (11 %) et *utilisation de la recherche* (11 %).
- Le terme « processus » est le premier mot le plus souvent utilisé (sur un total de 18 premiers mots recensés) pour définir le TC en éducation.
- 70 % des définitions de TC en éducation ont trait à la production, à la diffusion et à l'utilisation des connaissances, tandis que 26 % concernent la nécessité d'interaction.
- Peu de définitions (16 %) portent sur des aspects touchant à une prise en compte des utilisateurs.

4.2 Finalités du TC en éducation

Les résultats associés au type axiologique (TA) informent sur les finalités du TC. De ce fait, les énoncés de TA de l'Anasynthèse 1 rendent compte des informations qui traduisent *le pourquoi* du TC en éducation. À cet effet, il appert que 78 % des écrits recensés traitent d'informations liées au TA, tandis que 22 % des écrits ne présentent aucune information associée à cette catégorie. Au total, nous observons 18 finalités différentes énoncées. Ainsi, le TC en éducation :

1) améliore des pratiques éducationnelles (60 % des écrits)

(Abrami *et al.*, 2010; Amo, 2007; Baker, 2013; Becheikh *et al.*, 2010; Biasutti et ElDeghaidy, 2012; Biddle et Saha, 2006; Biesta, 2007; Bricout *et al.*, 2008; Broekkamp et Van Hout-Wolters, 2007; Campbell, 2011; Chabot, 2007; Clausen *et*

al., 2009; Conseil supérieur de l'éducation, 2006; Dagenais *et al.*, 2007, 2008; Davies, 1999; Florin *et al.*, 2011; Forman *et al.*, 2009; Gaughan, 2008; Gélinas et Pilon, 1994; Gera, 2012; Goertz, Barnes et Massel, 2013; Hemsley-Brown, 2004; Kennedy, 1997; Klein et Gwalney, 1991; Landry *et al.*, 2008; Larose *et al.*, 2011; Latham, 1993; Levin, 2010; Levin *et al.*, 2011; Lin et Chen, 2009; Louis et Jones, 2001; McInerney et Hamilton, 2007; Mehiriz et Marceau, 2012; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Presse, 2009; Ramdé, 2012; Ratcliffe *et al.*, 2005; Sa et Li, 2010; Saha, Biddle et Anderson, 1995; Santo, 2005; Saussez et Lessard, 2009; Stark et Mandl, 2007; Stasny, 1996; Stickler-Lotto, 1979; Tuters *et al.*, 2012; Wikeley, 1998)

2) éclaire la prise de décisions et les politiques scolaires (27 % des écrits)

(Abrami *et al.*, 2010; Biddle et Saha, 2006; Brown, 2012; Campbell, 2011; Coburn et Talbert, 2006; Forman *et al.*, 2009; Gaughan, 2008; Gera, 2011; Goertz, Barnes et Massel, 2013; Hemsley-Brown, 2004; Landry *et al.*, 2008; Levin, 2010; Levin *et al.*, 2011; Massel, Goertz et Barnes, 2012; Mehiriz et Marceau, 2012; Ramdé, 2012; Saha, Biddle et Anderson, 1995; Sa, Li et Faubert, 2010; Saussez et Lessard, 2009; Tuters *et al.*, 2012)

3) améliore la tenue et le fonctionnement des établissements scolaires (22 % des écrits)

(Abrami *et al.*, 2010; Amo, 2007; Awad, 2015; Coburn et Talbert, 2006; Cousins et Leithwood, 1993; Durbing et Nelson, 2014; Forman *et al.*, 2009; Gera, 2012; Goertz, Barnes et Massel, 2013; Landry *et al.*, 2008; Mulgan, Puttick et Breakspear, 2014; Powers et Thompson, 2013; Santo, 2005; Simons *et al.*, 2003; Stasny, 1996; Van Der Heide, VanDer Sijde et Terlouw, 2008; Wikeley, 1998)

4) améliore la réussite scolaire des élèves (21 % des écrits)

(Bell *et al.*, 2004; Campbell, 2011; Chabot, 2007; Coburn et Talbert, 2006; Cook et Odom, 2013; Dagenais *et al.*, 2007, 2008; Edelstein, 2011; Levin, 2010; Levin *et al.*, 2011; Powels *et al.*, 2010; Powers et Thompson, 2013; Santo, 2005; Spencer, Detrich et Slocum, 2012; Stevenson, 2000; Trevithick, 2008)

5) contribue au développement professionnel ou à la formation continue des intervenants scolaires (10 % des écrits)

(Amo, 2007; Forman *et al.*, 2009; Gagnon, 2014; Massel, Goertz et Barnes, 2012; Ramdé, 2012; Schwimmer, 2014; Veillard et Coppé, 2009; Winton et McCollum, 2008)

6) répond aux besoins d'adaptation de la société, en l'occurrence les élèves ayant des besoins spéciaux ou spécifiques (10 % des écrits)

(Baker, 2013; Becheikh *et al.*, 2010; Conseil supérieur de l'éducation, 2006; Davies, 1999; Gaussel, 2014; Harris, Chisholm et Burns, 2013; Shonkoff et Bales, 2011; Winton et McCollum, 2008)

7) favorise l'équité des élèves, c'est-à-dire le droit pour tous à un enseignement de qualité favorisant le développement du plein potentiel de chacun (9 % des écrits)

(Anne, 2003; Campbell, 2011; Conseil supérieur de l'éducation, 2006; Harris, Chisholm et Burns, 2013; Shonkoff et Bales, 2011; Trevithick, 2008; Winton et McCollum, 2008)

8) améliore le système d'éducation (9 % des écrits)

(Anne, 2003; Amo, 2007; Campbell, 2011; Landry *et al.*, 2008; Louis et Jones, 2001; Love, 1985; Vanderlinde et van Braak, 2010)

9) rentabilise le rapport coût-résultat des sommes et des efforts investis en éducation (efficacité des services) (6 % des écrits)

(Campbell, 2011; Larose *et al.*, 2011; Mulgan *et al.*, 2014; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Powers et Thompson, 2013)

10) réduit l'écart entre l'état des connaissances et les pratiques observées (5 % des écrits)

(Baker, 2013; Becheikh *et al.*, 2010; Fullan, 2012; Larose *et al.*, 2011)

11) permet d'implanter ou d'améliorer des programmes scolaires (5 % des écrits)

(Becheikh *et al.*, 2010; Massel, Goertz et Barnes, 2012; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Powels, Bowen et Bowen, 2010)

Pour ce qui est des autres résultats associés au TA, nos analyses permettent d'identifier 7 autres finalités dans des proportions moindres (allant de 3 % à 1 %). Nous ne les présentons pas dans le détail en raison de leur faible taux d'apparition dans les écrits. La figure 4.2 présente l'ensemble des 18 finalités associées au TC en éducation telles qu'abordées par les auteurs. Les résultats y sont présentés en ordre croissant au regard du pourcentage d'apparition des énoncés du TA ressortant des 100 écrits recensés dans l'anasynthèse réalisée.

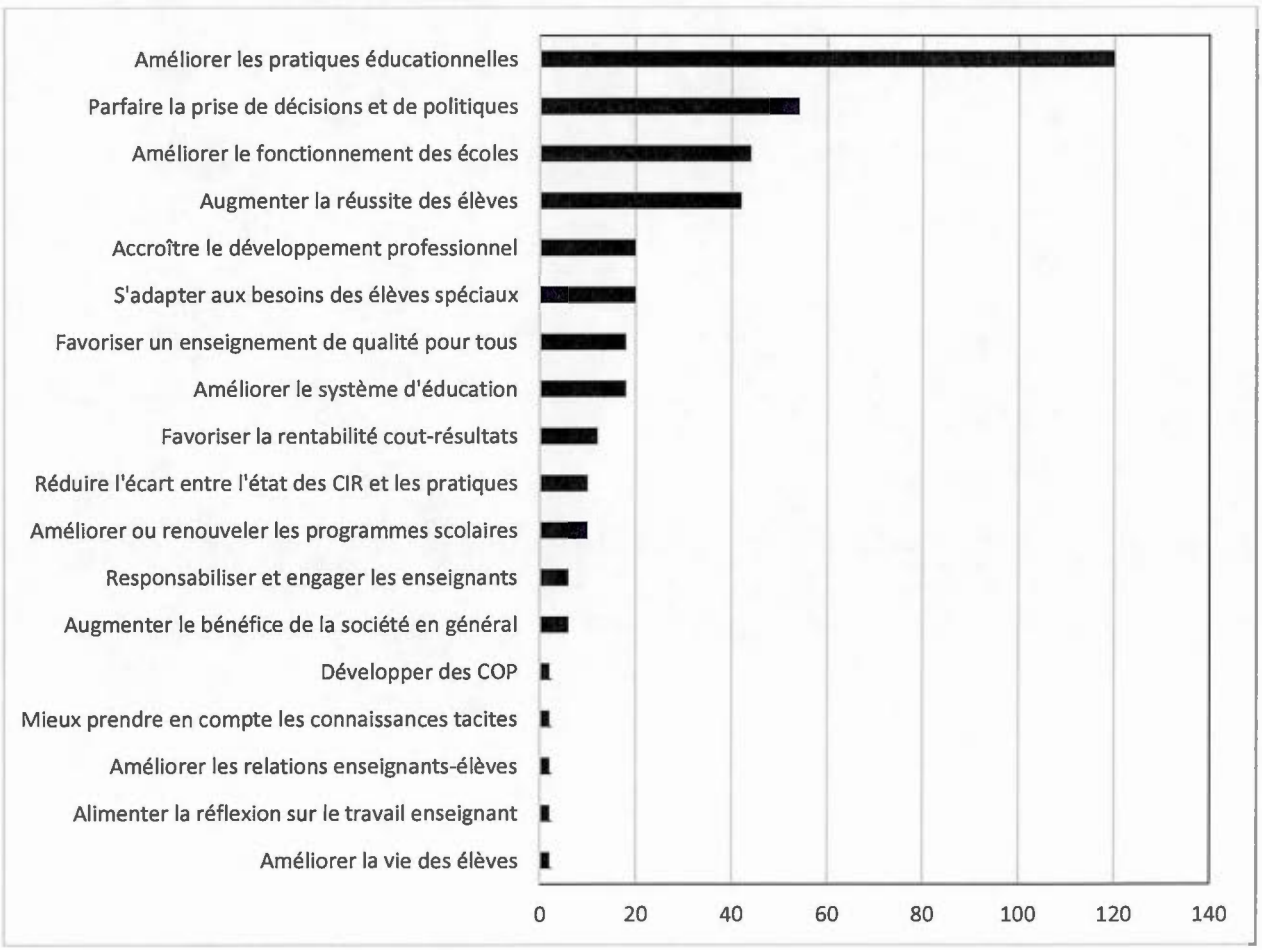

Figure 4.2. Finalités du TCIR en éducation en ordre décroissant de pourcentage.

En réunissant l'ensemble des énoncés associés aux finalités du TC en éducation (TA) pour les regrouper selon des unités de sens communes, les données révèlent cinq

grandes catégories. Ainsi, si l'on souhaite répondre au *Pourquoi* le TC en éducation, on obtient les visées suivantes en ordre d'importance selon le pourcentage de mentions : 1) pour améliorer la qualité des services éducatifs, 2) pour rentabiliser les sommes investies en éducation, 3) pour servir un principe d'équité, 4) pour réinvestir les résultats de la recherche en éducation, et 5) pour favoriser le bien-être des personnes. Le tableau 4.1 présente ces cinq grandes catégories de finalités et leurs énoncés associés.

Tableau 4.1

Énoncés de finalité (TA) regroupés selon 5 grandes catégories

Grandes catégories de TA Pourquoi le TC en éducation?	**Énoncés associés aux finalités du TC en éducation** **(certains sont placés dans plus d'une unité de sens)**
1. Pour améliorer la qualité des services éducatifs (11 énoncés de TA, dont certains parmi les plus hauts pourcentages)	▪ Améliorer les pratiques éducationnelles (60 %) ▪ Éclairer la prise de décisions et de politiques scolaires (27 %) ▪ Améliorer la tenue et le fonctionnement des établissements scolaires (22 %) ▪ Améliorer la réussite scolaire des élèves (21 %) ▪ Servir au développement professionnel ou à la formation continue des intervenants scolaires (10 %) ▪ Répondre aux besoins d'adaptation de la société, dont les élèves ayant des besoins spéciaux ou spécifiques (10 %) ▪ Améliorer le système d'éducation (9 %) ▪ Implanter ou améliorer des programmes scolaires (5 %) ▪ Favoriser la responsabilisation ou l'engagement des intervenants scolaire (3 %) ▪ Servir à la formation de communautés d'apprentissage d'enseignants (1 %) ▪ Favoriser le transfert des savoirs d'expérience (connaissances tacites) (1 %)
2. Pour servir un principe d'équité (2 énoncés de TA)	▪ Favoriser l'équité des élèves, soit le droit pour tous à un enseignement de qualité favorisant le plein potentiel de chacun (9 %) ▪ Répondre aux besoins d'adaptation de la société,

Grandes catégories de TA Pourquoi le TC en éducation?	Énoncés associés aux finalités du TC en éducation (certains sont placés dans plus d'une unité de sens)
	dont les élèves ayant des besoins spéciaux ou particuliers (10 %)
3. Pour rentabiliser les sommes investies en éducation (1 énoncé de TA)	▪ Rentabiliser le rapport coûts-résultats des sommes et des efforts investis en éducation (efficacité des services) (6 %)
4. Pour réinvestir les résultats de la recherche en éducation (2 énoncés de TA)	▪ Alimenter la réflexion portant sur le travail enseignant (1 %) ▪ Réduire l'écart entre l'état des connaissances et les pratiques observées (5 %)
5. Pour favoriser le bien-être des personnes (2 énoncés de TA)	▪ Améliorer les relations interpersonnelles entre enseignants et élèves (1 %) ▪ Améliorer la vie des élèves (1 %)

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS SUR LES FINALITÉS DU TC EN ÉDUCATION (ÉNONCÉS DE TA)

- Les résultats font ressortir 18 énoncés différents de finalité du TC en éducation.
- La finalité la plus évoquée dans les écrits est *l'amélioration des pratiques éducationnelles* (60 %). Elle est suivie par *l'éclairage de la prise de décisions et de politiques scolaires* (27 %).
- Les énoncés de TA se répartissent en cinq catégories de finalités : 1) pour améliorer la qualité des services éducatifs, 2) pour rentabiliser les sommes investies en éducation, 3) pour servir un principe d'équité, 4) pour réinvestir les résultats de la recherche en éducation, et 5) pour favoriser le bien-être des personnes.
- La majorité des énoncés de TA se retrouvent dans la catégorie de finalités relevant de la qualité des services éducatifs.
- Un seul énoncé de TA traduit une finalité ayant trait à la prise en compte des utilisateurs, soit celui sur *l'amélioration des relations interpersonnelles enseignant-élèves.*

4.3 Opérationnalisations du TC en éducation

Les résultats de TP de l'Anasynthèse 1 permettent d'illustrer l'ensemble des opérationnalisations avancées dans le TC en éducation. En effet, ceux-ci concernent les informations liées aux pratiques de mise en œuvre, d'opérationnalisation ou de réalisation de l'objet étudié. Les informations rendent compte du *Comment le TC* en éducation. L'analyse des écrits révèle un total de 54 résultats d'opérationnalisation, soit autant de formes de mises en œuvre du TC pour les personnes œuvrant dans le domaine de l'éducation.

Selon leur pourcentage d'apparition dans le corpus de textes analysés, les huit premiers résultats d'opérationnalisation du TC en éducation (énoncés de TP) les plus souvent mentionnés par une majorité d'auteurs sont les suivants :

1. **Favoriser des moments d'interactivité formelle et informelle (65 %).** Il s'agit de favoriser des interactions, par l'entremise de relations et de partages entre personnes (par des activités formelles et informelles) axées sur le TC. Pour ce faire, il peut s'agir de créer des opportunités de travail collaboratif, itératif, social par l'entremise des communautés d'échange entre chercheurs et utilisateurs, entre utilisateurs uniquement, si ce n'est entre utilisateurs et agent de TC. Il peut s'agir aussi de collaborations ou de partenariats à l'interne et à l'externe, des midis-rencontres ou journées interactives sur le TC, d'échanges virtuels liés à une application web, de moments planifiés de travail en équipe ou d'apprentissage collaboratif (entre pairs où les efforts de tout le groupe sont joints pour réussir) comme les communautés de pratique (CoP), par exemple.

   (Awang *et al.*, 2010; Becheikh *et al.*, 2010; Biasutti et ElDeghaidy, 2012; Biesta, 2007; Broekkamp et Van Hout-Wolters, 2007; Brown, 2012; Campbell, 2011; Chabot, 2007; Coburn et Talbert, 2006; Conseil supérieur de l'éducation, 2006; Cook et Odom, 2013; Cooper, 2014; Cordingley, 2008; Cousins et Leithwood, 1993; Dagenais *et al.*, 2007; Davidson et Nowicki, 2012; Draper,

2013; Durbing et Nelson, 2014; Edelstein, 2011; Flessner, 2012; Forman *et al.*, 2009; Fullan, 2012; Gagnon, 2014; Gélinas et Pilon, 1994; Gera, 2012; Goertz, Barnes et Massel, 2013; Hemsley Brown, 2004; Huberman, 1992; Klein et Gwalney, 1991; Koenig, 1999; Latham, 1993; Landry *et al.*, 2008; Levin, 2010; Levin *et al.*, 2011; Lin et Chen, 2009; Louis et Jones, 2001; Love, 1985; Massel, Goertz et Barnes, 2012; McInerney et Hamilton, 2007; Meirieu, 1994; Mulgan, Puttick et Breakspear, 2014; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Ramdé, 2012; Ratcliffe *et al.*, 2005; Rey, 2014; Sabah et Orthner, 2007; Sa, Li et Faubert, 2010; Santo, 2005; Saussez et Lessard, 2009; Shonkoff et Bales, 2011; Simons *et al.*, 2003; Spencer, Detrich et Slocum, 2012; Stark et Mandl, 2007; Stasny, 1996; Stevenson, 2000; Stickler-Lotto, 1979; Sylva *et al.*, 2007; Trevithick, 2008; Tseng, 2012; Tuters *et al.*, 2012; Vanderlinde et van Braak, 2010; Veillard et Coppé, 2009; Veillard et Kouamé, 2014; Wikeley, 1998; Winton et McCollum, 2008)

2. **Accompagner les utilisateurs en TC au moyen d'un agent de TC, un chercheur ou un responsable scolaire (55 %)**. Il s'agit d'engager ou de mettre à contribution une ou des ressources humaines (à l'interne ou à l'externe), qui possèdent l'expertise pour l'adoption et le suivi de stratégies de TC dans l'école ou la commission scolaire. Cette personne pourra être un agent de TC ayant des compétences en recherche, en activités de formation du TC, voire en planification, en accompagnement et en déploiement de stratégies, etc. Ou encore, il peut s'agir de nommer une personne du milieu utilisateur (enseignant, conseiller pédagogique, directeur ou chercheur en résidence), qui sera responsable d'identifier des CIR pertinentes tout en veillant à leur bon transfert (doit avoir une idée des rôles et actions de chacun, du système). Il peut aussi être question de recourir à un agent de liaison ou à une agence de soutien ayant pour rôle de favoriser les liens entre milieux et utilisateurs, et de fournir un accompagnement aux utilisateurs pour le TC. Dans tous les cas, la personne accompagnatrice des utilisateurs en TC devra s'engager à long terme au sein de l'organisation, développer des rapports humains de qualité, effectuer un suivi régulier et veiller à ce qu'il y ait des contacts fréquents entre elle et les utilisateurs.

(Awad, 2015; Awang *et al.*, 2010; Becheikh *et al.*, 2010; Bérubé, 2006; Broekkamp et Van Hout-Wolters, 2007; Brown, 2012; Chabot, 2007; Conseil supérieur de l'éducation, 2006; Cook et Odom, 2013; Cooper et Levin, 2013; Cordingley, 2008; Cousins et Leithwood, 1993; Dagenais *et al.*, 2007; Education & Society Program, 2013; Flessner, 2012; Florin *et al.*, 2008; Fullan, 2012; Gélinas et Pilon, 1994; Gera, 2012; Goertz, Barnes et Massel, 2013; Havelock, 1969; Hemsley Brown, 2004; Huberman, 1992; Klein et Gwalney, 1991; Koenig, 1999; Landry *et al.*, 2008; Latham, 1993; Levin, 2010; Levin *et al.*, 2011; Lin et Chen, 2009; Louis et Jones, 2001; Love, 1985; Massel, Goertz et Barnes, 2012; McInerney et Hamilton, 2007; Mulgan, Puttick et Breakspear, 2014; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Powels, Bowen et Bowen, 2010; Presse, 2009; Ramdé, 2012; Rey, 2014; Santo, 2005; Saussez et Lessard, 2009; Shonkoff et Bales, 2011; Simons *et al.*, 2003; Spencer, Detrich et Slocum, 2012; Stasny, 1996; Stevenson, 2000; Sylva *et al.*, 2007; Tardif et Zourhal, 2005; Tseng, 2012; Tuters *et al.*, 2012; Vanderlinde et van Braak, 2010; Veillard et Coppé, 2009; Veillard et Kouamé, 2014; Wikeley, 1998)

3. **Avoir des CIR contextualisées ou applicables pour les utilisateurs (49 %).** Il s'agit de favoriser la diffusion de CIR applicables directement, contextualisées (adaptées au vu de la réalité des utilisateurs) ou transmises avec des recommandations et des démonstrations claires de leur application. En termes d'exemples, il peut s'agir de fournir des CIR qui s'accompagnent d'idées d'activités possibles à réaliser en classe, de préciser le type de clientèle ou le nombre d'élèves avec lesquels elles s'emploient le mieux, de préciser quels sont les facteurs (reliés à l'enseignant, au climat, aux prérequis, etc.) qui jouent un rôle sur leur efficacité, etc. En d'autres termes, les CIR doivent rendre compte du *Comment* les optimiser en contexte de classe. Communiquées ainsi, les CIR sont plus à même d'être pertinentes, utiles et empreintes de sens pour les utilisateurs.

   (Abrami *et al*,, 2010; Becheikh *et al.*, 2010; Bell *et al.*, 2004; Bérubé, 2006; Bricout *et al.*, 2008; Brown, 2012; Campbell, 2011; Chabot, 2007; Conseil supérieur de l'éducation, 2006; Cook et Odom, 2013; Cooper et Levin, 2013; Cordingley, 2008; Cousins et Leithwood, 1993; Dagenais *et al.*, 2008; Davidson et Nowicki, 2012; Draelants, 2007; Education & Society Program, 2013; Gélinas et Pilon, 1994; Gera, 2012; Goertz, Barnes et Massel, 2013; Hemsley Brown, 2004; Huberman, 1992; Kennedy, 1997; Koenig, 1999; Landry *et al.*,

2008; Larose *et al.*, 2011; Latham, 1993; Lin et Chen, 2009; Louis et Jones, 2001; Love, 1985; Massel, Goertz et Barnes, 2012; Mehiriz et Marceau, 2012; Meirieu, 1994; Mulgan, Puttick et Breakspear, 2014; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Powers et Thompson, 2013; Presse, 2009; Ramdé, 2012; Ratcliffe *et al.*, 2005; Rey, 2014; Saha, Biddle et Anderson, 1995; Saussez et Lessard, 2009; Spencer, Detrich et Slocum, 2012; Tardif et Zourhal, 2005; Tseng, 2012; Vanderlinde et van Braak, 2010; Veillard et Kouamé, 2014; Wikeley, 1998; Winton et McCollum, 2008)

4. **Produire des CIR en partant des besoins des utilisateurs, de leurs intérêts, de leurs points de vue (47 %).** Il importe ici de partir des besoins, des questionnements, des intérêts et des points de vue des utilisateurs pour entreprendre de nouvelles recherches qui visent la production de CIR pour les milieux de pratique. Il peut aussi s'agir de cibler les problématiques de concert avec des intervenants d'établissements scolaires pour démarrer ou poursuivre des recherches associées ou les types de clientèles d'élèves à documenter davantage dans le cadre de projets d'étude, etc. De même, les écoles peuvent soumettre à des groupes de chercheurs affiliés des questions techniques liées à des aspects normatifs, éducatifs et politiques quant à ce qui serait désirable comme CIR. Les idées de thématiques de recherche peuvent porter sur des besoins locaux, des questionnements associés à des expériences de travail ou à des problèmes vécus.

   (Anne, 2003; Abrami *et al.*, 2010; Awad, 2015; Bell *et al.*, 2004; Bereiter, 2005; Bérubé, 2006; Biesta, 2007; Bricout *et al.*, 2008; Brown, 2012; Cherney, Povey, Head, Boreham et Ferguson, 2012; Cook et Odom, 2013; Cordingley, 2008; Cousins et Leithwood; 1993; Dagenais *et al.*, 2008; Draelants, 2007; Draper, 2013; Durbin et Nelson, 2014; Gagnon, 2014; Gaussel, 2014; Gélinas et Pilon, 1994; Goertz, Barnes et Massel, 2013; Harris, Chisholm et Burns, 2013; Havelock, 1969; Hemsley Brown, 2004; Huberman, 1992; Klein et Gwaltney, 1991; Landry *et al.*, 2008; Louis et Jones, 2001; Love, 1985; Massel, Goertz et Barnes, 2012; McInerney et Hamilton, 2007; Mehiriz et Marceau, 2012; Mulgan, Puttick et Breakspear, 2014; Presse, 2009; Rey, 2014; Santo, 2005; Saussez et Lessard, 2009; Schwimmer, 2014; Shonkoff et Bales, 2011; Spencer, Detrich et Slocum, 2012; Stark et Mandl, 2007; Stickler-Lotto, 1979; Tseng, 2012; Tuters *et al.*, 2012; Vanderlinde et van Braak, 2010; Veillard et Kouamé, 2014; Winton et McCollum, 2008)

5. **Favoriser la motivation, l'intérêt ou l'engagement volontaire des utilisateurs (46 %).** Il s'agit de favoriser l'implication des utilisateurs dans le TC ou encore leur motivation autodéterminée à utiliser des CIR. Pour ce faire, on peut chercher à prioriser l'engagement volontaire des personnes en processus de TC, susciter la participation directe des utilisateurs lors d'activités ou de projets de TC en misant sur leur compréhension, leur sécurité, le non-jugement et la non-punition. C'est aussi employer des mécanismes de reconnaissance pour les utilisateurs qui transfèrent et utilisent des CIR, chercher à favoriser une perception ou une attitude positive des utilisateurs pour le TC ou encore accroître les efforts pour éveiller naturellement leur intérêt à en faire usage dans leur travail.

   (Abrami *et al.*, 2010; Awad, 2015; Awang *et al.*, 2010; Bell *et al.*, 2004; Bérubé, 2006; Biasutti et ElDeghaidy, 2012; Biddle et Saha, 2006; Bricout *et al.*, 2008; Brown, 2012; Chabot, 2007; Cherney *et al.*, 2012; Cooper, 2014; Cousins et Leithwood, 1993; Dagenais *et al.*, 2007; Durbing et Nelson, 2014; Education & Society Program, 2013; Florin *et al.*, 2011; Forman *et al.*, 2009; Fullan, 2012; Gagnon, 2014; Gélinas et Pilon, 1994; Gera, 2012; Goertz, Barnes et Massel, 2013; Hemsley Brown, 2004; Huberman, 1992; Klein et Gwalney, 1991; Koenig, 1999; Landry *et al.*, 2008; Latham, 1993; Levin, 2010; Lin et Chen, 2009; Louis et Jones, 2001; Mulgan, Puttick et Breakspear, 2014; Ramdé, 2012; Sa, Li et Faubert, 2010; Santo, 2005; Saussez et Lessard, 2009; Schwimmer, 2014; Stasny, 1996; Stevenson, 2000; Tardif et Zourhlal, 2005; Tseng, 2012; Tuters *et al.*, 2012; Vanderlinde et van Braak, 2010; Veillard et Kouamé, 2014; Wenger, Hawkins et Seifer, 2012)

6. **Adopter un leadership qui encourage une culture de TC (37 %).** Il s'agit de déployer des structures de gestion et un leadership qui soutiennent le TC dans l'école, ce qui inclut d'établir des objectifs clairs et ciblés, un plan global d'action et un échéancier dûment respecté. En d'autres termes, le TC doit compter parmi les priorités de l'école, de telle sorte que les efforts fournis, comme les initiatives entreprises, favorisent la mise en place d'une culture de TC dans l'école.

(Aboulaye, 2003; Abrami *et al.*, 2010; Awang *et al.*, 2010; Bereiter, 2005; Brown, 2012; Campbell, 2011; Chabot, 2007; Cook et Odom, 2013; Cooper, 2014; Cooper et Levin, 2013; Cordingley, 2008; Dagenais *et al.*, 2007, 2008; Davidson et Nowicki, 2012; Durbing et Nelson, 2014; Education & Society Program, 2013; Fullan, 2012; Gagnon, 2014; Gera, 2012; Hemsley Brown, 2004; Koenig, 1999; Landry *et al.*, 2008; Levin, 2010; Levin *et al.*, 2011; Louis et Jones, 2001; Mehiriz et Marceau, 2012; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Ramdé, 2012; Sa, Li et Faubert, 2010; Sabah et Orthner, 2007; Santo, 2005; Saussez et Lessard, 2009; Spencer, Detrich et Slocum, 2012; Stasny, 1996; Trevithick, 2008; Tseng, 2012; Winton et McCollum, 2008)

7. **Favoriser l'apprentissage des utilisateurs par des activités de TC pertinentes, attractives et variées (35 %).** Il s'agit de favoriser l'exploitation d'activités de haut niveau au plan pédagogique, parmi lesquelles certaines stimulent la réflexivité, l'analyse critique, le repérage d'éléments à des fins de compréhension, l'établissement de liens conceptuels et pratiques, etc. Ce peut être également le déploiement d'activités d'apprentissage attractives, de formations variées et multiniveaux (individuelles et collectives) ou la mise en place d'activités de perfectionnement professionnel comportant du *team building* et du *coaching*.

   (Abrami *et al.*, 2010; Awad, 2015; Bricout *et al.*, 2008; Campbell, 2011; Cook et Odom, 2013; Cooper et Levin, 2013; Cordingley, 2008; Cousins et Leithwood, 1993; Durbing et Nelson, 2014; Education & Society Program, 2013; Flessner, 2012; Fullan, 2012; Gagnon, 2014; Gélinas et Pilon, 1994; Gera, 2012; Goertz, Barnes et Massel, 2013; Hemsley Brown, 2004; Klein et Gwalney, 1991; Landry *et al.*, 2008; Levin, 2010; Love, 1985; Meirieu, 1994; Mulgan, Puttick et Breakspear, 2014; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Rey, 2014; Santo, 2005; Saussez et Lessard, 2009; Shonkoff et Bales, 2011; Spencer, Detrich et Slocum, 2012; Stark et Mandl, 2007; Sylva *et al.*, 2007; Trevithick, 2008; Vanderlinde et van Braak, 2010; Veillard et Coppé, 2009; Winton et McCollum, 2008)

8. **Faire expérimenter, valider et adapter les CIR par les utilisateurs (29 %).** Les utilisateurs doivent bénéficier d'occasions pour expérimenter de nouvelles CIR par des essais-erreurs, des projets interdisciplinaires entre collègues en collaboration ou non, avec un chercheur ou un accompagnateur. Ces expéri-

mentations permettent aux utilisateurs de valider ou d'invalider les CIR entre pairs ou entre milieux de pratique semblables avant leur diffusion. Ces expérimentations devraient enfin permettre aux utilisateurs d'adapter ou d'améliorer les CIR en les liant à différentes pratiques et directives (idées d'utilisation, sens donnés, suggestions pour meilleure efficacité) avec le possible ajout de moyens technologiques pour les bonifier.

(Becheikh *et al.*, 2010; Bérubé, 2006; Biasutti et ElDeghaidy, 2012; Bricout *et al.*, 2008; Cordingley, 2008; Cousins et Leithwood; 1993; Flessner, 2012; Florin *et al.*, 2008; Gera, 2012; Harris, Chisholm et Burns, 2013; Huberman, 1992; Kennedy, 1997; Klein et Gwalney, 1991; Landry *et al.*, 2008; Louis et Jones, 2001; Love, 1985; Massel, Goertz et Barnes, 2012; McInerney et Hamilton, 2007; Meirieu, 1994; Mulgan, Puttick et Breakspear, 2014; Ratcliffe *et al.*, 2005; Sabah et Orthner, 2007; Schwimmer, 2014; Simons *et al.*, 2003; Stark et Mandl, 2007; Stevenson, 2000; Veillard et Coppé, 2009; Veillard et Kouamé, 2014; Winton et McCollum, 2008)

9. **Rendre les CIR accessibles et disponibles (27 %).** Les utilisateurs doivent pouvoir bénéficier d'un accès libre aux CIR. En d'autres termes, ils doivent pouvoir accéder aisément, rapidement et sans frais à des publications scientifiques (revues, ouvrages) ou à des textes présentant des CIR.

   (Aboulaye, 2003; Abrami *et al.*, 2010; Becheikh *et al.*, 2010; Bell *et al.*, 2004; Bérubé, 2006; Chabot, 2007; Coburn et Talbert, 2006; Conseil supérieur de l'éducation, 2006; Cooper, 2014; Cooper et Levin, 2013; Dagenais *et al.*, 2008; Davidson et Nowicki, 2012; Durbing et Nelson, 2014; Gaughan, 2008; Gaussel, 2014; Gélinas et Pilon, 1994; Gera, 2012; Hemsley Brown, 2004; Kennedy, 1997; Landry *et al.*, 2008; Latham, 1993; Massel, Goertz et Barnes, 2012; Mehiriz et Marceau, 2012; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Powels, Bowen et Bowen, 2010; Schwimmer, 2014; Vanderlinde et van Braak, 2010)

Pour le quart des auteurs des écrits recensés, l'opérationnalisation du TC en éducation implique de :

10. **Bénéficier d'infrastructures gouvernementales ou de politiques et mesures de soutien provinciales ou nationales associées à une instance unificatrice**

du TC (24 %). Les établissements scolaires doivent pouvoir se référer à une haute instance pour la coordination d'actions systémiques en TC, celle-ci relevant de l'État ou d'un palier gouvernemental. Que ce soit par l'entremise d'un organisme intermédiaire provincial ou national, l'instance déploie un plan d'action global en termes d'orientations, de politiques et de stratégies de soutien visant un meilleur TC en éducation. Elle peut servir de cadre de référence officiel pour la diffusion de CIR pertinentes, alors que ses infrastructures assurent la promotion d'activités de TC à vaste échelle. La mise en place d'une telle mesure traduit un soutien et un engagement des provinces, des districts ou de l'État pour l'amélioration du TC en éducation.

(Campbell, 2011; Coburn et Talbert, 2006; Conseil supérieur de l'éducation, 2006; Cook et Odom, 2013; Cooper, 2014; Cooper et Levin, 2013; Davidson et Nowicki, 2012; Durbing et Nelson, 2014; Education & Society Program, 2013; Forman *et al.*, 2009; Fullan, 2012; Gaughan, 2008; Havelock, 1969; Klein et Gwalney, 1991; Love, 1985; Massel, Goertz et Barnes, 2012; McInerney et Hamilton, 2007; Mulgan, Puttick et Breakspear, 2014; Sa, Li et Faubert, 2010; Saussez et Lessard, 2009; Stark et Mandl, 2007; Stickler-Lotto, 1979; Tardif et Zourhlal, 2005; Vanderlinde et van Braak, 2010)

11. **Octroyer du temps dédié au TC (22 %).** Les utilisateurs ont besoin de temps pour s'approprier adéquatement de nouvelles CIR et il en est de même pour les accompagnateurs en TC s'ils veulent les soutenir efficacement. L'inscription du TC dans la gestion et le leadership de l'école jointe au déploiement de stratégies exigent aussi du temps. Concrètement, cela peut se traduire par exemple par du temps ajouté au transfert des CIR dans la description de tâches des différents personnels scolaires.

(Abrami *et al.*, 2010; Becheikh *et al.*, 2010; Bérubé, 2006; Dagenais *et al.*, 2007, 2008; Davidson et Nowicki, 2012; Gagnon, 2014; Gaughan, 2008; Goertz, Barnes et Massel, 2013; Hemsley Brown, 2004; Huberman, 1992; Landry *et al.*, 2008; Latham, 1993; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Powels, Bowen et Bowen, 2010; Powers et Thompson, 2013; Sabah et Orthner, 2007; Spencer, Detrich et Slocum, 2012; Sylva *et al.*, 2007; Trevithick, 2008; Vanderlinde et van Braak, 2010; Wikeley, 1998)

12. **Adapter le langage des CIR aux utilisateurs de manière à ce qu'elles soient claires et compréhensibles (22 %).** Les utilisateurs ont besoin de CIR écrites dans un langage simple, clair et aisément compréhensible. Si les CIR ne sont pas produites d'emblée en ce sens, elles doivent être adaptées de manière à être transmises dans un langage vulgarisé pour les utilisateurs.

    (Abrami *et al*,, 2010; Becheikh *et al.*, 2010; Bérubé, 2006; Bricout *et al.*, 2008; Chabot, 2007; Cooper et Levin, 2013; Cordingley, 2008; Dagenais *et al.*, 2007; Davidson et Nowicki, 2012; Draelants, 2007; Gélinas et Pilon, 1994; Gera, 2012; Huberman, 1992; Landry *et al.*, 2008; Latham, 1993; Levin, 2010; Levin *et al.*, 2011; Mulgan, Puttick et Breakspear, 2014; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Tardif et Zourhal, 2005; Tuters *et al.*, 2012; Vanderlinde et van Braak, 2010)

13. **Mettre en place des contenus de cours pour développer l'expertise en recherche des utilisateurs en formation initiale ou dès l'entrée en fonction (22 %).** Il s'agit de développer, en formation initiale ou lors de l'insertion professionnelle, les compétences en recherche des utilisateurs au vu de différents contenus : distinction des types de recherche et de leurs composantes, repérage des CIR, développement des capacités d'analyse et de l'esprit critique quant aux critères de validité des recherches et de fiabilité des données, etc.

    (Abrami *et al.*, 2010; Bérubé, 2006; Biddle et Saha, 2006; Bricout *et al.*, 2008; Chabot, 2007; Conseil supérieur de l'éducation, 2006; Cordingley, 2008; Dagenais *et al.*, 2007; Durbing et Nelson, 2014; Florin *et al.*, 2011; Gaughan, 2008; Gélinas et Pilon, 1994; Huberman, 1992; Landry *et al.*, 2008; Larose *et al.*, 2011; Mulgan, Puttick et Breakspear, 2014; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Powers et Thompson, 2013; Ramdé, 2012; Tseng, 2012; Wikeley, 1998; Winton et McCollum, 2008)

Pour près de 20 % d'auteurs, il importe de :

14. **Produire des CIR crédibles et de qualité (19 %).** Il s'agit de l'importance d'avoir des CIR provenant de recherches qui découlent d'une méthodologie claire, rigoureuse et fiable sur le plan des résultats. Il est aussi question qu'il y ait une plus grande production de CIR issues de méta-analyses de même que de

recherches qui poursuivent les résultats à partir d'autres recherches antérieures. En d'autres termes, c'est parfaire la qualité des recherches produites en éducation en augmentant la validité de leurs résultats.

(Bell *et al.*, 2004; Bereiter, 2005; Chabot, 2007; Cook et Odom, 2013; Cordingley, 2008; Cousins et Leithwood, 1993; Davies, 1999; Draper, 2013; Fullan, 2012; Gaussel, 2014; Gélinas et Pilon, 1994; Lin et Chen, 2009; Love, 1985; Mulgan, Puttick et Breakspear, 2014; Powers et Thompson, 2013; Ratcliffe *et al.*, 2005; Saussez et Lessard, 2009; Spencer, Detrich et Slocum, 2012; Vanderlinde et van Braak, 2010)

15. **Évaluer le TC à l'aide de suivis et de bilans (19 %).** Il s'agit de chercher à évaluer le processus de TC lors du déploiement de stratégies, d'actions ou de mesures de TC prenant place en milieu scolaire. Il peut aussi s'agir de mettre sur pied un programme d'évaluation et de suivi du TC dans l'établissement scolaire. Concrètement, il importe alors de rendre visible le processus de TC relativement à ce qui se passe, de décrire les obstacles rencontrés et les facilitateurs, puis de produire un bilan des retombées obtenues à différents niveaux (efficacité des stratégies déployées, degré d'acquisition des CIR transférées, satisfaction des utilisateurs, coûts, temps et ressources humaines investis, etc.).

   (Aboulaye, 2003; Awad, 2015; Cooper, 2014; Cooper et Levin, 2013; Dagenais *et al.*, 2007; Durbing et Nelson, 2014; Forman *et al.*, 2009; Havelock, 1969; Klein et Gwalney, 1991; Landry *et al.*, 2008; Mulgan, Puttick et Breakspear, 2014; Sabah et Orthner, 2007; Santo, 2005; Shonkoff et Bales, 2011; Spencer, Detrich et Slocum, 2012; Stickler-Lotto, 1979; Trevithick, 2008; Vanderlinde et van Braak, 2010; Wenger, Hawkins et Seifer, 2012)

16. **Mettre en place un processus continu d'apprentissage ou de perfectionnement et l'intégrer dans la pratique quotidienne du personnel (18 %).** Le perfectionnement professionnel ou la formation continue ne doivent plus être orchestrés sous la forme d'ajouts ponctuels ou trimestriels à la tâche des utilisateurs. Ces moments d'apprentissage doivent être partie prenante des routines organisationnelles de l'école et de sa culture, ce qui sous-tend une visibilité et

des actions à l'interne initiées en ce sens : modalités et activités de promotion, moments d'information et de sensibilisation, etc.

(Abrami *et al.*, 2010; Bricout *et al.*, 2008; Campbell, 2011; Cordingley, 2008; Cousins et Leithwood; 1993; Dagenais *et al.*, 2008; Durbing et Nelson, 2014; Fullan, 2012; Gagnon, 2014; Harris, Chisholm et Burns, 2013; Levin, 2010; McInerney et Hamilton, 2007; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Ramdé, 2012; Spencer, Detrich et Slocum, 2012; Stevenson, 2000; Vanderlinde et van Braak, 2010; Winton et McCollum, 2008)

17. **Avoir une vision partagée des objectifs de TC, de son sens pour l'organisation et du travail en commun qu'il nécessite (18 %).** Tous les intervenants scolaires (enseignants, conseillers pédagogiques, professionnels, éducateurs, directions, hauts décideurs, etc.) et autres acteurs associés doivent travailler conjointement à l'amélioration du TC dans le milieu scolaire. Ce travail en commun implique une conscientisation des rôles de chacun, des valeurs et des enjeux présents dans les décisions éducatives reliées au TC. Il est aussi important que tous développent une vision partagée, un sens commun ainsi qu'un sentiment d'appartenance relativement au TC, lesquels donneront lieu à des initiatives et à des projets rassembleurs.

   (Aboulaye, 2003; Biddle et Saha, 2006; Biesta, 2007; Cousins et Leithwood; 1993; Forman *et al.*, 2009; Fullum, 2012; Gagnon, 2014; Gélinas et Pilon, 1994; Goertz, Barnes et Massel, 2013; Koenig, 1999; Latham, 1993; McInerney et Hamilton, 2007; Sabah et Orthner, 2007; Saha, Biddle et Anderson, 1995; Saussez et Lessard, 2009; Stasny, 1996; Vanderlinde et van Braak, 2010; Wikeley, 1998)

18. **Adapter la présentation ou le format des CIR aux utilisateurs (17 %).** Le format ou la façon de présenter les CIR doivent être adaptés aux utilisateurs. Selon le type de CIR et le contexte d'appropriation, les CIR peuvent être présentées tantôt sous une forme conviviale et synthétique, tantôt de manière séquentielle ou encore suivant une élaboration qui part du général au particulier, si ce n'est par l'entremise d'une histoire. On veillera ainsi à réfléchir à la meilleure façon de rendre compte des CIR aux utilisateurs au vu de différents

éléments : leur bagage de formation académique, leur contexte de travail, leurs préférences en matière de présentation, ce qui leur permettrait de mieux se les approprier, les objectifs du TC, etc.

(Abrami *et al.*, 2010; Becheikh *et al.*, 2010; Bricout *et al.*, 2008; Brown, 2012; Cherney *et al.*, 2012; Cook et Odom, 2013; Cooper, 2014; Cordingley, 2008; Davidson et Nowicki, 2012; Draelants, 2007; Durbing et Nelson, 2014; Education & Society Program, 2013; Gera, 2012; Landry *et al.*, 2008; Mulgan, Puttick et Breakspear, 2014; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Vanderlinde et van Braak, 2010)

19. **Partager et prendre en compte les connaissances tacites des utilisateurs (17 %).** Il s'agit de se doter de moyens amenant un partage des savoirs d'expérience des utilisateurs, soit de leurs connaissances tacites. Il importe aussi de considérer ces connaissances tacites dans la production et l'adaptation de CIR.

    (Abrami *et al.*, 2010; Biasutti et ElDeghaidy, 2012; Bricout *et al.*, 2008; Cordingley, 2008; Draelants, 2007; Gera, 2012; Kennedy, 1997; Koenig, 1999; Massel, Goertz et Barnes, 2012; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Ratcliffe *et al.*, 2005; Sabah et Orthner, 2007; Santo, 2005; Saussez et Lessard, 2009; Schwimmer, 2014; Spencer, Detrich et Slocum, 2012; Trevithick, 2008)

Ensuite, en ce qui concerne la liste des résultats d'opérationnalisation du TC en éducation, nous avons recensé, dans des pourcentages variant entre 16 % à 10 %, ce qui suit :

20. **Créer une plate-forme technologique interactive sur le TC (16 %).**

21. **Favoriser la liberté, l'autonomie et le sentiment de maîtrise des utilisateurs dans leur utilisation des CIR (15 %).**

22. **Multiplier les moyens de diffusion des CIR (15 %).**

23. **Augmenter le nombre de recherches collaboratives et participatives où les utilisateurs contribuent à toutes les étapes de création de CIR (15 %).**

24. **Distribuer des sommes d'argent allouées au TC dans les écoles (14 %) (financements, accréditations ou enveloppes budgétaires).**

25. **Disposer d'un lieu d'entreposage organisé des connaissances pertinentes (13 %)** (soit un emplacement virtuel ou physique où sont rassemblées et organisées les connaissances).

26. **Établir des liens de confiance entre accompagnateurs du TC (chercheurs, agents intermédiaires de TC, conseillers pédagogiques, directions, etc.) et utilisateurs (13 %).**

27. **Mettre en place des mesures de renforcement (issues des instances universitaires ou gouvernementales) invitant à une implication accrue des chercheurs pour le TC dans les milieux de pratique (11 %).**

28. **Expliquer les preuves des effets des CIR aux utilisateurs (11 %).**

29. **Partager les meilleures pratiques entre écoles ou entre utilisateurs (10 %).**

30. **Développer les capacités des chercheurs à mieux accompagner le TC des utilisateurs (10 %)** (en étant formés à être à l'écoute des utilisateurs, en apprenant à développer des liens de qualité, en prenant en compte leurs besoins dans le soutien et la diffusion des CIR, etc.).

Les 24 autres résultats d'opérationnalisation du TC en éducation sont évoqués dans de faibles proportions variant entre 9 % et 1 %. Ils concernent *l'importance de liens de confiance et de crédibilité pour les utilisateurs*, *la mise en place de plans d'action de TC de petite envergure ou un modèle de TC contextualisé à l'école*, *des lieux et des fournitures physiques adéquats*, *l'importance d'engager tous les acteurs d'une collectivité dans le TC (parents, décideurs, médias, etc.)*, *favoriser des études de 2e et 3e cycles chez les utilisateurs* et autres opérationnalisations du TC.

Maintenant, si l'on reprend les 54 résultats d'opérationnalisation du TC en éducation, nous observons qu'ils se regroupent en quatre grandes catégories : 1) Manière de produire les CIR, 2) Manière de soutenir les utilisateurs, 3) Caractéristiques des accompagnateurs du TC à privilégier, et 4) Fonctionnement du système d'éducation.

La manière de produire les CIR est une catégorie qui réfère *au comment* les CIR sont produites dans le domaine (valeurs prisées, épistémologie, etc.), le type de recherches et de connaissances privilégiés, tout autant que la manière de transmettre les connaissances aux utilisateurs (format, langage, accessibilité).

La manière de soutenir les utilisateurs est une catégorie qui réfère au soutien social (interactivité, réunion des personnes, partage d'informations, etc.), au soutien pédagogique (activités d'apprentissage et de formation du TC) et au soutien technique (lieu, matériel technologique et fourniture).

Les caractéristiques des accompagnateurs à privilégier ont trait à des résultats d'opérationnalisation qui abordent les éléments essentiels à considérer dans l'accompagnement du TC des utilisateurs. Il s'agit d'aptitudes et d'aspects à privilégier par les personnes qui se retrouvent à accompagner les utilisateurs dans le processus de TC.

Le fonctionnement du système d'éducation est une catégorie qui réfère à l'ensemble des éléments relevant des différents niveaux d'un système : 1) le Micro, pour micro-système, en référence au milieu immédiat de l'individu, ici l'école, ce qui inclut ses rôles, ses activités et ses interactions avec les autres milieux; 2) le Méso, pour mésosystème, qui implique les réseaux de connexion associés au milieu immédiat de l'individu, soit ici la population, les médias et autres instances ou groupes indirectement reliés à l'éducation; et 3) le Macro, pour macrosystème, qui fait référence aux autres systèmes associés au milieu de l'individu, mais selon un niveau plus haut, soit ici les instances gouvernementales en éducation, les universités, les chercheurs, etc. Le tableau qui suit présente les résultats du type praxique (TP) sur le TC en éducation suivant ces quatre grandes catégories.

Tableau 4.2

Énoncés d'opérationnalisation du TC en éducation (TP) regroupés selon 4 grandes catégories

Catégorie	Énoncés du type praxique (TP)
1. Manière de produire les CIR ***- recherches produites, CIR transmises***	• Avoir des CIR contextualisées ou applicables pour les utilisateurs (49 %). • Avoir des CIR qui partent des besoins, des intérêts et des points de vue des utilisateurs (48 %). • Rendre les CIR accessibles, disponibles (27 %). • Avoir des CIR au langage adapté aux utilisateurs (clair et compréhensible) (22 %). • Avoir des CIR crédibles et de qualité (19%). • Avoir des CIR adaptées aux utilisateurs pour la présentation et le format (17 %). • Prendre en compte et partager les connaissances tacites des utilisateurs (17 %). • Avoir plus de recherches collaboratives ou participatives où sont impliqués des utilisateurs à toutes les étapes (15 %). • Trier des recherches et des CIR selon leur pertinence pour les utilisateurs (4 %).
2. Manière de soutenir	• Favoriser des moments d'interactivité formelle et informelle du TC

Catégorie	Énoncés du type praxique (TP)
les utilisateurs ***- sociale, pédagogique et technique***	(65 %). • Accompagner les utilisateurs en TC au moyen d'un agent de TC, un chercheur ou un responsable nommé dans l'école (55 %). • Favoriser la motivation, l'intérêt ou l'engagement volontaire des utilisateurs (46 %). • Favoriser l'apprentissage des utilisateurs par des activités de formation de TC variées, pertinentes et attractives (35 %). • Faire expérimenter, valider et adapter les CIR par les utilisateurs (29 %). • Octroyer du temps dédié au TC (22 %). • Évaluer le TC à l'aide de suivis et de bilans (19 %). • Mettre en place un processus continu d'apprentissage ou de perfectionnement et l'intégrer dans la pratique quotidienne du personnel (18 %). • Créer une plate-forme technologique en ligne interactive sur le TC (16 %). • Multiplier les moyens de diffusion des CIR (15 %). • Expliquer les preuves des effets des CIR aux utilisateurs (11 %). • Partager les meilleures pratiques entre écoles ou entre utilisateurs (10 %). • Développer les capacités des chercheurs en TC (10 %). • Avoir un milieu physique et des fournitures adéquats (7 %). • Développer la capacité des utilisateurs à accepter la critique et à se remettre en question (autoévaluation) (3 %). • Sensibiliser les enseignants et les directions à l'importance de la réussite des élèves (2 %). • Sensibiliser et former les utilisateurs aux relations communautaires (1 %).
3. Caractéristiques des accompagnateurs du TC à privilégier	• Favoriser la liberté, l'autonomie et le sentiment de maîtrise des utilisateurs dans leur utilisation des CIR (15 %). • Établir des liens de confiance entre accompagnateurs du TC (chercheurs, agents de TC, directions, etc.) et utilisateurs (13 %). • Veiller à assurer un contexte de travail où les utilisateurs seront bien (9 %). • Considérer la crédibilité des agents de TC ou du chercheur (7 %). • Mettre en place des rapports égalitaires entre chercheurs et enseignants (6 %). • Témoigner du respect et de la bienveillance envers les utilisateurs (5 %).
4.Fonctionnement du système d'éducation	• Adopter un leadership qui encourage une culture de TC (37 %). • Bénéficier d'infrastructures gouvernementales ou de politiques et

Catégorie	Énoncés du type praxique (TP)
- *Micro, méso, macro*	mesures de soutien provinciales ou nationales associées à une instance unificatrice du TC (24 %). • Mettre en place des contenus de cours pour développer l'expertise en recherche des utilisateurs en formation initiale, sinon dès l'entrée en fonction (22 %). • Avoir une vision partagée des objectifs de TC, de son sens et du travail en commun qu'il nécessite (18 %). • Distribuer des sommes d'argent allouées au TC dans les écoles (14 %). • Disposer d'un lieu d'entreposage organisé des connaissances pertinentes (13 %). • Mettre en place des mesures de renforcement invitant à l'implication accrue des chercheurs pour le TC dans les milieux de pratique (11 %). • Partager les meilleures pratiques entre écoles ou entre utilisateurs (10 %). • Veiller à assurer un contexte de travail où les utilisateurs seront bien (9 %). • Privilégier des plans d'action de plus petite envergure (décentralisation) ou chercher à ce que l'école et ses utilisateurs aient leur propre modèle de TC (8 %). • Avoir un milieu physique et des fournitures adéquats (7 %). • Favoriser des études de 2e et 3e cycles (7 %). • Favoriser la réalisation de projets de recherche initiés par les enseignants et les directions dans une école ou lors d'une formation pour développer une carrière d'enseignant-chercheur pour certains (7 %). • Sensibiliser les enseignants et les directions à l'importance de la réussite des élèves (2 %). • Évaluer le TC à l'aide de suivis et de bilans (19 %). • Former les directions à la gestion du TC (meilleures stratégies, déterminants, statut d'agent de changement dans leurs rôles) (4 %). • Avoir un modèle d'engagement participatif université-communauté (4 %). • Mettre en place des mesures politiques qui prennent elles-mêmes en compte les CIR (3 %). • Développer la sensibilisation et l'engagement des parents, des médias et de la collectivité en général pour accroître le TC (2 %) • Adopter un style de gestion participative (1 %). • Rendre les utilisateurs (enseignants, conseillers pédagogiques, directions) responsables de leurs actions (1 %). • Favoriser l'embauche de femmes directrices (1 %). • Viser à ce que les chercheurs effectuent plus de recherches sur le terrain dans leur zone de discipline et de contenu (1 %). • Augmenter le nombre de chercheurs spécialisés dans le TC en éducation (1 %).

Catégorie	Énoncés du type praxique (TP)
	• Développer des activités de TC en contexte d'insertion professionnelle (1 %). • Adopter une nouvelle façon de penser le système éducatif et les approches pédagogiques pour un meilleur TC (1 %). • Considérer l'ancienneté des conseillers pédagogiques (CP) (1 %).

En définitive, comme récapitulatif des derniers passages sur l'opérationnalisation du TC en éducation, nous retenons les principaux résultats suivants des analyses aux énoncés de TP de l'Anasynthèse 1.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS D'OPÉRATIONNALISATION DU TC EN ÉDUCATION (ÉNONCÉS DE TP)

- Il existe un total de 54 énoncés d'opérationnalisation du TC en éducation.
- Les résultats rendent compte de l'importance de *Favoriser des moments d'interactivité formelle et informelle du TC*, énoncé d'opérationnalisation le plus mentionné dans les écrits sur le TC en éducation (65 %).
- Il est suivi, en ordre de mention, par *Fournir un accompagnateur pour le TC des utilisateurs (55 %)*; *Avoir des CIR contextualisées et applicables (49 %)*; *Prendre en compte les besoins, intérêts et points de vue des utilisateurs pour la production des CIR (47 %)*; et *Favoriser la motivation et l'engagement volontaire des utilisateurs (46 %).*
- Les 54 résultats d'opérationnalisations du TC en éducation se répartissent dans l'une ou l'autre des 4 grandes catégories suivantes : 1) Manière de produire les CIR, 2) Manière de soutenir les utilisateurs (au plan social, pédagogique et technique), 3) Caractéristiques des accompagnateurs du TC à privilégier, et 4) Fonctionnement du système d'éducation.

4.4 Éléments de définition du TC selon une prise en compte de l'utilisateur

Avant d'exposer les résultats de la deuxième anasynthèse réalisée dans le cadre de cette recherche, rappelons que celle-ci a été entreprise afin de comprendre et d'illustrer ce qu'est la prise en compte des utilisateurs dans le TC. Dit autrement, comme la visée de cette recherche est d'élaborer un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs, la réalisation de l'Anasynthèse 2 sur la prise en compte de l'utilisateur dans le TC nous a permis de documenter cette spécificité fondamentale au modèle émergent.

Comme ce fut le cas pour la première anasynthèse réalisée, les résultats qui découlent de l'Anasynthèse 2 sur la prise en compte des utilisateurs dans le TC traduisent des informations sur le type formel (TF), le type axiologique (TA) et le type praxique (TP). Les résultats associés au TF ont trait aux informations de définition de l'objet étudié. Par conséquent, les résultats suivants concernent *le Quoi* relié à la prise en compte de l'utilisateur dans le TC, tous domaines disciplinaires confondus. Les écrits recensés nous permettent de présenter les principaux concepts employés par les auteurs pour faire référance à la « prise en compte de l'utilisateur » dans le TC, soit le fait *d'avoir une considération pour les personnes qui utilisent les connaissances issues de la recherche au regard de leurs besoins, de leur réalité et de leurs valeurs*[18]. D'emblée, l'objet qu'est la prise en compte de l'utilisateur étant récent dans le champ de recherches sur le TC, peu d'auteurs en ont donné une définition exhaustive et claire. Les analyses des regroupements de concepts semblables permettent néanmoins d'identifier des éléments centraux de définition pour chacun d'eux.

[18] Définition temporaire allouée à la « prise en compte de l'utilisateur » apparaissant dès le début de cette thèse pour faciliter la compréhension du propos, et ce, jusqu'au chapitre 5 où une définition inédite du concept sera alors proposée relativement au modèle émergent fondé dans cette perspective.

Les résultats relevant de la recension des 29 écrits permettent de distinguer 10 regroupements de concepts référant à la prise en compte de l'utilisateur dans le TC. Notons *à priori* que parmi ces 29 écrits, on en dénombre 4 qui composaient également le corpus de textes sur le TC en éducation (Anasynthèse 1), alors que 3 parmi eux étaient intégrés dans les 16 % d'écrits sur le TC en éducation de l'Anasynthèse 1 pour lesquels on dénombrait des éléments de définition portant sur une prise en compte des utilisateurs. Les 10 regroupements de concepts pour nommer la prise en compte de l'utilisateur dans le TC sont présentés avec la proportion d'auteurs pour chacun d'eux. Comme mentionné plus haut, des éléments de définition ayant trait à la perspective dans laquelle les concepts sont employés complètent l'énoncé.

- Le tiers des auteurs recourent aux concepts **perspective/angle individuel/ point de vue** ou **perception des utilisateurs.** Pour ces auteurs, la prise en compte des utilisateurs réfère globalement à la perception des utilisateurs dans le processus de TC relativement à leur vision des choses, leur conception de la réalité selon un angle bien à eux (32 %).

  (Besner, Laurendeau et Bergeron, 2012; Chabot, 2007; Desmarais et Lortie, 2011; Devos et Dumay, 2009; Dobbins, Rosenbaum, Plews, Law et Fysh, 2007; Ellen *et al.*, 2014; Hotho, Becker-Ritterspach et Saka-Helmhout, 2012; Leiter, Day, Harvie et Shaughnessy, 2007; Ramdé, 2012)

- Près du quart des auteurs utilisent les concepts **facteurs individuels** ou **facteurs endogènes des utilisateurs**. Pour ces derniers, il est ici question des caractéristiques des individus qui jouent un rôle lors du processus de TC ou qui expliquent *le Comment* les utilisateurs transfèrent les connaissances. Ces caractéristiques interagissent avec d'autres facteurs d'ordre organisationnel et environnemental pour la plupart des auteurs (21 %).

  (Chagnon *et al.*, 2009; Cummings et Teng, 2003; Elissalde, Gaudet et Renaud, 2010; McWilliam, 2007; Mehiriz et Marceau, 2012; Osterling et Austin, 2008; Xu et Quaddus, 2012)

- Un peu moins du quart des auteurs recourent aux concepts **mécanismes motivationnels, d'engagement ou de participation des utilisateurs**. L'un et l'autre de ces concepts concernent les mécanismes et les facteurs en jeu lorsqu'un utilisateur s'engage, participe ou se révèle motivé dans son processus de transfert des connaissances. Plus précisément, il peut s'agir : 1) du *Comment* l'utilisateur *sent*, *pense* et *vit* son engagement en processus de TC, 2) des éléments qui suscitent et maintiennent sa motivation lors dudit processus, ou encore 3) des défis et des avantages que lui procurent sa participation (15 %).
  (Cumming et Teng, 2003; Dunne, 2011; Koewn, Van Eerd et Irving, 2008; Minhyung, Young-Gul et Gee-Woo, 2010)

- Près d'un dixième des auteurs préfèrent employer les concepts **prise en compte du contexte ou de la réalité des utilisateurs**. Cette prise en compte réfère au contexte social, organisationnel et environnemental des utilisateurs lors du processus de TC. Dans cette veine, il peut s'agir d'éléments divers se rapportant à leurs capacités individuelles d'apprentissage, à l'influence de la culture en place, au climat, à leur manière de partager la connaissance, à leurs contraintes ou à leur perception de leurs tâches (11 %).
  (Belkhodja, 2006; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009; Reed *et al.*, 2014)

Viennent ensuite des concepts employés dans de plus faibles proportions pour référer à la prise en compte de l'utilisateur, soit :

- **paradigme humaniste** : l'idée qui consiste à mettre l'accent sur les gens selon une approche humaniste comme fondement de l'action (4 %). (Gloet et Berrell, 2003)

- **prise en compte des actants humains** : dans le sens où l'utilisateur transfère des connaissances au travers d'une réalité empreinte d'actes humains, lesquels surviennent au cœur de contextes locaux, de controverses, d'alliances et de résistances (4 %). (Alferoff et Knights, 2009)

- **besoins et préférences des utilisateurs** : en ce qui concerne les connaissances transférées, le format, les canaux de distribution prisés, le soutien offert, etc. (4 %). (Dobbins, DeCorby et Twiddy, 2004)

- ***comment* les utilisateurs acquièrent et interprètent les CIR** : en tant que compréhension systématique des éléments qui explique comment les décideurs et praticiens acquièrent et interprètent les CIR (4 %). (Nelson, Leffler et Hansen, 2009).

- **prise en compte des enjeux professionnels, institutionnels, juridiques, économiques et politiques des utilisateurs** : en ce qui touche les valeurs matérielles ou morales qui s'apparentent à des bénéfices ou à des pertes pour les utilisateurs en contexte de TC, que ce soit au plan professionnel, institutionnel, juridique, économique ou politique (4 %). (Belleau, 2011)

- **traitement humain de l'information** : en lien avec la sensibilité des utilisateurs dans leur manière de traiter les CIR lors de processus de TC (4 %). (Inoubli, 2012)

La figure 4.3 présente les 10 regroupements de concepts utilisés par les auteurs du champ de recherches sur le TC pour référer à la prise en compte de l'utilisateur. Il illustre la diversité des expressions utilisées par les auteurs des différents domaines recensés pour qualifier la prise en compte de l'utilisateur dans le TC.

Figure 4.3. Regroupements des concepts employés pour référer à la prise en compte de l'utilisateur en ordre décroissant de pourcentage.

En somme, les concepts et les éléments de définition (énoncés de TF) recensés sur la prise en compte de l'utilisateur dans le TC évoquent globalement une considération de la perspective des utilisateurs à l'égard de *comment* ils pensent, perçoivent, s'engagent, apprennent et vivent les choses lorsque placés dans un tel contexte. Plusieurs énoncés de TF concernent donc l'importance de considérer leurs caractéristiques personnelles, leurs points de vue, leur réalité, leur motivation, leurs besoins, voire leur manière d'apprendre, leurs enjeux, etc. Pris ensemble, ces énoncés de définition sur la prise en compte des utilisateurs teintent le TC d'une perspective essentiellement humaniste, perspective qui sera examinée plus en détail dans le chapitre 7.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS D'ÉLÉMENTS DE DÉFINITION DU TC SELON UNE PRISE EN COMPTE DE L'UTILISATEUR (ÉNONCÉS DE TF)

- Les 29 écrits permettent de recenser 10 regroupements de concepts pour référer à la prise en compte de l'utilisateur dans le TC.

- Le premier regroupement de concepts les plus utilisés pour référer à la prise en compte des utilisateurs dans le TC est **la perspective/l'angle individuel/le point de vue ou la perception des utilisateurs**. Cet ensemble de concepts se retrouve dans 32 % des écrits sur le thème.

- L'ensemble des regroupements de concepts traduit une prise en compte des utilisateurs dans le TC selon une considération de la perspective de ces derniers, soit relativement à *comment* ils pensent, perçoivent, s'engagent, apprennent et vivent les choses en contexte de TC.

4.5 Finalités du TC selon une prise en compte de l'utilisateur

Comme mentionné plus tôt, le type axiologique a trait aux informations liées essentiellement aux finalités de l'objet étudié, c'est-à-dire ici la prise en compte de l'utilisateur. Aussi, les résultats qui suivent présentent des informations qui traduisent *le Pourquoi* la prise en compte de l'utilisateur dans le TC.

Nos résultats permettent de dénombrer 11 énoncés de type axiologiques (TA), soit des finalités associées à la prise en compte de l'utilisateur dans le TC. Ils sont présentés avec une explication pour la plupart ainsi que leur pourcentage d'apparition dans le corpus de textes recensés.

- Pour près du tiers des auteurs, la prise en compte des utilisateurs permet de **considérer les variables implicites à leur processus d'apprentissage**, lesquelles seraient indispensables au TC. Il s'agit ici de la capacité d'absorption des utilisateurs, de leurs façons d'apprendre, des connaissances antérieures requises, des stratégies pédagogiques efficaces à déployer, etc. (32 %).

  (Belkhodja, 2006; Besner, Laurendeau et Bergeron, 2012; Desmarais et Lortie, 2011; Devos et Dumay, 2009; Gloet et Berrell, 2003; Hotho, Becker-Ritterspach et Saka-Helmhout, 2012; Leiter *et al.*, 2007; Mehiriz et Marceau, 2012; Tribble *et al.*, 2008)

- Pour un autre tiers des auteurs, la prise en compte des utilisateurs dans le TC permet de **considérer les acteurs centraux dans le processus de TC**, en l'occurrence les personnes qui sont justement celles qui intègrent et appliquent les CIR (29 %).

  (Belkhodja, 2006; Belleau, 2011; Chabot, 2007; Desmarais et Lortie, 2011 ; Dobbins *et al.*, 2007; Inoubli, 2012; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2012; Reed *et al.*, 2014)

- Pour un autre tiers des auteurs, la prise en compte des utilisateurs permet de **considérer le processus de TC selon les modèles théoriques « interactionnistes »**, en se centrant sur les acteurs clés qui agissent au cœur de cette dynamique relationnelle d'échanges (29 %).

  (Alferoff et Knights, 2009; Belkhodja, 2006; Chagnon *et al.*, 2009; Desmarais et Lortie, 2011; Elissalde, Gaudet et Renaud, 2010; Inoubli, 2012; McWilliam, 2007)

- Pour le cinquième des auteurs, la prise en compte des utilisateurs dans le TC permet de **considérer ce qui incite les utilisateurs, les engage et les motive lors du processus de TC** (21 %).

  (Belkhodja, 2006; Cumming et Teng, 2003; Dunne, 2011; Keown, Van Eerd et Irving, 2008; Leiter *et al.*, 2007; Minhyung, Young-Gul et Gee-Woo, 2010)

- Pour un autre cinquième d'auteurs, la prise en compte des utilisateurs dans le TC permet de **considérer leurs besoins, préférences et préoccupations**, trois facteurs susceptibles d'agir sur le processus de TC. Cela, considérant que les utilisateurs et les producteurs de CIR souscrivent à des priorités et à des intérêts différents (21 %).

  (Belkhodja, 2006; Belleau, 2011; Chagnon *et al.*, 2009; Dobbins *et al.*, 2007; Elissalde, Gaudet et Renaud, 2010; Mehiriz et Marceau, 2012)

- Pour un peu moins du cinquième des auteurs, la prise en compte des utilisateurs dans le TC **est nécessaire pour comprendre leur contexte ou leur culture de travail**, une compréhension des plus utiles pour le déploiement de stratégies de TC adaptées et efficaces (19 %).

  (Belkhodja, 2006; Besner, Laurendeau et Bergeron, 2012; Elissalde, Gaudet et Renaud, 2010; Leiter *et al.*, 2007; McWilliam, 2007)

- Pour une faible proportion d'auteurs, la prise en compte des utilisateurs dans le TC permet de **considérer l'ensemble des facteurs individuels**, lesquels se

révèlent importants dans la diffusion, le transfert et l'application de connaissances, voire de leur utilité perçue. Ces facteurs individuels peuvent concerner la perception des utilisateurs quant à la pertinence d'une nouvelle connaissance, tout autant que leur appréciation ou leur recul à l'endroit de sa présentation. Dans d'autres contextes, les facteurs individuels ont trait à la confiance et à la crédibilité que les utilisateurs allouent à la personne qui leur communique la nouvelle connaissance, le cas échéant. Tout comme il peut être question de la validité qu'ils reconnaissent ou non à la nouvelle connaissance. Les facteurs individuels pouvant englober plusieurs réalités qui impliquent les utilisateurs, il peut aussi s'agir de l'évolution de leurs réactions affectives et émotionnelles lorsqu'ils sont accompagnés par une tierce personne ou soutenus par des moyens techniques en vue de s'approprier une nouvelle pratique. Dans cette optique, les facteurs individuels réfèrent également aux traits de personnalité, au savoir-être, au savoir-faire ainsi qu'aux aspects reliés à la formation académique des utilisateurs susceptibles de favoriser ou d'entraver le TC (11 %).
(Chagnon *et al.*, 2009; Osterling et Austin, 2008; Xu et Quaddus, 2012)

- Pour une autre faible proportion d'auteurs, la prise en compte des utilisateurs dans le TC permet de **reconnaître leur langage différent de celui des producteurs, soit de considérer leurs connaissances tacites**, cela dans l'optique de prendre en compte et de reconnaître leurs savoirs issus de leur expérience contextuelle (11 %).
(Belkhodja, 2006; Chagnon *et al.*, 2009; McWilliam, 2007)

- Pour une plus infime proportion d'auteurs, la prise en compte des utilisateurs dans le TC permet de **pallier l'insuffisance de données sur le *Comment* les utilisateurs apprennent**, une perspective trop souvent occultée au détriment de celle orientée sur le *Comment* les organisations apprennent (7 %); permet

la considération des obstacles et facilitateurs au TC selon la perspective des utilisateurs, relativement aux aspects du contexte qui entravent ou facilitent le TC, tels que perçus par les personnes qui ont justement à participer au transfert de nouvelles CIR (7 %); permet **d'accroître la probabilité que les CIR soient véritablement utilisées**, dans l'optique qu'en prenant en compte les personnes qui sont centrales dans le processus de TC, soit les utilisateurs, on ne peut qu'augmenter les chances que les CIR soient réellement utilisées (4 %).

(Besner, Laurendeau et Bergeron, 2012; Ellen *et al.*, 2014; Inoubli, 2012; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; McWilliam, 2007)

Afin d'avoir une vue d'ensemble des principales finalités associées à la prise en compte de l'utilisateur dans le TC, les résultats du type axiologique sont présentés dans la figure 4.4.

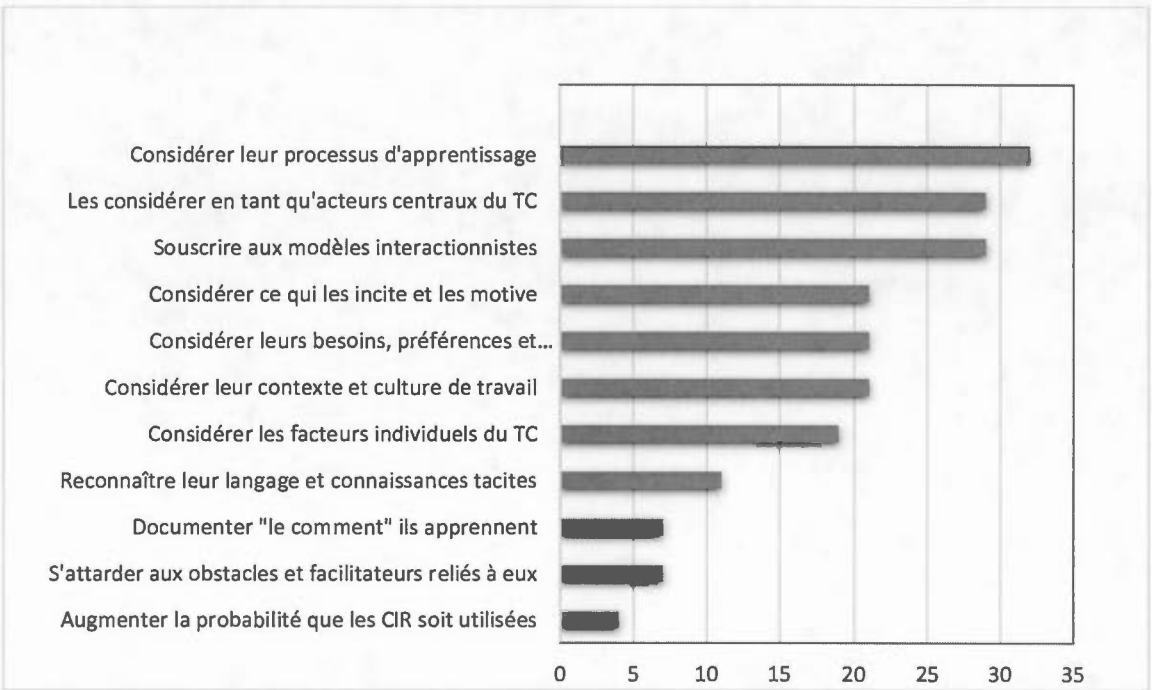

Figure 4.4. Finalités associées à la prise en compte de l'utilisateur dans le TC en ordre décroissant de pourcentage.

En somme, l'ensemble des énoncés de TA associés à la prise en compte de l'utilisateur dans le TC concernent des finalités diverses touchant tantôt au processus d'apprentissage des utilisateurs, tantôt au fait qu'ils sont les acteurs centraux dans la dynamique, voire dans l'optique de mieux comprendre et considérer les variables associées aux utilisateurs qui jouent un rôle dans le TC (leur motivation, leurs besoins, leur contexte, leur langage, les facteurs individuels, etc.).

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS SUR LES FINALITÉS DU TC PRENANT EN COMPTE L'UTILISATEUR (ÉNONCÉS DE TA)

- Les résultats révèlent 11 énoncés de type axiologique (TA), soit des finalités associées à la prise en compte de l'utilisateur dans le TC.
- Les 3 énoncés de TA les plus souvent mentionnés invitent les utilisateurs à : 1) *considérer leur processus d'apprentissage*, 2) *considérer les personnes qui sont justement celles qui utilisent les CIR*, et 3) *souscrire aux principes du modèle interactionniste, alors que les utilisateurs sont les acteurs clés dans la dynamique relationnelle en jeu dans le TC.*
- Les autres finalités évoquées concernent l'importance de comprendre et de considérer les multiples variables liées aux utilisateurs dans le TC au regard de leur motivation, de leurs besoins, de leur contexte, de leur perspective, de leur langage, etc.

4.6 Opérationnalisations du TC selon une prise en compte de l'utilisateur

Les résultats associés au type praxique (TP) concernent les informations liées aux pratiques de mise en œuvre, d'opérationnalisation ou de réalisation de l'objet étudié. Les résultats qui suivent informent donc du *Comment* la prise en compte de l'utilisateur dans le TC. L'analyse des écrits issus de différents domaines disciplinaires révèle un total de 19 résultats d'opérationnalisation qui traduisent autant de

manières de considérer les utilisateurs dans le TC. Les résultats sont présentés en ordre décroissant, soit en partant des énoncés mentionnés le plus souvent dans l'ensemble des écrits recensés à ceux mentionnés le moins souvent. Les résultats d'opérationnalisation nommés par une grande proportion d'auteurs s'accompagnent d'éléments explicatifs.

Pour une majorité d'auteurs, prendre en compte l'utilisateur dans le TC consiste à :

1. **Favoriser des interactions formelles et informelles reliées au TC pour les utilisateurs.** Ces interactions peuvent être favorisées par des rencontres planifiées, des communautés de pratique, des groupes de discussion, des formations, des dîners-causerie, des moments d'échange ouverts, lesquels impliquent des accompagnateurs de TC (chercheurs, agents intermédiaires, formateurs, conseillers, etc.) et des utilisateurs, ou des utilisateurs seulement (83%).

   (Alferoff et Knights, 2009; Belkhodja, 2006; Belleau, 2011; Chagnon *et al.*, 2009; Cumming et Teng, 2003; Desmarais et Lortie, 2011; Dobbins, DeCorby et Twiddy, 2004; Dobbins *et al.*, 2007; Dunne, 2011; Elissalde, Gaudet et Renaud, 2010; Ellen *et al.*, 2014; Gloet et Berrel, 2003; Hotho *et al.*, 2012; Inoubli, 2012; Keown, Van Eerd et Irving, 2008; Leiter *et al.*, 2007; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2012; McWilliam, 2007; Minhyung, Young-Gul et Gee-Woo, 2010; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Osterling et Austin, 2008; Ramdé, 2012; Reed *et al.*, 2014; Tribble *et al.*, 2008)

2. **Mettre en place des activités d'apprentissage ou de formation variées prenant en compte les déterminants du processus d'apprentissage**. Il est ici question d'activités d'apprentissage intégrant des interactions et des discussions et pouvant comporter des boucles de rétroaction, des essais-erreurs, de la réflexivité ou encore la prise en compte des connaissances antérieures. Certains auteurs citent l'importance de vérifier ensuite le degré d'appropriation ou d'acquisition des connaissances intégrées une fois les activités d'apprentissage réalisées (76 %).

(Alferoff et Knights, 2009; Belkhodja, 2006; Belleau, 2011; Besner, Laurendeau et Bergeron, 2012; Cumming et Teng, 2003; Devos et Dumay, 2009; Desmarais et Lortie, 2011; Dobbins, DeCorby et Twiddy, 2004; Dobbins *et al.*, 2007; Dunne, 2011; Ellen *et al.*, 2014; Gloet et Berrel, 2003; Hotho *et al.*, 2012; Inoubli, 2012; Keown, Van Eerd et Irving, 2008; Leiter *et al.*, 2007; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2012; McWilliam, 2007; Osterling et Austin, 2008; Reed *et al.*, 2014; Tribble *et al.*, 2008; Xu et Quaddus, 2012)

3. **Prendre en compte les besoins, les réalités et les contextes des utilisateurs dans le processus de TC, dont la production des CIR.** Il s'agit ici d'une considération de leurs priorités, de leurs préférences, de leurs craintes ou de leurs intérêts lors du processus de TC. Par exemple, les auteurs insistent sur l'importance de prendre en compte le point de vue des utilisateurs quant au moment le plus favorable pour eux de mobiliser une nouvelle connaissance. Dans d'autres cas, il peut s'agir de considérer leurs besoins de bénéficier de plus de temps pour le transfert d'une nouvelle connaissance ou que soient mis à leur disposition des compléments d'information, un guide pratique ou une vidéo leur permettant de mieux la mobiliser dans l'action. Pour une moitié d'auteurs toutefois, cette prise en compte des besoins et de la réalité des utilisateurs concerne plus particulièrement ce qui a trait à la production et à l'adaptation des CIR (72 %).

   (Alferoff et Knights, 2009; Belkhodja, 2006; Besner, Laurendeau et Bergeron, 2012; Chabot, 2007; Chagnon *et al.*, 2009; Desmarais et Lortie, 2011; Devos et Dumay, 2009; Dobbins, DeCorby et Twiddy, 2004; Dobbins *et al.*, 2007; Dunne, 2011; Elissalde, Gaudet et Renaud, 2010; Ellen *et al.*, 2014; Gloet et Berrel, 2003; Keown, Van Eerd et Irving, 2008; Leiter *et al.*, 2007; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2012; McWilliam, 2007; Mehiriz et Marceau, 2012; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Ramdé, 2012; Reed *et al.*, 2014)

4. **Prendre en compte la motivation et l'engagement volontaire des utilisateurs à prendre part au TC par l'entremise de mécanismes de récompense ou de reconnaissance.** Cette opérationnalisation est synonyme d'un processus de participation volontaire à prendre part au TC. En outre,

l'organisation veille à soutenir la motivation et l'engagement des utilisateurs avec l'ajout de mécanismes de récompense et de reconnaissance : 1) en implantant un système de bonus ou d'incitatifs qui récompensent les utilisateurs qui participent ou contribuent au TC dans l'organisation, 2) par l'entremise d'encouragements verbaux, et 3) par l'attribution de marques de reconnaissances transmises de manière formelle ou informelle (72 %).

(Besner, Laurendeau et Bergeron, 2012; Chabot, 2007; Chagnon *et al.*, 2009; Cumming et Teng, 2003; Desmarais et Lortie, 2011; Devos et Dumay, 2009; Dobbins, DeCorby et Twiddy, 2004; Dobbins *et al.*, 2007; Dunne, 2011; Elissalde, Gaudet et Renaud, 2010; Hotho *et al.*, 2012; Keown, Van Eerd et Irving, 2008; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2012; McWilliam, 2007; Mehiriz et Marceau, 2012; Minhyung, Young-Gul et Gee-Woo, 2010; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Osterling et Austin, 2008; Ramdé, 2012; Reed *et al.*, 2014; Xu et Quaddus, 2012)

5. **Considérer l'importance que les CIR à transférer soient pertinentes et applicables pour les utilisateurs, avec une clarification du *Comment* et du *Pourquoi* les utiliser.** Pour une majorité d'auteurs, cela implique que les CIR s'accompagnent de recommandations claires sur le *Comment* les utiliser, tout autant que la démonstration des effets ou des impacts (le *pourquoi)* de leur application lorsque mises en pratique. De telles spécifications sur les effets ou les impacts devraient en outre préciser les avantages et les inconvénients à exploiter les nouvelles CIR (66 %).

   (Besner, Laurendeau et Bergeron, 2012; Chabot, 2007; Chagnon *et al.*, 2009; Cumming et Teng, 2003; Desmarais et Lortie, 2011; Devos et Dumay, 2009; Dobbins, DeCorby et Twiddy, 2004; Dobbins *et al.*, 2007; Dunne, 2011; Elissalde, Gaudet et Renaud, 2010; Hotho *et al.*, 2012; Keown, Van Eerd et Irving, 2008; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2012; McWilliam, 2007; Mehiriz et Marceau, 2012; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Osterling et Austin, 2008; Ramdé, 2012; Reed *et al.*, 2014; Xu et Quaddus, 2012)

Pour 45 % à près du tiers des auteurs, il s'agit de :

6. **Impliquer les utilisateurs dans les étapes du TC, en prenant en compte comment ils souhaitent être accompagnés par une tierce personne durant le processus.** Pour certains auteurs, cette implication favorise leur engagement en plus de les responsabiliser dans leur changement de pratiques. Il est d'autant plus important de considérer leurs besoins et leurs préférences dans la manière dont ils souhaitent être accompagnés, que ce soit par un chercheur, un agent de TC ou un autre responsable (45 %).

   (Alferoff et Knights, 2009; Belleau, 2011; Chagnon *et al.*, 2009; Desmarais et Lortie, 2011; Devos et Dumay, 2009; Dobbins *et al.*, 2007; Elissalde, Gaudet et Renaud, 2010; Gloet et Berrel, 2003; Hotho *et al.*, 2012; Keown, Van Eerd et Irving, 2008; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2012; McWilliam, 2007; Tribble *et al.*, 2008)

7. **Développer une culture de TC par des actions concrètes qui soutiennent et valorisent le TC dans l'organisation.** Pour quelques auteurs, il importe que l'organisation soutienne le TC par divers moyens visibles tels que l'engagement et l'implication des décideurs dans les activités de TC, l'ajout de ressources humaines de qualité, des sommes dédiées au TC, l'ajout de temps pour le TC, etc. (45 %).

   (Belkhodja, 2006; Chabot, 2007; Devos et Dumay, 2009; Dunne, 2011; Ellen *et al.*, 2014; Gloet et Berrel, 2003; Inoubli, 2012; Leiter *et al.*, 2007; Mehiriz et Marceau, 2012; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Osterling et Austin, 2008; Ramdé, 2012; Xu et Quaddus, 2012)

8. **Accroître les aptitudes en recherche des utilisateurs.** Cette opérationnalisation se concrétise par des formations ou ateliers pratiques offerts aux utilisateurs afin qu'ils puissent mieux comprendre et mesurer la valeur, la pertinence et la validité d'écrits scientifiques. Pour certains auteurs, ces formations peuvent aussi impliquer des apprentissages concernant les technologies de l'information et de la communication (TIC) en tant que levier au TC (41 %).

   (Belkhodja, 2006; Chabot, 2007; Dobbins, DeCorby et Twiddy, 2004; Dobbins *et al.*, 2007; Dunne, 2011; Elissalde, Gaudet et Renaud, 2010; Ellen

et al., 2014; Keown, Van Eerd et Irving, 2008; Leiter *et al.*, 2007; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2012; Osterling et Austin, 2008; Ramdé, 2012)

9. **Favoriser des collaborations et des partenariats entre utilisateurs et producteurs de connaissances ou agents intermédiaires en TC ancrés dans le respect, l'égalité et le souci de continuité.** Pour quelques auteurs, cela signifie l'établissement de collaborations régulières – réalisées idéalement en personne – entre les utilisateurs et le producteur de connaissances (souvent un chercheur) ou l'agent intermédiaire en TC. En outre, ces collaborations ou partenariats s'inscrivent dans un partage des valeurs, dans des communications ouvertes et dans des rapports égalitaires et de respect mutuel (41 %).

   (Alferoff et Knights, 2009; Belkhodja, 2006; Belleau, 2011; Dobbins, DeCorby et Twiddy, 2004; Dobbins *et al.*, 2007; Dunne, 2011; Elissalde, Gaudet et Renaud, 2010; Ellen *et al.*, 2014; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2012; Osterling et Austin, 2008; Ramdé, 2012; Reed *et al.*, 2014)

10. **Veiller à ce que les utilisateurs se sentent en confiance auprès des accompagnateurs de TC, que ce soit des chercheurs, des agents intermédiaires de TC ou des membres de l'organisation.** Ce qui inclut l'établissement de liens de confiance et de rapports harmonieux, en personne idéalement, avec une personne retenue qui est crédible et fiable pour les utilisateurs (38 %).

    (Belleau, 2011; Chagnon *et al.*, 2009; Dobbins *et al.*, 2007; Elissalde, Gaudet et Renaud, 2010; Inoubli, 2012; Keown, Van Eerd et Irving, 2008; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2012; McWilliam, 2007; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Osterling et Austin, 2008; Reed *et al.*, 2014)

11. **Mettre en place des modalités permettant l'expérimentation de CIR dans l'action afin que les utilisateurs développent un sentiment d'autoefficacité de leur nouvelle pratique.** Pour ce faire, il peut s'agir de mettre en place des pratiques d'expérimentation des nouvelles pratiques avec soutien et accompagnement des utilisateurs par une personne compétente ou un agent intermé-

diaire de TC. Ces pratiques d'expérimentation incluent le droit à l'erreur, l'ajustement desdites pratiques au contexte des utilisateurs de même que leur perfectionnement (34 %).

(Belleau, 2011; Besner, Laurendeau et Bergeron, 2012; Cumming et Teng, 2003; Devos et Dumay, 2009; Dunne, 2011; Elissalde, Gaudet et Renaud, 2010; Hotho *et al.*, 2012; Leiter *et al.*, 2007; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2012; Minhyung, Young-Gul et Gee-Woo, 2010)

12. **Diffuser les CIR dans un langage clair et vulgarisé,** relativement à l'importance que les CIR soient transmises dans un langage que les utilisateurs puissent comprendre aisément (28 %).

    (Chabot, 2007; Dobbins, DeCorby et Twiddy, 2004; Dobbins *et al.*, 2007; Elissalde, Gaudet et Renaud, 2010; Keown, Van Eerd et Irving, 2008; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2012; Nelson, Leffler et Hansen, 2009; Osterling et Austin, 2008)

13. **Allouer du temps consacré au TC.** Des périodes de temps doivent être prévues à l'horaire de travail des utilisateurs pour soutenir le processus de TC. La planification de temps ajouté consacré au TC vise aussi à prendre en compte la charge de travail des utilisateurs afin qu'ils disposent de suffisamment de temps pour bien remplir leurs obligations, et ce, dans un état d'équilibre (28 %).

    (Belkhodja, 2006; Chabot, 2007; Cumming et Teng, 2003; Dobbins, DeCorby et Twiddy, 2004; Dunne, 2011; Ellen *et al.*, 2014; Keown, Van Eerd et Irving, 2008; Osterling et Austin, 2008)

Pour une plus faible proportion d'auteurs (un quart et moins), l'opérationnalisation de la prise en compte des utilisateurs dans le TC consiste à :

14. **Recourir à l'utilisation d'un agent intermédiaire de TC (à l'interne ou à l'externe) qui aidera au processus d'appropriation des CIR** (24 %).

15. **Prendre en compte les connaissances tacites des utilisateurs** (24 %).

16. **Favoriser la réalisation et l'utilisation de CIR provenant de recherches locales** (14 %).

17. **Diffuser les CIR en utilisant des résumés**, plus précisément au travers de textes d'une à deux pages tout au plus (14 %).

18. **Laisser un espace pour la prise en compte des émotions et sentiments positifs et négatifs des utilisateurs dans le TC** (10 %).

19. **Considérer la charge de travail et la disponibilité des utilisateurs dans le TC** (14 %).

En définitive, nous constatons qu'une fois encore, tout comme les résultats issus de l'Anasynthèse 1, l'énoncé d'opérationnalisation le plus mentionné dans les écrits portant sur la prise en compte des utilisateurs dans le TC a trait, dans une proportion de 83 %, à l'importance des relations et des échanges dans le TC (*Favoriser des interactions formelles et informelles reliées au TC pour les utilisateurs*). Il est suivi par des énoncés touchant à de nombreux autres aspects liés à la réalité des utilisateurs en contexte de TC, soit leur processus d'apprentissage, leur motivation et leur engagement, leurs besoins, le temps qu'il leur est imparti pour faire le TC, la manière de les accompagner, la manière dont leur sont transmises les CIR, etc.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS D'OPÉRATIONNALISATION DU TC SELON UNE PRISE EN COMPTE DE L'UTILISATEUR (ÉNONCÉS DE TP)

- Les résultats témoignent de 19 énoncés d'opérationnalisation traduisant une prise en compte de l'utilisateur dans le TC.
- Ce sont 83 % des écrits portant sur la prise en compte des utilisateurs dans le TC qui évoquent l'énoncé d'opérationnalisation ayant trait à l'importance des relations et des échanges dans le TC (*Favoriser des interactions formelles et informelles reliées au TC pour les utilisateurs*).
- Les trois autres énoncés d'opérationnalisation les plus mentionnés dans les écrits sont : *Mettre en place des activités d'apprentissage ou de formation variées prenant en compte les déterminants du processus d'apprentissage* (76 %); *Prendre en compte les besoins, réalités et contextes des utilisateurs dans le processus de TC, dont la production des CIR* (72 %); et *Considérer l'importance que les CIR à transférer soient pertinentes et applicables pour les utilisateurs, avec une clarification du Comment et du Pourquoi les utiliser* (66 %).
- Les autres énoncés d'opérationnalisation sur la prise en compte de l'utilisateur dans le TC concernent de multiples aspects touchant à la réalité des utilisateurs en contexte de TC : leur motivation, la manière de les accompagner et de leur communiquer les CIR, le temps qu'il leur est alloué, etc.

4.7 Récapitulatif des principaux résultats des anasynthèses

Pour mieux rendre compte de l'ensemble des principaux résultats issus de l'Anasynthèse 1 sur le TC en éducation et de l'Anasynthèse 2 sur la prise en compte de l'utilisateur dans le TC, nous présentons ici les données apparaissant dans chacune des synthèses pour chacun des énoncés de TF, TA et TP.

Tableau 4.3

Récapitulatif des résultats majeurs issus des anasynthèses

Typologie/ Anasynthèse	Résultats synthèses de l'Anasynthèse 1 (TC en éducation)	Résultats synthèses de l'Anasynthèse 2 (Prise en compte de l'utilisateur dans TC)
Type formel (TF) ***Le Quoi?*** **Définition**	- 31 concepts utilisés (TF) - Le concept le plus utilisé est Evidence-based practice (EBP)/Evidence-based (20 %). Il est suivi par *Transfert des connaissances* (11 %), *Utilisation des connaissances* ou des CIR (11 %) et *Utilisation de la recherche* (11 %). - « Processus » est le premier mot le plus utilisé (sur 18 mots) pour définir le TC en éducation. - 70 % des définitions de TC en éducation ont trait à la production, à la diffusion et à l'utilisation des connaissances, tandis que 26 % concernent la nécessité d'interaction. - Peu de définitions (16 % seulement) portent sur des aspects touchant à une prise en compte des utilisateurs.	- 10 regroupements de concepts (TF) - Le regroupement de concepts les plus utilisés est *la perspective/l'angle individuel/le point de vue ou la perception des utilisateurs* (32 %). - L'ensemble des regroupements de concepts évoque la perspective de ces personnes que sont les utilisateurs, soit relativement à comment ils pensent, perçoivent, s'engagent, apprennent et vivent les choses en contexte de TC.
Type axiologique (TA) ***Le Pourquoi?*** **Finalités**	- 18 énoncés de finalité (TA) - La finalité la plus évoquée est *Améliorer les pratiques éducationnelles* (60 %). Ensuite, il y a celle visant à *Éclairer la prise de décisions et de politiques scolaires* (27 %). - 5 catégories de finalité : 1) Pour améliorer la qualité des services éducatifs, 2) Pour rentabiliser les sommes investies en éducation, 3) Pour servir un principe d'équité, 4) Pour réinvestir les résultats des recherches en éducation, et 5) Pour favoriser le bien-être des personnes. - La majorité des énoncés de TA concernent la qualité des services éducatifs. - Un seul énoncé sur 18 de TA traduit une finalité ayant trait à la prise en compte des utilisateurs.	- 11 énoncés de finalité (TA) - Les 3 finalités les plus mentionnées sont : 1) Considérer le processus d'apprentissage des utilisateurs, 2) Considérer les personnes qui sont justement celles qui utilisent les CIR, et 3) Souscrire aux principes du modèle interactionniste (alors qu'ils sont les acteurs clés dans la dynamique relationnelle en jeu dans le TC). - Les autres finalités concernent l'importance de comprendre et de considérer les multiples variables liées aux utilisateurs dans le TC (motivation, besoins, contexte, perspective, langage, etc.).
Type praxique (TP) ***Le Comment?*** **Opérationnalisation**	- 54 énoncés d'opérationnalisation (TP) - L'énoncé d'opérationnalisation le plus mentionné : *Favoriser des moments d'interactivité formelle et informelle du TC* (65 %); suivi par : *Fournir un accompagnateur pour le TC des utilisateurs* (55 %), Avoir des CIR contextualisées et applicables (49 %),	- 19 énoncés d'opérationnalisation (TP) - L'énoncé d'opérationnalisation le plus mentionné (83 %) est *Favoriser des interactions formelles et informelles reliées au TC pour les utilisateurs.* - Les 3 autres énoncés d'opérationnalisation les plus mentionnés dans les écrits sont : *Mettre en place des activités*

Typologie/ Anasynthèse	Résultats synthèses de l'Anasynthèse 1 (TC en éducation)	Résultats synthèses de l'Anasynthèse 2 (Prise en compte de l'utilisateur dans TC)
	Prendre en compte les besoins, intérêts et points de vue des utilisateurs pour la production des CIR (47 %), et *Favoriser la motivation et l'engagement volontaire des utilisateurs* (46 %). - La majorité des énoncés concernent des besoins multiples d'utilisateurs en contexte de TC, tandis que quelques énoncés touchent à des aspects du TC relevant des niveaux d'organisation Méso, Macro et Micro. - 54 énoncés de TP se répartissent dans les quatre catégories suivantes : 1) Manière de produire les CIR, 2) Manière de soutenir les utilisateurs, 3) Caractéristiques des accompagnateurs du TC à privilégier, et 4) Fonctionnement du système d'éducation.	*d'apprentissage ou de formation variées prenant en compte les déterminants du processus d'apprentissage* (76 %), *Prendre en compte les besoins, réalités et contextes des utilisateurs dans le processus de TC, dont la production des CIR* (72 %), et *Considérer l'importance que les CIR à transférer soient pertinentes et applicables pour les utilisateurs, avec une clarification du Comment et du Pourquoi les utiliser* (66 %). - Les autres énoncés concernent de multiples aspects touchant à la réalité des utilisateurs en contexte de TC, soit leur motivation, le temps fourni, l'accompagnement offert, la manière dont les CIR leurs sont communiquées, etc.).

Au regard des résultats majeurs qui ressortent des deux anasynthèses réalisées, on remarque une panoplie de concepts utilisés tant pour référer au TC en éducation (31 concepts) que pour la prise en compte de l'utilisateur dans le TC (10 regroupements de concepts). Tous concepts confondus, les auteurs du champ du TC en éducation font usage de 18 premiers mots différents pour définir l'objet de TC. Le premier mot le plus utilisé pour définir ce qu'est le TC en éducation est « processus ». De plus, alors que les éléments de définition reliés à la prise en compte de l'utilisateur dans le TC concernent la perspective de ces personnes, soit en ce qui concerne *le Comment* ils pensent, perçoivent, s'engagent, apprennent et vivent les choses en contexte de TC, les éléments de définition du TC en éducation touchent peu à la prise en compte des utilisateurs (16 % d'entre eux seulement). L'ensemble des définitions de TC en éducation a plutôt trait à la production, à la diffusion et à l'utilisation des connaissances (70 %), tandis que 26 % concernent la nécessité d'interaction.

Plusieurs finalités sont avancées pour le TC en éducation (18 au total), alors que la plus nommée est *Améliorer les pratiques éducationnelles* (60 %). L'ensemble des

autres finalités se regroupent dans les cinq catégories suivantes : 1) Pour améliorer la qualité des services éducatifs, 2) Pour rentabiliser les sommes investies en éducation, 3) Pour servir un principe d'équité, 4) Pour réinvestir les résultats des recherches en éducation, et 5) Pour favoriser le bien-être des personnes. Une majorité d'énoncés de TA se retrouvent dans la catégorie portant sur la qualité des services éducatifs. Un seul énoncé sur 18 de TA traduit une finalité ayant trait à la prise en compte des utilisateurs. Pour leur part, les finalités avancées pour prendre en compte l'utilisateur dans le TC concernent essentiellement l'importance de comprendre et de considérer les multiples variables liées aux utilisateurs dans le TC (motivation, besoins, contexte, perspective, langage, etc.). Les trois énoncés de TA les plus souvent mentionnés sont : 1) Considérer le processus d'apprentissage des utilisateurs, 2) Considérer les personnes qui sont justement celles qui utilisent les CIR, et 3) Souscrire aux principes du modèle interactionniste, alors que les utilisateurs sont les acteurs clés dans la dynamique relationnelle en jeu dans le TC.

La notion d'interactivité est évoquée dans les résultats de TF de l'Anasynthèse 1 sur le TC en éducation, plus précisément dans 26 % des définitions recensées. Elle ressort également dans les résultats de TA de l'Anasynthèse 2, considérant que 33 % des énoncés de finalité abordent les principes des modèles interactionnistes au vu de l'importance des relations pour les utilisateurs dans le TC. La notion d'interactivité apparait aussi dans les résultats de TP les plus avancés dans les deux anasynthèses. De ce fait, l'opérationnalisation la plus souvent mentionnée dans les écrits recensés des deux anasynthèses concerne l'importance des relations et des partages entre personnes : *Favoriser des moments d'interactivité formelle et informelle* (65 %) dans l'Anasynthèse 1 et *Favoriser des interactions formelles et informelles reliées au TC pour les utilisateurs* (83 %) dans l'Anasynthèse 2. Enfin, les 54 énoncés de TP de l'Anasynthèse 1 se répartissent dans l'une ou l'autre des quatre catégories suivantes : 1) Manière de produire les CIR, 2) Manière de soutenir les utilisateurs (au plan social,

technique et pédagogique), 3) Caractéristiques des accompagnateurs du TC à privilégier, et 4) Fonctionnement du système d'éducation.

CHAPITRE V

FONDEMENTS POUR UN MODÈLE DE TCIR EN ÉDUCATION ANCRÉ DANS UNE PRISE EN COMPTE DES PERSONNES QUE SONT LES UTILISATEURS

Ce chapitre présente quatre groupes de fondements pour un modèle de TCIR[19] en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. Nous employons le terme « fondements » en référence à des assises en tant qu'éléments essentiels sur lequel s'appuie le modèle proposé. Rappelons à cet effet la définition de Legendre (2005) selon laquelle les fondements au plan épistémologique s'apparentent à des « idées primitives à la base de la construction d'un domaine de savoirs et d'activités » (p. 679). Les fondements se révèlent particulièrement importants à l'élaboration d'un modèle théorique dans l'optique où ils situent l'origine dudit modèle, clarifiant ainsi son cadre de références (*Ibid.*).

Les deux premiers groupes de fondements sont issus de l'interprétation des convergences apparaissant dans les principaux résultats d'opérationnalisation des anasynthèses. Ils concernent spécifiquement les énoncés de TP au regard de la mise en œuvre d'un TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. Les troisième et quatrième groupes de fondements ont trait plus particulièrement aux éléments de définition et de finalités qui ressortent des résultats

[19] Choix du sigle qui sera maintenant employé -en remplacement de celui de TC- pour référer au *transfert des connaissances issues de la recherche* dans le modèle proposé à cette thèse.

des anasynthèses. Ils permettent de clarifier la nature et les finalités d'un TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. Nous complétons le chapitre par la présentation d'une théorie connue et faisant consensus au sein de la littérature scientifique en appui aux fondements énoncés.

5.1 Premier groupe de fondements

Dans le cadre de cette recherche doctorale, nous avons entrepris la réalisation de deux anasynthèses. Concrètement, une première anasynthèse a été effectuée sur le TC en éducation à partir de 100 écrits recensés ces 40 dernières années en vue de tracer un portrait exhaustif des éléments de définition (énoncés de TF), de finalité (énoncés de TA) et d'opérationnalisation du TC (énoncés de TP) en éducation. Une deuxième anasynthèse a été réalisée plus spécifiquement sur la prise en compte des utilisateurs dans le TC. Faisant suite à la recension et à l'analyse d'une trentaine d'écrits, le travail a procuré un éclairage sur le thème par des éléments de définition, de finalité et d'opérationnalisation au regard de la prise en compte des utilisateurs dans le TC.

Dans le chapitre précédent, nous avons rendu compte des résultats obtenus pour chacune des anasynthèses. Aussi, si nous observons les principaux résultats d'opérationnalisation (énoncés de TP) des Anasynthèses 1 et 2, il appert que les six premiers résultats d'opérationnalisation qui obtiennent les plus hauts pourcentages en termes de mentions dans les écrits sont essentiellement les mêmes, à quelques détails près. Ces six énoncés d'opérationnalisation nous paraissent donc des résultats primordiaux à cette recherche. Cependant, avant de les expliciter, reprenons le détail de leur provenance.

Les résultats des énoncés du type praxique (TP) concernent l'opérationnalisation ou la mise en œuvre de l'objet étudié, soit le *Comment* le TC en éducation (Anasynthèse 1) et le *Comment* la prise en compte de l'utilisateur dans le TC (Anasynthèse 2). Au total, les résultats aux énoncés de TP de l'Anasynthèse 1 ont révélé 54 opérationnalisations du TC en éducation. Pour leur part, les résultats aux énoncés de TP de l'Anasynthèse 2 ont permis d'illustrer 19 énoncés d'opérationnalisation reliés à la prise en compte de l'utilisateur dans le TC.

Aussi, bien que l'une des anasynthèses portait sur le TC en éducation et l'autre sur la prise en compte de l'utilisateur dans le TC, les six résultats d'opérationnalisation qui apparaissent le plus souvent (plus hauts pourcentages de mentions) dans les deux corpus de textes analysés s'avèrent les mêmes, à quelques nuances près. Certains énoncés sont en effet formulés dans des termes légèrement différents, alors qu'ils traduisent la même opérationnalisation du TC dans la réalité. Ils sont présentés respectivement dans le tableau 5.1 ci-dessous. Notons que les six énoncés de TP sont exposés en ordre décroissant selon le regroupement des pourcentages combinés.

Tableau 5.1

Six premiers résultats d'opérationnalisation émergents aux deux anasynthèses

Énoncés d'opérationnalisation les plus mentionnés dans le TC en éducation (Anasynthèse 1)	**Énoncés d'opérationnalisation les plus mentionnés dans la prise en compte de l'utilisateur dans le TC (Anasynthèse 2)**
1. Favoriser des moments d'interactivité formels et informels du TC (65 %).	Favoriser des interactions formelles et informelles reliées au TC pour les utilisateurs (83 %).
2. Produire des CIR en partant des besoins, intérêts et points de vue des utilisateurs (47 %).	Prendre en compte les besoins, réalités et contextes des utilisateurs, dont pour les CIR (72 %).
3. Avoir des CIR contextualisées ou applicables pour les utilisateurs	Considérer l'importance que les CIR à transférer soient pertinentes et applicables

Énoncés d'opérationnalisation les plus mentionnés dans le TC en éducation (Anasynthèse 1)	Énoncés d'opérationnalisation les plus mentionnés dans la prise en compte de l'utilisateur dans le TC (Anasynthèse 2)
(49%).	pour les utilisateurs, avec une clarification du *Comment* et du *Pourquoi* les utiliser (69 %).
4. Favoriser la motivation, l'intérêt ou l'engagement volontaire des utilisateurs (46 %).	Prendre en compte la motivation et l'engagement volontaire des utilisateurs à prendre part au TC par des mécanismes de récompense ou de reconnaissance (72 %).
5. Favoriser l'apprentissage des utilisateurs par des activités de formation de TC variées, pertinentes et attractives (35 %).	Mettre en place des activités d'apprentissage ou de formation variées prenant en compte les déterminants du processus d'apprentissage (76 %).
6. Accompagner les utilisateurs en TC par l'entremise d'un agent de TC, un chercheur ou un responsable nommé dans l'école (55 %).	Impliquer les utilisateurs dans les étapes du TC en prenant en compte comment ils souhaitent être accompagnés par une tierce personne* durant le processus (45 %). **chercheur, agent de TC ou autre responsable*

En résumé, le TC en éducation, associé à une prise en compte de l'utilisateur, implique :

1. la nécessité de favoriser l'interactivité des utilisateurs;
2. la nécessité de prendre en compte les besoins et le contexte des utilisateurs;
3. la nécessité de fournir des CIR pertinentes et applicables aux utilisateurs;
4. la nécessité de considérer et de favoriser la motivation et l'engagement volontaire des utilisateurs;
5. la nécessité de soutenir l'apprentissage des utilisateurs;
6. la nécessité d'accompagner les utilisateurs.

Ce résultat étonne. En effet, s'il n'est pas surprenant que les six premiers énoncés d'opérationnalisation de l'Anasynthèse 2 insistent sur la considération des utilisateurs, le fait que ceux-ci composent également, à quelques nuances près, les principaux énoncés d'opérationnalisation de l'Anasynthèse 1 (TC en éducation) surprend davantage. Il semble que si le TC en éducation présente peu d'éléments de définition

qui considèrent l'utilisateur, les opérationnalisations qui le concernent le prennent clairement en compte.

Au vu de notre objectif de recherche, ces convergences dans les résultats d'opérationnalisation des anasynthèses se révèlent fondamentales. Elles permettent en effet d'identifier six opérationnalisations majeures d'un TC en éducation qui prend en compte l'utilisateur, résultats que nous posons comme premier groupe de fondements pour un modèle de TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.

Nous rendons compte de chacun des six énoncés d'opérationnalisation du TC, soit les fondements à notre premier groupe. Chacun d'eux est détaillé avec des références à des auteurs du champ de la littérature sur le TC en appui.

5.1.1 Nécessité de favoriser l'interactivité des utilisateurs

L'opérationnalisation la plus souvent avancée dans les deux anasynthèses réalisées concerne le fait de chercher à favoriser l'interactivité des utilisateurs dans le cadre d'activités formelles et informelles du TC. Ces activités peuvent revêtir la forme de moments d'échanges ou d'interactions entre utilisateurs seulement, ou entre utilisateurs et accompagnateurs de TC (agent intermédiaire de TC, chercheur, formateur, intervenant scolaire expérimenté, conseiller, direction, etc.). Il peut aussi s'agir de groupes de discussion sur le TC, de groupes de travail, de communautés de pratique ou de formations pédagogiques axés sur l'interactivité des protagonistes. Les activités peuvent également prendre la forme de collaborations ou de partenariats à l'interne et à l'externe, de midis-rencontres ou de journées interactives sur le TC ou encore d'échanges virtuels reliés au TC; l'essentiel étant que les utilisateurs qui ont à transférer de nouvelles connaissances se retrouvent dans des contextes d'interactivité, soit

dans de multiples moments où ils peuvent exprimer leurs compréhensions et leurs points de vue sur des contenus professionnels, tout en ayant accès à l'expression d'autres personnes (pairs ou accompagnateurs du TC). Les auteurs suivants des domaines de la santé, des sciences sociales et psychosociales et en gestion abondent en ce sens : Alferoff et Knights (2009); Awang *et al.* (2010); Becheikh *et al.* (2010); Belkhodja (2006); Belleau (2011); Biasutti et ElDeghaidy (2012); Biesta (2007); Broekkamp et Van Hout-Wolters (2007); Brown (2012); Campbell (2011); Chabot (2007); Chagnon *et al.* (2009); Coburn et Talbert (2006); Conseil supérieur de l'éducation (2006); Cook et Odom (2013); Cooper (2014); Cordingley (2008); Cousins et Leithwood (1993); Cumming et Teng (2003); Dagenais *et al.* (2007); Davidson et Nowicki (2012); Desmarais et Lortie (2011); Dobbins, DeCorby et Twiddy (2004); Dobbins *et al.* (2007); Draper (2013); Dunne (2011); Durbing et Nelson (2014); Edelstein (2011); Elissalde, Gaudet et Renaud (2010); Ellen *et al.* (2014); Flessner (2012); Forman *et al.* (2009); Fullan (2012); Gagnon (2014); Gélinas et Pilon (1994); Gera (2012); Gloet et Berrel (2003); Goertz, Barnes et Massel (2013); Hemsley Brown (2004); Hotho *et al.* (2012); Huberman (1992); Inoubli (2012); Keown, Van Eerd et Irving (2008); Klein et Gwalney (1991); Koenig (1999); Landry *et al.* (2008); Latham (1993); Leiter *et al.* (2007); Lemire, Souffez et Laurendeau (2012); Levin (2010); Levin *et al.* (2011); Lin et Chen (2009); Louis et Jones (2001); Love (1985); Massel, Goertz et Barnes (2012); McInerney et Hamilton (2007); McWilliam (2007); Meirieu (1994); Minhyung, Young-Gul et Gee-Woo (2010); Mulgan, Puttick et Breakspear (2014); Nelson, Leffler et Hansen (2009); Osterling et Austin (2008); Ramdé (2012); Ratcliffe *et al.* (2005); Reed *et al.* (2014); Rey (2014); Sabah et Orthner (2007); Sa, Li et Faubert (2010); Santo (2005); Saussez et Lessard (2009); Shonkoff et Bales (2011); Simons *et al.* (2003); Spencer, Detrich et Slocum (2012); Stark et Mandl (2007); Stasny (1996); Stevenson (2000); Stickler-Lotto (1979); Sylva *et al.* (2007); Trevithick (2008); Tribble *et al.* (2008); Tseng (2012); Tuters *et al.* (2012); Vanderlinde et van Braak (2010); Veillard et Coppé (2009); Veillard et Kouamé (2014); Wikeley (1998); Winton et McCollum (2008).

Pour Campbell (2011) par exemple, l'interactivité est un élément incontournable du TC, car il s'agit d'un processus social et non d'une tâche purement intellectuelle. Le TC exige, dès lors, des efforts et une direction pour favoriser non seulement des interactions aléatoires, mais également de multiples phases itératives dans les différentes phases du processus, soit lors de la production de nouvelles connaissances, de leur communication aux utilisateurs et de leur application dans les milieux de pratique. Les auteurs Veillard et Kouamé (2014) renchérissent en ce sens en alléguant que le TC est un processus qui suppose des transformations à la fois cognitives, sociales et identitaires, lesquelles prennent forme dans des contextes sociaux. Des rencontres régulières entre utilisateurs et accompagnateurs de TC, de même que des moments d'apprentissage où l'interactivité tient une place importante, favorisent tant le TC des personnes que leur engagement (*Ibid.*).

Selon Elissalde, Gaudet et Renaud (2010), la création d'espaces visant à favoriser les interactions entre producteurs de connaissances ou accompagnateurs de TC et utilisateurs permet de prendre en compte les contextes et les besoins de chacun des protagonistes. Avec le temps, ces moments d'échanges contribuent au partage de connaissances tacites, solidifient les liens de confiance et amènent à une reconnaissance mutuelle des expertises de chacun. En somme, pour les auteurs, l'interactivité fait partie intégrante d'un processus de TC orienté sur l'amélioration des pratiques professionnelles. Dans cette veine, Becheikh *et al.* (2010) invitaient, au terme de leur analyse des modèles de TC en éducation, à privilégier les modèles d'interaction sociale, car ils permettent une prise en compte des besoins respectifs des utilisateurs comme des coproducteurs de la connaissance.

Cette importance accordée à l'interactivité paraît également s'associée à un facteur prioritaire dans le processus d'apprentissage des utilisateurs en contexte de TC. De ce

fait, pour Hotho *et al.* (2012), les interactions sociales sont essentielles pour soutenir le TC des utilisateurs, dont au plan de leur apprentissage de nouvelles connaissances :

> Such perspectives [Social perspectives on learning] highlight that 'learning does not take place solely or principally in the minds of individuals but rather stems from the participation of individuals in social activities' (...). For organizational learning to be extensive, knowledge must be integrated locally: it must be acquired, transformed and subsequently applied and sustained in actual practice, which inherently rests on social interaction (p. 395).

En somme, il n'est pas surprenant que le fait de favoriser des moments d'interactivité formelle et informelle soit ressorti comme résultat majeur d'opérationnalisation dans les deux anasynthèses réalisées dans le cadre de cette recherche. Ce résultat joint aux écrits d'auteurs qui le situent comme déterminant du TC nous conduit à situer l'interactivité comme un fondement à un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.

5.1.2 Nécessité de prendre en compte les besoins et le contexte des utilisateurs

La prise en compte des besoins et du contexte des utilisateurs, notamment dans leur manière de faire le TC et de produire des CIR, apparait comme deuxième énoncé d'opérationnalisation d'importance lorsqu'on combine les principaux résultats des deux anasynthèses. Cette prise en compte englobe leurs besoins en termes de priorités, de préférences et d'intérêts, tout autant que leurs craintes lors du processus de TC. Il peut aussi être question de partir des besoins et des points de vue des utilisateurs pour amorcer la production de CIR.

Dans la littérature du champ de recherches sur le TC en général, la considération des besoins et du contexte des utilisateurs apparait comme un facteur important du TC dans plusieurs travaux : Aboulaye (2003); Abrami *et al.* (2010); Alferoff et Knights

(2009); Awad (2015); Belkhodja (2006); Bell *et al.* (2004); Besner, Laurendeau et Bergeron (2012); Biesta (2007); Bereiter (2005); B5reit (2006); Bricout *et al.* (2008); Brown (2012); Chabot (2007); Chagnon *et al.* (2009); Cherney *et al.* (2012); Cook et Odom (2013); Cordingley (2008); Cousins et Leithwood (1993); Dagenais *et al.* (2008); Desmarais et Lortie (2011); Devos et Dumay (2009); Dobbins, DeCorby et Twiddy (2004); Dobbins *et al.* (2007); Draelants (2007); Draper (2013); Dunne (2011); Durbing et Nelson (2014); Elissalde, Gaudet et Renaud (2010); Ellen *et al.* (2014); Gagnon (2014); Gaussel (2014); Gélinas et Pilon (1994); Gloet et Berrel (2003); Goertz, Barnes et Massel (2013); Harris, Chisholm et Burns (2013); Havelock (1969); Hemsley Brown (2004); Huberman (1992); Keown, Van Eerd et Irving (2008); Klein et Gwalney (1991); Landry *et al.* (2008); Lemire, Souffez et Laurendeau (2012); Leiter *et al.* (2007); Louis et Jones (2001); Love (1985); Massel, Goertz et Barnes (2012); McInerney et Hamilton (2007); McWilliam (2007); Mehiriz et Marceau (2012); Mulgan, Puttick et Breakspear (2014); Nelson, Leffler et Hansen (2009); Presse (2009); Ramdé (2012); Reed *et al.* (2014); Rey (2014); Santo (2005); Saussez et Lessard (2009); Schwimmer (2014); Shonkoff et Bales (2011); Spencer, Detrich et Slocum (2012); Stark et Mandl (2007); Stickler-Lotto (1979); Tseng (2012); Tuters *et al.* (2012); Vanderlinde et van Braak (2010); Veillard et Kouamv (2014); Winton et McCollum (2008).

Ainsi, Belleau (2012) aborde la pertinence de prendre en compte les besoins et le contexte des utilisateurs. Pour ce faire, elle invite à prévoir des espaces lors du TC pour l'expression des intérêts, des craintes et des préoccupations des utilisateurs. Ces derniers doivent pouvoir faire part de leurs besoins, mais aussi de leurs enjeux au regard de leur contexte, qui diffère de celui des producteurs de connaissances (*Ibid.*). Pour d'autres auteurs, comme Chabot (2007), le TC doit prendre en compte les besoins des personnes dans le soutien offert et les moyens utilisés pour favoriser leur mobilisation de nouvelles connaissances. Selon Elissalde, Gaudet et Renaud (2010),

quand des utilisateurs sont invités à rendre compte de leur réalité, de leurs expériences et de leurs besoins, ils se sentent reconnus dans leurs savoirs d'expertise et considérés comme personnes d'importance dans le processus. Ce sont des éléments clés qui favorisent l'établissement de rapports de confiance et augmentent l'efficacité du TC en milieux de pratique.

D'autres recherches ont évoqué l'insuffisance de prise en compte des besoins des utilisateurs dans la présentation des CIR diffusées aux utilisateurs : pas assez claires, pas assez vulgarisées ou adaptées à eux dans le langage (Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009; Reed *et al.*, 2014). Une fois encore, le fait de s'attarder aux différents besoins des utilisateurs au regard de ce qui les aide dans le TC, dans les aspects contextuels qui contribuent à faciliter leur acquisition de connaissances, se révèle prépondérant.

Ces résultats nous incitent donc à considérer la prise en compte des besoins et du contexte des utilisateurs comme un autre fondement à un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.

5.1.3 Nécessité de fournir des CIR pertinentes et applicables aux utilisateurs

Les résultats des anasynthèses traduisent l'importance de procurer aux utilisateurs des connaissances qu'ils peuvent utiliser directement, qui répondent à leurs besoins d'explicitation *du comment* et *du pourquoi* les appliquer. Pour les utilisateurs, des CIR pertinentes prennent la forme de connaissances contextualisées (adaptées à leur réalité), en plus d'être transmises avec des recommandations et des démonstrations claires de leur application. Elles sont ainsi accompagnées d'idées d'activités possibles, de précisions quant au type de clientèle ou au nombre d'élèves avec lesquels elles s'emploient le mieux, ainsi que des facteurs qui influencent leur effica-

cité (reliés à l'intervenant, au climat, aux préalables, etc.). Parfois aussi, les CIR s'adjoignent à des effets ou à des impacts de leur mise en pratique. De telles spécifications sur les effets ou les impacts gagnent également à référer aux avantages et aux inconvénients à exploiter les nouvelles CIR.

Cet autre résultat n'étonne pas au vu des écrits produits ces dernières années dans le champ de recherches sur le TC. Plusieurs auteurs ont abordé l'importance de fournir des CIR pertinentes et applicables pour les utilisateurs : Abrami *et al.* (2010); Becheikh *et al.* (2010); Bell *et al.* (2004); Besner, Laurendeau et Bergeron (2012); Bérubé (2006); Bricout *et al.* (2008); Brown (2012); Campbell (2011); Chabot (2007); Conseil supérieur de l'éducation (2006); Cook et Odom (2013); Cooper et Levin (2013); Cordingley (2008); Cousins et Leithwood (1993); Cumming et Teng (2003); Dagenais *et al.* (2008); Davidson et Nowicki (2012); Devos et Dumay (2009); Draelants (2007); Education & Society Program (2013); Elissalde, Gaudet et Renaud (2010); Gélinas et Pilon (1994); Gera (2012); Goertz, Barnes et Massel (2013); Hemsley Brown (2004); Huberman (1992); Kennedy (1997); Koenig (1999); Landry *et al.* (2008); Larose *et al.* (2011); Latham (1993); Lin et Chen (2009); Louis et Jones (2001); Love (1985); Massel, Goertz et Barnes (2012); McWilliam (2007); Mehiriz et Marceau (2012); Meirieu (1994); Mulgan, Puttick et Breakspear (2014); Nelson, Leffler et Hansen (2009); Powers et Thompson (2013); Presse (2009); Ramdé (2012); Ratcliffe *et al.* (2005); Reed *et al.* (2014); Rey (2014); Saussez et Lessard (2009); Saha, Biddle et Anderson (1995); Spencer, Detrich et Slocum (2012); Tardif et Zourhal (2005); Tseng (2012); Veillard et Kouamé (2014); Vanderlinde et van Braak (2010); Wikeley (1998); Winton et McCollum (2008); Xu et Quaddus (2012).

Les travaux d'Abrami *et al.* (2010) concluent ainsi à la pertinence de fournir aux utilisateurs des connaissances qui traduisent le *quoi faire* : en l'occurrence des connais-

sances qui rendent compte de lignes de conduite à adopter, de procédures détaillées, de modalités d'adaptation pour des clientèles types, des milieux socioéconomiques différents, etc. Sensiblement dans cette même veine, Crahay *et al.* (2010), Hedges (2010) et Presse (2009) soulignent la nécessité de partager aux utilisateurs des connaissances qui explicitent le *Comment* et dans *Quelles conditions* elles s'utilisent, au regard des différents contextes possibles d'utilisation. En fait, pour nombre d'auteurs du champ du TC, il s'agit tout simplement de transmettre des CIR dans un format et un contenu qui prennent en compte ce que les utilisateurs ont besoin de connaître pour mieux s'approprier la nouvelle pratique (Belleau, 2011; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009; Reed *et al.*, 2014). À cet effet, les utilisateurs s'intéressent peu aux théories, aux propos historiques, aux méthodologies et aux argumentaires de nature épistémologique. Ils privilégient les écrits où la connaissance est présentée de telle sorte qu'ils peuvent se l'approprier facilement et directement (Small et Uttal, 2005).

Pour Elissalde, Gaudet et Renaud (2010), les producteurs de CIR doivent parfois démontrer la pertinence des connaissances au regard de son utilité pour l'utilisateur. Aussi, dans certaines circonstances, les écrits doivent rendre compte du *pourquoi* ces connaissances se révèlent avantageuses aux utilisateurs dans leurs actions et leurs décisions. En d'autres termes, il peut s'agir d'informer en quoi elles répondent à des préoccupations réelles pour les utilisateurs (*Ibid.*). Dans cette optique, comme le souligne Dunne (2011), certaines CIR seront présentées avec le détail de leurs effets et de leurs impacts en milieu scolaire.

Ces résultats nous portent à considérer la nécessité de fournir des CIR pertinentes et applicables aux utilisateurs comme un autre fondement à un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.

5.1.4 Nécessité de considérer et de favoriser la motivation et l'engagement volontaire des utilisateurs

Nos résultats de recherche révèlent l'importance de considérer et de favoriser la motivation et l'engagement des utilisateurs envers le TC et son processus. Concrètement, il s'agit de chercher à favoriser la motivation des personnes en privilégiant leur engagement volontaire dans les activités de TC, lesquelles se déroulent dans un cadre sécuritaire empreint de compréhension, de non-jugement et de non-punition. L'organisation veillera d'autant plus à favoriser la participation directe des utilisateurs lors d'activités ou de projets de TC de manière à ce qu'ils soient actifs et véritablement engagés dans le processus en action. Enfin, des mécanismes de reconnaissance ou motivationnels seront exploités pour susciter tant une perception et une attitude positives du TC chez les utilisateurs que pour encourager leur motivation à faire du TC. Dans cette perspective, l'un ou l'autre des moyens suivants peut être employé : 1) l'implantation d'un système de bonus ou d'incitatifs qui récompensent les utilisateurs qui participent ou contribuent au TC dans l'organisation, 2) l'émission d'encouragements verbaux, 3) l'attribution de marques de reconnaissance transmises de manière formelle ou informelle.

En croisant les données des énoncés d'opérationnalisation et les énoncés de TF, on remarque que la référence à la motivation est aussi présente dans les éléments de définition (TF) de l'Anasynthèse 2, alors que 15 % des auteurs définissent la prise en compte des utilisateurs selon une considération des *mécanismes motivationnels, d'engagement ou de participation des utilisateurs*. Pour ces auteurs, il s'agit globalement : 1) du *Comment* l'utilisateur *sent*, *pense* et *vit* son engagement envers le processus de TC, 2) des éléments sociaux et environnementaux qui suscitent et maintiennent sa motivation lors dudit processus, ou 3) des défis et des avantages que lui procure sa participation. Ce qui amène à constater une autre dichotomie entre les principaux

énoncés d'opérationnalisation, qui avancent l'importance de favoriser la motivation dans 46 % des écrits sur le TC en éducation et dans 72 % des écrits sur la prise en compte de l'utilisateur dans le TC, tandis que la motivation n'apparait que dans 15 % des éléments de définition de l'Anasynthèse 2 et aucunement dans l'Anasynthèse 1.

Dans la littérature du champ de recherches sur le TC, nombre d'auteurs ont abordé la motivation et l'engagement volontaire des utilisateurs comme facteur d'importance dans le TC : Abrami *et al.* (2010); Awad (2015); Awang *et al.* (2010); Bell *et al.* (2004); Belleau (2012); Bérubé (2006); Besner, Laurendeau et Bergeron (2012); Biasutti et ElDeghaidy (2012); Biddle et Saha (2006); Bricout *et al.* (2008); Brown (2012); Chabot (2007); Chagnon *et al.* (2009); Cherney *et al.* (2012); Cooper (2014); Cousins et Leithwood (1993); Cumming et Teng (2003); Dagenais *et al.* (2007); Desmarais et Lortie (2011); Devos et Dumay (2009); Dobbins, DeCorby et Twiddy (2004); Dobbins *et al.* (2007); Dunne (2011); Durbing et Nelson (2014); Education & Society Program (2013); Elissalde, Gaudet et Renaud (2010); Florin *et al.* (2011); Forman *et al.* (2009); Fullan (2012); Gagnon (2014); Gélinas et Pilon (1994); Gera (2012); Goertz, Barnes et Massel (2013); Hemsley Brown (2004); Hotho *et al.* (2012); Huberman (1992); Keown, Van Eerd et Irving (2008); Klein et Gwalney (1991); Koenig (1999); Landry *et al.* (2008); Latham (1993); Lemire, Souffez et Laurendeau (2012); Levin (2010); Lin et Chen (2009); Louis et Jones (2001); McWilliam (2007); Mehiriz et Marceau (2012); Minhyung, Young-Gul et Gee-Woo (2010); Mulgan, Puttick et Breakspear (2014); Nelson, Leffler et Hansen (2009); Osterling et Austin (2008); Ramdé (2012); Reed *et al.* (2014); Sa, Li et Faubert (2010); Santo (2005); Saussez et Lessard (2009); Schwimmer (2014); Stasny (1996); Stevenson (2000); Tardif et Zourhlal (2005); Tseng (2012); Tuters *et al.* (2012); Vanderlinde et van Braak (2010); Veillard et Kouamé (2014); Wenger, Hawkins et Seifer (2012); Xu et Quaddus (2012).

De ce fait, pour Pagoto et ses collaborateurs (2007), la non-considération de la motivation agit comme une entrave majeure au TC. Ils allèguent qu'une faible motivation au changement explique une part des résistances observées chez certains intervenants scolaires à l'endroit du TC, le concept de motivation étant ici mis en relation avec la notion de changement. Les intervenants scolaires doivent être « motivés » à changer leurs pratiques pour qu'il y ait TC, ce qui fait de la motivation un déterminant dont la prise en compte est cruciale.

Pour leur part, des auteurs tels que Belleau (2012), Cumming et Teng (2003) et Draelants (2007) insistent sur la nécessité que les utilisateurs soient invités à prendre part au TC sur une base volontaire, et non par obligation. La démarche génère alors un engagement réel des personnes, suivant une motivation autodéterminée, ce qui favorise le TC mis en œuvre. Belleau (2012) souligne d'ailleurs l'importance de s'informer des motivations de chacun des protagonistes à prendre part au TC, alors qu'on considérera « les obstacles rencontrés [...] [à] l'actualisation de leur engagement (contexte institutionnel, éléments conjoncturels, calendriers distincts, capacité d'actions, etc.) » (p. 9). Autant d'éléments qui, s'ils ne sont pas suffisamment pris en compte, peuvent inhiber la motivation des utilisateurs.

Hotho et ses collaborateurs (2012) mentionnent que la volonté des utilisateurs, et donc leur motivation à prendre part au TC, se révèle particulièrement importante lors du processus d'absorption des connaissances, phase d'assimilation inhérente au processus d'apprentissage, tandis que la présence d'interactions sociales est un facteur essentiel au maintien de cette motivation. Ils recommandent ainsi l'adoption d'un leadership participatif, la limitation des démarcations hiérarchiques dans l'organisation et l'ajout d'incitatifs appropriés tels que les primes de groupe ou les récompenses collectives.

En définitive, au vu de ces considérations, nous retenons la nécessité de considérer la motivation et l'engagement volontaire des utilisateurs en tant que fondement pour un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.

5.1.5 Nécessité de soutenir l'apprentissage des utilisateurs

Nos résultats de recherche des deux anasynthèses traduisent l'importance d'exploiter des activités pédagogiques de haut niveau pour soutenir l'apprentissage des utilisateurs dans le TC. Il est question ici d'activités d'apprentissage qui impliquent la prise en compte des connaissances antérieures ainsi que des interactions et des discussions entre utilisateurs, le tout pouvant s'accompagner de boucles de rétroaction, d'essais-erreurs, de réflexivité, de séances de coaching et de retours pour valider les acquis réalisés. Il peut aussi s'agir d'activités qui proposent des expérimentations dans l'action avec des possibilités de poursuite en individuel au besoin. De plus, les activités planifiées prendront en compte les déterminants du processus d'apprentissage (favoriser le conflit cognitif chez les utilisateurs, considérer les différences des individus dans la manière d'apprendre, reconnaitre les facteurs affectifs, etc.), en plus d'être attractives, variées et multiniveaux (individuelles et collectives).

Notons que les résultats de type axiologique (TA) de l'Anasynthèse 2 sur la prise en compte de l'utilisateur dans le TC révélaient comme premier énoncé de finalité le plus mentionné *la considération des variables implicites au processus d'apprentissage des utilisateurs* (32 % des écrits). Ces variables ont trait à la capacité d'absorption des utilisateurs, à leurs façons différentes d'apprendre, aux connaissances antérieures requises pour l'acquisition d'une nouvelle pratique, aux stratégies pédagogiques efficaces à déployer, etc. Selon les auteurs qui ont insisté sur cette

finalité, de telles variables jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage des utilisateurs et apparaissent donc indispensables à un TC efficace.

Dans les écrits issus du champ de recherches sur le TC, plusieurs auteurs ont évoqué l'importance de soutenir les apprentissages – ou le processus d'apprentissage – des utilisateurs dans le TC : Abrami *et al.* (2010); Alferoff et Knights (2009); Awad (2015); Belkhodja (2006); Belleau (2011); Besner, Laurendeau et Bergeron (2012); Bricout *et al.* (2008); Campbell (2011); Cook et Odom (2013); Cooper et Levin (2013), Cordingley (2008); Cousins et Leithwood (1993); Cumming et Teng (2003); Devos et Dumay (2009); Desmarais et Lortie (2011); Dobbins, DeCorby et Twiddy (2004); Dobbins *et al.* (2007); Dunne (2011); Durbing et Nelson (2014); Education & Society Program (2013); Ellen *et al.* (2014); Flessner (2012); Fullan (2012); Gagnon (2014); Gélinas et Pilon (1994); Gloet et Berrel (2003); Gera (2012); Goertz, Barnes et Massel (2013); Hemsley Brown (2004); Hotho *et al.* (2012); Inoubli (2012); Keown, Van Eerd et Irving (2008); Klein et Gwalney (1991); Landry *et al.* (2008); Levin (2010); Love (1985); Lemire, Bigras et Éryasa (2011); Lemire, Souffez et Laurendeau (2012); Leiter *et al.* (2007); McWilliam (2007); Meirieu (1994); Mulgan, Puttick et Breakspear (2014); Nelson, Leffler et Hansen (2009); Rey (2014); Osterling et Austin (2008); Reed *et al.* (2014); Santo (2005); Saussez et Lessard (2009); Shonkoff et Bales (2011); Spencer, Detrich et Slocum (2012); Stark et Mandl (2007); Sylva *et al.* (2007); Trevithick (2008); Tribble *et al.* (2008); Vanderlinde et van Braak (2010); Veillard et Coppé (2009); Winton et McCollum (2008); Xu et Quaddus (2012).

Par exemple, Besner, Laurendeau et Bergeron (2012) affirment que les formations de type cours théoriques universitaires offrent peu d'intérêt pour des personnes en contexte d'acquisition de connaissances. Lemire, Bigras et Éryasa (2011) situent d'ailleurs l'utilisation des formations traditionnelles, avec enseignement magistral,

comme l'une des causes du faible TC en éducation. Pour leur part, Fixsen et ses collaborateurs (2005) ainsi que Joyce et Showers (2002) concluent que le recours aux formations pour favoriser le TC gagnerait en efficacité si celles-ci étaient supportées par d'autres activités, dont le coaching et des démonstrations qui permettent aux utilisateurs de mettre en pratique les nouvelles connaissances sur le terrain. Pour Besner, Laurendeau et Bergeron (2012), les utilisateurs préfèrent les formules d'enseignement souples et adaptées à leur pratique. Ils privilégient l'accompagnement individualisé ou en présence d'un mentor, les formules en petits groupes, les ateliers pratiques, un suivi personnalisé post-formation et des formations de courte durée facilement accessibles par le milieu de travail (*Ibid.*).

De plus, selon plusieurs auteurs tels que Gloet et Berrel (2003), Inoubli (2012), McWilliam (2007) ainsi que Reed *et al.* (2014), les activités d'apprentissage proposées doivent prendre appui sur un processus de construction sociale. Pour ce faire, l'apprentissage doit prendre forme dans un contexte social qui favorise une création de sens chez les utilisateurs. Les activités d'apprentissage comportent dès lors des discussions structurées, des moments d'interprétation, des partages entre pairs, des itérations et des essais-erreurs.

Nos résultats de recherche apportent des éclairages sur les multiples façons dont les utilisateurs ont besoin d'être soutenus sur le plan de leurs apprentissages en contexte de TC. Ils nous incitent à retenir l'importance de soutenir l'apprentissage des utilisateurs comme autre fondement à un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.

5.1.6 Nécessité d'accompagner les utilisateurs

Les résultats des deux anasynthèses mettent en évidence l'importance des accompagnateurs de TC pour les utilisateurs. L'accompagnateur de TC peut être un formateur, un agent-intermédiaire de TC, un décideur ou une direction, un conseiller pédagogique, un intervenant expérimenté, voire un chercheur ou un autre responsable. Il peut jouer différents rôles : planifier et coordonner les plans d'action de TC, aider au déploiement de stratégies de TC, établir des liens entre des milieux de recherche ou des instances de TC et les utilisateurs, offrir des formations ou élaborer des activités d'apprentissage pour le TC. Comme autres rôles possibles, l'accompagnateur de TC peut aussi adapter les CIR dans leur format et leur présentation, produire des synthèses de résultats de recherche concernant de nouvelles pratiques ciblées, organiser des activités de TC telles que des midis-conférences, des colloques ou des journées de travail sur le TC. Dans d'autres cas, l'accompagnateur de TC aide à la mise en place de communautés de pratique, entame des projets de recherche impliquant les utilisateurs, organise les connaissances à l'aide d'un lieu physique ou virtuel d'entreposage, ou soutient l'évaluation des stratégies de TC et leurs effets. Nos données traduisent la pertinence à considérer les besoins et les préférences des utilisateurs dans la façon dont ils souhaitent être accompagnés dans leur processus de TC. Les manières de faire doivent favoriser l'engagement des utilisateurs tout en les responsabilisant. En outre, les accompagnateurs de TC doivent développer des liens de qualité avec les utilisateurs, procéder à un suivi régulier et viser l'établissement de rapports à long terme ancrés dans des contacts fréquents avec eux.

Plusieurs écrits issus du champ de recherches sur le TC abordent l'importance d'un accompagnement de qualité pour les utilisateurs : Alferoff et Knights (2009); Awad (2015); Awang *et al.* (2010); Becheikh *et al.* (2010); Belleau (2011); Bérubé (2006); Broekkamp et Van Hout-Wolters (2007); Brown (2012); Chabot (2007); Chagnon *et*

al. (2009); Conseil supérieur de l'éducation (2006); Cook et Odom (2013); Cooper et Levin (2013); Cordingley (2008); Cousins et Leithwood (1993); Dagenais *et al.* (2007); Desmarais et Lortie (2011); Devos et Dumay (2009); Dobbins *et al.* (2007); Education & Society Program (2013); Elissalde, Gaudet et Renaud (2010); Flessner (2012); Florin *et al.* (2008); Fullan (2012); Gélinas et Pilon (1994); Gera (2012); Gloet et Berrel (2003); Goertz, Barnes et Massel (2013); Havelock (1969); Hemsley Brown (2004); Hotho *et al.* (2012); Huberman (1992); Keown, Van Eerd et Irving (2008); Klein et Gwalney (1991); Koenig (1999); Landry *et al.* (2008); Latham (1993); Levin (2010); Lemire, Souffez et Laurendeau (2012); Levin *et al.* (2011); Lin et Chen (2009); Louis et Jones (2001); Love (1985); Massel, Goertz et Barnes (2012); McInerney et Hamilton (2007); McWilliam (2007); Mulgan, Puttick et Breakspear (2014); Nelson, Leffler et Hansen (2009); Powels, Bowen et Bowen (2010); Presse (2009); Ramdé (2012); Rey (2014); Santo (2005); Saussez et Lessard (2009); Shonkoff et Bales (2011); Simons *et al.* (2003); Spencer, Detrich et Slocum (2012); Stasny (1996); Stevenson (2000); Sylva *et al.* (2007); Tardif et Zourhal (2005); Tribble *et al.* (2008); Tseng (2012); Tuters *et al.* (2012); Vanderlinde et van Braak (2010); Veillard et Coppé (2009); Veillard et Kouamé (2014); Wikeley (1998).

Les travaux de Lemire, Bigras et Éryasa (2011) ainsi que de Williams *et al.* (2008) décrient le peu de ressources humaines déployées pour accompagner le TC des utilisateurs, tout comme le suivi souvent inadéquat (à trop court terme ou bâclé). Les utilisateurs ont pourtant besoin d'être accompagnés dans leur TC avant, pendant et au terme de ce processus par une personne de confiance, crédible et encline à tisser des liens de qualité. Cet accompagnateur veille à les soutenir dans leur processus de TC au vu de leurs besoins au plan technique, social, stratégique et pédagogique. Pour Bérubé (2006), les accompagnateurs de TC sont des personnes engagées par une organisation pour coordonner, faire le suivi et surtout supporter les personnes en

contexte de transfert des connaissances. Elles peuvent également jouer un rôle dans l'établissement de ponts entre des milieux de recherche et de pratique.

D'autres auteurs comme Cooper (2014) et Draelants (2007) révèlent que les accompagnateurs de TC doivent être à l'écoute des réalités et des besoins des utilisateurs, ce qui nécessite une sensibilité à l'autre et des compétences communicationnelles. Dans le champ des recherches sur le TC, le recours à un agent intermédiaire pour accompagner le TC des utilisateurs, souvent désigné *courtier de connaissances*, est avancé comme stratégie du TC par nombre d'auteurs, dont Cooper (2014); Crona et Parker (2011); Goertz, Barnes et Massel (2013); Long, Cunningham et Braithwaite (2013); Meyer (2010); Ridde, Dagenais et Boileau (2013); Willems, Schroder, Post, van der Weijden et Visser-Meily (2013). Les travaux de ces auteurs sur le courtage des connaissances révèlent plus clairement les effets que l'agent intermédiaire peut engendrer dans les milieux : 1) meilleures connaissances des besoins de l'organisation en matière de TC au regard de son contexte, de ses objectifs et des caractéristiques des utilisateurs; 2) soutien adapté et personnalisé à la diffusion et à la mobilisation des connaissances; 3) regroupement des pratiques émergentes dans un lieu virtuel ou physique; 4) suivi et coordination des activités de TC; 5) régulation des aspects organisationnels et individuels liés au TC; 6) création et maintien de partenariats orientés sur le TC; et 7) impacts associés au fait d'avoir une personne qui suit l'état d'avancement des recherches sur le TC. En somme, comme le soulignent Williem et ses collaborateurs (2013), l'agent intermédiaire suppose l'embauche d'une personne dont le rôle et les tâches seront consacrés exclusivement à la mobilisation de connaissances, plus encore dont les interventions multiformes seront gage d'efficacité à moyen et à long termes. En outre, s'il jouit d'une latitude et d'une autorité dans l'organisation par l'entremise, notamment, d'un statut de gestionnaire (c'est-à-dire qu'il fait partie des dirigeants ou des cadres supérieurs dont relèvent les cadres intermédiaires), l'accompagnateur du TC qu'est l'agent intermédiaire peut alors initier des

interventions plus ciblées et stratégiques (Ziam, 2010). Cela contribue à l'efficacité du TC dans l'organisation.

Ces données corroborent l'importance des accompagnateurs de TC comme dernier fondement pour un modèle de TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.

En définitive, si l'on reprend l'ensemble des six énoncés d'opérationnalisation les plus mentionnés dans les deux anasynthèses, nous pouvons dès lors définir un premier groupe de fondements ancrés dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. Ils sont résumés dans l'encadré suivant.

1er groupe de fondements pour un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs

- Nécessité de favoriser l'interactivité des utilisateurs
- Nécessité de prendre en compte les besoins et le contexte des utilisateurs
- Nécessité de fournir des CIR pertinentes et applicables aux utilisateurs
- Nécessité de considérer et de favoriser la motivation et l'engagement volontaire des utilisateurs
- Nécessité de soutenir l'apprentissage des utilisateurs
- Nécessité d'accompagner les utilisateurs

5.2 Deuxième groupe de fondements

L'établissement du premier groupe de fondements est issu de convergences dans les principaux résultats d'énoncés de TP des anasynthèses réalisées dans le cadre de cette recherche. Ils servent de fondements à la clarification de l'opérationnalisation d'un

TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. Dans la présente section, nous rendons compte de la démarche qui a permis la proposition du deuxième groupe de fondements dudit modèle de TCIR, lesquels apportent d'autres éléments de clarification en termes d'opérationnalisation du modèle émergent.

Tout d'abord, rappelons que l'objectif de cette recherche est l'élaboration d'un modèle de TCIR en éducation ancré dans la prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. À cet effet, certains de nos choix méthodologiques visaient à nous permettre de répondre à la question : « Qu'est-ce que prendre en compte des utilisateurs dans le TC en termes de définition, de finalités et d'opérationnalisation? » En vue de pouvoir répondre à cette question centrale, nous avons entrepris la réalisation d'une anasynthèse sur la prise en compte de l'utilisateur dans le TC (Anasynthèse 2) à partir d'écrits abordant spécifiquement ce thème.

Les résultats issus de l'Anasynthèse 2 nous permettent de mieux comprendre la nature (énoncés de TF), les finalités (énoncés de TA) et l'opérationnalisation (énoncés de TP) d'une prise en compte de l'utilisateur dans le TC. De ce fait, si l'on regarde sur le plan des éléments de définition, nos résultats de TF découlant de l'Anasynthèse 2 nous renseignent à savoir que prendre en compte les utilisateurs dans le TC, c'est considérer leur perspective en lien avec *le Comment* ils pensent, perçoivent, s'engagent, apprennent et vivent le TC. Sur le plan des finalités, il appert que prendre en compte les utilisateurs vise essentiellement à considérer les personnes qui sont justement celles qui transféreront et utiliseront les CIR en leur accordant une place centrale dans le processus de TC; une réalité qui suppose de considérer leur processus d'apprentissage, leur motivation, leurs besoins et contexte tout autant que l'importance d'interactions.

Nous nous sommes posé les questions suivantes, à savoir, comment prendre en compte la perspective des utilisateurs au regard du comment ils pensent, perçoivent, s'engagent et vivent le TC? Comment considérer ces personnes au regard d'une telle vision? Ce questionnement à l'esprit, nous avons réexaminé l'ensemble des résultats des deux anasynthèses effectuées. L'examen des résultats d'opérationnalisation (énoncés de TP) des deux anasynthèses a alors donné lieu à une découverte importante qui apporte une réponse à ce questionnement.

Concrètement, les résultats aux énoncés de TP des deux anasynthèses mettent en lumière 54 opérationnalisations (Anasynthèse 1 sur le TC en éducation) et 19 opérationnalisations (Anasynthèse 2 sur la prise en compte de l'utilisateur dans le TC). Réunis ensemble, ces résultats totalisent 73 énoncés de TP en termes d'opérationnalisation du TC. En examinant de près chacun de ces énoncés de TP, nous avons constaté qu'ils faisaient tous référence à au moins un besoin des utilisateurs. Nous avons donc entrepris un travail visant à identifier et comprendre le sens du besoin explicité dans chacun des 73 énoncés de TP pour approfondir cette piste.

5.2.1 Opérationnalisations du TCIR qui sous-tendent un besoin d'utilisateur

En consultant le tableau qui présente un récapitulatif des résultats majeurs découlant des deux anasynthèses (Tableau 4.3), nous observons que les résultats d'opérationnalisation du TC dont il rend compte concernent des besoins multiples d'utilisateurs. Par exemple, en reprenant les six énoncés de TP qui ressortent de manière plus importante, nous remarquons que ceux-ci traduisent une perspective d'utilisateurs axée sur leurs besoins comme personnes, apprenants ou professionnels dans le TC : 1) *Favoriser des moments d'interactivité formels et informels*, 2) *Prendre en compte les besoins des utilisateurs dans la production des CIR*, 3) *Considérer et favoriser la motivation et l'engagement volontaire des utilisateurs à prendre part au TC*, 4)

Favoriser l'apprentissage des utilisateurs en exploitant des activités de haut niveau au plan pédagogique (pertinentes, variées, attractives), 5) *Avoir des CIR directement applicables pour les utilisateurs*, 6) *Accompagner les utilisateurs tout au long du processus par un agent de TC, un chercheur ou un responsable de l'école*.

Nous pouvons ainsi reprendre chacun des énoncés d'opérationnalisation du TC et y identifier un besoin des utilisateurs qui doit être satisfait afin d'optimiser les expériences de TC. Par exemple, si nous reprenons les quatre derniers énoncés, nous distinguons le besoin d'être dûment accompagnés dans le processus de TC, le besoin d'avoir des CIR employables directement dans l'action, le besoin d'être soutenus dans leur processus d'apprentissage, ainsi que le besoin d'être dans une motivation autodéterminée à faire du TC.

Ces résultats d'opérationnalisation du TC contiennent des besoins d'utilisateurs plutôt aisés à repérer. Or, l'examen des autres résultats d'opérationnalisation du TC permet de constater que plusieurs énoncés d'opérationnalisation du TC sont formulés de telle façon dans les écrits recensés que les besoins d'utilisateur n'y sont présents que de manière implicite. Par exemple, des énoncés d'opérationnalisation abordent l'importance de fournir *des CIR contextualisées*, d'autres *des CIR accessibles*, d'autres encore *des CIR transmises dans un langage clair*, tandis que des auteurs invitent à offrir *des CIR triées selon leur pertinence*, etc. Chacun de ces énoncés apparait impliquer un besoin d'utilisateur dans la manière de produire et de diffuser les CIR.

Il en va de même pour les énoncés d'opérationnalisation qui concernent la manière de soutenir les utilisateurs : *Favoriser des moments d'interactivité formels et informels*; *Accompagner les utilisateurs en TC par un agent de TC, un chercheur ou un responsable nommé dans l'école*; *Favoriser la motivation et l'engagement volontaire*; *Octroyer du temps dédié au TC*; *Favoriser l'apprentissage des utilisateurs via des*

activités de formation de TC variées, pertinentes et attractives; *Multiplier les moyens de diffusion*; *Créer une plate-forme technologique en ligne interactive sur le TC*; etc. Tous ces énoncés nous apparaissent traduire des besoins d'utilisateurs en ce qui concerne la manière de les soutenir, soit en lien avec ce dont ils ont besoin pour être supportés et dûment accompagnés dans leur processus de TC. Nous retrouvons plusieurs autres énoncés de TP dans la catégorie touchant aux accompagnateurs du TC ou au fonctionnement du système d'éducation qui témoignent aussi, parfois de façon éloquente, de besoins implicites d'utilisateurs : *Considérer la crédibilité des agents de TC ou du chercheur*; *Mettre en place des rapports égalitaires entre enseignants et chercheur*; *Adopter un leadership qui encourage une culture de TC*; *Mettre en place des contenus de cours pour développer l'expertise en recherche des utilisateurs en formation initiale, sinon dès l'entrée en fonction*; *Mettre en place des mesures de renforcement invitant à l'implication accrue des chercheurs pour le TC dans les milieux de pratique*; etc.

Paradoxalement, dans l'ensemble de ces énoncés de TP qui traduisent des opérationnalisations du TC, nous remarquons également que **l'utilisateur lui-même n'apparait pas de manière tangible ou explicite dans l'énoncé.** Il est « évacué » au profit d'autres aspects du TC qui prennent l'avant-plan : formes de CIR, moyens de diffusion qui accroissent le TC, manières de soutenir qui facilitent le TC, facteurs à prendre en compte dans l'accompagnement du TC, modalités à prioriser au plan organisationnel, dans les choix prisés ayant trait à la formation continue, etc. Pour leur part, les utilisateurs *et leurs besoins* se retrouvent en arrière-plan ou implicites dans les énoncés. Aussi, si les auteurs qui les ont avancés ont abordé des éléments touchant aux besoins des utilisateurs dans leur argumentaire, au final, plusieurs de ces énoncés d'opérationnalisation du TC sont formulés de telle sorte qu'ils témoignent d'une centration sur des aspects techniques du TC. Nombre d'énoncés d'opérationnalisation sont d'ailleurs exposés de manière tellement épurée, nous

ramenant souvent directement aux actions à poser, que les utilisateurs et leurs besoins sont absents ou sous-entendus dans le propos. Les utilisateurs sont, pour ainsi dire, déshumanisés dans ces énoncés d'opérationnalisation.

Cette situation pourrait-elle expliquer en partie la prise en compte insuffisante des utilisateurs, telle que décriée par nombre d'auteurs dans des écrits sur le TC ces dernières années (par ex. Abrami *et al.*, 2010; Bammer, Michaux et Sanson, 2010; Becheikh *et al.*, 2010; Belleau, 2011; Tardif et Zourhal, 2005)? Rappelons à cet effet les conclusions des travaux de Tardif et Zourhal (2005), qui précisent qu'au Canada et au Québec, les écrits des quinze dernières années portant sur la problématique de la faible utilisation des CIR en éducation rendent compte d'un même constat : le manque de considération et d'adaptation aux réalités et aux besoins des intervenants scolaires.

Dans le chapitre I, nous avons présenté un nombre important d'écrits sur le TC qui concluent à une prise en compte insuffisante des utilisateurs dans la manière de produire et de transférer les CIR, dans la manière de soutenir les utilisateurs, dans les caractéristiques des accompagnateurs de TC à privilégier et dans le fonctionnement du système d'éducation. Pourtant, les résultats des deux anasynthèses témoignent bel et bien d'une prise en compte de l'utilisateur dans les énoncés d'opérationnalisation du TC… à ce détail près que cette prise en compte n'est pas visible et détaillée explicitement. Nous pouvons supposer que lorsque des guides d'action sont élaborés, inspirés de tels énoncés, les utilisateurs (et leur importance) dans le processus de TC se retrouvent évacués ou occultés. Qu'arriverait-il si l'on faisait ressortir clairement les besoins des utilisateurs, et ainsi leur présence et leur importance comme acteurs dans l'ensemble des résultats d'opérationnalisation (TP) des deux anasynthèses réalisées?

C'est la démarche d'analyse et d'interprétation que nous avons entreprise avec les 73 résultats d'opérationnalisation de TC (énoncés de TP) des deux anasynthèses. Nous présentons un aperçu du fruit de ce travail à la page 176, alors que le tableau complet d'une vingtaine de pages a été mis en annexe 1. Dans un but de rendre compte des résultats de manière plus structurée, nous avons regroupé les énoncés de TP selon les quatre grandes catégories émergentes à l'Anasynthèse 1, soit : 1) la manière de produire les CIR (recherches produites, CIR transmises), 2) la manière de soutenir le TC des utilisateurs (au plan social, pédagogique et technique), 3) les caractéristiques des accompagnateurs du TC à privilégier, et 4) le fonctionnement du système d'éducation (micro, macro et méso). Chacune de ces catégories correspond à une section de tableau, alors que sont abordés respectivement l'objet de l'énoncé de TP, le ou les besoin(s) implicite(s) des utilisateurs exprimé(s) dans l'énoncé ainsi que ces mêmes besoins repris de manière explicite au plan d'une unité de sens englobante.

Nous présentons ici un aperçu du tableau produit. Dans le tableau 5.2, présenté en quatre sections, nous reprenons quelques-uns des énoncés de TP de l'Anasynthèse 1 et de l'Anasynthèse 2 (alors que les doublons forment un seul énoncé) que nous avons analysés pour y dégager les besoins implicites et explicites des utilisateurs.

Tableau 5.2

Apercu du tableau d'analyse des besoins d'utilisateurs contenus dans les TP

1) Manière de produire les CIR (recherches produites, transmission des CIR)

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
CIR pertinentes et applicables (avec le *Pourquoi* et le *Comment* les utiliser)	Manière de produire les connaissances en éducation	Les utilisateurs ont besoin que des CIR soient produites dans le but de répondre véritablement à leur contexte d'utilisation (problèmes et préoccupations qu'ils vivent) en vue d'améliorer leurs pratiques éducationnelles, soit les finalités du TC. En d'autres termes, que les finalités du TC (amélioration des pratiques éducationnelles) soient en cohérence avec une production de CIR qui leur servent véritablement, qu'ils peuvent utiliser et dont ils peuvent comprendre et percevoir l'utilité (*Pourquoi* les utiliser).	CIR qui ont du sens quant à leur rôle et leurs valeurs CIR produites en cohérence avec les finalités du TC
	Manière de communiquer les connaissances aux utilisateurs	Les utilisateurs ont besoin de se reconnaître dans le type de CIR communiquées, relativement à leurs réalités et besoins. À cet effet, ils ont besoin qu'elles leur soient communiquées avec des guides et des balises d'utilisation (*Comment* les utiliser, dans quels contextes, etc.),	CIR qui ont du sens dans leur présentation

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
CIR produites à partir des besoins et du contexte des utilisateurs	Manière de produire les connaissances en éducation (finalités)	Les utilisateurs ont besoin de se retrouver dans les connaissances produites, soit par l'entremise de CIR qui prennent en compte leurs besoins et leurs intérêts découlant de leurs réalités. Ils ont ainsi besoin qu'on parte d'eux, de leurs besoins et des problèmes qu'ils vivent pour la production de CIR qui leur serviront.	CIR qui ont du sens quant à leur rôle et valeurs
		Que la production de CIR s'articule de manière logique avec ce qui peut permettre aux utilisateurs d'améliorer leurs pratiques, soit en prenant en compte leurs besoins, le tout en cohérence avec les finalités du TC (amélioration des pratiques éducationnelles).	CIR produites en cohérence avec finalités du TC
CIR au langage adapté (clair et compréhensible)	Manière de produire les connaissances en éducation (finalités)	Les utilisateurs ont besoin de se retrouver dans les CIR produites, qu'elles aient du sens aussi dans le langage employé.	CIR qui ont du sens quant à leur présentation
	Manière de transmettre les CIR.	Les utilisateurs ont besoin de comprendre aisément les CIR sur le plan de leur processus d'apprentissage en vue de maîtriser la pratique en question.	Maîtrise des nouvelles connaissances
		Que les finalités du TC (amélioration des pratiques éducationnelles) s'articulent en cohérence avec une production de CIR communiquée dans un langage qui permettra aux utilisateurs de les utiliser.	CIR produites en cohérence avec les finalités du TC

2) Manière de soutenir le TC des utilisateurs (au plan social, pédagogique et technique)

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
Favoriser des moments d'interactivité formelle et informelle du TC	Manière de favoriser le processus d'apprentissage des utilisateurs.	Les utilisateurs ont besoin de moments où ils peuvent débattre et discuter de leur compréhension et de leur interprétation de CIR, cela en soutien à leur processus d'apprentissage.	Maîtrise des nouvelles connaissances
	Manière de soutenir le TC au plan social	Les utilisateurs ont besoin de se sentir liés harmonieuse-ment aux autres dans leur transfert de nouvelles CIR, de développer un sentiment d'affiliation sociale au regard de la nouvelle pratique.	Affiliation sociale
Accompagner les utilisateurs en TC par l'entremise d'un agent de TC, un chercheur ou un responsable nommé dans l'école	Manière de soutenir le TC au plan social	Les utilisateurs ont besoin d'avoir une personne ressource de confiance à qui ils peuvent référer, avec laquelle ils sont en lien relationnel par rapport au TC.	Affiliation sociale
	Manière de favoriser le processus d'apprentissage des utilisateurs	Les utilisateurs ont besoin d'être accompagnés par une tierce personne, supportés dans les moyens qui seront mis en œuvre pour accroître le transfert et la mobilisation de nouvelles CIR.	Maîtrise de nouvelles connaissances
	Manière de soutenir le TC au plan technique	Les utilisateurs ont besoin qu'une personne ressource coordonne et fasse le suivi de certaines actions favorisant le TC : triage de CIR, adapta-tion d'articles, réservation de salle, suivi et évaluation, etc.	Organisation

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
Favoriser la motivation ou l'engagement volontaire des utilisateurs	Manière de favoriser le processus d'apprentissage des utilisateurs	Les utilisateurs ont besoin de se sentir engagés, motivés à transférer de nouvelles CIR.	Sens dans la manière de faire le TC, alors qu'ils peuvent suivre leur propre élan en s'y engageant
	Manière de soutenir le TC au plan social	Les utilisateurs ont besoin d'être associés à un groupe, à une collectivité dont l'ensemble poursuit l'objectif d'améliorer leurs pratiques éducationnelles.	Affiliation sociale
Favoriser l'apprentissage des utilisateurs par des activités de formation de TC variées, interactives, pertinentes et attractives	Manière de favoriser le processus d'apprentissage des utilisateurs	Les utilisateurs ont besoin d'être supportés et accompagnés dans leur conflit cognitif (suscité par de nouvelles CIR), dans leur besoin de différenciation alors qu'ils apprennent différemment les uns les autres, dans leur besoin d'être stimulés, interpellés cognitivement, etc.	Maîtrise de nouvelles connaissances
		Les utilisateurs ont besoin de ressentir qu'ils sont pris en compte dans leurs besoins d'interactivité, cela sachant que l'interactivité est un facteur qui favorise le processus d'apprentissage.	Affiliation sociale

3) Caractéristiques des accompagnateurs du TC à privilégier

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
Favoriser la liberté, l'autonomie et le sentiment de maîtrise des utilisateurs dans leur utilisation des CIR	Bien-être physique et psychologique	Les utilisateurs ont besoin de se sentir considérés et traités comme des professionnels qu'on reconnaît et à qui on accorde une liberté et une autonomie dans le travail comme dans leur utilisation des CIR.	Cohérence quant au fait que si l'on souhaite qu'ils agissent en professionnels sur le plan du TC (souci d'être à jour), il faut les traiter en professionnels
	Maîtrise de son action	Les utilisateurs ont besoin de disposer d'une autonomie ainsi que d'une latitude dans leur utilisation des CIR de manière à pouvoir adapter celles-ci à leur réalité avec leurs savoirs d'expérience et leur créativité; le tout accroissant la mobilisation de nouvelles CIR.	Sens dans les valeurs humaines ressortant de la manière de faire le TC Maîtrise de nouvelles connaissances
Établir des liens de confiance entre accompagnateurs du TC (chercheurs, agents de TC, directions, etc.) et utilisateurs	Bien-être physique et psychologique	Les utilisateurs ont besoin de se sentir en confiance envers la personne qui les accompagne dans le TC, dans l'optique de prendre part à des relations harmonieuses qui favorisent l'établissement de liens de qualité.	Sens dans les valeurs humaines ressortant de la manière de faire le TC
	Liens relationnels		Affiliation sociale

4) Fonctionnement du système (micro, méso, macro[20])

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
Élaborer des activités de TC en contexte d'insertion professionnelle	Manière de favoriser le TC du point de vue micro	Les utilisateurs ont besoin d'être immergés dans une culture de TC dès leur insertion en milieu de travail, de manière à développer dès le départ des habitudes de travail orientées sur le TC qui s'installeront à long terme.	Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC
		Les utilisateurs en contexte d'insertion ont besoin de développer un sentiment d'appartenance avec d'autres collègues et directions en ce qui concerne des activités orientées sur le TC qui les lient socialement aux autres.	Affiliation sociale
Adopter un leadership qui encourage une culture de TC	Manière de favoriser le TC au point de vue micro	Les utilisateurs ont besoin de percevoir la cohérence entre le fait qu'on les incite à transférer de nouvelles CIR et les actions visibles mises en place à cet effet dans l'organisation.	Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC
		Les utilisateurs ont besoin que le TC soit chapeauté de manière structurée par l'organisation pour une mise	Organisation

[20] *Micro* pour microsystème, en référence au milieu immédiat de l'individu, ici l'école, ce qui inclut ses rôles, ses activités et ses interactions avec les autres.

Méso pour mésosystème, implique les réseaux de connexion associés au milieu immédiat de l'individu, soit ici la population, les médias et autres instances, groupes ou systèmes indirectement reliés à l'éducation.

Macro pour macrosystème, fait référence aux autres systèmes associés au milieu de l'individu, mais selon un niveau plus haut, soit ici les instances gouvernementales en éducation, les universités, les chercheurs, etc.

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
		en œuvre efficace.	
Bénéficier d'infrastructures gouvernementales ou de politiques et de mesures de soutien provinciales ou nationales associées à une instance unificatrice du TC	Manière de favoriser le TC au point de vue macro	Les utilisateurs ont besoin que le TC soit chapeauté de manière structurée par une instance plus haute pour un déploiement systémique plus efficace.	Organisation

L'analyse des 73 énoncés d'opérationnalisation du TC au regard des besoins implicites et explicites des utilisateurs permet de faire ressortir cinq besoins principaux d'utilisateurs. En effet, les construits apparaissant à la dernière rangée de droite dans le tableau d'analyse rend compte de cinq grands besoins formulés en unités de sens correspondantes aux différents besoins implicites des utilisateurs. Comme deuxième groupe de fondements pour un modèle de TCIR en éducation ancré dans la prise en compte des personnes que sont les utilisateurs, nous posons donc ces cinq principaux besoins des utilisateurs dans le TC : 1) le besoin de sens, 2) le besoin d'affiliation sociale, 3) le besoin de cohérence, 4) le besoin de maîtrise, et 5) le besoin d'organisation. En reprenant les construits d'explicitation du tableau d'analyse des énoncés d'opérationnalisation du TC, nous présentons ci-dessous une définition inédite de chacun de ces besoins.

5.2.2 Définition des cinq principaux besoins des utilisateurs

Comment comprendre et interpréter les cinq principaux besoins des utilisateurs qui émergent de nos analyses ? Nos données nous permettent de définir chacun d'eux. Plus précisément, les sections suivantes proposent une définition inédite à chacun de ces besoins.

5.2.2.1 Besoin de sens

L'analyse des énoncés d'opérationnalisation recensés qui sous-tendent *un besoin de sens* des utilisateurs nous permet de définir ce besoin au regard de la valeur et de l'utilité perçue tant des connaissances que du TC lui-même ainsi que de la manière adoptée pour le déployer. Plus précisément, le *besoin de sens* des utilisateurs réfère au rôle et à la valeur des connaissances en termes d'utilité et de pertinence pour eux. Il peut s'agir aussi du TC lui-même ou des valeurs humaines qui transcendent la manière de faire le TC dans l'organisation, dans l'optique où elles rejoignent celles des utilisateurs. Dans certains cas, il est question, pour les personnes, de pouvoir se reconnaître dans la manière de faire le TC parce qu'elle leur ressemble, qu'elle est adaptée à eux, que la manière dont se fait le TC est en cohérence avec leurs valeurs. Le *besoin de sens* des utilisateurs est aussi tributaire de la valeur qu'ils allouent au TC par rapport à leur rôle professionnel. Le sens se trouve dès lors dans l'utilité et l'importance qu'ils peuvent percevoir – et concevoir – à investir temps et énergie dans le transfert de nouvelles CIR orienté sur l'amélioration de leurs pratiques professionnelles. Les personnes doivent voir, ressentir la pertinence qu'il y a à transférer, à mobiliser de nouvelles CIR au plan de leur action professionnelle (effets sur la réussite scolaire, amélioration de leurs rapports, du fonctionnement de l'école, etc.), sur eux comme professionnels (sentiment de mieux s'incarner dans son rôle, dans sa mission, de s'améliorer comme intervenant scolaire) ou encore sur eux comme personnes (sentiment d'actualisation de soi, de perception de s'améliorer, d'évoluer comme être humain).

5.2.2.2 Besoin d'affiliation sociale

L'analyse des énoncés d'opérationnalisation recensés qui sous-tendent *un besoin d'affiliation sociale* des utilisateurs nous permet de définir ce besoin comme référant globalement à des aspects relatifs au sentiment d'appartenance, d'unité de groupe et de relations harmonieuses. Le *besoin d'affiliation sociale* concerne de ce fait

l'établissement de relations de qualité, le respect dans les rapports, le sentiment d'être impliqués dans le TC, voire d'être considérés comme groupe social ou personne d'importance. Il implique également le développement d'une vision commune où on se reconnaît et où on est reconnu comme personne, de même que le sentiment de contentement dû au fait de prendre part collectivement à quelque chose de transcendant ou de grand comme projet. Sur le plan du type et de la production des CIR, le *besoin d'affiliation sociale* suppose la considération des utilisateurs comme groupe de personnes pris en compte dans le processus qui conduit à la production et la validation de CIR.

5.2.2.3 Besoin de cohérence

L'analyse des énoncés d'opérationnalisation recensés qui sous-tendent *un besoin de cohérence* des utilisateurs nous permet de définir ce besoin comme référant globalement à toute action ou initiative qui s'inscrit de manière congruente et logique avec les finalités du TC, soit l'amélioration des pratiques éducationnelles pour un système de plus grande qualité. Les utilisateurs ont ainsi besoin de percevoir cette logique, cette concordance entre les actions posées, les décisions prises et les finalités du TC. Par exemple, si l'on souhaite que les enseignants prennent en compte les CIR pour s'améliorer comme professionnels, alors les directions, chercheurs, formateurs, agents de TC et autres devraient eux aussi prendre en compte les CIR dans leurs pratiques, agir comme modèles de TC eux-mêmes en incarnant les meilleures pratiques de leadership, d'accompagnement du TC, etc. De même, la cohérence dans le TC suppose que les décisions et les orientations prises en milieu de travail s'appuient elles-mêmes sur ce qui a été démontré comme étant le plus efficace par la recherche. Les utilisateurs se font dire que le TC est un incontournable, qu'il s'avère important : ils devraient donc en voir l'importance dans le temps alloué à cet effet dans leur description de tâche, dans les sommes investies, dans la qualité des ressources humaines engagées pour le soutenir, dans le curriculum des programmes

de formation continue, dans la qualité des plans d'action de TC, etc. En somme, le *besoin de cohérence* est un besoin de congruence, de concordance, voire de logique entre « ce qui est dit » et les actions entreprises, entre ce qui est proposé comme finalités du TC et ce qui est orchestré et mis en place pour les atteindre.

5.2.2.4. Besoin de maîtrise

L'analyse des énoncés d'opérationnalisation recensés qui sous-tendent *un besoin de maîtrise* des utilisateurs nous permet de définir ce besoin comme référant au besoin de compréhension et d'apprentissage des personnes en vue d'atteindre un sentiment d'autoefficacité et de compétence à l'égard de nouvelles CIR à mobiliser dans l'action. Le *besoin de maîtrise* est donc étroitement relié à tout ce qui peut soutenir et favoriser le processus d'apprentissage des utilisateurs selon une perspective priorisant l'importance des interactions sociales dans la construction des savoirs. Toute activité ou intervention pédagogique qui favorise chez l'utilisateur l'activation des connaissances antérieures, le conflit cognitif (Barth, 2002), la stimulation intellectuelle, la compréhension, le renforcement des acquis concernant de nouvelles pratiques, la capacité à adapter les CIR avec créativité, tient compte du *besoin de maîtrise*. L'accompagnant en TC veille à soutenir le *besoin de maîtrise* des personnes avec le déploiement de stratégies pédagogiques ciblées (tantôt de réactivation des connaissances, de soutien au processus d'apprentissage, tantôt de renforcement des acquis ou d'organisation des connaissances). Pour les personnes en processus de TC, ce *besoin de maîtrise* englobe la prise en compte de leur capacité d'absorption de nouvelles connaissances (rythme d'acquisition, temps requis) et de leur différenciation au plan de l'apprentissage. La maîtrise s'obtient également par le fait de s'approprier une nouvelle pratique ou connaissance au travers d'une compréhension élargie dans les liens conceptuels qu'elle sous-tend, voire d'être à même de constater ses effets dans son environnement. Le *besoin de maîtrise* concerne en ce sens la mise en place de modalités en formation initiale et continue ainsi que le

recours à des experts ou à des formateurs (accompagnateurs de TC) pour soutenir le processus d'apprentissage des personnes. Ces spécialistes engagés peuvent aider à soutenir le processus d'apprentissage des personnes dans l'exploitation de stratégies pédagogiques efficaces, dans l'enseignement de contenus de TC ciblés ou encore dans les moyens pouvant favoriser le renforcement du TC une fois la formation complétée.

5.2.2.5 Besoin d'organisation

L'analyse des énoncés d'opérationnalisation recensés qui sous-tendent *un besoin d'organisation* des utilisateurs nous permet de définir ce besoin en référence à l'organisation des lieux et des connaissances de même qu'à la structuration des actions qui favorisent le TC. Le *besoin d'organisation* concerne ainsi la coordination d'actions de TC dans les milieux, leur suivi, ce qui inclut l'élaboration de bilans pour tabler sur les bons coups et tirer leçon des moins bons. Les utilisateurs ont besoin que les CIR soient bien organisées, disposées de manière structurée dans un lieu d'entreposage adéquat, tout comme ils ont besoin que les actions de TC soient planifiées et coordonnées de manière efficace sur les plans micro, méso et macro de leur système. La mise en place, par exemple, d'une activité de formation en TC aura beau être des plus pertinentes tout en étant assurée par une ressource humaine de qualité, si la date fixée n'a pas pris en compte un événement qui sollicite plusieurs intervenants scolaires, de telle sorte que plusieurs ne pourront y assister, que le lieu retenu n'est pas adéquat pour les activités prévues ou que les personnes sont avisées de la formation à la dernière minute, le TC sera entravé par ces aspects qui relèvent d'une organisation efficiente. Au plan macro, le *besoin d'organisation* concerne plus particulièrement la présence de mécanismes ou d'une structure qui chapeaute le TC en termes de vision, de communications, d'attentes et de cibles d'action communes pour l'ensemble du système. Le *besoin d'organisation* en matière de TC est donc un besoin névralgique pour les utilisateurs.

En définitive, l'analyse des besoins implicites des utilisateurs contenus dans les énoncés d'opérationnalisation des deux anasynthèses nous sert à identifier cinq principaux besoins des utilisateurs en contexte de TC ancré dans une prise en compte des personnes. Nous situons ces besoins comme deuxième groupe de fondements pour un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.

2e groupe de fondements pour un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs

Reconnaissance de cinq principaux besoins des utilisateurs :

- le besoin de sens
- le besoin d'affiliation sociale
- le besoin de cohérence
- le besoin de maîtrise
- le besoin d'organisation

Ces cinq besoins sont importants dans la manière de produire les CIR (recherches produites, transmission des CIR), la manière de soutenir le TCIR des utilisateurs (au plan pédagogique, social et technique), la manière d'identifier des accompagnateurs de TCIR et dans la manière de s'assurer du fonctionnement optimal d'un système (miso, macro et micro) dans cette perspective.

5.3 Troisième groupe de fondements

L'élaboration d'un modèle de TCIR implique inévitablement des choix à faire quant aux éléments de définition de l'objet, à savoir ici quel terme et quelle définition employer pour un TC ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. À cet effet, nous avions comme première exigence de retenir un concept qui

soit intégrateur de l'évolution de la pensée, et ce, tant dans le domaine de l'éducation que dans le champ des recherches sur le TC. Comme deuxième exigence, nous souhaitions que le concept retenu permette de situer clairement qu'il est question ici de *transférer des connaissances issues de la recherche* dans une perpspective d'amélioration des pratiques et des décisions en milieu de travail, un aspect qui s'inscrit en cohérence avec la présente thèse.

5.3.1 Choix d'un concept pour un modèle de TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs

La réalisation des deux anasynthèses a permis de générer des résultats quant à la définition du TC en éducation (énoncés de TF de l'Anasynthèse 1) ainsi qu'à la prise en compte des utilisateurs dans le TC (énoncés de TF de l'Anasynthèse 2). De ce fait, nos résultats nous permettent d'identifier les concepts les plus utilisés par les auteurs des 50 dernières années (pourcentage de mentions dans les écrits) pour nommer le TC en éducation. Par le nombre de concepts recensés, nos résultats confirment le flou conceptuel décrié par plusieurs auteurs du champ de la recherche sur le TC relativement au foisonnement de concepts présents dans la littérature sur le thème (Gervais *et al.*, 2015; Graham *et al.*, 2006; McKibbon *et al.*, 2010; Shaxson *et al.*, 2012).

Néanmoins, les résultats de TF de l'Anasynthèse 1 offrent une certaine structure et clarification conceptuelle avec le compte-rendu de nuances et de précisions quant à la perspective dans laquelle chacun des 31 concepts est employé. Les résultats abordent aussi les aspects centraux évoqués par les différents concepts recensés pour nommer le TC. Ces résultats sont susceptibles de poser un éclairage sur les différentes conceptualisations du TC en éducation. Pour notre part, nous souhaitons utiliser ces résultats, ceux de l'Anasynthèse 2 ainsi que des données issues du champ de la

recherche sur le TC pour nous aider à situer les éléments de définition d'un TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.

Le concept le plus employé dans les écrits sur le TC en éducation est « evidence-based ou evidence-based practice » (20 % des écrits), tandis que « transfert des connaissances » et « utilisation de connaissances ou de CIR » obtiennent chacun un taux de mentions de 11 %. Nous écartons d'emblée le concept « evidence-based » ou « evidence-based practice » en raison des origines des termes. En effet, comme mentionné dans la problématique, ce concept est issu du domaine de la santé en association avec le courant de gestion d'inspiration néolibérale, qui vise une utilisation plus rigoureuse des données de recherches en vue d'accroître l'efficacité des services dispensés à la population (Larose *et al.*, 2011); les finalités du TC étant alors de réunir les meilleures données probantes pour produire les normes d'une pratique exemplaire (Couturier, Gagnon et Carrier, 2009). Les résultats de TF de l'Anasynthèse 1 confirment d'ailleurs ce point, alors que les auteurs qui utilisent ce concept le définissent essentiellement au regard de la production, de la diffusion et de l'utilisation judicieuse de connaissances scientifiques démontrées comme faisant partie des meilleures preuves de la recherche. Dans les définitions recensées de ce concept, l'utilisateur est évacué au profit de ces aspects du TC. Le concept « evidence-based » ou « evidence-based practice » est donc employé selon une perspective qui considère peu l'utilisateur dans le processus, ce qui ne nous permet pas de le retenir pour un modèle ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.

Les trois autres concepts (arrivant ex-eaquo au 2^{e} rang de mention) les plus souvent utilisés dans les écrits sur le TC en éducation, sont : 1) « transfert des connaissances » (11 %), 2) « utilisation de connaissances ou de CIR » (11 %) et 3) « utilisation des résultats ou des données de recherche » (11 %). En ce qui a trait au premier concept

« transfert des connaissances », les travaux de Gervais *et al.* (2015) allèguent qu'il s'impose comme concept le plus utilisé dans les écrits sur le TC dans le domaine de la santé et celui des sciences humaines et sociales. Les auteurs ajoutent que le concept de « mobilisation de connaissances » est, quant à lui, le plus employé dans les sciences humaines et sociales uniquement. Dans la même veine, Shaxson et ses collaborateurs (2012) indiquent, pour leur part, que le concept « mobilisation de connaissances » (KMb) serait le plus utilisé par le réseau canadien de *l'Impact de la recherche*, qui vise à traduire et à transférer des connaissances universitaires pour aider les groupes de citoyens. Ces auteurs précisent que le concept s'emploie dans la perspective suivante: « Knowledge Mobilization (KMb) [is] a two-way process that makes use of the existing stock of knowledge and co-creates new knowledge to help foster change»[21] (p. 2) . Or, nos résultats de recherche dérivant de l'Anasynthèse 1 rendent compte que le concept « mobilisation de connaissances » n'est utilisé que dans 6 % des 100 écrits recensés sur le TC en éducation. En somme, nos analyses traduisent que ce dernier concept reçoit peu l'aval des auteurs du champ de recherches sur le TC en éducation.

Au vu de ces données, comme nous souhaitons arrêter notre choix sur un concept intégrateur de l'évolution de la pensée en éducation et du champ de recherches sur le TC, nous nous devons de considérer le concept « transfert des connaissances ». Le concept se révèle celui le plus employé dans le champ de recherches sur le TC (tous domaines confondus), tandis qu'il apparait dans nos résultats en tant que deuxième concept le plus utilisé dans le TC en éducation. Abordons maintenant la perspective dans laquelle le concept est employé par les auteurs.

---

[21] [La mobilisation de connaissances (KMb) est un processus à deux niveaux qui suppose l'utilisation de connaissances existantes et la cocréation de connaissances nouvelles pour aider à favoriser le changement.] Traduction libre de Shaxson et *al.*, 2012, p. 2.

Nos résultats de recherche issus de l'Anasynthèse1 révèlent que le concept « transfert des connaissances » est utilisé par les auteurs du domaine en tant qu'*identification*, *processus*, *transformation*, *pratique*, *exigence pédagogique*. Ces auteurs définissent le « transfert des connaissances » quant à l'objet qu'est la connaissance au vu de sa création, de sa diffusion, de son utilisation par les personnes, de son format et de son accessibilité ainsi que de la prise en compte des connaissances explicites et tacites dans le processus. En effet, pour certains des auteurs qui emploient le concept de TC pour *transfert des connaissances*, les connaissances tacites (savoirs d'expérience) des utilisateurs peuvent être considérées en amont dans le TC dans le cadre de recherches-action, de recherches collaboratives ou participatives. Les connaissances tacites peuvent aussi être prises en compte en aval du processus, alors que les CIR peuvent être ajustées, modifiées suivant les recommandations ou les observations pertinentes d'utilisateurs au regard de leur clientèle type ou de caractéristiques propres à leur milieu de travail. D'autres définitions d'auteurs recensées relient le concept de TC à la planification de l'innovation, à l'enseignement et à l'apprentissage des utilisateurs, voire à la présence d'un agent intermédiaire qui aide à faciliter le TC dans les milieux de pratique. Cette considération des utilisateurs apparait également dans d'autres définitions associées au concept, notamment dans les aspects touchant au format et à l'accessibilité de la connaissance ainsi que dans celles énonçant l'importance de s'attarder à leur processus d'apprentissage. En somme, certaines définitions associées au concept de TC pour « transfert des connaissances » sous-tendent une prise en compte des utilisateurs.

Dans leur recherche, Gervais et ses collaborateurs (2015) se sont aussi attardés à situer les principaux éléments de définitions des concepts utilisés pour nommer le TC dans les domaines de la santé, des sciences humaines et sociales et en gestion. Leurs résultats révèlent que certaines définitions associées au concept « transfert des connaissances » mettent l'accent sur la production et la diffusion de connaissances,

tandis que d'autres abordent la notion d'interactivité, d'échanges entre utilisateurs et producteurs, voire de collaboration ou de transformation de la connaissance (par son adaptation par les utilisateurs).(*Ibid.*) Aussi, si nous retenons les données de recherche sur la nomenclature des différents concepts employés pour nommer le TC dans différents domaines, nous observons que le concept « transfert des connaissances » est utilisé, dans certaines définitions, selon une perspective d'interactivité impliquant les utilisateurs et producteurs de connaissances. D'autres définitions évoquent même le concept dans l'optique d'une adaptation de la connaissance par les utilisateurs (Gervais *et al.*, 2015). Ces notions d'interactivité et d'échanges, de même que l'idée d'adaptation (transformation) de la connaissance par les utilisateurs, toutes deux associées au concept de « transfert des connaissances », nous apparaissent comme des aspects qui traduisent une prise en compte de l'utilisateur dans le TC. À preuve, la notion d'interactivité est l'énoncé d'opérationnalisation le plus mentionné dans les écrits recensés de l'Anasynthèse 2 en tant que mise en œuvre du TC selon une prise en compte des utilisateurs.

En somme, selon une visée d'intégration des connaissances du champ du TC ainsi que de celles du TC en éducation, nous retenons que le concept de « transfert des connaissances » est employé dans certains définitions d'auteurs de manière à référer implicitement aux utilisateurs : format, accessibilité, utilisation et transformation (par processus d'adaptation) des connaissances par les utilisateurs, reconnaissance des connaissances tacites (savoirs d'expérience des utilisateurs), enseignement et apprentissage des utilisateurs, interactivité et échanges entre utilisateurs et producteurs de CIR. En outre, au vu de ces considérations et comme le concept de *transfert des connaissances* arrive au deuxième rang des concepts les plus employés par les auteurs du domaine de l'éducation et comme concept le plus utilisé dans tous les domaines confondus (santé, gestion, sciences humaines et sociales) : nous retenons le concept de « transfert des connaissances » auquel nous ajoutons

l'expression « issues de la recherche » afin que soit clarifié le type de connaissances dont il est question ici en termes d'utilisation pour des utilisateurs. En effet, dès les premiers chapitres de cette thèse, nous avons abordé le transfert des CIR et le TC dans une perspective d'utilisation des savoirs issus de la recherche en termes de pratiques révélées plus efficaces pour les utilisateurs. Nous souhaitons donc que le modèle de TC proposé dans le cadre de cette thèse situe clairement de quel transfert des connaissances il s'agit, aussi : **nous choisissons pour sigle et concept le TCIR pour *transfert des connaissances issues de la recherche* pour notre modèle ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.**

Nous tenons toutefois à préciser que le concept de TCIR inclut ici pour nous une prise en compte des connaissances tacites (savoirs d'expérience) des utilisateurs en amont et en aval du processus. Les connaissances tacites des utilisateurs peuvent ainsi être considérées pour initier de nouvelles recherches au regard d'un problème ou d'un besoin (par ex. Massel, Goertz et Barnes, 2012; McInerney et Hamilton, 2007; Mehiriz et Marceau, 2012; Mulgan, Puttick et Breakspear, 2014; Presse, 2009; Rey, 2014; Santo, 2005; Saussez et Lessard, 2009; Schwimmer, 2014; Shonkoff et Bales, 2011; Spencer, Detrich et Slocum, 2012; Stark et Mandl, 2007). Tout comme elles peuvent être prises en compte dans le cadre de recherches-actions, collaboratives ou participatives

En aval du processus du TCIR, les connaissances tacites seront considérées pour ajuster le format et la présentation des connaissances ou encore leur mise en contexte (par ex. Abrami *et al.*, 2010; Becheikh *et al.*, 2010; Bricout *et al.*, 2008; Brown, 2012; Cherney *et al.*, 2012; Cook et Odom, 2013; Cooper, 2014; Cordingley, 2008; Davidson et Nowicki, 2012; Draelants, 2007). Dans cette même veine, les connaissances tacites des utilisateurs peuvent être prises en compte suivant le transfert des CIR à des fins d'expérimentation, de validation et d'adaptation de celles-

ci. C'est près du tiers des auteurs analysés dans les écrits sur le TC en éducation qui souscrivent à cette perspective de *Faire expérimenter, valider et adapter les CIR par les utilisateurs* (Becheikh *et al.*, 2010; Bérubé, 2006; Biasutti et ElDeghaidy, 2012; Bricout *et al.*, 2008; Cordingley, 2008; Cousins et Leithwood; 1993; Flessner, 2012; Florin *et al.*, 2008; Gera, 2012; Harris, Chisholm et Burns, 2013; Huberman, 1992; Kennedy, 1997; Klein et Gwalney, 1991; Landry *et al.*, 2008; Louis et Jones, 2001; Love, 1985; Massel, Goertz et Barnes, 2012; McInerney et Hamilton, 2007; Meirieu, 1994; Mulgan, Puttick et Breakspear, 2014; Ratcliffe *et al.*, 2005; Sabah et Orthner, 2007; Schwimmer, 2014; Simons *et al.*, 2003; Stark et Mandl, 2007; Stevenson, 2000; Veillard et Coppé, 2009; Veillard et Kouamé, 2014; Winton et McCollum, 2008).

Cette précision apportée nous paraît cruciale dans l'optique d'un modèle de TCIR ancré *à priori* dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. Comment prétendre prendre en compte des personnes dans un processus si on ne considère pas ces savoirs qui proviennent d'eux ? Pour ces raisons, le concept retenu de TCIR pour *transfert des connaissances issues de la recherche* implique ici une prise en compte des connaissances tacites (savoirs d'expérience) des utilisateurs en amont et en aval du processus pour initier certaines recherches (en partant de besoins ou de problèmes décriés), prioriser certains types de recherche (recherches-actions, recherches collaboratives ou participatives) ou pour ajuster le format des CIR, leur présentation, voire leur expérimentation, validation et adaptation.

5.3.2 Choix d'un premier mot pour définir le TCIR

Ce premier élément de définition identifié, il nous reste maintenant à situer ce que nous emploierons comme premier mot pour définir le TCIR dans un modèle ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.

Nos résultats de recherche de l'Anasynthèse 1 indiquent que le terme *processus* est le premier mot utilisé pour définir le TC dans 51 % des écrits recensés dans l'anasynthèse 1. Ce résultat corrobore les travaux de Gervais *et al.* (2015), qui ont analysé 67 écrits produits sur le TC en santé et en sciences humaines et sociales au regard des concepts et définitions employés. Leurs propres résultats témoignaient d'une prévalence du terme *processus* comme premier mot utilisé pour définir le TC pour l'ensemble des concepts recensés (« knowledge transfer », « knowledge mobilization », « knowledge dissemination », « knowledge use », « knowledge management », etc.). Le mot « processus », comme terme définissant ce qu'est le TC, apparait donc comme étant celui le plus employé tant dans le domaine de l'éducation que dans l'ensemble des principaux domaines du champ de recherches sur le TC.

En raison de ces données, qui traduisent le nombre important d'auteurs à privilégier l'emploi de ce mot tant dans le champ de recherches sur le TC que dans le TC en éducation, nous retenons le mot *processus* pour deuxième élément de définition à notre conceptualisation. Ce choix découle aussi du fait que selon l'Office québécois de la langue française, le mot *processus* sous-tend un « ensemble d'activités logiquement interreliées qui produisent un résultat déterminé[22] ». Ce résultat, dans le cas qui nous préoccupe, nous paraît correspondre à l'utilisation réelle des connaissances par des utilisateurs en contexte professionnel. Mentionnons que dans ses autres significations possibles, le terme *processus* implique également un principe d'« évolution » au vu de faits ou d'opérations qui s'échelonnent « dans le temps »[23]. En somme, ces sens accolés au mot *processus* afférent à cet enchaînement d'activités ou de faits suivant une situation qui évolue dans le temps pour l'atteinte d'un résultat escompté, nous incitent à retenir ce mot; l'autre motif étant qu'il est intégrateur des données de recherche sur le TC parues ces dernières décennies. **Le premier mot que nous**

[22] <http://www.granddictionnaire.com/>.
[23] <http://www.le-dictionnaire.com/>.

emploierons pour pour définir le concept retenu de TCIR pour « transfert des connaissances issues de la recherche » est donc *processus*.

Par conséquent, comme deuxième élément de définition à notre conceptualisation d'un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs, nous arrêtons notre choix sur le mot « processus » comme premier mot utilisé pour définir le *transfert des connaissances issues de la recherche* dans cette perspective.

3e groupe de fondements pour un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs

- Choix du concept TCIR pour « transfert des connaissances issues de la recherche » pour nommer le TC dans un modèle ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.
- Choix du mot *processus* comme premier mot employé pour définir le TCIR dans un modèle ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.

5.4 Quatrième groupe de fondements

L'élaboration d'un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs suppose aussi de situer quelle en sera la finalité. En d'autres termes, il importe de préciser le *Pourquoi* le TCIR selon un tel modèle. Nos résultats de recherche des deux anasynthèses rendent compte de données quant aux

finalités du TC en éducation (énoncés de TA de l'Anasynthèse 1) ainsi qu'à celles de la prise en compte de l'utilisateur dans le TC (énoncés de TA de l'Anasynthèse 2).

5.4.1 Choix d'une finalité du TCIR

Les résultats associés à l'analyse des énoncés de type axiologique (TA) rendent compte de divergences majeures quant aux finalités énoncées dans l'une et l'autre des anasynthèses. De ce fait, la prise en compte de l'utilisateur dans le TC (Anasynthèse 2) a pour visée globale de *prendre en compte les personnes centrales agissant au cœur du processus, soit celles qui ont à transférer de nouvelles connaissances, le tout avec une attention accordée à leur apprentissage et à leur interactivité*. Ces derniers éléments apparaissent dans les trois énoncés de TA (finalités) les plus mentionnés dans les résultats de l'Anasynthèse 2. Suivant cette perspective, les enseignants, les directions d'école et les conseillers pédagogiques qui œuvrent dans un établissement scolaire sont tenus de s'engager dans le TC en tant qu'acteurs principaux qui apprennent et transfèrent de nouvelles connaissances en contexte d'interactivité. Ce qui pose une finalité associée à eux comme acteurs centraux, mais aussi à leur apprentissage et à l'importance de l'interactivité dans le processus.

Pour leur part, les résultats de type axiologique (TA) sur le TC en éducation de l'Anasynthèse 1 révèlent comme finalité la plus souvent évoquée la visée d'*Améliorer la qualité des services éducatifs* dispensés à la population (dans 60 % des écrits de TC dans le domaine). Dans cette veine, les enseignants, les directions d'école et les conseillers pédagogiques qui oeuvrent dans un établissement scolaire sont tenus de s'engager dans le TC en vue d'améliorer leurs pratiques professionnelles pour offrir de meilleurs services éducatifs aux élèves. On remarque ici une finalité de TC qui se révèle à la fois plus extrinsèque et instrumentale que celle évoquée plus haut, alors que la cible est la qualité des services aux élèves.

En fait, la majorité des énoncés de finalité issus des résultats de l'Anasynthèse 1 sur le TC en éducation rejoint des finalités extrinsèques aux personnes que sont les utilisateurs si nous observons les regroupements de résultats de TA suivants : 1) *Pour améliorer la qualité des services éducatifs*, 2) *Pour rentabiliser les sommes investies en éducation*, 3) *Pour servir un principe d'équité*, 4) *Pour réinvestir les résultats de la recherche en éducation*, et 5) *Pour favoriser le bien-être des personnes*. Seule la dernière catégorie *Pour favoriser le bien-être des personnes* permet des liens de finalité de nature intrinsèque, soit en étant reliée à des éléments de réalité propres aux utilisateurs. Or, elle ne réfère qu'à 2 % des énoncés de TA recensés (*Améliorer les relations interpersonnelles entre enseignants et élèves* (1 %) et *Améliorer la vie des élèves* (1 %)). Les autres regroupements d'énoncés de finalité sont tous associés à des éléments de réalité extrinsèques pour les utilisateurs, soit au regard de sommes investies, de la qualité des services offerts, pour un principe d'équité sociale ou pour un réinvestissement des résultats de recherche. Ces finalités relevant d'éléments extrinsèques aux personnes que sont les utilisateurs ne nous paraissent pas pouvoir correspondre à un modèle de TCIR qui dit les prendre en compte comme personnes.

En d'autres termes, l'élaboration d'un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs nous inspire à poser une finalité qui : 1) considère les utilisateurs comme personnes centrales au processus, 2) se révèle intrinsèque au regard d'éléments qui amènent les utilisateurs à s'engager dans le TCIR d'abord pour des motifs qui les concernent directement, le tout dans une perspective de souscrire au mieux à la mission de leur système. Ces considérations nous semblent d'autant plus pertinentes au vu des premiers groupes de fondements du modèle. En effet, ces groupes de fondements invitent notamment à prendre en compte les besoins de sens, d'affiliation sociale, de maîtrise, de cohérence et d'organisation des utilisateurs, tout comme leur motivation et l'importance qu'ils soient dans un processus d'engagement volontaire au regard du TCIR (soit le quatrième résultat

majeur d'opérationnalisation convergeant aux deux anasynthèses). Considérant les travaux de Morin (2015) et de Roussel (2000) sur le thème, les tenants à un engagement volontaire des personnes nous incitent à privilégier une finalité qui favorise une motivation autodéterminée des utilisateurs à prendre part au TCIR. En somme, il s'agit d'identifier une finalité qui les concerne en propre, en les considérant comme personnes centrales au processus tout en les engageant dans le TCIR par une motivation autodéterminée.

En outre, les résultats d'opérationnalisation nous incitent à considérer les personnes que sont les utilisateurs dans l'ensemble de leurs dimensions identitaires présentes en contexte de TCIR, soit en les prenant en compte comme professionnels, comme apprenants et comme personnes. En effet, les résultats d'opérationnalisation des deux anasynthèses traduisent cette réalité, alors que certains auteurs évoquent :

1) tantôt des besoins d'utilisateurs comme professionnels (*Reconnaître leurs savoirs d'expérience*; *Pouvoir avoir accès à des connaissances déjà triées pour leur pertinence*; *Pouvoir œuvrer dans un milieu où le TC est présent dans la culture de l'organisation*, etc.);

2) tantôt des besoins d'utilisateurs comme apprenants (*Avoir des formations variées, stimulantes*; *Pouvoir expérimenter les nouvelles pratiques*; *Être alimentés sur les effets des connaissances*, etc.);

3) et tantôt des besoins d'utilisateurs comme personnes (*Pouvoir être en confiance vis-à-vis des accompagnateurs de TC*; *Ne pas être dans un contexte de surcharge*; *Être dans des rapports égalitaires*; *Être dans des relations harmonieuses*, etc.).

Au vu de ces différents points, nous ne pouvons considérer que les principaux résultats d'énoncés de finalité du TC en éducation de l'Anasynthèse 1. Ces derniers se révèlent trop éloignés de la perspective d'un modèle de TCIR en éducation qui se veut ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. Ils ne permettent pas de considérer les utilisateurs comme personnes centrales au processus, tout en les engageant dans un *transfert des connaissances issues de la recherche* suivant une motivation autodéterminée. En même temps, nous ne voulons pas perdre de vue que la finalité ultime au TCIR est de pouvoir souscrire au mieux à la mission d'un système, soit celle d'offrir les meilleurs services éducatifs dans le cas de l'éducation.

Nous faisons donc le choix de situer comme finalité du TCIR : **s'améliorer comme personne et comme professionnel pour s'actualiser comme être humain, le tout dans une perspective d'actualisation d'un système au regard de sa mission.** Cette perspective implique qu'un intervenant scolaire (praticien ou décideur) en contexte de TCIR demeure avant tout un être humain et donc, ses besoins psychologiques fondamentaux restent présents et actifs. Dès lors, quand cette personne se mobilise pour transférer de nouvelles connaissances issues de la recherche révélées plus efficaces sur le plan de son action professionnelle, de ses relations enseignant-élèves ou direction-enseignants, voire de ses compétences émotionnelles, elle s'améliore autant dans son action professionnelle que comme personne. L'un n'est pas dissocié de l'autre. De même, *l'apprenant* en cette personne est tout aussi mobilisé dans le processus. Les trois dimensions identitaires de l'individu sont ainsi prises en compte : la personne, l'apprenant et le professionnel.

Comme autre exemple pour illustrer cette finalité du TCIR, si une direction se forme sur le plan des pratiques de leadership révélées plus efficaces pour mieux mobiliser son personnel, favoriser des relations harmonieuses et accroître le TCIR dans l'école,

il est à présumer que ses nouvelles compétences enrichiront aussi sa vie dans ses rapports avec les autres au plan personnel, voire dans sa capacité d'empathie. Aussi, nous supposons que lorsqu'un utilisateur transfère de nouvelles CIR qui lui servent à s'améliorer comme personne ou comme professionnel agissant dans un milieu de travail, il contribue à l'amélioration de sa personne dans son ensemble. Une telle finalité du TCIR considère la personne de manière centrale dans le processus, puisqu'elle prend en compte ses besoins psychologiques fondamentaux, lesquels, s'ils sont satisfaits, favorisent l'actualisation de soi. Il s'agit ainsi d'une finalité intrinsèque (touchant à un aspect associé à la réalité interne de la personne), qui s'harmonise avec l'idée d'un engagement volontaire des personnes à prendre part au TCIR. Enfin, en usant de CIR pour s'améliorer soi comme personne et comme professionnel, l'individu participe à l'actualisation de son système au regard de sa mission : en l'occurrence chercher à offrir les meilleurs services éducatifs dans le domaine de l'éducation, pour l'actualisation des élèves.

Avoir pour finalité de TCIR de s'améliorer comme professionnel et comme personne pour mieux s'actualiser au plan humain suppose un fondement de nature humaniste. Nous souscrivons plus précisément à la perspective éducationnelle humaniste de Bertrand (1993), dont la théorie personnaliste s'appuie sur des notions de soi, de liberté et d'autonomie de la personne en situation d'acquisition de connaissances. Selon la théorie de Bertrand (1993), l'éducation vise l'autoactualisation de la personne par des expériences significatives, où l'interactivité et la prise en compte des sentiments et des motivations tiennent des rôles importants. Nous croyons qu'en situant une finalité à un niveau plus haut au plan humain, le TCIR prendra un sens accru pour les personnes que sont les utilisateurs.

4e groupe de fondements pour un modèle de TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs

- La finalité fondamentale du TCIR est de s'améliorer comme professionnel et comme personne pour mieux s'actualiser au plan humain, le tout dans une perspective d'actualisation d'un système au regard de sa mission, en l'occurrence offrir les meilleurs services éducatifs en éducation.
- Cette finalité reconnait les personnes que sont les utilisateurs comme centrales dans le processus, tout en les engageant dans le TCIR par une motivation autodéterminée.
- Cette finalité est associée à une perspective humaniste sous-tendue d'un souci de prise en compte de soi, de liberté et d'autonomie de la personne en situation de transfert des CIR.

5.5 Théorie posée comme appui aux groupes de fondements

Les sections précédentes mettent ainsi en évidence les fondements suivants pour un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs :

- Nécessité de favoriser l'interactivité des utilisateurs
- Nécessité de prendre en compte les besoins et le contexte des utilisateurs
- Nécessité de fournir des CIR pertinentes et applicables
- Nécessité de considérer et de favoriser la motivation et l'engagement volontaire des utilisateurs
- Nécessité de soutenir l'apprentissage des utilisateurs
- Nécessité d'accompagner les utilisateurs
- Reconnaissance de cinq principaux besoins des utilisateurs que sont le besoin de sens, le besoin d'affiliation sociale, le besoin de cohérence, le besoin de maîtrise et le besoin d'organisation; ces besoins étant essentiels dans la manière de produire les CIR, de soutenir le TCIR des utilisateurs, dans les

caractéristiques des accompagnateurs de TCIR à privilégier et le fonctionnement du système.

- Choix du concept de TCIR pour « transfert des connaissances issues de la recherche » pour nommer le TC dans un modèle ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.
- Choix du mot *processus* comme premier mot utilisé pour définir le TCIR dans un modèle ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.
- Finalité de TCIR qui vise à s'améliorer comme professionnel et comme personne dans une perspective d'actualisation de soi, laquelle contribue à l'actualisation de son système au regard de sa mission, soit celle d'offrir les meilleurs services éducatifs en éducation.
- Finalité reconnaissant les personnes que sont les utilisateurs comme centrales dans le processus, tout en les engageant dans le TCIR par une motivation autodéterminée.
- Finalité associée à une perspective humaniste sous-tendue d'un souci de prise en compte de soi, de liberté et d'autonomie de la personne en situation de transfert des CIR.

En procédant à un examen des théories présentes dans la littérature scientifique et pouvant servir d'appui à cette liste de fondements établis, nous avons identifié la théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan (1985, 2000) et Ryan et Deci (2017). Les recherches de ces chercheurs ont conduit à distinguer trois besoins psychologiques fondamentaux à la base de la motivation humaine. Ces trois besoins psychologiques fondamentaux supportant la TAD sont en cohérence avec les fondements susmentionnés du TCIR ancrés dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. En outre, la TAD est elle-même développée dans une perspective humaniste.

Dans les passages qui suivent, nous décrivons ce qu'est la TAD (Deci et Ryan, 1985, 2000; Ryan et Deci, 2017), puis nous exposons en quoi elle sert d'appui aux groupes de fondements proposés pour un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.

5.5.1 Théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan

Inspirée de l'approche humaniste et orientée sur le plein développement des individus, en réaction au courant béhavioriste ayant cours au début du 20e siècle (Radel, 2009), la TAD fut développée et appliquée à de nombreux domaines, dont la santé, l'éducation, l'activité sportive de même que la gestion (Deci et Ryan, 2008). La TAD est d'ailleurs considérée comme l'une des théories motivationnelles les plus détaillées et valides pour comprendre le comportement humain, en explicitant les besoins psychologiques sous-jacents à la motivation des personnes (Kovjanic, Schuh, Jonas, Van Quaquebeke et Van Dick, 2012).

La TAD est développée durant les années 1970. À cette époque, l'idée que le recours à des récompenses peut accroitre la motivation est largement répandue. Bien que les études démontrent que les récompenses extrinsèques ont le potentiel d'augmenter la production d'un comportement, certains chercheurs, dont Deci et Ryan (1985), s'interrogent quant aux effets colatéraux des récompenses sur le bien-être des individus et sur les mécanismes psychologiques sous-jacents au fonctionnement des récompenses. Plus spécifiquement, dès le début des années 1970, Deci s'intéresse aux effets des récompenses sur la motivation intrinsèque : qu'arrive-t-il lorsqu'une récompense est octroyée pour faire quelque chose que l'on aime? Dès lors, une série d'études voit le jour ayant pour objectif de délimiter et mieux comprendre les effets des récompenses, mais surtout de cerner pourquoi certaines récompenses sont dommageables, alors que d'autres apparaissent bénéfiques (Deci et Ryan, 2000;

Diefendorff, Houlfort, Vallerand et Krantz, sous presse). Les études réalisées permettent de cerner le rôle capital des besoins psychologiques fondamentaux. En effet, selon que les récompenses permettent de satisfaire ou non les besoins psychologiques fondamentaux des individus, ceux-ci vivront les effets positifs ou négatifs des récompenses. La cumulation des résultats issus d'études variées permet donc d'établir une théorie motivationnelle qui fait graduellement consensus au sein de la communauté scientifique jusqu'à son établissement en tant que théorie valide (Chen et Jang, 2010; Moreau et Mageau, 2012; Pintrich et Schunk, 2002). La TAD repose sur la prémisse que les personnes sont naturellement portées à intégrer les expériences dans lesquelles s'expriment leurs besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'affiliation sociale (Vansteenkiste, Lens et Deci, 2006). Présents dans le cadre d'un environnement favorable à leur expression, la satisfaction de ces trois besoins permet à l'individu d'atteindre un développement et un fonctionnement optimal au plan comportemental, personnel et de l'expérience vécue (Deci et Ryan, 2002). Ainsi, tout comme la plante a besoin d'eau, de soleil et d'une bonne terre pour se développer, tout être humain a besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale pour s'actualiser, évoluer et vivre du bien-être. Les auteurs ont clairement défini ces trois besoins psychologiques fondamentaux.

Le besoin d'autonomie

Le besoin d'autonomie est défini comme la nécessité d'éprouver un sentiment de choix, de volonté par rapport à l'action (Deci, Ryan et Guay, 2013). L'autonomie réfère aussi au besoin d'agir de façon cohérente avec ses valeurs (Deci et Ryan, 2012). Quand le besoin d'autonomie est satisfait, les individus voient leur comportement comme une expression du « self » (le soi), et ce, même quand leurs actions sont influencées par des sources extérieures. Dans ce cas, les personnes se ressentent initiatrices de ces actions et agissent en cohérence avec leurs intérêts et leurs valeurs

(Deci et Ryan, 2012). Dans cette optique, pour Deci, Ryan et Guay (2013), le soutien au besoin d'autonomie consiste à offrir une certaine liberté de choix et d'actions, tout en veillant à ce qu'il y ait un espace pour l'initiation et la participation spontanée en contexte social.

Le besoin de compétence

Le besoin de compétence réfère au besoin de tout individu d'interagir efficacement avec son environnement. Cette nécessité conduit la personne à rechercher des défis qui sont légèrement au-delà de ses capacités actuelles ou qui sont synonymes de situations qui peuvent accroitre ses aptitudes (Deci, Ryan et Guay, 2013). En milieu de travail, soutenir le besoin de compétence des employés consiste, par exemple, à fournir des commentaires utiles et constructifs qui encouragent l'accomplissement optimal des tâches à exécuter. Il s'agit de favoriser le sentiment d'autoefficacité de la personne en lui fournissant un cadre relationnel et contextuel propice à l'atteinte de ses objectifs en termes de compétence pour les comportements souhaités (Milyavskaya, Nadolny et Koestner, 2014).

Le besoin d'affiliation sociale

Le besoin d'affiliation sociale réfère au besoin d'être dans des relations sociales harmonieuses avec les autres (Deci, Ryan et Guay, 2013). Il réfère au besoin de se sentir connecté aux autres, d'être en interaction, d'éprouver un sentiment d'appartenance ou d'unité avec autrui (Deci, Koestner et Ryan, 1999). Le besoin d'affiliation sociale implique aussi le sentiment d'être important pour les autres ou une organisation (Kovjanic *et al.*, 2012). Selon ces auteurs, en contexte de travail, il invite à favoriser : 1) l'émergence de relations harmonieuses, 2) le sentiment d'engagement des personnes, 3) la prise en compte de leur bien-être, 4) leur besoin d'être en confiance, 5) leur besoin de se sentir respecté, encouragé et épaulé.

La satisfaction de ces trois besoins facilite l'émergence d'une motivation autodéterminée que le milieu organisationnel cherchera à favoriser, puisqu'une
telle motivation prédit l'émergence de conséquences positives autant pour la personne que pour l'organisation (Diefendorff *et al.*, sous presse).

5.5.2 Motivation autodéterminée de la TAD

La TAD établit une distinction importante en ce qui a trait à la nature de la motivation : les gens peuvent s'investir dans une activité non seulement à des degrés variés (un aspect quantifiable), mais ils le font aussi pour diverses raisons (un aspect qualitatif) (Fernet, 2013). Plus précisément, deux grandes formes de motivation, autodéterminée et contrôlée, peuvent avoir une incidence différentielle sur le fonctionnement et le bien-être d'un employé (Gagné et Deci, 2005). Selon la TAD, la motivation contrôlée inclut deux types de motivation de nature extrinsèque (externe et introjectée). Pour Forest et Mageau (2008), les personnes qui effectuent un travail selon une motivation externe le font pour le salaire et les avantages sociaux, par exemple. Les individus motivés par une motivation introjectée agiront pour des raisons relevant davantage de l'ego (souci de performance, peur de décevoir, vouloir gagner l'amour ou le respect des autres, etc.).

La motivation autodéterminée dans la TAD inclut trois types de motivation : la motivation intégrée, la motivation identifiée et la motivation intrinsèque[24]. La motivation identifiée et intégrée décrit les personnes qui agissent par conviction personnelle, parce qu'elles trouvent important d'agir ainsi ou parce que leur comportement est arrimé à leur identité (Forest et Mageau, 2008). Ces individus s'investissent dans leur

[24] Notons que les motivations intégrée et identifiée étant difficilement distinguables d'un point de vue statistique, elles sont traitées ensemble dans le cadre de cette thèse.

travail, car il leur permet d'atteindre leurs objectifs de vie tout en s'inscrivant dans leurs valeurs personnelles. La motivation autodéterminée inclut aussi la motivation intrinsèque, qui est la plus autodéterminée chez un individu. La motivation intrinsèque est présente quand une personne accomplit des tâches par pur intérêt, pour le plaisir ou la satisfaction que celles-ci lui procurent. Elle est source d'état de *flow* dans le travail, qui s'apparente à un état empreint d'absorption, de concentration soutenue et de plaisir (Forest et Mageau, 2008). Selon différentes études, la motivation autodéterminée est reliée à des impacts positifs sur la santé psychologique et physique des personnes de même qu'au plan comportemental : meilleure santé physique, plus de vitalité, plus d'énergie, moins d'absentéisme, engagement dans le travail, continuité dans l'emploi (Forest et Mageau, 2008).

La TAD invite ainsi à développer et à maintenir une motivation autodéterminée dans toutes les sphères de vie de l'individu. Pour ce faire, certains ingrédients doivent être présents (ou absents) dans l'environnement dans lequel évolue un individu. En effet, la TAD stipule que les éléments d'un contexte organisationnel peuvent faciliter ou nuire à la motivation autodéterminée des personnes (Gagné et Deci, 2005). Parmi ces éléments, on retrouve les moyens mis en place par l'organisation pour soutenir l'autonomie des personnes en vue de faire naître en elles une motivation autodéterminée (*Ibid.*). À l'inverse, lorsque le contrôle est très présent dans un milieu de travail, il devient un élément susceptible d'entraver le développement d'une motivation autodéterminée chez les personnes (*Ibid.*). Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) ont étudié les éléments d'un contexte scolaire qui jouent un rôle sur la motivation des apprenants. Ils allèguent que lorsqu'une personne s'engage dans un choix d'activité de manière volontaire au regard de raisons intrinsèques à elle, il s'ensuit une motivation autodéterminée. Leurs travaux rendent compte des raisons intrinsèques soulevées par les apprenants :

- la satisfaction d'apprendre quelque chose de nouveau;
- le sentiment de maîtrise recherché dans l'accomplissement d'une tâche;
- le plaisir ressenti à l'idée de s'engager dans l'activité ou le projet;
- le sentiment de cohérence avec ses valeurs et ses besoins;
- l'atteinte de buts personnels jugés importants pour l'individu (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006).

Pour sa part, Hock (2016) a documenté les effets de la perception du contexte de travail sur la satisfaction des trois besoins fondamentaux de la TAD, du type de motivation au travail et l'acceptation, la non-acceptation ou la résignation à de nouvelles normes. Elle conclut qu'un contexte qui soutient l'autonomie des personnes favorise non seulement la satisfaction de leurs trois besoins fondamentaux (TAD) et une motivation autodéterminée, mais il contribue également au développement de leur bien-être, à la performance et à une meilleure acceptation du changement (*Ibid.*).

5.5.3 Liens entre la TAD et les fondements du TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs

La TAD met en évidence l'importance de la prise en compte des besoins fondamentaux de la personne. Elle souligne aussi le besoin d'interaction des personnes, de relations harmonieuses tout autant que le besoin d'appartenance et d'unité. Cela suppose des rapports sociaux où la personne est reconnue (dans ses valeurs, pour son rôle, dans son action), mise en confiance, respectée tout en ressentant qu'on prend en compte son bien-être. Ces éléments rejoignent nos fondements concernant l'importance de l'interactivité dans le TCIR (premier groupe de fondements), tout autant que le *besoin d'affiliation social* présent dans notre typologie des cinq principaux besoins des utilisateurs (deuxième groupe de fondements).

Comme autre lien qui nous sert à poser la TAD en appui aux fondements proposés, nous observons que le besoin d'autonomie qu'elle met en évidence est associé à l'importance de s'engager dans l'action, tout en demeurant cohérent avec ses intérêts et ses valeurs. Des éléments que l'on peut associer au *besoin de sens* qui apparait dans notre typologie des principaux besoins d'utilisateur (deuxième groupe de fondements). En effet, les énoncés d'opérationnalisation implicites aux besoins de sens rendent compte de l'importance que les CIR (dans leur production et leur diffusion) et la manière de faire le TCIR au plan organisationnel s'inscrivent dans les valeurs des utilisateurs. Le besoin de sens étant aussi tributaire de la valeur que les utilisateurs allouent au TCIR par rapport à leur rôle professionnel; le sens se trouvant ainsi dans l'utilité et l'importance qu'ils peuvent percevoir à investir temps et énergie dans le transfert de nouvelles CIR orientées sur l'amélioration de leurs pratiques professionnelles. Nous voyons des relations évidentes entre ce que révèlent ces énoncés d'opérationnalisation et les choix d'un individu qui se doivent d'être en conformité avec ses valeurs dans le besoin d'autonomie de la TAD.

Le besoin de compétence de la TAD permet aussi l'établissement de liens conceptuels avec *le besoin de maîtrise* de notre typologie de besoins, tout comme l'importance de soutenir les utilisateurs dans leur processus d'apprentissage au plan pédagogique, social et technique (deuxième groupe de fondements). Le besoin de compétence de la TAD correspond au besoin d'interagir efficacement avec son environnement, d'avoir un impact. Or, le *besoin de maîtrise* dans notre typologie des cinq principaux besoins d'utilisateurs dans le TCIR réfère justement au besoin de compréhension, d'apprentissage des personnes en vue d'atteindre un sentiment d'autoefficacité, de compétence des nouvelles CIR à mobiliser dans l'action. Nos fondements rendent compte également de l'importance de soutenir le TCIR des personnes au plan pédagogique, social et technique, le tout visant à leur fournir un cadre propice à l'atteinte d'un sentiment de compétence de la nouvelle pratique.

Nous remarquons d'autres liens entre les fondements associés à l'importance de la motivation et de l'engagement, et la TAD. En effet, la TAD préconise le développement d'une motivation autodéterminée des personnes, puisque celle-ci est démontrée comme prédisant le plus de conséquences positives à la fois pour l'individu et l'organisation (Diefendroff *et al.*, sous presse). Nous situons d'emblée des liens conceptuels avec la considération de la motivation et de l'engagement volontaire des utilisateurs, tous deux présents tant dans le premier groupe de fondements (*Nécessité de considérer et de favoriser la motivation et l'engagement des utilisateurs)* que dans les éléments de finalité du quatrième groupe de fondements. Rappelons que l'un des fondements concernant la finalité du TC est que celle-ci s'harmonise avec une motivation autodéterminée des personnes que sont les utilisateurs. Il s'agit donc d'autres liens d'importance qu'il est permis d'établir.

En fait, les travaux de recherche réalisés sur l'influence du contexte organisationnel, la satisfaction des trois besoins fondamentaux de la TAD et la motivation des individus font montrent de diff montrefacteurs qui favorisent le développement d'une motivation autodéterminée :

- le soutien autonome (*autonomous support*) des personnes (Gagné et Deci, 2005);
- l'engagement volontaire dans des choix d'activités au regard de raisons intrinsèques à la personne (plaisir ressenti, désir d'apprendre, sentiment de cohérence, besoin de maîtrise, atteinte de buts personnels) (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006);
- la satisfaction des trois besoins fondamentaux de la TAD que sont le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'affiliation sociale (Hock, 2016).

Ces différents facteurs recensés comme jouant un rôle dans le développement de la motivation autodéterminée illustrent de multiples liens avec les points de définition des *besoins de maîtrise*, *d'affiliation sociale*, de *cohérence* et *de sens* présentés de notre modèle de TCIR. Nous situons comme autre lien conceptuel cette nécessité de mettre en place des moyens visant à soutenir tant l'autonomie des personnes que la satisfaction de l'ensemble de leurs besoins fondamentaux (TAD) avec l'importance de soutenir les personnes au plan social, pédagogique et technique (besoin de maîtrise des connaissances) dans le modèle de TCIR émergent à cette thèse.

Comme dernier lien conceptuel que nous établissons avec la TAD, il y a l'actualisation de soi posée dans nos fondements en tant que finalité pour un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.

5.5.3.1 Actualisation de soi dans la TAD

Pour Deci et Ryan (1985, 2000), comme pour Maslow (1954), l'actualisation de soi est le plus grand défi à relever pour l'être humain, puisqu'il l'incite à devenir le meilleur qu'il se doit. Selon Deci et Ryan (2000), la TAD comporte trois besoins fondamentaux (besoin d'autonomie, besoin d'affiliation sociale et besoin de compétence), qui sont comparables aux nutriments de base dont une personne a besoin pour survivre tels que l'eau, la nourriture et le soleil. La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux favorise ainsi un fonctionnement optimal en société et facilite, par le fait même, l'actualisation de soi. Selon Deci et Ryan (2002), chaque être humain a en lui une tendance naturelle et intrinsèque à s'actualiser, c'est-à-dire à se développer comme personne. Selon ces auteurs, cette actualisation nécessite une intégration des différentes parties du soi en un tout cohérent.

Les fondements établis pour un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs comportent aussi comme finalité

l'actualisation de soi (quatrième groupe de fondements). Nous situons plus précisément comme finalité de TCIR l'actualisation de soi comme professionnel et comme personne, le tout dans une perspective d'actualisation d'un système au regard de sa mission. Dans un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs, nous croyons en l'importance d'une finalité qui engage les personnes de manière autodéterminée au regard d'un besoin personnel essentiel naturellement présent en eux. Ces éléments nous permettent d'établir un dernier lien conceptuel entre les fondements présentés et la TAD. Cela, en ne perdant pas de vue que la finalité ultime du TCIR est l'actualisation d'un système au regard de sa mission, soit celle d'offrir les meilleurs services éducatifs dans le cas de l'éducation.

En somme, l'exposition des liens entre les trois besoins psychologiques fondamentaux, la motivation autodéterminée et l'actualisation de soi de la TAD (Deci et Ryan, 1985, 2000; Ryan et Deci, 2017) nous amènent à poser cette théorie en appui aux fondements établis pour un modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.

CHAPITRE VI

MODÈLE DE TCIR EN ÉDUCATION ANCRÉ DANS UNE PRISE EN COMPTE DES PERSONNES QUE SONT LES UTILISATEURS

Dans le présent chapitre, nous présentons le modèle de TCIR émergent à notre recherche, lequel correspond à une définition complète du TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. Pour faciliter la compréhension de cette définition, une histoire fictive de TCIR qui se déroule en milieu scolaire est présentée au chapitre suivant.

6.1 Définition globale et détaillée du TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs

Dans les pages qui suivent, nous rendons d'abord compte de notre définition complète du TCIR en éducation lorsqu'ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. Pour mieux illustrer chacun des éléments abordés dans cette définition inédite du TCIR, nous reprenons ensuite chacun des segments de cette définition pour l'expliciter de manière approfondie.

Le TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs est un processus relationnel qui prend place dans un lieu et un contexte préexistants, où une personne ou un groupe de personnes volontaires sont soutenus

dans la mobilisation de connaissances issues de la recherche au plan social, pédagogique et technique, lequel processus systémique suppose une considération de principaux besoins (sens, affiliation sociale, maîtrise, cohérence et organisation) dans une finalité d'actualisation des personnes et de leur système au regard de sa mission.

La définition complète du TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs étant maintenant énoncée, nous détaillons maintenant le sens de chacun des segments qui la constituent.

Processus relationnel : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs est un processus relationnel parce qu'il comporte généralement des relations humaines à tous les temps du processus, plus précisément lors des phases de l'*Avant* (planification du TCIR), du *Pendant* (déploiement de stratégies et d'actions de TCIR) et de l'*Après* (suivi, évaluation, poursuite du soutien, validation des apprentissages, mobilisation de nouvelles connaissances interreliées, etc.). Lors de ces phases, le TCIR implique des relations entre des personnes aux rôles et au statut différents. Ces relations humaines ont cours à l'une ou l'autre des phases du processus de TCIR, soit durant : 1) l'*Avant*, lors de ces moments où des gens se réunissent, discutent, émettent des idées, s'entendent pour la planification du TCIR; 2) le *Pendant*, lors de ces moments de mobilisation de CIR par une personne ou un groupe de personnes. Cela peut comprendre des moments de formation, la participation à des blogues ou à des sites interactifs sur le TCIR, l'écoute de capsules vidéo présentant des pratiques de pointe, des moments de travail en équipe, des expérimentations de pratiques ou d'essais-erreurs qui impliquent plus d'une personne, des moments de réflexion réalisés à plusieurs, des ateliers pratiques d'apprentissage avec des animateurs et autres, etc.; 3) l'*Après*, lors de ces retours auprès de la ou des personne(s), du soutien et de l'accompagnement dispensés pour valider les apprentissages réalisés, ajuster une pratique à un contexte ou à des caractéristiques de

clientèle, développer une connaissance ou la perfectionner par l'entremise d'autres CIR, soit autant d'autres moments qui comportent des relations entre personnes. La phase de l'*Après* peut aussi impliquer des moments où des personnes sont mises en relation pour évaluer le TCIR entrepris ou les stratégies de TCIR utilisées dans le plan d'action (leur degré d'efficacité, ce qu'elles suscitent comme appréciation des personnes, leur rentabilité à court et à long terme, etc.). Tous ces moments qui témoignent du processus relationnel du TCIR s'inscrivent d'autant plus au cœur d'« aspects humains » parce que ces personnes qui communiquent et interagissent pour discuter, décider, apprendre et agir portent en elles des valeurs, des croyances, des connaissances, des expériences de vie, des besoins, des préférences, des aspirations, etc. Ce sont là autant d'éléments qu'il est permis de considérer comme des « aspects humains », car ils sont présents en chacun des individus et donc tout autant lors des interactions entre eux.

Contexte et lieu préexistants : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs est un processus qui prend place dans un lieu et un contexte préexistants. En effet, le TCIR, lorsqu'il survient, s'inscrit dans un endroit ou un emplacement donné, ce qui sous-tend un climat, une ambiance et un environnement déjà établis. En ce sens, dans ce lieu et ce contexte préexistant au TCIR, tout événement individuel ou collectif passé ou présent est source d'effets potentiels sur les personnes qui y travaillent et sur le TCIR qui prendra forme. Les événements de nature individuelle réfèrent aux blessures ou aux limitations qui handicapent un professionnel, aux situations de divorce ou de séparation, aux retraits pour cause de maladie, aux tensions relationnelles vécues auprès de collègues ou de supérieurs, aux remises en question d'ordre personnel ou existentiel, etc. Les événements de nature collective réfèrent aux compressions budgétaires, aux suppressions de postes, aux périodes de réaménagement, aux changements de direction, aux déménagements, à l'instauration de nouvelles politiques ou directives,

etc. En somme, le lieu et le contexte préexistants peuvent favoriser ou entraver tant le déroulement que le déploiement du TCIR entrepris.

Personne ou groupe de personnes : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs est un processus qui peut se faire de manière individuelle et impliquer alors une seule personne qui mobilise de nouvelles connaissances issues de la recherche (CIR). À titre d'exemple, il est possible de penser à un décideur qui entreprend une formation à l'extérieur de son milieu ou à un intervenant qui acquiert une nouvelle pratique en lisant un article professionnel ou par un cours interactif en ligne. Le TCIR peut aussi se faire de manière collective et impliquer un groupe de personnes réunies pour l'expérimentation d'une pratique innovante, comme il peut s'agir d'un simple échange de connaissances entre trois professionnels qui inclut des CIR. Dans cette optique, on peut penser à un groupe de personnes adultes de tout ordre (décideurs, intervenants, étudiants, experts, etc.), qui se retrouvent réunis pour mobiliser une nouvelle pratique.

Volontaire : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs repose nécessairement sur un engagement libre et donc volontaire desdites personnes à prendre part au processus. Ce volontarisme suppose une considération de la liberté de choix des personnes. Le principe d'*engagement volontaire* s'inscrit dans le développement d'une motivation autodéterminée, ce qui favorise le TCIR tout autant que la mise en œuvre harmonieuse du processus à court et à long termes.

Soutenu : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs suppose d'user de moyens, de stratégies, de modalités, de politiques ou de routines pour les soutenir dans leur processus. Ce soutien des personnes dans leur processus implique généralement des *accompagnateurs en TCIR* pour planifier, coordonner, élaborer, animer, former, évaluer, etc. Soutenir le processus de TCIR sous-

tend trois formes de soutiens : 1) le soutien social, 2) le soutien pédagogique et 3) le soutien technique. Ces termes sont définis ci-dessous.

Accompagnateurs en TCIR : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs exige habituellement que des individus jouent un rôle, à un moment ou à un autre du processus, pour accompagner le processus de mobilisation de connaissances issues de la recherche desdites personnes. Les accompagnateurs en TCIR, qu'ils aient un rôle formel ou non à cet effet, peuvent être de hauts décideurs, des gestionnaires, des directions, des conseillers, des pairs, des formateurs, des agents intermédiaires de TCIR, des chercheurs, des experts invités, etc. Ils sont conscients de l'importance de soutenir le TCIR des personnes au plan social, pédagogique et technique et formés en ce sens. Les accompagnateurs en TCIR sont habiletés à prendre en compte leurs principaux besoins (de sens, d'affiliation sociale, de maîtrise, de cohérence et d'organisation) des personnes.

Soutien social : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs suppose de les soutenir dans leur processus au plan social. Le soutien social a trait aux manières de soutenir l'affiliation sociale des personnes, soit ce qui favorise leur interactivité et le développement de liens significatifs et de qualité avec leur entourage. Les moments d'interactivité formelle et informelle sont donc basés sur le respect, l'appréciation et la reconnaissance de l'autre. Ces moments d'interactivité peuvent avoir lieu entre les personnes qui mobilisent de nouvelles CIR ou impliquer un ou des accompagnateur(s) de TCIR. Il peut aussi être question de courtes ou de longues « discussions de corridor » impliquant le TCIR de manière informelle, alors que des CIR sont échangées en ce qui a trait à un aspect de la tâche, une pratique ou un agir professionnel. De même, les moments d'interactivité peuvent prendre la forme de repas-causeries orientés sur le TCIR, d'ordres du jour présentant des points sur le TCIR qui sont discutés entre personnes en amont ou en aval d'une

rencontre, de communautés de pratique en lien avec un projet de TCIR, de sites web interactifs sur le TCIR, d'activités de présentation de résultats ou d'actions en TCIR, etc. Il s'agit de favoriser ces moments où les personnes sont réunies et mises en interaction, alors qu'elles échangent et partagent des connaissances issues de la recherche, se conseillent, jaugent des aspects de leur tâche ou des pratiques, apprennent ensemble, évaluent la portée de certaines de leurs actions sur la réussite scolaire, etc.

Le soutien pédagogique : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs suppose de les soutenir dans leur processus au plan pédagogique. Le soutien pédagogique a trait aux moyens et aux stratégies prisés pour favoriser l'apprentissage des personnes en processus de TCIR. Le soutien pédagogique des personnes en processus de TCIR sous-tend des activités de haut niveau au plan pédagogique, en l'occurrence pertinentes, variées et attractives. On privilégie les activités de formation de qualité s'inscrivant dans le long terme, plutôt que celles plus courtes, moins coûteuses et peu efficaces sur le TCIR. Le soutien pédagogique est chapeauté par des responsables crédibles et qualifiés, lesquels sont sensibilisés à la considération des cinq principaux besoins du TCIR ancré dans une prise en compte des personnes (sens, affiliation sociale, maîtrise, cohérence et organisation). Les responsables chargés d'assurer le soutien pédagogique sont aussi formés à l'importance de prendre en compte la diversité des personnes sur le plan de leur apprentissage (rythme, connaissances antérieures, besoins particuliers dans la manière d'apprendre, etc.). En ce sens, les moyens et les stratégies retenus pour le soutien pédagogique peuvent soutenir une multitude d'aspects : la capacité d'absorption des personnes, leurs façons différenciées d'apprendre, l'activation de leurs connaissances antérieures, le conflit cognitif, la stimulation intellectuelle, la compréhension, l'organisation des connaissances, la validation des apprentissages, le renforcement

des acquis ayant trait à une nouvelle pratique, la capacité à adapter les nouvelles connaissances avec créativité pour mieux les utiliser dans l'action, etc.

Le soutien technique : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs suppose de les soutenir dans leur processus au plan technique. Le soutien technique a trait à tout ce dont les personnes ont besoin en termes de matériel et de lieux physiques dans leur processus de TCIR. D'emblée, il s'agit de fournir un milieu adéquat ainsi que des fournitures de base appropriées. D'autres formes de soutien technique sur le plan du TCIR peuvent consister en la création de plateformes technologiques interactives, de systèmes informatisés et de bases de données. Il peut aussi s'agir d'investir pour des moyens de diffusion des connaissances issues de la recherche, du matériel audio, l'aménagement de salles de formation et d'expérimentation ou pour toute autre fourniture nécessaire à un moment ou à un autre du processus de TCIR des personnes.

Mobilisation de connaissances issues de la recherche: Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs exige une *mobilisation de connaissances issues de la recherche* selon une perspective qui embrasse toutes les théories de l'apprentissage (par ex., empiriste, socioconstructiviste, rationaliste). La notion de « mobilisation » réfère ici au fait d'acquérir une nouvelle connaissance issue de la recherche (CIR) jusqu'à son intégration complète dans l'action. Cette mobilisation se réalise tantôt par le biais de présentations de CIR, lesquelles sont supportées par des stratégies pédagogiques ciblées (de réactivation des connaissances, de soutien au processus d'apprentissage, de renforcement des acquis ou d'organisation des connaissances), tantôt « en faisant » (expérimentation de nouvelles pratiques dans l'action), tantôt en discutant ou en négociant le sens avec d'autres personnes, tantôt en approfondissant des liens conceptuels seul ou avec d'autres personnes dont des collègues, des formateurs, des intervenants expérimentés, des

chercheurs, des experts, etc. Cette *mobilisation de connaissances issues de la recherche* dans un processus de transfert ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs implique *à priori* une considération des connaissances propres à ces mêmes personnes. De ce fait, le TCIR implique une prise en compte des connaissances tacites (savoirs d'expérience) des personnes que sont les utilisateurs en amont ou en aval du processus. En aval du processus de TCIR, la prise en compte des connaissances tacites des personnes que sont les utilisateurs peut prendre la forme d'une adaptation des CIR dans leur présentation, leur format ou leur contextualisation au vu des besoins et de la réalité des utilisateurs. Il peut aussi s'agir de s'enquérir auprès des utilisateurs du *comment* ils veulent être accompagnés dans leur processus de TCIR et de considérer ces connaissances tacites exprimées en termes de manières plus optimales de soutenir le TCIR pour eux. En amont du processus de TCIR, cette prise en compte des connaissances tacites des personnes que sont les utilisateurs peut consister à privilégier parfois la réalisation de recherches-action, de recherches collaboratives ou participatives ou encore d'initier un projet de recherche à partir d'un besoin ou d'un problème décrié par des utilisateurs. Cela, sachant que suivant de tels contextes de production des CIR, certaines connaissances tacites finiront un jour par devenir des connaissances formalisées et porteront comme nouveau titre *connaissances issues de la recherche*.

Connaissances issues de la recherche : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs définit les *connaissances issues de la recherche* en tant que connaissances formalisées, soit des informations objectivées provenant de travaux de recherche réalisés selon des critères implicites (valeurs, visions du monde, finalités, etc.). De ce fait, les personnes qui conduisent des recherches en vue de produire des CIR tout autant que le type de recherche et les outils méthodologiques employés traduisent des valeurs, une vision du monde et une finalité poursuivie, que ce soit conscient ou non.

Processus systémique : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs sous-tend un processus systémique en tant que dynamique appelée à se déployer à tous les niveaux d'organisation d'un système, ce qui suppose autant de niveaux de relations humaines. Les niveaux d'organisation ont trait au microsystème (pratiques, équipes), au mésosystème (institutions, filières, réseaux) et au macro-système (communauté, marchés, politiques publiques) de même qu'aux personnes qui œuvrent et interagissent *dans* et *entre* ces systèmes liés au TCIR. Penser le TCIR au regard de tous les niveaux d'organisation agissant au cœur d'un système augmente son déploiement et son efficacité.

Considération de besoins principaux : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs est inhérent à la considération de cinq principaux besoins desdites personnes, soit le *besoin de sens,* le *besoin d'affiliation sociale*, le *besoin de maîtrise,* le *besoin de cohérence* et le *besoin d'organisation.* Ces principaux besoins concernent tous les niveaux identitaires des individus, soit leurs besoins en tant que personnes, apprenants et professionnels. Ils sont à considérer dans la manière de produire les CIR, dans la manière de soutenir le TCIR chez les personnes, dans l'accompagnement dispensé ainsi que dans le fonctionnement du système.

Besoin de sens : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs suppose de considérer leur besoin de sens. Ce besoin réfère au rôle et à la valeur des connaissances à transférer comme du processus de TCIR lui-même en termes d'utilité et de pertinence pour les personnes. Il s'agit également pour les personnes de pouvoir se reconnaître dans la manière de faire le TCIR parce qu'elle leur ressemble, est adaptée à eux. Le *besoin de sens* est tributaire de la valeur que les personnes allouent au TCIR par rapport à leur rôle professionnel. Dès lors, le sens se trouve dans l'utilité ou l'importance qu'elles peuvent percevoir à investir temps et énergie dans le transfert de nouvelles connaissances orienté sur l'amélioration de

leurs pratiques. En d'autres termes, les personnes doivent ressentir la pertinence qu'il y a à transférer et à mobiliser de nouvelles connaissances au plan de leur pratique professionnelle, si ce n'est sur eux comme professionnels et comme personnes. Au plan professionnel, le sens peut aussi dériver de la perception d'une qualité accrue des services dispensés dans l'organisation ou d'effets positifs ressentis suivant l'exploitation d'une nouvelle pratique. Le sens peut s'éprouver au regard d'un sentiment d'incarner au mieux son rôle ou sa mission sociale, voire de s'améliorer comme intervenant, professionnel ou décideur scolaire. En tant que personne, le sens peut prendre la forme d'un sentiment d'actualisation de soi, d'impression d'évoluer comme être humain dans sa façon de dire et de faire les choses. Finalement, le besoin de sens peut être ressenti dans la manière de faire le TCIR dans l'organisation. Dès lors, la manière d'entamer et de déployer les actions de TCIR a du sens parce qu'elle s'inscrit dans les valeurs et la vision des personnes.

Besoin d'affiliation sociale : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs suppose de considérer leur besoin d'affiliation sociale. Ce besoin réfère globalement aux aspects relevant du sentiment d'appartenance, d'unité de groupe alors que la personne s'actualise au travers de relations harmonieuses : sentiment d'être impliqué, considéré comme individu ou groupe social d'importance dans le processus; développement d'une vision commune où on se reconnaît et où on est reconnu, où on se sent lié en tant que collectivité; sentiment de confiance dans le fait de prendre part à quelque chose de transcendant ou de grand comme cause ou projet sociétal. Le besoin d'affiliation sociale dans le TCIR suppose le développement de liens relationnels de qualité dans lesquels les personnes se sentent considérées et respectées, alors qu'elles respectent et considèrent les autres qui les entourent. En ce qui concerne la manière de produire des CIR, le *besoin d'affiliation sociale* implique une considération des personnes que sont les utilisateurs comme groupe pris en compte dans le processus de production des CIR et/ou de leur vali-

dation. Les accompagnateurs de TCIR sont formés et sensibilisés à ce besoin, ce qui transparait dans les manières de soutenir le TCIR des personnes. Le besoin d'affiliation sociale transparait tout autant dans le fonctionnement du système, alors que sont mis en place les conditions qui le favorisent dans l'organisation et le déroulement des réunions, des assemblées, des formations, des rencontres et des échanges formels et informels entre personnes, etc.

Besoin de maîtrise : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs suppose de considérer leur besoin de maîtrise. Ce besoin réfère au besoin de compréhension et d'apprentissage des personnes en vue d'atteindre un sentiment d'autoefficacité et de compétence au regard des nouvelles connaissances et de leur mobilisation dans l'action. Le *besoin de maîtrise* est donc étroitement relié à tout ce qui peut soutenir et favoriser le processus d'apprentissage des utilisateurs selon une perspective qui reconnaît l'importance de l'interactivité. En d'autres termes, toute activité ou intervention pédagogiques pouvant favoriser l'activation des connaissances antérieures servant de préalables, le conflit cognitif chez la personne, la stimulation intellectuelle, la compréhension, l'organisation des connaissances, le renforcement des acquis réalisés et la capacité à adapter les connaissances avec créativité pour mieux les utiliser dans l'action, s'inscrivent dans le *besoin de maîtrise*. L'accompagnant en TCIR veille à soutenir le *besoin de maîtrise* des personnes avec le déploiement de stratégies pédagogiques ciblées (tantôt de réactivation des connaissances, de soutien au processus d'apprentissage, tantôt de renforcement des acquis ou d'organisation des connaissances). Pour les personnes en processus de TCIR, ce besoin englobe la prise en compte de leur capacité d'absorption de nouvelles connaissances (rythme d'acquisition, temps requis) et de leur différenciation au plan de l'apprentissage. La maîtrise s'obtient également par le fait d'être à même de constater les effets de la nouvelle pratique acquise et de constater les impacts que l'on a sur son environnement. Le *besoin de maîtrise* concerne en ce

sens la mise en place de modalités en formation initiale et continue ainsi que le recours à des experts ou à des formateurs pour accompagner le processus d'apprentissage des personnes. Ces spécialistes engagés en tant qu'accompagnateurs de TCIR peuvent aider à soutenir le processus d'apprentissage des personnes dans l'exploitation de stratégies pédagogiques efficaces, dans l'enseignement de contenus de TCIR ciblés ou encore dans les moyens pouvant favoriser le renforcement du TCIR une fois la formation complétée.

Besoin de cohérence : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs suppose de considérer leur besoin de cohérence. Ce besoin réfère globalement à toute action ou initiative qui s'inscrit de manière congruente et logique avec les finalités du TCIR énoncées, soit ici l'actualisation des personnes au plan personnel et professionnel, tout comme de leur système au regard de sa mission. Les personnes en processus de TCIR ont ainsi besoin de percevoir cette logique, cette concordance entre les actions posées, les décisions prises et les finalités du TCIR; ce qui répond à un besoin de cohérence. Par exemple, lorsque l'on souhaite qu'un groupe de professionnels s'améliore en prenant en compte des CIR, il s'avère alors important que les directions, chercheurs, formateurs, agents de TCIR et autres responsables prennent eux aussi en compte les CIR dans ce qu'ils déploient et initient comme actions. Ils doivent agir comme des modèles de TCIR en incarnant ce qu'ils prônent, cela par l'adoption des meilleures pratiques en leadership, en accompagnement du TCIR, dans les choix et les modalités de formation, etc. De même, le besoin de cohérence dans le TCIR oblige à ce que les décisions et les orientations prises dans l'organisation s'appuient sur ce qui a été démontré comme étant le plus efficace par la recherche. Les personnes se font dire que le TCIR est un incontournable, qu'il est vraiment important : elles devraient donc en constater l'importance dans le temps alloué au TCIR dans leur description de tâche, dans les sommes investies à cet effet, dans la qualité des ressources humaines engagées pour soutenir le TCIR dans

l'organisation, dans le curriculum des programmes de formation continue, dans la qualité des plans d'action de TCIR, dans le moment prévu pour les formations, etc. Quand des personnes en processus de TCIR se font indiquer qu'il est impératif qu'elles mobilisent une nouvelle pratique, que c'est essentiel pour l'amélioration des services dispensés par leur organisation et qu'on leur place une formation à cet effet en fin de journée, le besoin de cohérence peut s'en trouver atteint. Plus encore si la formation comporte un nombre d'heures insuffisant, est de qualité moyenne et que les personnes sont tenues de la suivre alors qu'elles sont en contexte de surcharge de travail. Il en va de même lorsqu'il y a discordance entre des orientations transmises par des autorités ou des textes officiels en matière de TCIR et les interventions planifiées et réalisées. En somme, le besoin de cohérence est un besoin de congruence, de concordance, voire de logique entre « ce qui est dit » et « ce qui est fait » en termes d'actions entreprises, tout autant que ce qui est proposé comme finalités du TCIR et ce qui est mis en place pour les atteindre.

Besoin d'organisation : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs suppose de considérer leur besoin d'organisation. Ce besoin réfère au choix et à la disposition des lieux utilisés dans le TCIR (emplacement, espace, agencement du mobilier, etc.), à la structuration des CIR (bien organisées, emmagasinées de manière structurée dans un lieu physique ou virtuel, etc.) ainsi qu'à la coordination et à la mise en œuvre des actions et des stratégies de TCIR (planification et suivi adéquats, bonne organisation, moments bien choisis, sélection appropriée des accompagnateurs de TCIR, etc.). Le besoin d'organisation au plan des actions de TCIR peut inclure l'élaboration de bilans pour tabler sur les bons coups et tirer leçon des moins bons. Ce besoin est présent à tous les niveaux du système (microsystèmes, mésosystèmes et macrosystèmes). De ce fait, la mise en place, par exemple, d'une activité de formation en TCIR aura beau être pertinente tout en étant assurée par une formatrice hautement qualifiée, si la date fixée n'a pas pris en compte

un événement qui sollicite un grand nombre d'intervenants de telle sorte qu'ils ne peuvent y assister ou arrivent en retard, le TCIR sera entravé par ces aspects de nature organisationnelle. Au même titre que le lieu retenu doit être adéquat en fonction des stratégies de TCIR prévues. Les personnes devront également être avisées de la formation dans un délai suffisant pour qu'elles puissent la prévoir à leur horaire. À tous les niveaux d'organisation d'un système en place (micro, méso et macro), le besoin d'organisation suppose la mise en place de mécanismes qui permettent une structuration efficace des actions de TCIR, qu'elles soient de haut en bas ou de bas en haut. Le besoin d'organisation des personnes en processus de TCIR se révèle un besoin tout aussi important que les autres besoins principaux.

Finalité d'actualisation : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs est un processus fondé sur une finalité d'actualisation. Celle-ci s'inscrit dans la perspective humaniste qui met de l'avant le développement et l'atteinte de toutes les potentialités d'une personne en vue de son plein accomplissement. La finalité d'actualisation est la visée du TCIR tant pour le système et ses bénéficiaires, (*actualisation du système au regard de sa mission*) que pour chacune des personnes que sont les utilisateurs. Concrètement, selon cette perspective, si l'ensemble des membres d'une organisation développe leurs potentialités en vue de s'améliorer comme personnes et comme professionnels pour leur plein accomplissement, c'est tout le système qui s'actualise, ce qui inclut ses bénéficiaires. Les membres d'un système sont invités, par le processus de TCIR en action, à s'améliorer au plan professionnel et personnel : au regard de leurs actions comme travailleurs, mais aussi en termes d'ouverture à la réalité de l'autre, de prises de conscience, de développement de leurs capacités émotionnelles, d'acquisition de connaissances sur un aspect relié tantôt au TCIR, tantôt aux technologies, tantôt au leadership, etc. Dans cette optique, le TCIR vise l'évolution et le plein accomplissement de l'individu comme professionnel, mais aussi comme personne au

regard de son cheminement en tant qu'être humain agissant au sein d'une collectivité dans un parcours de vie. De même, les bénéficiaires du système, en référence ici aux apprenants dans le cas du milieu de l'éducation, sont aussi visés par la finalité d'un TCIR ancré dans une prise en compte des personnes. Le TCIR entrepris dans leur système par les personnes mêmes qui le chapeautent (décideurs, directions, enseignants, conseilleurs, éducateurs, etc.) a inévitablement des retombées sur eux, sur le plan de leur apprentissage, de leur réussite scolaire, de ce qu'ils vivent comme expérience au sein de ce système. Dès lors, si l'ensemble des membres d'un système s'améliore comme personnes et comme professionnels, c'est non seulement le système qui s'actualise, mais aussi ceux qui bénéficient de ses services. Dans le domaine de l'éducation, ces bénéficiaires sont évidemment toutes les catégories d'apprenants qu'ils soient élèves, étudiants, stagiaires, personnes en formation, etc.

Actualisation d'un système au regard de sa mission : Le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs sous-tend implicitement l'actualisation d'un système en tant que déploiement des ressources et du potentiel disponibles d'un milieu pour l'atteinte de son fonctionnement optimal. L'actualisation d'un système concerne ainsi le plein déploiement d'un ensemble d'organisations, d'institutions ou d'instances associées à ce même objectif, ce qui inclut tous ses niveaux d'organisation : mésosystème, macrosystème et microsystème. Par exemple, dans le cas du système d'éducation, le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes implique l'actualisation des écoles primaires, des écoles secondaires, des collèges, des universités, des commissions scolaires, des instances gouvernementales en éducation, des instances ou programmes de formation continue, des chaires et des groupes de recherche en éducation, des organismes subventionnaires et des associations dédiées à l'avancement de l'éducation, etc. Ces milieux ne seraient pas ce qu'ils sont sans les personnes qui y œuvrent comme travailleurs et qui interagissent entre elles, tout en déployant des actions multiples dont des actions de

TCIR. Pour cette raison, c'est par l'actualisation de ces personnes que ledit système s'actualise au regard de sa mission et inversement. Cette mission est ce qui justifie l'existence du dit système et si cette mission concerne un but à atteindre au regard de bénéficiaires, la finalité d'actualisation du TCIR les englobe *à priori*. Dans le domaine de l'éducation, la finalité du TCIR est ainsi l'actualisation de tous les intervenants scolaires dans une finalité ultime d'actualisation de leur système au regard de sa mission, soit celle d'offrir les meilleurs services éducatifs pour l'actualisation des élèves.

Pour compléter ce chapitre visant à présenter notre modèle de TCIR en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs, nous avons produit un résumé des composantes clés dudit modèle au bénéfice des lecteurs. Ce résumé reprend le modèle selon le *Quoi*, le *Comment* et le *Pourquoi* le TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs, ce qui permet d'illustrer le modèle différemment.

6.2 Résumé des composantes clés de la définition inédite proposée[25]

Quoi le TCIR dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs

- Processus qui prend place dans un lieu et un contexte préexistants
- Processus avec, au centre, des personnes volontaires qui sont soutenues dans leur mobilisation de nouvelles connaissances issues de la recherche
- Processus nécessitant des relations à tous les temps du TCIR (*Avant*, *Pendant* et *Après*)
- Processus teinté de ce que nous qualifions comme étant de hautes valeurs humaines (*respect des personnes, de leur rythme, de leur liberté d'être, de leurs principaux besoins, de leur bien-être, de leur désir d'accomplissement*)

[25] En référence à Jbilou (2010) qui a répertorié différentes façons d'adapter des résultats de recherche en vue de favoriser leur transfert aux utilisateurs et aux milieux de pratique.

Comment le TCIR dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs

- En favorisant une motivation autodéterminée par l'engagement volontaire et la liberté de choix
- En recourant à des accompagnateurs en TCIR formés à prendre en compte les principaux besoins des individus comme personnes, apprenants et professionnels
- En déployant des actions et des stratégies pour soutenir le TCIR des personnes au plan social, pédagogique et technique
- En considérant plus particulièrement cinq principaux besoins des personnes (*sens, affiliation sociale, maîtrise, cohérence* et *organisation*) dans la manière de produire les CIR, dans la manière de soutenir le TCIR des utilisateurs, dans l'accompagnement dispensé et le fonctionnement du système
- En visant un déploiement à tous les niveaux d'organisation (méso, macro et micro)
- En se dotant d'une finalité (actualisation de soi et de son système au regard de sa mission) qui engage intrinsèquement les personnes impliquées dans le processus
- En considérant les connaissances tacites des personnes en amont (mode de production des CIR) et en aval du processus (adaptation et validation des CIR)

Pourquoi le TCIR dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs

- Pour l'actualisation de soi au plan personnel et professionnel
- Pour l'actualisation d'un système au regard de sa mission, ce qui sous-tend celle de ses bénéficiaires
- Pour le déploiement de décisions et d'actions en milieu organisationnel qui reconnaissent la valeur et l'importance des êtres humains

CHAPITRE VII

NARRATION D'UNE HISTOIRE DE TCIR ANCRÉ DANS UNE PRISE EN COMPTE DES PERSONNES QUE SONT LES UTILISATEURS

Dans le chapitre qui suit, nous reprenons le modèle de TCIR émergent à cette recherche pour le « transmettre » aux lecteurs au travers d'une narration, soit une histoire à la fois fictive et réaliste qui se déroule en milieu scolaire. Comme mentionné antérieurement, il s'agit d'une forme d'adaptation de la connaissance trop peu exploitée dans les milieux de recherche (Cook et Odom, 2013). Le recours à l'histoire pour communiquer une nouvelle connaissance permet pourtant une représentation de celle-ci par le biais d'images intériorisées, ce qui favorise le TCIR des personnes (Jbilou, 2010). Nous choisissons d'employer ce moyen dans le but d'accroître la compréhension, le transfert et la mobilisation de notre modèle de TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs.

Une histoire de transfert des connaissances issues de la recherche (TCIR) [26]

École secondaire Yves-Bertrand, 26 août 2017

Comme les autres qui l'ont précédé, cette matinée est teintée de l'effervescence de la rentrée scolaire. La directrice, Mme de Rochefort, circule dans les corridors tout en saluant d'un sourire tantôt des enseignants, tantôt l'une des travailleuses sociales, tantôt un agent de bureau qui se trouvent dans des bureaux ici et là. Elle constate tout en se déplaçant que sa blessure à l'épaule est en voie de guérison. Elle ne ressent presque plus de douleur. Tant mieux! Les élancements l'accaparaient ces derniers temps et les journées lui semblaient plus longues. Elle se demande comment son équipe va accueillir ses nouvelles propositions qui lui tiennent à cœur. Pour sa part, elle croit en l'importance du virage qu'ils peuvent entreprendre. En même temps, il lui revient en tête l'argent en moins dans le budget dont elle disposera cette année, alors qu'ils accueillent 54 élèves de plus que l'an passé. Ce ne sera pas évident de trouver d'autres endroits où couper. Sans compter les cas en dysorthographie, dyslexie et troubles déficitaires de l'attention qui continuent de s'accroître ces dernières années. Et les ressources humaines qui peinent à lui trouver un psychologue supplémentaire à mi-temps. Mme de Rochefort s'oblige à prendre une grande respiration tout en ralentissant le pas. Les nouvelles propositions pourraient

[26] L'histoire présentée ici est une pure fiction et, à cet effet, toute ressemblance avec des personnes ou des situations existantes ou ayant existé ne saurait être que fortuite.

donner un second souffle à leur projet éducatif, sans compter d'éventuels effets positifs à moyen et à long termes.

Dans la salle des enseignants, certains se déplacent du photocopieur à leur bureau, une liste entre les mains, d'autres s'affairent devant des piles de papiers, semblant cogiter à quelques planifications futures. Dans un coin de la salle, un petit groupe discute avec animation d'activités nouvelles qu'ils souhaitent vivre avec leurs élèves pendant que d'autres, ici et là, prennent un temps pour renouer des liens de camaraderie ; plusieurs ne s'étant pas revus durant le long congé d'été.

Un message à l'interphone leur parvient subitement, leur rappelant la réunion prévue pour 9h30 ce matin, dont ils ont déjà reçu l'ordre du jour par courriel. Alors que de premiers enseignants préparent leurs effets pour s'y rendre, Marc fait part de sa surprise à sa collègue Marie-Claude concernant certains points mis à l'ordre du jour. Trois des points concernent de nouvelles propositions sur le « transfert des connaissances issues de la recherche ». Sa collègue sourit en arguant qu'il s'agit sans doute d'un projet de recherche. Il lui vient alors à l'esprit sa collaboration à une recherche collaborative qui s'est terminée il y a trois ans. Elle avait particulièrement aimé le déroulement et l'une des jeunes chercheures présentes avec qui elle avait eu des discussions animées sur l'utilisation des technologies dans l'enseignement de la lecture. Marie-Claude était ressortie de l'expérience enchantée, sans compter les outils développés qu'elle avait intégrés pour améliorer sa pratique en classe.

1.1 Un TCIR qui s'inscrit dans un lieu et un contexte préexistant

Processus qui prend place dans **un lieu et un contexte préexistants** où tout événement individuel ou collectif, passé ou présent, est source d'effets potentiels sur les personnes qui y travaillent, sur le climat... voire sur le TCIR qui prendra forme.

Marc affiche un air dubitatif tandis que lui reviennent en pensée les dernières formations théoriques d'une demi-journée organisées par leur conseiller pédagogique : formations qu'il avait trouvé monotones et difficilement applicables. Quand il avait voulu faire l'essai de la stratégie d'enseignement réciproque pour l'apprentissage des bases algébriques, il s'était retrouvé avec des doutes et des questionnements. Fallait-il modifier quelque chose quant à la manière de l'exploiter auprès d'élèves à qui il manquait alors plusieurs acquis de l'année précédente et auprès d'élèves qui semblent apprendre mieux en équipe? Il s'était retrouvé seul avec ses questions : l'expert invité pour l'enseignement de la stratégie n'étant plus là et la formation étant terminée depuis trois semaines. Et puis, ses collègues à qui il avait posé des questions n'avaient pu lui répondre. Ah oui ! L'expert leur avait laissé un feuillet résumant les étapes de la stratégie. Sauf qu'en ce qui le concerne, il aurait eu besoin d'expérimenter la nouvelle pratique avec d'autres collègues tout en pouvant avoir des réponses à ses questions.

Derrière eux, légèrement en retrait, Geneviève a entendu l'échange et jette à son tour un coup d'œil à l'ordre du jour. En voyant ces points prévus, elle ressent une anxiété l'envahir subitement. Oh non ! Pas cela en plus ! Elle en est à sa troisième année dans cette école. Elle récolte donc les *queues* de tâche, comme on le dit. Cette année, elle a trois planifications de cours, tandis qu'elle enseignera le français en 2^{e} et 3^{e} années en plus d'un groupe de rattrapage équivalent à une 6^{e} année primaire. Bref, avec ses quatre groupes-classes de trois niveaux

1.2 Un TCIR qui place la ou les personnes au centre du processus

Processus qui accorde une place centrale aux personnes, lesquelles portent en elles des valeurs, des croyances, des connaissances, des expériences de vie, des besoins, des préférences et des aspirations. Autant d'aspects humains à considérer dans le TCIR.

différents, dont deux auxquels elle n'a jamais enseigné, elle prévoit une année difficile. D'autant plus que l'an passé, elle a vécu plusieurs moments où ses élèves se désorganisaient. L'air atterré, elle repense à cet incident au cours duquel les élèves se sont mis à se lancer des dictionnaires comme des ballons de football malgré ses interventions pour stopper la cohue. Elle soupire. Avec le nombre d'élèves qu'elle envoyait chaque semaine l'an dernier en salle de retenue, les quatre responsables attitrés avaient fini par la reconnaître par son simple prénom. Inutile de se leurrer, elle doit avoir l'étiquette d'une enseignante « qui ne l'a pas » côté gestion de classe. Les directions doivent être au courant. Geneviève espère pouvoir s'améliorer sur ce point en se montrant plus ferme – très sévère en fait – dès le début de l'année, cela sur les conseils de Raymonde, une collègue d'expérience. Jetant un coup d'œil à l'ordre du jour, Geneviève se dit que peu importe de quoi il s'agit avec ce transfert des connaissances issues de la recherche, elle ne fera pas partie des volontaires ou des intéressés. Elle en a déjà assez à gérer. Surtout que si la stratégie de Raymonde ne marche pas, elle craint de revivre ces moments où elle perd le contrôle de sa classe, avec le sentiment qu'elle n'est qu'une incompétente qui n'est pas à sa place dans cette profession. Elle qui rêvait depuis son tout jeune âge d'enseigner l'écriture et la lecture à des adolescents, la réalité n'en est que plus difficile à accepter.

À quelques kilomètres de cette école, deux conseillers pédagogiques discutent d'une personne, Lucie Beauchamp, nouvellement engagée comme agente intermédiaire en accompagne-

ment du transfert des connaissances issues de la recherche (TCIR). Lucie est dûment formée sur le TCIR en éducation. Elle est détentrice d'un doctorat sur le thème, elle possède une expérience dans l'accompagnement en TCIR d'équipes de travail, en plus d'avoir une excellente connaissance du milieu universitaire. Durant quelques années, elle a exercé la fonction de professionnelle de recherche et de chercheure. Tout ce bagage inspire confiance. Cela dit, ce qu'elle propose comme modèle de TCIR est nouveau pour eux, et ce, tant dans ses finalités et des stratégies à déployer pour sa mise en oeuvre. Il est question de *transfert des connaissances issues de la recherche* selon une perspective humaniste, centrée sur les personnes, ce qui sous-tend la prise en compte de leurs principaux besoins dans le processus. Les conseillers pédagogiques, les directions et autres personnels doivent incarner eux-mêmes le changement proposé en améliorant de façon continue leurs comportements et leurs pratiques au plan personnel et professionnel. Ils doivent être des modèles de ce qui est préconisé. Cette perspective met également de l'avant l'idée de travailler en réseau, soit au sein de la même école, soit en s'alliant à d'autres écoles ou à des instances externes comme des universités, des organisations en TCIR et même des groupes de parents.

Selon cette nouvelle perspective proposée, tous les intervenants de l'éducation, des cadres des commissions scolaires, des établissements et des centres, en passant par les chercheurs, chargés de cours, conseillers pédagogiques, directions d'école, enseignants, instances et experts en TCIR, parents,

responsables de paliers gouvernementaux et autres sont partie prenante du processus de TCIR. Ces intervenants composent un réseau de personnes impliquées et jouant un rôle, à un moment ou à un autre, de près ou de loin, dans le processus de TCIR.

Céline, conseillère pédagogique en anglais depuis 18 ans, croit, pour sa part, que moins il y a de gens dans un contexte où on doit intervenir, plus la prise de décision est facilitée. Alors l'idée de s'associer à d'autres ne lui tente pas vraiment. Elle craint en fait les longs processus de discussions qui n'en finissent plus. Céline a vécu trop de ces réunions qui tergiversent et la laissaient avec l'impression d'avoir perdu son temps. Et puis elle trouve que les parents sont déjà assez présents dans les écoles. Sans parler qu'elle ne voit pas pourquoi elle aurait à acquérir de nouvelles connaissances issues de la recherche (CIR) pour « s'améliorer », elle, comme personne ou conseillère. Voyons ! C'est aux enseignants à parfaire leurs pratiques. Ce sont eux qui enseignent aux jeunes, non?

À cette question, Lucie, l'agente intermédiaire en TCIR, lui a répondu que le TCIR peut être conceptualisé selon une perspective élargie qui ne repose pas que sur un seul groupe d'intervenants scolaires dans une visée d'amélioration de leurs pratiques en classe. Au contraire, le TCIR peut s'inscrire dans ce besoin de réalisation et d'actualisation propre à tout être humain; un besoin essentiel qui amène naturellement à vouloir apprendre pour s'améliorer comme personne et comme travailleur. Comment? En apprenant, en faisant de nouveaux liens de

1.3 Un TCIR qui a une finalité d'actualisation de soi et de son système

Une visée qui rejoint et engage toutes les personnes, c'est-à-dire apprendre, transférer toujours et encore des CIR pour s'améliorer soi comme personne et comme professionnel : ce qui agira sur l'actualisation de tout le système et de ses bénéficiaires (élèves) au regard de sa mission, soit celle d'offrir les meilleurs services éducatifs pour le domaine de l'éducation.

compréhension, en transférant et en mobilisant de nouvelles connaissances, voire en peaufinant celles qu'on possède déjà. Dans cette visée, a ajouté Lucie, le TCIR implique un réseau d'intervenants multiples qui sont tous impliqués dans le processus. Ce dernier est alors supporté par tous, ce qui augmente sa portée et son déploiement. Elle donne en exemple une équipe-école qu'elle a accompagnée dans le déploiement de stratégies concertées pour le soutien au développement des habiletés sociales d'élèves. Le projet de TCIR impliquait tant le soutien social, pédagogique que technique de l'équipe de direction, des enseignants, du psychoéducateur et d'une travailleuse sociale. Plus précisément, Lucie les a soutenus dans la création d'un comité qui s'était construit un calendrier de rencontres mensuelles. Ensemble, ils ont travaillé à élaborer un espace web collaboratif où tous les membres pouvaient partager les documents liés au projet. Ils ont aussi organisé des midis-conférences pour rendre compte des avancées du projet aux autres personnels. Au plan pédagogique, Lucie a porté à leur attention une synthèse de résultats de recherche sur le développement d'habiletés sociales d'élèves, résultats probants provenant, pour la plupart, d'expérimentations dans d'autres milieux scolaires. Elle a aussi mis sur pied un mini-club de lecture entre les membres du comité pour favoriser l'interactivité et la compréhension de chacun, en plus d'exploiter des stratégies pédagogiques pour objectiver les apprentissages réalisés en lien avec les CIR impliquées.

Finalement, Lucie a demandé à Céline si, en tant que conseil-lère pédagogique, elle pouvait entrevoir la pertinence de

s'informer des dernières CIR en termes d'accompagnement de professionnels. Y aurait-il des façons de faire démontrées plus efficaces dont elle pourrait s'enrichir? Et Céline de répondre : « Mais cela représenterait du temps et de l'énergie à mettre que je n'ai pas actuellement à ma disposition. Je m'occupe de 13 écoles! » Lucie lui a alors répondu que c'est pourtant ce qu'elle demande aux enseignants qu'elle accompagne, alors qu'ils ont eux aussi leur tâche à accomplir. Selon elle, en incarnant soi-même le changement qu'on demande des autres, particulièrement en processus de TCIR, on gagne en compréhensions fines, en empathie et en connaissances de toutes sortes. On augmente d'autant plus le sentiment de cohérence pour les gens.

Serge, conseiller pédagogique tout comme Céline, est plus ouvert à ce qu'il a entendu. Il est peut-être idéaliste, mais il a bien aimé les mots utilisés par Lucie relativement aux besoins humains qui doivent dorénavant être pris en compte. Il a l'impression qu'il s'agit là de premières fondations à une construction qui donnera lieu à une transformation des personnes qui travaillent en éducation, du système dans son ensemble. Il aime surtout cette idée de se sentir tous responsables et coauteurs dans ce qui prend forme, se met en place. C'est logique et sensé pour lui. Serge repense à certaines directions d'école avec qui il a travaillé dans le passé. Il se souvient particulièrement de M. Houle et de Mme Pelletier, des directions qui auraient eu avantage à se former aux compétences émotionnelles ainsi qu'à des modes de leadership plus efficaces. Un souvenir particulièrement désagréable lui

revient à l'esprit alors que le directeur, M. Houle, était intervenu de manière abrupte et vindicative auprès d'une jeune enseignante pleine de volonté venue le voir, car elle avait perdu une fois de plus le contrôle de sa classe. Il lui avait reproché de manquer de discipline et de caractère tout en insinuant que l'école ne pouvait employer des personnes comme elle. L'enseignante avait éclaté en sanglots dans son bureau et M. Houle en avait rajouté en disant qu'à la regarder, il n'était pas surpris qu'elle perde le contrôle de sa classe. On avait appris quelques mois plus tard que la jeune femme était partie en congé de maladie pour cause de dépression.

Philosophe, Serge se dit aussi qu'il y aura peut-être moins d'enseignants réfractaires au projet éducatif avec une telle vision, car pour une première fois, la responsabilité d'améliorer la réussite des élèves ne reposera pas seulement sur eux. Tous les acteurs scolaires, incluant les décideurs, sont ici co-responsables de l'actualisation de leur système au regard de sa mission éducative. De plus, les intervenants scolaires sont invités à s'engager dans leur processus de TCIR sur la base d'une motivation intrinsèque et donc suivant un engagement volontaire.

Plus loin dans la ville voisine, dans une salle d'université, trois professeurs titulaires sont réunis autour d'une table pour discuter de la mise sur pied d'une instance nationale pour chapeauter ce qui se fait en matière de TCIR en éducation. Concrètement, ils souhaitent mettre sur pied une sorte d'institut qui donnera des balises claires quant aux meilleures pratiques

pédagogiques, aux pratiques de gestion plus porteuses et autres CIR sur maintes thématiques scolaires pour l'ensemble des écoles de la province. En même temps, ils ont à cœur de prendre en compte tous les groupes de personnes impliquées dans le processus de TCIR. Pour cette raison, ils en sont à identifier les acteurs qui agiront comme premiers collaborateurs de l'institut. Ils s'entendent sur la nécessité d'avoir à leur table de réunions bimensuelles des enseignants du primaire, du secondaire et du collégial, des professeurs-praticiens en milieu universitaire, des directions d'école et des conseillers pédagogiques, mais aussi des responsables de la formation initiale et continue, des experts et responsables d'instances intermédiaires en TCIR et des responsables du CSE[27]. Comme en témoignent les données de recherche en TCIR, ils comprennent l'importance d'avoir accès aux réalités et aux points de vue de tous les acteurs impliqués. Ils souhaitent donc une juste représentation en ce sens. Idéalement, ils aimeraient aussi que quelques hauts décideurs de commissions scolaires et responsables du MELS se joignent à eux lors de certaines réunions.

Les trois professeurs ont pour visée de mettre en place une instance qui proposera une vision globale et systémique du TCIR pour l'ensemble du réseau de l'éducation. Conscients que certaines écoles ne savent plus quelles pratiques scolaires doivent être avancées au-delà des tendances et des préférences du moment, ils souhaitent que l'institut joue un rôle clé à cet

[27] Conseil supérieur de l'éducation

effet en distinguant des pratiques considérées comme validées selon des critères méthodologiques clairement explicités. Leur intention est de proposer un contingent évolutif de CIR sur lesquelles on peut se fier en rendant compte du pourquoi elles sont retenues. Ces pratiques seront présentées en prenant en compte les besoins des praticiens. Elles seront ainsi énoncées sous forme de points synthèses avec précision du « comment », du « pourquoi » les utiliser et des conditions qui les maximisent. Les professeurs souhaitent également identifier des pratiques scolaires non formalisées (n'apparaissant dans aucun écrit scientifique ou professionnel), mais évaluées comme efficaces par plusieurs praticiens d'expérience en milieu scolaire. Ces connaissances d'expériences (tacites) ont une immense valeur et ils désirent les considérer, notamment pour initier de prochaines recherches collaboratives, participatives ou recherches-action. Ils en sont à l'étape de réunir des gens intéressés par le projet tout en cherchant un financement. Une fois sur pied, l'institut sera chapeauté par un groupe d'administrateurs issus du terrain pratique et des milieux de la recherche. Ces derniers, libres de toutes allégeances politiques ou scientifiques, poursuivront les visées et les intentions de l'institut tout en s'accompagnant de différents collaborateurs ponctuels. Pour l'instant, l'équipe a obtenu la collaboration de deux professeurs-chercheurs en éducation, soit Thomas Bellini et Nadine Fontaine.

Thomas est spécialiste des facteurs de motivation scolaire au secondaire. Il est particulièrement interpellé par les activités parascolaires et leur rôle sur la motivation et la persévérance

scolaires. Il est à la recherche de groupes d'enseignants pour explorer certains modèles d'activités parascolaires ayant un impact sur la motivation et la persévérance d'élèves du secondaire en milieu défavorisé. Pour sa part, Nadine est spécialisée en gestion de classe pour les élèves qui éprouvent des retards scolaires au primaire. Elle enseigne essentiellement à des étudiants universitaires au programme en adaptation scolaire de son université. Le TCIR l'intéresse, car, à l'approche de la retraite, elle se rend compte que finalement, l'ensemble de ses écrits scientifiques, de ses recherches réalisées et de son expertise accumulée a peu servi à modifier les pratiques enseignantes et la réussite des élèves. Il y a eu des améliorations certes, mais si peu quand elle constate l'écart entre ce qui se passe dans les milieux scolaires et l'état des connaissances scientifiques. C'est sa petite-fille Viviane, 24 ans, qui vient d'obtenir un poste d'enseignante au primaire dans une école de la Mauricie qui l'a amenée à ces réflexions. Oh ! Elle ne s'en veut pas, loin de là. Le milieu universitaire comporte lui-même son lot de contraintes et de règles administratives dont certaines font entraves au TCIR. Ce dont elle a toujours été consciente. Elle a travaillé fort pour obtenir son poste de professeure au département d'éducation, a dirigé trois chaires de recherche en plus de ses implications pour d'autres groupes d'études. Elle a fait de son mieux pour laisser sa marque, sa contribution. Et puis, elle a pris part à nombre de recherches-actions et recherches collaboratives en milieu scolaire au cours des dernières années. Cela dit, Nadine est aussi consciente qu'un meilleur TCIR pourrait permettre que des connaissances comme celles qu'elle a produites ces dernières décennies puis-

sent parvenir plus efficacement à des enseignants comme sa petite-fille. D'autant plus que les besoins actuels du terrain sont criants.

Les trois professeurs ont sollicité la collaboration de quelques directions d'école, d'enseignants et de hauts responsables pour la formation des membres qui composeront l'Institut national de TCIR en éducation. Mme de Rochefort, directrice à l'École secondaire Yves-Bertrand, est l'une d'elles de même que Lucie Beauchamp, agente intermédiaire en accompagnement du TCIR.

Lucie Beauchamp se réjouit de son nouvel emploi. Elle est actuellement assise dans la salle de réunion de l'École secondaire Yves-Bertrand, alors que la directrice et son adjoint, Robert Landry, en sont à expliquer les nouvelles propositions qui favoriseront un meilleur TCIR dans l'école. Plus précisément, les enseignants et autres personnels sont informés qu'ils seront partie prenante du processus selon des principes d'égalité et de respect de leur autonomie professionnelle. Parmi les nouvelles avenues, il sera dorénavant possible, pour les différents groupes d'intervenants scolaires, de soumettre à la direction un projet de TCIR qui concerne une thématique ou une problématique de l'école. S'il est perçu comme pertinent et qu'il exige du temps requis, la personne se verra dégager d'un pourcentage de sa tâche l'année suivante. Une réalité qui pourrait survenir, par exemple, dans le cas d'une maîtrise ou d'un projet d'observation dans d'autres écoles ou autres. Elle s'engagera néanmoins à rendre compte de l'avancement du

projet à des collègues périodiquement; l'idée étant d'encourager la réalisation de projets de TCIR pouvant aider leur école, mais aussi la poursuite d'études de cycles supérieurs reliées à la résolution de problématiques actuelles. Mme de Rochefort précise d'ailleurs qu'aux termes de leurs études de maîtrise ou doctorales, des enseignants, conseillers pédagogiques, directions et éducateurs spécialisés pourront envisager de devenir des chercheurs en résidence associés à l'école, alors qu'ils poursuivront ou approfondiront leur thématique. Leur commission scolaire est en effet ouverte à expérimenter des modèles d'intervenants-chercheurs au sein de premières écoles, de telle sorte que d'ici peu, ils pourraient avoir, par exemple, des collègues qui travaillent à la fois comme enseignant en s'occupant de groupes et comme chercheur sur une problématique de l'école.

Le directeur adjoint poursuit en indiquant que la partie la plus importante du virage que leur administration scolaire propose concerne davantage ce qui suit. Avec l'aide de Mme Beauchamp ainsi qu'un réseau de partenaires, l'école vise à se diriger vers un TCIR de haut en bas et de bas en haut. M. Landry explique que leur école et d'autres établissements de la commission scolaire seront ainsi alimentés par une instance nationale chapeautée par des professeurs d'université en éducation et d'experts en TCIR et à laquelle siégeront éventuellement tous les représentants associés aux divers intervenants scolaires qui auront pour rôle de distinguer les pratiques démontrées comme étant efficaces. Ces pratiques compteront parmi les connaissances transférables pour les

1.4 Un TCIR qui se déploie de manière systémique au sein d'un réseau

Le TCIR est systémique, car il touche tous les niveaux d'organisation d'un réseau tout en impliquant plusieurs niveaux de relations humaines. Ce qui sous-tend un **besoin d'organisation** du TCIR à tous les niveaux d'organisation (Méso, Macro et Micro) pour un déploiement efficace.

groupes d'intervenants scolaires concernés, sachant que certaines pratiques pourront toucher aux actions d'enseignants, de directions d'école, ou encore de conseillers pédagogiques, de formateurs en formation continue, de psychoéducateurs, etc. En outre, d'autres initiatives et interventions en TCIR partiront des personnels, au regard de leurs besoins et des problématiques qu'ils vivent. Ils pourront donner lieu à des projets de TCIR, à l'initiation de recherches-actions, collaboratives ou participatives ou encore à des groupes de travail, à des communautés de pratiques, etc.

Lucie Beauchamp, l'agente intermédiaire en TCIR, jouera des rôles multiples, dont celui d'aider à la mise en réseau avec d'autres partenaires (chercheurs, enseignants expérimentés d'autres écoles, formateurs d'une stratégie, etc.). Elle accompagnera surtout des équipes de personnels qui pourront expérimenter de nouvelles pratiques en petits groupes. Une attention particulière sera portée aux *besoins de maîtrise* et *d'affiliation sociale,* qui comptent tous deux parmi les cinq principaux besoins du TCIR qu'ils souhaitent considérer, en plus des *besoins de sens*, *de cohérence* et *d'organisation.* Les personnes présentes à la réunion expriment qu'elles ne saisissent pas bien de quoi il est question par rapport à ces besoins. Or, on leur indique qu'ils auront des précisions plus tard. L'adjoint, M. Landry, poursuit en explicitant les autres tâches de Lucie sur le plan de la recension d'écrits scientifiques, de la production de synthèses de résultats de recherche, de l'enseignement des déterminants à connaître pour différents

moments clés du TCIR, voire des stratégies de TCIR possibles à envisager selon leur coût et leur efficacité, etc.

L'école prévoit acheter des licences pour les postes d'ordinateurs réservés aux personnels permettant l'accès à des revues scientifiques françaises et anglaises en éducation. En outre, Mme Beauchamp veillera à mettre graduellement sur pied une banque de pratiques scolaires qui trouvent l'aval d'une majorité de leurs intervenants; des pratiques pouvant être reliées plus particulièrement au contexte et aux caractéristiques des élèves de leur école. Elle et son adjoint espèrent d'ailleurs que d'autres écoles feront de même. Certaines de ces pratiques dûment consignées pourront éventuellement faire l'objet de recherches et devenir un jour des connaissances formalisées, soit des *connaissances issues de la recherche.*

La directrice, Mme de Rochefort, reprend la parole pour ajouter qu'ils sont fiers d'adhérer à une nouvelle vision du TCIR qui prend en compte les personnes. Une vision humaine du TCIR qui comporte comme visée que tous et toutes s'améliorent tant comme professionnel que comme personne, avec comme finalité utime d'offrir les meilleurs services éducatifs aux élèeves. Ce qui devrait générer des retombées positives sur le climat de l'école, sur les relations interpersonnelles, sur tout le système en sommes. Tous seront invités à s'engager dans un TCIR pour un thème qui les interpelle, à leur rythme et sur une base volontaire. Ensemble, ils tenteront d'être créatifs pour trouver des solutions pour bien faire les choses, malgré le peu de moyens, parfois. L'idée n'est pas

qu'ils se retrouvent avec plus de travail à la maison. Au contraire, des heures seront dégagées à la poursuite de projets ou d'activités de TCIR durant les journées pédagogiques. Lors de certaines matinées, des groupes d'élèves pourront être regroupés dans un grand espace pour réaliser un travail, pendant que des intervenants scolaires seront dégagés pour des réunions ponctuelles entre eux, avec un expert, un formateur ou des chercheurs. La directrice poursuit en détaillant d'autres aspects de la proposition, tout en répondant à des questions de l'assistance.

Au terme de la rencontre, on informe les personnes présentes qu'un sondage électronique sera déposé sur le portail du site Internet de l'école pour récolter leur point de vue sur le projet, ce qu'il suscite comme réactions premières, ou si elles ont des idées ou des initiatives pour le bonifier. On souhaite sonder leurs opinions de manière anonyme pour que tous et toutes puissent exprimer librement leur pensée. C'est un premier coup d'envoi.

Plus tard cette journée-là, Mme de Rochefort et M. Landry reçoivent les résultats de la collecte de données. Parmi les 102 enseignants, psychologues, travailleurs sociaux, surveillants, agents de bureau et autres personnels de l'école, 54 % expriment des réactions positives à l'endroit du projet. Certains membres du personnel font part de leurs réticences face au projet, entre autres, la crainte d'une éventuelle surcharge de travail. Néanmoins, d'autres transmettent des idées créatives pour aider à la mise en œuvre des nouvelles propositions. Des personnes proposent d'inviter des élèves volontaires lors de

certaines journées pédagogiques pour explorer et tester auprès d'eux de nouvelles pratiques. Leurs points de vue pourraient servir à mieux les ajuster, selon eux. D'autres membres suggèrent la tenue de midis-conférences pour rendre compte éventuellement de nouvelles connaissances ou de projets en cours de réalisation. Enfin, certains croient en l'importance de divulguer ponctuellement les avancées et les bonnes actions associées aux projets de TCIR nouvellement mis en place à la population locale par des capsules vidéo, des articles dans les journaux, à la radio, ou des journées portes ouvertes sur le TCIR dans leur école.

Durant la semaine, les divers intervenants scolaires seront invités à prendre part à une activité interactive animée par Mme Beauchamp. Cette activité vise à identifier trois thématiques qu'ils auraient besoin ou intérêt à documenter en termes de connaissances liées à leurs relations-élèves, à leurs relations-collègues, à leurs pratiques, à des problématiques vécues ou à des questionnements particuliers. Geneviève sait déjà qu'elle notera comme premier choix la gestion de classe en présence de plus d'une moitié d'élèves ayant des besoins spécifiques. Cette idée de TCIR lui redonne espoir. Elle n'avait pas pensé à se doter de données scientifiques sur le sujet. Elle ne saurait même pas par où commencer en fait, ni comment le faire. Sauf que si elle peut parfaire ses connaissances sur le thème avec des collègues qui partagent le même intérêt – ou vivent les mêmes difficultés qu'elle – ce sera merveilleux. Elle ne sera plus seule avec ce problème.

Le soir chez lui, Marc songe, quant à lui, à l'idée d'entreprendre une recherche sur des stratégies plus dynamiques et vivantes à l'enseignement des mathématiques. En fait, peut-être en existe-t-il déjà, mais il ne le sait pas. Il observe que ses élèves semblent peu motivés par les routines de tâches qu'il propose en classe. Plusieurs semblent accomplir les séries d'exercices en automates, sans grand enthousiasme ou intérêt. Cela l'interpelle et le questionne depuis longtemps. Surtout qu'il ne peut s'empêcher de constater que les routines de classe qu'il propose sont les mêmes que celles qu'il a déjà vécues étant jeune : correction des devoirs, enseignement d'une leçon d'une quinzaine de minutes avec quelques exemples, suivi d'exercices à faire dans le manuel seul ou en équipe. N'existerait-il pas d'autres façons de faire pour varier l'enseignement des mathématiques? Le rendre plus dynamique? De nature à susciter une plus grande motivation à apprendre? Ce sera son premier choix de thème dans tous les cas. Il repense à l'un de ses collègues qui, la veille, lui a fait part qu'il souhaitait améliorer sa façon d'être avec ses élèves. Marc n'en revenait pas d'entendre Guillaume aborder ce point. Celui-ci est surveillant d'élèves depuis quinze ans dans l'école et tout le monde sait combien il est peu respecté des élèves qui passent leur temps à colporter des méchancetés sur son compte. Même les collègues émettent parfois des commentaires dans son dos concernant son côté « bonasse » et son aveuglement. Certains vont jusqu'à dire du bout des lèvres que son départ éventuel sera une bonne chose pour l'école. Et voilà que cette personne est amenée par ce projet sur le TCIR à enfin regarder le problème en face… Et si, en plus, le pauvre homme peut

1.5 Un TCIR qui nécessite des relations humaines à tous les temps du processus

Processus relationnel, car implique des relations avant, pendant et après, soit à tous les temps du processus de TCIR

améliorer sa situation en étant soutenu, accompagné par d'autres personnes... eh bien, ce sera tant mieux. Marc est heureux rien d'y penser.

Les idées de projet ou d'activité de TCIR seront ensuite analysées par Lucie Beauchamp, la direction et des conseillers pédagogiques au vu des défis et des problématiques scolaires que rencontrent plus particulièrement les élèves de leur école. Les idées soumises qui s'inscrivent dans ces défis et ces problématiques seront retenues *à priori*. On souhaite cependant avoir une ouverture pour des idées de projet qui pourraient améliorer d'autres aspects reliés à la réussite scolaire, même s'ils ne sont pas des éléments prioritaires. Un groupe d'enseignants en français pourraient ainsi entamer un projet de recherche visant à documenter les effets d'ateliers d'écriture dispensés sur les midis sur la réussite scolaire. Cette idée pourrait être retenue par l'école pour sa simplicité d'actions, son faible coût et les impacts possibles sur les résultats en français écrit des élèves, et ce, même si ceux-ci ne sont pas jugés comme un problème névralgique.

Les thèmes retenus par l'école serviront ensuite à créer des équipes de travail formées par les personnes interpellées ou intéressées à prendre au projet ou à l'activité de TCIR. Une fois assemblées, les équipes collaboreront avec Mme Beauchamp, l'agente intermédiaire en TCIR, pour entrevoir les différentes options qui s'offrent à elles : aide à la recension d'écrits pour l'étude d'un problème et de solutions possibles, références à des organismes associés au TCIR en éducation,

formation d'une communauté de pratique, recours à un intervenant scolaire expérimenté ou à une formation externe déjà existante, appel à un chercheur-praticien spécialisé dans le domaine pour être accompagné ou démarrer un projet de recherche, utilisation de l'audit et de la rétroaction, expérimentation de moyens et stratégies innovantes, etc. Plusieurs choix s'offriront ainsi aux membres des équipes.

École secondaire Yves-Bertrand, quatre ans plus tard

La directrice de l'établissement scolaire, Mme de Rochefort, circule d'un pas alerte dans les corridors de l'école, en faisant un signe de tête avec le sourire aux personnes qu'elle croise. Tout le personnel est en journée pédagogique aujourd'hui. Elle repense à l'échange informel qu'elle a eu hier, en fin de journée, avec une directrice d'une autre école secondaire. Elles discutaient ensemble des difficultés qu'elles rencontraient parfois lors d'interventions réalisées auprès de parents réfractaires aux règlements de l'école. Elles se sont échangé des moyens qu'elles utilisaient l'une et l'autre pour pallier ces situations délicates. Mme de Rochefort comprend à présent que ces connaissances tacites (savoirs d'expérience) sont à considérer dans le TCIR et qu'il est important de les consigner car elles seront peut-être un jour validées en tant que CIR. Elle ne voyait pas les choses ainsi auparavant. C'était avant que l'agente intermédiaire, Lucie Beauchamp, dispense aux directions, personnels administratifs et hauts décideurs une formation sur le TCIR et la vision élargie qu'il est possible d'avoir.

Elle comprend maintenant davantage l'importance des moments d'interactivité formels ou informels dans le TCIR.

Elle passe tout à coup devant un groupe d'enseignants de français qui expérimentent, avec des élèves volontaires, de nouvelles façons plus dynamiques d'enseigner la grammaire. Plus loin, elle croise un autre groupe composé d'enseignants, d'un conseiller pédagogique, du directeur adjoint et de parents qui discutent avec deux chercheurs d'une université partenaire des résultats de leur première année de recherche-action. Le projet avait pour but d'explorer la mise en place d'activités parascolaires susceptibles d'améliorer la motivation, l'engagement et la persévérance scolaires des élèves. L'équipe a fait d'une pierre deux coups en s'associant à des enseignants et surveillants d'école désireux d'améliorer leurs rapports avec les élèves; une travailleuse sociale ayant émis l'hypothèse que ces intervenants scolaires pourraient apprendre à tisser des liens de plus grande qualité dans un contexte où les jeunes s'amusent et sont plus à l'aise. Le groupe était aussi alimenté en connaissances de pointe sur les facteurs qui favorisent des rapports harmonieux entre adultes et adolescents.

Au final, les enseignants et les surveillants œuvrant à l'amélioration des relations avec leurs élèves ont même créé un blogue pour rendre compte des pistes explorées ayant produit plus d'effets. Ils l'ont agrémenté de courtes vidéos des étapes plus importantes. Ces nouvelles connaissances ont été consignées par Mme Beauchamp pour parfaire leur banque de données-écoles ainsi que la banque régionale, lesquelles regroupent des

connaissances tacites et des CIR en termes de pratiques plus efficaces.

Mme de Rochefort pense alors à Marc Fortin, enseignant en mathématiques, dont les retombées de son projet de maîtrise rejaillissent non seulement sur leur école, mais sur d'autres écoles du secteur ainsi que celles d'autres commissions scolaires. Des enseignants se sont associés à lui et ils font maintenant figure de leaders dans l'enseignement des mathématiques au secondaire. Certains enseignants et conseillers pédagogiques viennent parfois les voir en pleine action pour s'inspirer d'eux. Marc, accompagné de ses collègues, compte présenter ses résultats de recherche aux enseignants de mathématiques de la commission scolaire lors d'un prochain colloque du GRMS (Groupe des responsables en mathématique au secondaire). Une conseillère pédagogique lui a aussi parlé de l'idée d'animer une école d'été pour parfaire le développement d'enseignants en mathématiques. Marc est le premier surpris par ces retombées associées à son projet initié il y a quatre ans. Il faut dire qu'il a été aidé à certaines étapes par une instance intermédiaire provinciale du TCIR en éducation. C'est Lucie qui l'a mis en contact avec un de leurs responsables.

Depuis quatre ans, on compte trois enseignants et une conseillère pédagogique qui ont soumis des projets de recherche de cycle supérieur, dont trois ont été acceptés pour leur pertinence ou leurs liens avec la réussite scolaire des élèves de l'école. La conseillère pédagogique a soumis un projet de doctorat professionnel qui lui a permis de mener à terme une recherche-action

sur les facteurs de plaisir dans l'exercice du travail de directions d'école. Mme de Rochefort sourit en repensant à certaines réflexions émises lors de la première année. De hauts responsables de la commission scolaire et elle-même (elle doit bien l'avouer) craignaient que trop d'intervenants scolaires cherchent à se prévaloir d'un dégagement de tâche lié à la soumission d'un projet de TCIR ou de recherche de cycle supérieur, que le tout fasse hausser les coûts à d'autres niveaux ou que l'école se retrouve avec des problèmes de remplacements. Or, ce fut pour le mieux.

Mme de Rochefort repense alors à une enseignante qui a décidé de travailler seule pour parfaire ses pratiques d'enseignement de l'anglais pour les élèves ayant des besoins particuliers, Mme Carolyn Young ayant clarifié dès le départ son désir de faire cavalier seul. Dans la foulée, elle a été soutenue par une enseignante expérimentée d'une autre école, elle-même anciennement formée à la différenciation pédagogique dans le cadre d'une participation à une recherche antérieure. Mme Young a notamment créé un site web pour partager des séquences vidéo de pratiques différenciées au bénéfice de ses élèves. Certains d'entre eux ont transmis les pratiques à leurs amis d'autres écoles. De fil en aiguille, l'information s'est rendue à des enseignants d'anglais. Plusieurs collègues lui posent maintenant des questions et Mme Young cogite à l'idée d'animer un blogue à leur demande.

Son adjoint, M. Landry, a chapeauté la mise sur pied d'une communauté de pratiques de gestionnaires dans leur milieu. La

communauté est coanimée par la direction générale adjointe et un expert détenteur d'un doctorat en psychologie organisationnelle. Ils travaillent à se doter de connaissances de pointe en gestion des ressources en contexte de restrictions budgétaires. Les membres de leur communauté souhaitent aussi améliorer leurs compétences en leadership. M. Landry entend partager à ses confrères et consœurs ce qu'il aura appris lors de leur prochaine réunion. Tous deux sont maintenant présents lors de plusieurs rencontres concernant le TCIR. Ils ont compris combien leur engagement, par leur présence et leur modélisation, se révèle importante. Ils apprennent tous deux à être dans des rapports plus égalitaires et ouverts avec les intervenants scolaires, sachant que si chacun possède un rôle et un travail différents, il est plus porteur dans un processus de TCIR de respecter l'autre, ses différences, sa liberté de choix.

Oh ! Ce ne fut pas évident au début quand ils se sont rendu compte qu'une majorité d'intervenants scolaires refusaient carrément de s'engager dans quoi que ce soit ayant un lien au TCIR. Plusieurs ont fait part de leur scepticisme ou de leur peu de motivation à l'endroit de leurs propositions jugées irréalisables, trop idéalistes ou sans intérêt. En fait, ils n'étaient à peine que huit personnes volontaires désireuses de s'engager dans un projet de TCIR à l'an 1. En réaction, Mme de Rochefort a été bien tentée d'être plus directive et d'imposer les choses aux gens. Mme Beauchamp, l'agente intermédiaire en TCIR, lui a déconseillé cette avenue en alléguant que tous s'étaient engagés dans un modèle de TCIR humaniste, qui prend en compte les personnes dans ce qu'elles sont, ce qui

1.6 Un TCIR qui invite à un engagement volontaire des personnes

Motivation intrinsèque qui sera favorisée par les manières de soutenir le TCIR tout autant que par les accompagnateurs de TCIR.

inclut leurs compréhensions, leurs visions et leur rythme. Qu'ils sont censés représenter une équipe-école qui a compris qu'on ne « force pas » une personne adulte à apprendre, à transférer de nouvelles connaissances pour son actualisation si elle ne le veut pas pour une raison ou une autre. L'inviter à le faire est plus porteur et elle le fera en temps voulu quand elle en aura l'élan, l'intérêt ou le besoin. Aussi, Mme Beauchamp a ajouté que le mouvement d'enthousiasme et l'engagement de certains collègues dans des projets de TCIR allaient jouer son rôle de modélisation pour ces autres intervenants scolaires *à priori* non intéressés au TCIR.

Mme de Rochefort constate aujourd'hui qu'ils ont bien fait de suivre cette voie. Certains des intervenants scolaires qui refusaient de participer initialement se sont ajoutés à un groupe de travail portant sur le TCIR, tandis que d'autres ont instauré de nouveaux projets de TCIR. Son équipe-école compte maintenant 19 intervenants scolaires (dont un psychologue, une psychoéducatrice et deux surveillants d'élèves) engagés dans un projet de TCIR. Déjà, en les laissant libres, ce qui aurait pu devenir matière à revendication syndicale s'est étouffé dans l'œuf. En outre, la décision de s'impliquer est venue d'eux-mêmes. Il est tellement plus facile de travailler et de coconstruire avec des personnes quand elles s'engagent librement à partir d'un choix conscient et volontaire, pense maintenant Mme de Rochefort. Ils deviennent de véritables porteurs du projet.

1.7 Un TCIR qui soutient les personnes au plan social, pédagogique et technique

Les manières de soutenir le TCIR des personnes concernent 3 champs d'action : le soutien social qui consiste à favoriser les interactions formelles et informelles, le soutien pédagogique qui a trait à l'apprentissage des personnes et le soutien technique qui concerne les lieux physiques, les fournitures et le support technologique.

Comme autres problématiques, ils ont dû faire preuve de créativité pour créer des temps de rencontres nécessaires aux activités et projets de TCIR dans l'école, dont certains se tiennent à l'extérieur. L'idée de regrouper des élèves dans un grand espace de l'école en recourant à un enseignant (qui changeait à tour de rôle) et de deux surveillants leur a permis de sauver des coûts en remplacement. Dans certains cas, les élèves réalisent alors le type de travaux qui sont leur normalement attribués lors de remplacement de leur enseignant ; dans d'autres cas, ils sont en période de lecture d'une heure.

L'argent a été un problème à certains moments et continue de l'être. Heureusement, ils ont pu avoir accès à certaines sommes liées à des subventions allouées pour certaines recherches chapeautées par des chercheurs affiliés à des universités. Ils ont obtenu eux-mêmes une subvention de recherche pour un projet de TCIR qui s'échelonnera sur quatre ans. Le projet vise à accompagner plus efficacement les élèves qui présentent des troubles d'apprentissage en lecture en 1re secondaire. Mme Beauchamp agit à titre de chercheure principale pour le projet. Les intervenants scolaires impliqués expérimentent auprès d'élèves ciblés des avenues qui se sont révélées concluantes dans d'autres écoles de la province. Un groupe de huit élèves ainsi que leurs parents sont engagés dans la recherche. Ces parents sont invités à explorer de nouvelles manières plus efficaces d'accompagner leurs enfants dans les devoirs impliquant de la lecture. Ils sont aussi alimentés pour développer un rapport positif à la lecture chez leurs jeunes. Certains élèves sont d'ailleurs enthousiasmés par ce projet. Peut-être parce

1.8 Un TCIR qui considère cinq principaux besoins humains

La manière de produire les CIR, la manière d'accompagner et de soutenir le TCIR comme le fonctionnement du système doivent prendre en compte 5 besoins :
le **besoin de sens** lié au rôle et la valeur des CIR et du TCIR en termes de pertinence; le **besoin d'affiliation sociale** lié à l'importance des relations dans le processus de TCIR; le **besoin de cohérence** lié à un besoin de congruence et de concordance entre «ce qui est dit » et les actions entreprises, entre les finalités du TCIR et ce qui est mis en place ; **le besoin de maîtrise** lié à l'acquisition d'une connaissance qu'on parvient à mobiliser efficacement dans l'action; le **besoin d'organisation** lié à l'importance d'organiser les connaissances, les actions et les lieux reliés au TCIR.

qu'ils ressentent qu'ils sont en train de s'améliorer, qu'ils se sentent vraiment aidés de manière plus différenciée.

De son côté, la commission scolaire a alloué des sommes pour investir dans des infrastructures technologiques, dont un site SharePoint qui sert de lieu d'entreposage des nouvelles connaissances et dans l'aménagement d'une salle de classe vitrée pour les observateurs intéressés à voir la mise en œuvre de nouvelles stratégies pédagogiques. Mme de Rochefort, son adjoint ainsi que de plus en plus de responsables de la commission scolaire comprennent mieux l'importance de soutenir le TCIR des personnes au plan social, pédagogique et technique.

L'école vise maintenant à investir dans des formations continues de plus grande qualité qui comportent des clauses de poursuite à long terme pour des phases de validation des acquis après un temps d'expérimentation. Le TCIR, en termes de résultats dérivés de projets, de nouvelles connaissances ou d'activités à venir, apparait maintenant régulièrement dans les ordres du jour. L'année prochaine, l'agente intermédiaire en TCIR va les aider à innover avec leurs tout premiers midis-conférences sur des pratiques de pointe, en plus de l'essai d'un blogue chapeauté par un groupe de professeurs-chercheurs et de doctorants en éducation. Depuis deux ans, Mme Beauchamp forme les directions et les conseillers pédagogiques aux déterminants du TCIR, aux diverses stratégies et formes d'évaluation. Ces derniers comprennent maintenant mieux les facilitateurs et entraves au plan organisationnel, du leadership, de nature personnelle et autres.

Globalement, l'ensemble des relations dans l'école s'est amélioré : entre groupes de divers intervenants scolaires, dans les rapports enseignants-direction et enseignants-élèves, ainsi qu'avec les parents. Certains parents ont d'ailleurs émis l'idée d'être alimentés en moyens pour mieux venir en aide à des jeunes réfractaires aux devoirs ou pour ceux qui ont des problèmes d'attention et de concentration. Une conseillère pédagogique et une agente de TCIR affiliée à une chaire de recherche en éducation les ont accompagnés pendant six semaines dans leurs démarches de... TCIR. Eh oui !

Au cours des 5 dernières années, les résultats des élèves de l'école se sont améliorés de 4 % aux épreuves de mathématiques. Il y a eu une légère augmentation en français et en sciences et technologie, deux disciplines pour lesquelles les élèves réussissaient moins bien que ceux des autres écoles du secteur. On note également une hausse du taux de diplomation de 3 points au cours de la même période. Ces données ont de quoi mobiliser et inspirer l'équipe-école à poursuivre ses projets.

L'une des retombées les plus étonnantes pour Mme de Rochefort a été d'entendre des enseignants exprimer en réunion-école que ce qu'ils vivaient depuis quatre ans relativement au TCIR les aidaient à mieux comprendre leurs élèves, à être de meilleurs enseignants sur le plan du transfert des connaissances en classe. C'est qu'en étant placés dans des contextes d'activités, d'accompagnement et de formations en TCIR où ils se retrouvent pris en compte dans leurs besoins de sens, de

cohérence, d'affiliation sociale, de maîtrise et d'organisation, ils comprenaient mieux l'importance de ces aspects pour leurs jeunes dans leur propre enseignement, et ce, même si le transfert des connaissances d'adultes en contexte de travail diffère de celui de jeunes en contexte scolaire. Mme de Rochefort aime à se rappeler certains propos des membres de son équipe-école émis çà et là au fil du temps, comme…

celui d'Isabelle, enseignante…

Je n'en reviens pas qu'on ait établi ensemble le plan d'action pour s'approprier la nouvelle pratique en enseignement de la lecture. Et Lucie, l'agente intermédiaire en TCIR, de nous demander à un moment « Comment auriez-vous besoin d'être accompagnés pour bien apprendre cette nouvelle pratique?» Cela, en nous faisant part d'options possibles auxquelles nous n'avions pas pensé comme le recours au coaching, l'expérimentation en classe en petits groupes de collègues, l'utilisation de la vidéo, la possibilité d'aller observer un enseignant expérimenté dans cette pratique. Mieux! Après notre formation et nos essais-erreurs, on s'est filmé pour voir ce qu'on mettait en action et vérifier si on avait bien acquis la pratique. Je n'ai jamais connu cela dans nos formations habituelles! On ne nous demandait pas notre avis. La formule était déjà réglée et il n'y avait pas de vérifications pour s'assurer qu'on avait bien compris! Nous, avec les allers-retours qu'on a faits, nous sommes même parvenus à l'améliorer cette pratique, à la rendre plus efficace encore avec des ajustements. On a cette latitude maintenant. Je maîtrise maintenant cette façon de faire, ce n'est plus quelque chose de simplement abstrait ou théorique. En plus, cette connaissance adaptée à notre contexte va enrichir le site web de notre banque-école, c'est-à-dire la banque de ressources que nous avons créée et que nous actualisons en continu avec le soutien de Lucie.

celui de Luc, enseignant…

Moi, de savoir qu'on nous laisse maintenant une autonomie et une liberté de choix et d'action pour nous former, apprendre,

ça me parle beaucoup. Je ne sens plus qu'on me prend de haut. Ça me rend créatif, actif. J'embarque plus. Je me sens traité en professionnel qu'on respecte. Et puis que le TCIR ne soit plus juste une affaire qui nous concerne, nous les enseignants, ça me rejoint aussi. C'est sensé parce que c'est vrai que les directions, les conseillers et autres responsables de l'éducation doivent, eux aussi, poursuivre leur développement, incarner ce qu'ils disent. Leurs actions et décisions, comme les nôtres, ont une incidence sur la réussite de nos jeunes. Il était temps que ce soit reconnu. C'est plus cohérent ainsi. Déjà, que notre finalité, ce soit de chercher à mobiliser des connaissances issues de la recherche pour mieux s'actualiser comme personne et comme professionnel en vue d'aider à actualiser notre système au regard de sa mission, ça change tout! On devient tous des co-porteurs de cette mission, des co-créateurs là-dedans!

celui de Mylène, conseillère pédagogique…
En apprenant à accompagner les autres de manière plus humaine dans des projets de TCIR, en prenant en compte le bien-être des personnes dans le processus, ça change la dynamique à plein de niveaux. Lucie Beauchamp, l'agente intermédiaire en TCIR, nous a amenées à comprendre que l'intervenant à accompagner continue d'être une personne, mais aussi un apprenant en contexte de TCIR. Comme mes collègues, je suis donc plus sensible à prendre en compte ses besoins d'apprenant, de personne et de professionnel. Avec quelques conseillers et deux directions d'école, nous avons décidé de nous inscrire à une formation en coaching offerte la fin de semaine sur l'accompagnement de personnes et le leadership transformationnel. C'est dispensé par une coach certifiée et détenant un titre de Ph. D. D'autres de mes collègues ont commencé à se former en andragogie. On apprend des stratégies efficaces auprès d'adultes pour mieux structurer les formations – mieux les organiser –, d'autres stratégies pédagogiques ou de TCIR pour soutenir l'acquisition de nouvelles pratiques par des ateliers de réflexivité, des modélisations, des saynètes, des essais-erreurs, le recours au blogue et d'autres stratégies pour vérifier ce qu'ils ont compris, ce qu'ils ont acquis. On se réunit parfois un mois plus tard pour voir comment les intervenants scolaires évoluent avec la nouvelle pratique, s'il y a des questions, s'ils ont dû l'ajuster et tout. C'est paradoxal! Alors que nous

1.9 Un TCIR qui sous-tend de hautes valeurs humaines

Des valeurs humaines perceptibles d'une part, dans un respect accru du rythme des personnes, de leur bien-être et, d'autre part, dans la reconnaissance de leur potentiel de créativité et besoin d'actualisation. Ces valeurs humaines s'observent dans les liens de confiance établis et le degré de conscience des personnes : ce qui rejaillit dans ce qui se vit avec les élèves.

sommes tous issus du champ de l'éducation, plus nous progressions dans le « comment mieux accompagner », plus nous constatons que nous manquions cruellement de compétences, d'outils et de savoir-être pour bien le faire. En étant plus ouverts, accueillants, aimants envers les personnes qu'on accompagne, on apprend à l'être plus envers soi et entre collègues. Ce transfert-là, je ne l'avais pas vu venir...

Oh ! Et celui de Janika, élève de 2e secondaire dont Mme de Rochefort se souvient en souriant...

J'ai de la misère avec la lecture depuis le primaire. Moi, lire les mots, ça a toujours été long, compliqué et puis, à un moment donné, je me tanne, je perds le fil de ce que je lis. Et là, pour la première fois de ma vie, je commence à comprendre c'est quoi « lire un roman en étant dans le plaisir de lire ». Je ne savais pas c'était quoi avant, je ne l'avais jamais vécu. Ça fait 2 ans que je suis dans le projet de TCIR conjoint de Mme Dupré, de Mme Catherine, mon enseignante, de la psychoéducatrice Mariette et de Mme Lucie. Elles m'enseignent des trucs qui marchent, qui m'aident vraiment. À la maison, avec mon père et ma mère, on travaille différemment quand je fais mes leçons. On lit ensemble aussi et on se raconte ensuite nos passages lus, ce qui s'est passé dans l'histoire. Je me suis amélioré en tout cas. J'ai eu une note en haut de 70 % pour la première fois en français-lecture lors du dernier bulletin. C'est le fun. Je suis pas mal fière de moi !

L'avenir s'annonce des plus prometteurs alors qu'il y a maintenant l'Institut provincial de TCIR en éducation qui a pour visée de clarifier les connaissances sur lesquelles on peut se fier. Il donne aussi accès à des résumés qui les explicitent (dans le *Comment* et le *Pourquoi* les employer et les conditions pour les bonifier). L'organisme est chapeauté par des professeurs et des spécialistes du TCIR et de l'éducation, mais aussi par tous les autres protagonistes que sont les enseignants, les directions, les conseillers, les responsables de formation continue et autres. Il

est associé au MELS et au CSE depuis peu pour une meilleure coordination. L'institut fait lieu de référence en matière de pratiques éducationnelles efficaces auxquelles on peut recourir en toute confiance. Il entamera d'ailleurs prochainement de premières tables de concertation pour alimenter certains curriculums de cours universitaires afin que les aspirants enseignants en formation initiale acquièrent de meilleures bases en TCIR concernant notamment la validité de différents types de savoirs et la valeur de la collaboration entre praticiens et chercheurs. Aussi, pour qu'il y ait ajout de formations ciblées sur le TCIR pour les directions d'école, les décideurs et les conseillers pédagogiques, l'Institut soutient financièrement certaines écoles proactives en TCIR.

Pour Mme de Rochefort, ces sommes seront les bienvenues. La directrice passe devant un groupe d'enseignants positionnés dans la salle des enseignants. Elle sourit en songeant que son lien avec eux s'est modifié. Elle les voyait auparavant plutôt comme un groupe composé à la fois de revendicateurs, de dévoués à leurs tâches, de vaillants et de non vaillants, si ce n'est de "geignards". Son rapport avec eux était teinté de cette vision. Elle en a conscience maintenant. À présent, elle accueille mieux leurs différences, ce qui inclut ceux et celles qui ne veulent pas faire de TCIR ou sourcillent devant d'autres directives d'école. Elle voit maintenant leurs capacités, leur créativité, leurs aptitudes à se mobiliser, à déployer les projets auxquels ils croient. Il s'agissait peut-être de leur offrir un cadre qui les respecte et les prenne en compte comme personnes. Mme de Rochefort n'ose avouer à ses pairs…

qu'elle les trouve beaux à voir aller. Elle croit en eux, en ce qu'ils peuvent accomplir en s'unissant.

CONCLUSION

Les recherches produites dans le champ de recherches sur le TC se sont intensifiées au cours des dernières décennies. Elles ont permis des avancées notables dans la compréhension et l'identification de déterminants et de stratégies de TC permettant d'accroître l'utilisation des CIR dans les milieux de pratique. Malgré ces avancées théoriques et pratiques, des recherches continuent de faire état d'un écart entre l'état de la recherche et les pratiques observées en milieux de travail dans les domaines de la santé, des sciences humaines et sociales ainsi qu'en gestion. Le domaine de l'éducation n'échappe pas à cette réalité alors que plusieurs recherches font montre d'un faible transfert des CIR chez les différents intervenants scolaires. L'utilisation des CIR en éducation souscrit pourtant à des enjeux majeurs, dont la réussite scolaire, le développement professionnel des intervenants scolaires et les coûts sociétaux associés à la production d'une connaissance scientifique sous-utilisée.

En éducation comme dans d'autres domaines, la manière de faire et de soutenir le TC est tributaire des manques et des problèmes non résolus dans le champ de recherches sur le TC. Au regard de ces différents manques et problèmes de TC abordés dans le chapitre de la problématique, nous avons choisi de nous attarder au manque de structuration du champ de recherches sur le TC, en lien notamment avec la quasi-absence de modèle de TC associé à des fondements clairs, de même qu'à la prise en compte insuffisante des utilisateurs dans le TC. Nous avions ainsi pour objectif d'élaborer un

modèle de TCIR[28] en éducation ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs, ce qui sous-tend une explicitation de la nature, des finalités et de l'opérationnalisation du TCIR lorsque conceptualisé dans cette perspective.

Pour ce faire, nous avons entrepris une recherche théorique, laquelle a conduit à la réalisation de deux anasynthèses : une première anasynthèse portant sur le TC en éducation et une deuxième anasynthèse ayant trait à la prise en compte de l'utilisateur en contexte de TC. L'interprétation des principaux résultats et des convergences issues des deux anasynthèse ont permis d'identifier quatre groupes de fondements pour un modèle de TCIR inédit ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. Nous avons illustré le modèle par le biais d'une histoire fictive se déroulant en milieu scolaire.

Les fondements rendent compte de six énoncés d'opérationnalisation fondamentaux au modèle de TCIR proposé. Ils permettent également d'énoncer cinq principaux besoins d'utilisateurs inédits à un modèle de TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs : 1) besoin de sens, 2) besoin d'affiliation sociale, 3) besoin de maîtrise, 4) besoin de cohérence et 5) besoin d'organisation. Ces cinq besoins doivent être considérés dans la manière de produire les CIR, dans la manière de soutenir le TCIR des utilisateurs, dans les caractéristiques des accompagnateurs du TCIR à privilégier ainsi que dans le fonctionnement du système d'éducation. Les autres fondements clarifient les éléments de définition tout comme les finalités du modèle de TCIR tandis qu'une théorie valide au plan scientifique est posée comme appui au modèle. L'identification de ces fondements nous a permis de proposer la définition suivante du TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs : Le TCIR en éducation ancré dans une prise en

[28] TCIR pour *transfert des connaissances issues de la recherche* en éducation/Sigle et concept choisis pour le modèle proposé dans cette thèse.

compte des personnes que sont les utilisateurs est un processus relationnel qui prend place dans un lieu et un contexte préexistants, où une personne ou un groupe de personnes volontaires sont soutenus dans la mobilisation de connaissances issues de la recherche au plan social, pédagogique et technique, lequel processus systémique suppose une considération de principaux besoins (sens, affiliation sociale, maîtrise, cohérence et organisation) dans une finalité d'actualisation des personnes et de leur système au regard de sa mission.

Ce modèle de TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs accorde une place centrale aux personnes qui sont justement celles qui transfèrent de nouvelles pratiques ou connaissances. Le *transfert des connaissances issues de la recherche* implique l'apprentissage d'une personne et donc, en soi, un processus d'actions fines qui se jouent à l'intérieur de celle-ci. À cet effet, le modèle considère l'importance de l'engagement volontaire des personnes à faire du TCIR, lequel est plus susceptible de conduire à une motivation autodéterminée. Il reconnaît également le rôle essentiel de l'interactivité dans le processus, et donc des relations humaines. Notre modèle de TCIR souscrit en ce sens à ce que nous qualifions de « hautes valeurs humaines » par sa considération du respect des personnes, de leur rythme, de leur liberté d'être, de leurs principaux besoins, de leur bien-être et de leur désir d'accomplissement. La finalité du modèle de TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs est l'actualisation de soi comme personne et comme professionnel, considérant que dès lors que des individus s'améliorent avec l'apprentissage de nouvelles connaissances, c'est tout le système qui en bénéficie au regard de sa mission, ce qui inclut ses bénéficiaires. La finalité d'actualisation du modèle de TCIR inclut donc ultimement l'actualisation du système des utilisateurs au regard de sa mission, soit celle d'offrir les meilleurs services éducatifs dans le domaine de l'éducation pour l'actualisation de toutes les catégories d'apprenants.

Il s'agit assurément d'un modèle humaniste du TCIR qui reconnaît non seulement les personnes au cœur du processus de TCIR, mais également leur importance fondamentale dans tout système d'activités. À cet effet, nous croyons que ce qui fait le succès d'une école au regard de la réussite scolaire de ses élèves, ce ne sont pas tant les politiques et les programmes curriculaires en eux-mêmes, mais plutôt les personnes qui en ont eu l'idée et les déploient chaque jour dans le quotidien de leur action. Le déploiement du TCIR dans une organisation nous semble relever des mêmes principes. Outre les utilisateurs, il implique de reconnaître l'importance de toutes les personnes qui le soutiennent, qui jouent un rôle à un moment ou l'autre dans son déploiement lors de l'*Avant*, du *Pendant* ou de l'*Après* du dit processus.

Comme retombées envisagées, nous espérons que ce modèle de TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs contribue à réduire le flou conceptuel et le manque de structuration du champ généal de recherches sur le TC et dans le TC en éducation. De ce fait, nos résultats aux 2 anasynthèses réalisées ont permis de dresser un état des lieux des différents éléments de définition, de finalité et d'opérationnalisation du TC en éducation tout autant que de ceux associés au TC ancré dans une prise en compte des personnes. Il s'agit d'une avancée certaine au plan théorique pour les chercheurs, les agents de transfert et les experts préoccupés par la thématique. Comme autre retombée, ce modèle de TCIR pourrait favoriser l'identification de stratégies de TCIR ancré dans une perspective de prise en compte les utilisateurs tout autant que des dispositifs d'évaluation de ces stratégies de transfert au vu d'indicateurs ciblés en ce sens. Enfin, la clarification des fondements de ce modèle de TCIR tout comme ses diverses formes pour le présenter (forme classique, de synthèse et via une narration) devrait aider à « décomplexifier » le TCIR pour les différents intervenants scolaires tout en permettre qu'il puisse être mieux compris quant à sa mise en oeuvre. Une réalité susceptible de conduire à des

décisions ciblées plus efficaces pour augmenter le transfert des meilleures pratiques dans les écoles.

Cette thèse innove avec l'émergence d'un modèle qui sous-tend une autre manière de concevoir et de déployer le TCIR tout autant que dans sa façon de le présenter. Faire la proposition d'un modèle de TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs nous semble une avenue particulièrement porteuse dans le contexte actuel. D'une part, il s'agit d'une nouvelle avenue pour pallier l'écart entre l'état des recherches et les pratiques en milieu de travail. Une avenue qui prend la forme d'un modèle de TCIR inédit issu de convergences scientifiques en éducation et dans le champ de recherches sur le TC tout en étant documentée sur le plan de ses origines, soit au regard des fondements sur lequel il s'appuie. Les décideurs qui opteront pour ce modèle seront ainsi clairement au fait de ses assises et de son fonctionnement. D'autre part, dans cette ère de compressions budgétaires, de fusions organisationnelles et d'intensification du travail, plusieurs organisations du domaine de la santé, des sciences psychosociales et de l'éducation sont aux prises avec une augmentation du mal-être chez les professionnels oeuvrant au sein de leur établissement (Ahmas et Bonneville, 2014 ; Sultan-Taïed et Niedhammer, 2012). Ces contextes de travail plus difficiles pour nombre de décideurs et de professionnels ne les dispensent pas de demeurer à jour sur le plan de leurs pratiques professionnelles et l'état de la recherche. Aussi, produire un modèle de TCIR qui prend en compte les personnes par une considération d'aspects touchant à leur état physique et psychologique (rythme d'apprentissage, bien-être, relations harmonieuses, motivation autodéterminée, prise en compte de principaux besoins, reconnaissance de leur désir d'accomplissement, etc.) nous semble une voie des plus pertinentes et souhaitables dans le contexte actuel.

Nous sommes conscients que d'autres recherches doivent être entreprises pour valider ce modèle de TCIR ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs. Comme limites au modèle, nous entrevoyons le nombre d'écrits identifiés pour la deuxième anasynthèse, soit au nombre de 29. La thématique de prise en compte de l'utilisateur dans le TC étant fort spécifique, nous avons dénombré peu d'écrits pouvant être retenus pour composer le corpus de textes. Nous aurions aimé néanmoins un nombre d'écrits recensés plus important pour accroître la validité des résultats de cette anasynthèse. Cette deuxième anasynthèse portant sur la prise en compte des utilisateurs dans le TC comportait des textes issus des domaines de la santé, des sciences humaines et sociales et en gestion, les écrits dans le champ du TC en éducation ne comportant pas suffisamment de publications sur la prise en compte de l'utilisateur. Les résultats de recherche issus de cette anasynthèse (associée à des écrits de tous ces domaines) ont donc été croisés à ceux de l'Anasynthèse 1 qui ne comportait que des écrits sur le TC en éducation (avec un corpus de 100 textes soumis aux analyses). Nous osons espérer que, comme nos principaux résultats illustrent plusieurs convergences dans les énoncés d'opérationnalisation des anasynthèses, ce croisement de données provenant de domaines disciplinaires différents à celui de l'éducation n'a pas occasionné de biais majeurs. Il s'agit toutefois d'une autre limite que nous énonçons pour la présente thèse.

Dans l'avenir, un premier pas à faire serait évidemment d'entreprendre de premières recherches prenant place en milieu scolaire pour valider ce modèle de TCIR. D'autres recherches réalisées dans d'autres milieux que celui de l'éducation (en santé, en gestion, en milieu psychosocial, etc.) pourraient permettre d'évaluer la transférabilité du modèle proposé. Des recherches théoriques pourraient aussi être entreprises à cet effet en restreignant la démarche de recension à d'autres domaines précis. De ce fait, il serait intéressant de savoir si « la prise en compte des personnes que sont les utilisa-

teurs » dans un TCIR spécifique au domaine de la santé se distingue par des variables précises et uniques à ce champ.

D'ici à ce que d'autres recherches soient entreprises comme suites à la proposition de ce modèle de TCIR, nous espérons que cette thèse se révèle contributive de premières données de recherche sur le thème du TCIR pour l'éducation et l'ensemble des domaines. Nous souhaitons également qu'elle contribue à « humaniser » le processus de TCIR.

BIBLIOGRAPHIE

Anne, A. (2003). *Conceptualisation et dissémination des « bonnes pratiques » en éducation : essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet*. Récupéré de http://www.unesco.org/education/desd

Abrami, P. C., Lysenko, L., Janosz, M., Bernard, R. M. et Dagenais, C. (2010). L'utilisation des connaissances issues de la recherche par les écoles. Dans M. Janosz, J. Bélanger, C. Dagenais, F. Bowen et P.C. Abrami (dir.), *Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement.* Groupe de recherche sur les environnements scolaires. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Ahmas, S. et Bonneville, L. (2014). *Le passage à une société hypermoderne : la problématique du stress chez les infirmières au Canada.* Présentation d'affiches scientifiques, Université d'Ottawa. Récupéré de http://hdl.handle.net/ 10393/30739

Alferoff, C. et Knights, D. (2009). Making and mending your nets: Managing relevance, participation and uncertainty in academic–practitioner knowledge networks. *British Journal of Management*, *20*, 125-142.

Amo, C. (2007). Conceptualizing research impact: The case of education research. *Canadian Journal of Program Evaluation*, *22*(1), 75-98.

Anadon, M. (2007). Le modèle de formation à l'enseignement au Québec : évolution, défis et enjeux présents. *Praxis Educacional*, *3*(3), 91-107.

Auger, R. (2003). *Clarification conceptuelle et proposition d'opérationnalisation de quelques critères de scientificité de la recherche en éducation : le cas de la saturation et de la complétude.* Communication présentée à l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de http://www.dep.uqam.ca/recherche/labform.htm

Avanzini, G. (2008). De l'avenir des sciences de l'éducation. *Recherches & éducations*, *1*, 145-153.

Awad, N. (2015). *Knowledge transfer intervention theory: A model grounded in the strategies used by intermediate agents in the context of education.* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Awang, M., Ismail, R., Flett, P. et Curry, A. (2010). Knowledge management in Malaysian school education. Do the smart schools do it better? *Quality Assurance in Education*, *19*(3), 263-282.

Baker, E. L. (2013). Critical moments in research and use of assessment. *Theory Into Practice*, *52*, 83-92. Récupéré de http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2013.795445

Bammer, G., Michaux, A. et Sanson, A. (2010). *Bridging the "know-do" gap: Knowledge brokering to improve child wellbeing*. Canberra, Australie : ANU E Press.

Barth, B. M. (2002). La médiation dans les démarches d'apprentissage : un nouveau rapport au savoir. *Les Cahiers de l'ISP*, *35*, 17-34.

Becheikh N., Ziam S., Idrissi O., Castonguay, Y. et Landry, R. (2010). How to improve knowledge transfer strategies and practices in education? Answers from a systematic literature review. *Research in Higher Education Journal*, *7*, 1-21.

Belkohodja, O. (2006). *Les déterminants organisationnels de l'utilisation des connaissances : cas des organisations des services de santé au Canada.* (Thèse de doctorat). Université Laval. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Bell, M., Cordingley, P., Evans, D., Holdich, K. et L. Saunders, L. (2004, septembre). *What do teachers want from research and does the research address those needs?* Annual British Educational Research Association, Conference, University of Manchester. Récupéré de http://www.curee.co.uk/resources/publications/what-do-teachers-want-research-and-does-research-address-those-needs

Belleau, H. (2011). De la mobilisation des connaissances au partenariat de recherche : le cas du « Portrait des jeunes du quartier Bordeaux-Cartierville » à Montréal. *SociologieS*. Récupéré de http://sociologies.revues.org/3730

Bereiter, C. (2005). Design research: The way forward. *Education Canada*, *46*(1), 16-19.

Bergeron, R. et Dumais, C. (2013). Formation initiale et formation continue. *Québec français*, *170*, 60-61.

Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et au préscolaire. *Éducation et francophonie*, *2*, 272-295.

Berryman, T. (2002). *Éco-ontogenèse et éducation : les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Bertrand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*. Ottawa : Agence d'Arc.

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*. Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/EtudesRecherches/50-2099.pdf

Besner, F., Laurendeau, M.-C. et Bergeron, P. (2012). La formation en partage et utilisation des connaissances sous l'angle de l'apprenant. *Canadian Journal of Public Health*, *103*(3), 235-237.

Biasutti, M. et El-Deghaidy, H. (2012). Using wiki in teacher education: Impact on knowledge management processes and student satisfaction. *Computers & Education*, *59*, 861-872.

Biddle, B. J. et Saha, L. J. (2006). How principals use research. *Educational Learderchip*, *63*(6), 72-77.

Biesta, G. (2007). Why ''what works'' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, *57*(1), 1-22.

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Péladeau, N. (2010). Un objet qui manque à sa place : les données probantes dans l'enseignement et la formation. *Les Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, *8*, 107-133.

Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Bouchard-Valentine, V. (2007). *L'éducation musicale scolaire contemporaine : vers un modèle axiologique*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Bourdeau, A. (2011). *Élaboration de profils de compétences et d'outils d'évaluation pour les postes de la Direction du développement des personnes et de l'organisation de Services Québec et propositions concernant les besoins de formation, ainsi que la mise en place de stratégies de transfert des connaissances.* Rapport de stage en vue de l'obtention de la maîtrise, ENAP.

Boutin, G. et Daneau, C. (2004). *Réussir : prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Bowen, S., Martens, P. et The Manitoba Need to Know Team. (2005). Demystifying knowledge translation: Learning from the community. *Journal of Health Services Research and Policy*, *10*(4), 203-211.

Bricout, J. C., Pollio, D. E., Edmond, T. et McBride, A. M. (2008). Macro practice teaching and curriculum development from an evidence-based perspective. *Journal of Evidence-Based Social Work*, *5*(3), 597-621.

Brodeur, M. et Deaudelin, C. (2016, mai). *Formation des chercheurs francophones en éducation : enjeux et défis.* Colloque 48 dans le cadre de l'ACFAS 2016. Université du Québec à Montréal. Récupéré de http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/84/enjeux_de_la_recherche/48/c

Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction. Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*, 5-14.

Brodeur, M., Gagné, A., Gascon, H., Janosz, M., Lafortune, F., Maltais, M., ...Umbriaco, M. (2014, 2015, 2016). *Projet de création d'un Institut national en éducation.* Document de travail présenté au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Broekkamp, H. et Van Hout-Wolters, B. (2007) The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, *13*(3), 203-220.

Brown, C. (2012). Adoption by policy makers of knowledge from educational research: An alternative perspective. *Issues in Educational Research*, *22*(2), 91-110.

Bru, M. (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? Dans J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-154). Paris : De Boeck Supérieur.

Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 55-78.

Butler, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S. et Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and teacher Education*, *20*, 435-455.

Caler, R. M. et Danenburg, W. P. (1972). After thirty years: An interpretive look at school study councils. *Catalyst for change*, *1*(3), 14-16.

Campbell, C. (2011). *Mobilisation des connaissances en éducation.* Colloque ontarien sur la recherche en éducation. Ontario : ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Carter, E.-W., Swedeen, B., Moss, C. et Pesko, M.-J. (2010). What are you doing after school? Promoting extracurricular involvement for transition-age youth with disabilities. *Intervention in school and clinic*, *45*, 275-283.

Chabot, A. (2007). *Évaluation qualitative des déterminants de l'utilisation des connaissances issues de la recherche par les enseignants d'écoles secondaires québécoises en milieu défavorisé.* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Chagnon, F. (2009, novembre). L'application des connaissances : où en sommes-nous? Communication au Colloque *Les savoirs en action : pour une mobilisation optimale des connaissances.* CRI-VIFF, Montréal.

Chagnon, F., Daigle, M., Gervais, M.-J., Houle, J. et Béguet, V. (2009). Le transfert de l'évaluation fondée sur la théorie du programme comme stratégie d'application des connaissances issues de la recherche. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, *23*(1), 3-32.

Chagnon, F. et Gervais, M.-J. (2011). *Modélisation des déterminants et des retombées de l'application des connaissances issues de la recherche psychosociale: partie II étude de validation.* Québec : Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.

Chagnon, F., Houle, J., Daigle, M., Mishara, B. et Bardon, C. (2008). Application des connaissances scientifiques en prévention du suicide : vérification d'une stratégie fondée sur la communauté de pratique. *Frontières*, *21*(1), 90-97.

Charland, P. (2008). *Proposition d'un modèle éducationnel relatif à l'enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement.* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Chaudoir, S., Dugan, A. et Barr, C. (2013). Measuring factors affecting implementation of health innovations: A systematic review of structural, organizational, provider, patient, and innovation level measures. *Implementation Science*, *8*(22), 1-20.

Chavez, M. (2008). Une démarche critique et réflexive dans le développement d'une thèse doctorale en lien avec l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement*, *7*, 159-174.

Chen, K. C. et Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, *26*, 741-752.

Cherney, A., Povey, J., Head, B., Boreham, P. et Ferguson, M. (2012). What influences the utilisation of educational research by policy-makers and practitioners? The perspectives of academic educational researchers. *International Journal of Education Research*, *56*, 23-34.

Christensen, P. H. (2003). *Knowledge sharing time sensitiveness and push-pull strategies in a non-hype organization*. Paper presented at the EGOS Colloquium, Copenhagen Business School.

Clark, D. L., Lotto, L. S. et Astuto, T. A. (1984). Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, *20*(3), 41-68.

Clausen, K. W., Aquino, A.-M. et Wideman, R. (2008). Bridging the real and ideal: A comparison between learning community characteristics and a school-based case study. *Teaching and Teacher Education*, *25*, 444-452.

Cloutier, Y. (2010). *Mobilisation et transfert des connaissances dans le cadre d'une experience de concertation*. (Essai de recherche). Institut national de la recherche scientifique, Université du Québec. Récupéré de http://espace.inrs.ca/501/

Coburn, C. E. et Talbert, J. E. (2006). Conceptions of evidence use in school districts: Mapping the terrain. *American Journal of Education*, *112*(4), 469-495.

Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite.* Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005.Québec : Gouvernement du Québec.

Cook, B. et Odom, S. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, *79*(2), 135-144.

Cooper, A. (2014). Knowledge mobilisation in education across Canada: A cross-case analysis of 44 research brokering organisations. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, *10*(1), 29-59.

Cooper, A. et Levin, B. (2013). Research use by leaders in canadian school districts. *International Journal of Education Policy & Leadership*, *8*(7). Récupéré de www.ijepl.org

Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: Focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, *38*(1), 37-52.

Coulson, J. M. (1983). Federal education dissemination legislation and policy. Dans J. William Paisley et M. Butler (dir.), *Knowledge utilization systems in education: Dissemination, technical assistance, networking* (p. -40). Beverly Hills, CA: Sage.

Cousins, J. B. et Leithwood, K. A. (1993). Enhancing knowledge utilization as a strategy for school improvement. *Science communication*, *14*(3), 305-333.

Couturier, Y. et Carrier S. (2003). Pratiques fondées sur les données probantes en travail social : un débat émergeant. *Nouvelles Pratiques Sociales*, *16*(2), 68-79.

Couturier, Y., Gagnon, D. et Carrier, S. (2009). Management des conduites professionnelles par les résultats probants de la recherche. Une analyse critique. *Criminologie*, *42*(1), 185-199.

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, *172*, 85-129.

Crona, B. I. et Parker, J. N. (2011). Network determinants of knowledge utilization: Preliminary lessons from a boundary organization. *Science Communication*, *33*(4), 448-471.

Cummings, J. L. et Teng, B.-S. (2003). Transferring R&D knowledge: The key factors affecting knowledge transfer success. *Journal of Engineering and Technology* management JET-M, 20, 39-68.

Dagenais, C. (2012). Introduction. Dans C. Dagenais et É. Robert (dir.), *Le transfert des connaissances dans le domaine social* (p. 7-12). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Dagenais, C. (2006). Vers une utilisation accrue des résultats issus de la recherche par les intervenants sociaux. Quels modèles de transfert des connaissances privilégier? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *3*(39), 23-35.

Dagenais, C. Janosz, M. Abrami, P. et Bernard, R. (2007). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques*. Rapport présenté au Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires de l'Université de Montréal. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Dagenais, C., Janosz, M. Abrami, P., Bernard, R. et Lysenko, L. (2008). *Intégrer les informations issues de la recherche aux pratiques professionnelles des enseignants et des gestionnaires dans les écoles : pour un modèle de transfert des connaissances adapté au domaine de l'éducation*. Rapport public élargi préparé pour le Conseil Canadien sur l'Apprentissage.

Dagenais, C., Janosz, M. et Dutil, J. (2008). *Étude des besoins des chercheurs de l'Université de Montréal en matière de transfert des connaissances issues de la recherche*. Rapport présenté au Bureau de la Recherche-Développement-Valorisation de l'Université de Montréal. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P. C., Bernard, R. M., Ramdé, J. et Janosz, M. (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: A review of empirical research. *Evidence & Policy*, *8*(3), 185-309.

Dagenais, C., Malo, M., Robert, É., Ouimet, M., Berthelette, D. et Ridde, V. (2013). Knowledge transfer on complex social interventions in public health: A scoping study. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, *8*(3), 285-309.

Dagenais, C. et Robert, É. (2012). *Le transfert des connaissances dans le domaine social*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Davidson, K. et Nowicki, E. (2012). An exploration of the utility of a knowledge utilization framework to study the gap between reading disabilities research and practice. *Alberta Journal of Educational Research*, *58*(3), 330-349.

Davies, P. (1999). What Is Evidence-Based Education? *British Journal of Educational Studies*, *47*(2), 108-121.

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.* New York, NY: William T. Grant Foundation.

Deci, E. L., Koestelr, R. et Ryan, R. M. (1999). A nieta-anualytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, *125*, 627-668.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. Dans T. K. Shackelford et A. T. Goetz (dir.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (p. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, *49*, 14-23.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research.* New York, NY: University of Rochester Press.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York, NY: Plenum Press.

Deci, E. L., Ryan, R. M. et Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. Dans H. McInerney, R. Marsh, R. Craven et F. Guay (dir.), *Theory driving research: New wave perspectives on self processes and human development* (p. 109-133). Charlotte, NC: Information Age Press.

Deauvieau, J. (2005). Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier. *Revue française de pédagogie, 150*, 31-41.

Dentler, R., Louis, K., Kell, D., Corwin, R. et Sieber, S.D. (1980). *General purpose dissemination assistance: Technical report*. Cambridge, MA: Cambridge Abt Associates.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(1), 33-64.

Deshpande, R. et Zaltman, G. (1987). A comparison of factors affecting use of marketing information in consumer and industrial firms. *Journal of Marketing Research, 27*, 114-118.

Desmarais, L. et Lortie, M. (2011). *La dynamique du transfert des connaissances : perspectives centrées sur l'usager.* Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Devos, C. et Dumay, X. (2009). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. *Savoirs, 3*(12), 9-46.

Diefendorff, J. M., Houlfort, N., Vallerand, R. J. et Krantz, D. (sous presse). Emphasizing the self in organizational research on self-determination theory. Dans J. Russell, C. Sedikides et L. Ferris (dir.), *The Self at Work. SIOP Organizational Frontiers Book Series*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

Dionne, C. (1998). *Fonctions d'un métamodèle de l'intervention éducationnelle et sociale auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles.* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de http://www.proquest.com/ products-services/pqdtglobal.html

Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas.* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Dobbins, M., DeCorby, K. et Twiddy, T. (2004). A Knowledge Transfer Strategy for Public Health Decision Makers. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, *1*(2), 120-128.

Dobbins, M., Rosenbaum, P., Plews, N., Law, M. et Fysh, A. (2007). Information transfer: what do decision makers want and need from researchers? *Implementation Science*, *2*(20), 1-12.

Draelants, H. (2007). Les savoirs comme source de légitimation pour l'action publique en éducation : une étude de cas en Belgique francophone. *Les cahiers de la recherche en éducation et formation*, *59,* 1-33.

Draper, D. C. (2013). The instructional effects of knowlegde-based community of practice learning environment on student achievement and knowledge convergence. *Performance Improvement Quarterly*, *25*(4), 67-89.

Dunne, M. (2011). Barriers and facilitators to research use among allied health practitioners: A mixed-method approach to assessment. *Evidence Based Library and Information Practice*, *6*(4), 1-16.

Durbin, B. et Nelson, J. (2014). Why effective use of evidence in the classroom needs system-wide change. *NFER Thinks: What the Evidence Tells US*, 1-5. Récupéré de http://www.nfer.ac.uk/publications/99942/

Edelstein, H. (2011). Les pratiques collaboratives d'organismes publics utilisant Internet pour la mobilisation du savoir dans le domaine de l'éducation. *Télescope*, *17*(3), 140-157.

Education & Society Program. (2013). *Leveraging learning: The evolving role of federal policy in education research.* Washington, DC: The Aspen Institute.

Education Trust. (2002). *Dispelling the myth, the education trust recognizes schools around the country that demonstrate the power educators have to help their students.* Report. Récupéré de https://edtrust.org/dispelling_the_myth/

Elissalde, J., Gaudet, J. et Renaud, L. (2010). Circulation des connaissances : modèle et stratégies. *Revue internationale Communication sociale et publique*, *3*(4), 135-149.

Ellen, M. E., Léon, G., Bouchard, G., Ouimet, M., Grimshaw, J. M. et Lavis, J. N. (2014). Barriers, facilitators and views about next steps to implementing supports for evidence-informed decision-making in health systems: A qualitative study. *Implementation Science*, *9*(179), 1-26.

Équipe de recherche sur la formation continue des enseignants (ERFCE). (1999). *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et des enseignants du milieu scolaire : rapport d'une enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois.* Université du Québec à Trois-Rivières.

Estabrooks, C. A., Derksen, L., Lavis, J. N., Winther, C., Scott, S. D., Wallin, L. et Profetto-McGrath, J. (2008). The intellectual structure and substance of the knowledge utilization field: A longitudinal author co-citation analysis, 1945-2004. *Implementation Science*, 3-49.

Fernet, C. (2013). The role of work motivation in psychological health. *Canadian Psychology*, *54*, 72-74.

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. et Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature.* Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute.

Flessner, R. (2012). Addressing the research/practice divide in teacher education. *Action in Teacher Education*, *34*(2), 159-171.

Florin, J., Ehrenberg, A., Wallin, L. et Gustavsson, P. (2011). Educational support for research utilization and capability beliefs regarding evidence-based practice skills: A national survey of senior nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, *68*(4), 888-897.

Forest, J. et Mageau, G. A. (2008). La motivation au travail selon la théorie de l'auto-détermination. *Psychologie Québec*, *25*(5), 1-36.

Forman, S. G., Olin, S. S., Eaton Hoagwood, K., Crowe, M. et Saka, N. (2009). Evidence-based interventions in schools: Developers' views of implementation barriers and facilitators. *School Mental Health*, *1*(1), 26-36.

Fournier, M. (2011). *Éduquer et former : connaissances et débats en éducation et formation*. Paris : Éditions Sciences Humaines.

Franklin, C. G. et Kelly, M. S. (2009). Becoming evidence-informed in the real world of school social work practice. *Children and Schools*, *31*, 46-56.

Fullan, M. (2012). Q&A with Michael Fullan. *Aera Education Change Special Interest Group*, *16*, 1-5.

Gagné, M. et Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, *26*, 331-362.

Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français -DAF : vers une typologisation des recherches*. Récupéré de http://daf.sdm.gc.ca/cadre32.html

Gagnon, K. (2014). Le transfert des connaissances dans l'insertion professionnelle des enseignants au collegial. *Education Canada*. Récupéré de http://www.cea-ace.ca/education-canada/article

Garretsen, H. F. L., Bongers, I. M. B., de Roo, A. A. et Van de Goor, I. A. M. (2007). Bridging the gap between science and practice: Do applied academic centres contribute to a solution? A plea for international comparative research. *Journal of Comparative Social Welfare*, *23*(1), 49-59.

Gather-Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.

Gaughan, M. E. (2008). *From research to the classroom: The implementation of evidence-based practice in special education*. (Thèse de doctorat). Cambridge, MA : Cambridge College.

Gaussel, M. (2014). Production et valorisation des savoirs scientifiques sur l'éducation. *Institut français de l'éducation*, *97*, 1-28.

Gélinas, A. et Pilon, J.-M. (1994). Le transfert des connaissances en recherche sociale et la transformation des pratiques sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, *7*(2), 75-91.

Gera, R. (2012). Bridging the gap in knowledge transfer between academia and practitioners. *International Journal of Educational Management*, *26*(3), 252-273.

Gersten, R. et Brengelman, S. (1996). The quest to translate research into classroom practice. The emerging knowledge base. *Remedial and Special Education*, *17*, 67-74.

Gervais, M. J. et Chagnon, F. (2010). *Modélisation des déterminants et des retombées de l'utilisation des connaissances issues de la recherche psychosociale*, Chaire d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté, Université du Québec à Montréal. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Gervais, M. J., Chagnon, F. et Paccioni, A. (2011). Augmenter l'utilisation des données probantes par les intervenants et les gestionnaires en centre jeunesse. *Service social*, *57*(1), 49-62.

Gervais, M. J., Marion, C., Dagenais, C., Chiocchio, F. et Houlfort, N. (2015). Dealing with the complexity of evaluating knowledge transfer strategies: proposed guiding principles for developing valid instruments. *Research Evaluation*, *34*. Récupéré de http://doi.org/10.1093/reseval/rvv034

Gill, P., Dowell, A., Smith, N., Heywood, P. et Wilson, A. E. (1996). Evidence based general practice: A retrospective study of interventions in one training practice. *BMJ*, *12*, 819-821.

Gloet, M. et Berrell, M. (2003). The dual paradigm nature of knowledge management: Implications for achieving quality outcomes in human resource management. *Journal of Knowledge Management*, *7*(1), 78-89.

Goertz, M. E., Barnes, C. et Massel, D. (2013). How state agencies acquire and use research in school improvement strategies. *Consortium for Policy research in education*. Récupéré de http://wal9114.gse.upenn.edu/sites/default/files/policybrief/1492_cpre-1014wtgrantpolicybrieffinal.pdf

Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *2*, 267-284.

Graham, I. D. et Logan, J. (2004). Innovations in knowledge transfer and continuity of care. *Translating Research*, *36*(2), 89-103.

Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W. et Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: time for a map? *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, *26*(1), 13-24.

Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Guay, M.-H., Prudhomme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 539-578). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Guillemette, S. (2011). *Étude de l'ajustement de pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative chez les directions d'établissement d'enseignement : expérimentation d'un modèle d'accompagnement collectif.* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Gurtner, J. L, Gulfi, A., Monnard, I. et Schumacher, J. (2005). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence? *Revue française de pédagogie*, *155*, 21-33.

Harris, J. R, Cheadle, A., Hannon, P. A., Forehand, M., Lichiello, P., Mahoney, E., Snyder, S. et Yarrow, J. A. (2012). A framework for disseminating evidence-based health promotion practices. *Preventing chronic disease*, *9*. Récupéré de http://dx.doi.org/10.5888/pcd9.110081

Harris, M., Chisholm, C. et Burns, G. (2013). Using the knowledge transfer partnership approach in undergraduate education and practice-based training to encourage employer engagement. *Education + Training*, *55*(2), 174-190.

Harvey, J. F. (2010). Comment favoriser le partage des connaissances? Le cas des communautés de pratique pilotées. *Gestion*, *35*(4), 73-80.

Hatchuel, A., Le Masson, F. et Weil, B. (2002). From knowledge management to design oriented organizations. *International Social Science Journal*, *54*(171), 2-25.

Havelock, R. G. (1973). *The change agent's guide to Innovation in education.* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Havelock, R. G. (1969). *Planning for innovation through the dissemination and utilization of scientific knowledge.* Ann Arbor, MI: CRUSK, Institute for Social Research.

Hedges, H. (2010). Blurring the boundaries: Connecting research, practice and professional learning. *Cambridge Journal of Education*, *40*(3), 299-314.

Hemsley-Brown, J. (2004). Facilitating research utilisation: A cross-sector review of research evidence. *The International Journal of Public Sector Management*, *17*(6/7), 534-552.

Hemsley-Brown, J. et Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, *29*(4), 449-470.

Hock, S. (2016). *Les effets de la perception du contexte organisationnel sur l'acceptation des nouvelles normes pédagogiques via la satisfaction des trois besoins fondamentaux et le type de motivation.* (Mémoire de maîtrise). Université catholique de Louvain. Récupéré de http://www.theses.fr/

Hotho, J. J., Becker-Ritterspach, F. et Saka-Helmhout, A. (2012). Enriching absorptive capacity throught social interaction. *British Journal of Management*, *23*, 383-401.

Houlfort, N., Descheneaux, J., Labelle, P., Marion, C., Gervais, M.-J, Bourdeau, S., Martel, B. et Leduc, C. (2015). *Choisir les activités. SACO-Stratégies de transfert et d'utilisation des connaissances.* Montréal : Chaire CJM-IU-

UQAM d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté.

Houssaye, J. (2011). Pédagogie, le constat : le changement ne se fait pas. *Carrefours de l'éducation*, *4*(2), 109-121.

Huberman, M. (1992). De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées « fortes »? *Revue française de pédagogie*, *98*, 1-14.

Huberman, M. (1987). Steps toward an integrated model of research utilization. *Knowledge: Création, Diffusion, Utilization*, *8*(4), 586-611.

Huberman, M. et Gather Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique. Éléments de base et mode d'emploi.* Berne, Suisse : Peter Lang.

Inoubli, O. (2012). *Une exploration de la relation entre la gestion des connaissances et le processus de traitement humain de l'information dans les PME.* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Jbilou, J. (2010). *Adaptation des résultats de recherche.* (Thèse de doctorat). Université Laval. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Joyce, B. et Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kennedy, M. (1997). How teachers connect research and practice. *Mid-Western Educational Researcher*, *10*, 1, 25-29.

Kirst, M. W. (2000). Bridging education research and education policymaking. *Oxford Review of Education*, *26*, 379-391.

Klein, S. S. et Gwaltney, M. K. (1991). Charting the education dissemination system. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, *12*(3), 241-265.

Koenig, M. E. D. (1999). Education for knowledge management. *Information Services & Use*, *19*(1), 17-31.

Koewn, K., Van Eerd, D. et Irving, E. (2008). Stakeholder Engagement Opportunities in Systematic Reviews: Knowledge Transfer for Policy and Practice. *Journal of continuing education in the health professions*, *28*(2), 67-72.

Kovjanic, S., Schuh, S. C., Jonas, K., Van Quaquebeke, N. et Van Dick, R. (2012). How do transformational leaders foster positive employee outcomes? A self-determination-based analysis of employees' needs as mediating links. *Journal of Organizational Behavior*, *33*, 1031-1052.

Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à l'intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Lacroix, S. (2012). *Transfert et mobilisation des connaissances dans le cadre d'une recherche sur la conciliation travail-famille dans les organismes culturels au Québec*. (Essai de recherche). Institut national de la recherche scientifique, Université du Québec. Récupéré de http://espace.inrs.ca/501/

Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement pour un leadership novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lamari, M. (2012). Le courtage de connaissances à l'ère du numérique : portrait empirique des pratiques émergentes et examen de leurs impacts dans le secteur de la santé au Canada. *Les Cahiers du numérique*, *1*(8), 97-130.

Lamari, M. (2010). Le transfert intergénérationnel des connaissances tacites : les concepts utilisés et les évidences empiriques démontrées. *Télescopes*, *16*, 39-65.

Landry, R. (2010). *Mobiliser la recherche pour la réussite scolaire : stratégie et pistes d'action favorisant le transfert des données de recherche dans les pratiques pédagogiques*. Communication présentée à la Journée d'étude sur la mobilisation des connaissances issues de la recherche en éducation, UQAM, Montréal.

Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert des connaissances en éducation.* Québec : Gouvernement du Québec.

Lapointe, P., Archambault, J. et Chouinard, R. (2008). *L'environnement éducatif dans les écoles publiques et la diplomation des élèves de l'Île de Montréal.* Rapport de recherche, Université de Montréal.

Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J. et Charrette, S. (2011). Entre discipline et profession: la question des bonnes pratiques guidées par les résultats probants de la recherche (evidence based practice) en formation à l'enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *44*, 31-48.

Latham. (1993). Do educators use the literature of the profession? *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, *77*(550), 63-67.

Lavis, J., Robertson, D., Woodside, J., McLeod, C. et Abelson, J. (2003). How can research organizations more effectively transfer research knowledge to decision-makers? *The Milbank Quarterly*, *81*(2), 221-248.

Lechopier, N. (2013). Recherches participatives et partage de résultats scientifiques. Quels enjeux? *Bulletin Recherche de l'Institut Français de l'Éducation*, *20*, 5-7.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *La recherche qualitative: Résurgence et convergences* (p. 49-66). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd). Montréal : Guérin.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd). Montréal : Guérin.

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1re éd). Boucherville : Larousse.

Legendre, R. (1983). *L'éducation totale.* Ottawa : Éditions Ville-Marie.

Legendre, R. (1979). *Une éducation... à éduquer*. Montréal : France-Québec.

Leiter, M. P., Day, A. L., Harvie, P. et Shaughnessy, K. (2007). Personal and organizational knowledge transfer: Implications for worklife engagement. *Human Relations*, *60*(2), 259-283.

Lemire, J., Bigras, N. et Eryasa, J. (2011). L'échange de connaissances en petite enfance : état des lieux. Dans N. Bigras et C. Bouchard (dir.), *L'échange de connaissances en petite enfance : comment mettre à profit les expertises des chercheurs et des praticiens* (p. 9-29). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Lemire, N., Souffez, K. et Laurendeau, M. C. (2009). *Animer un processus de transfert des connaissances : bilan des connaissances et outil d'animation*. Québec : Institut national de santé publique du Québec.

Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Levin, B. (2010) Leadership for evidence-informed education. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, *30*(4), 303-315.

Levin, B., Cooper, A., Arjomand, S. et Thompson, K. (2011). *L'utilisation de la recherche et son incidence dans les écoles secondaires : une étude examinant la mobilisation des connaissances en éducation*. Toronto : Association canadienne d'éducation.

Lin, C. A. et Chen, M. C. (2009). Factors affecting teachers' knowledge sharing behaviors and motivation: System functions that work. *eLAC*, 1-8. Récupéré de http://120.107.180.177/1832/9802/98-2-14pa.pdf

Long, J. C., Cunningham, F. C. et Braithwaite, J. (2013). Bridges, brokers and boundary spanners in collaborative networks: A systematic review. *BMC Health Services Research*, *13*(158), 1-13. Récupéré de http://link.springer.com/ article/10.1186%2F1472-6963-13-15

Louis, K. S. et Jones, L. M. (2001). *Dissemination with impact: What research suggests for practice in career and technical education*. Report. University of Minnesota.

Love, J. M. (1985). Knowledge transfer and utilization in education. *Review of Research in Education*, *12*, 337-386.

Marion, C. et Houlfort, N. (2016). Transfert des connaissances issues de la recherche en éducation: état des lieux, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, *18*(2), 25-60.

Marquis, J.-P. (2001). Notes du cours. *PHI 1300: Philosophie de la connaissance*. Document inédit. Université de Montréal.

Martin, G. W., Herie, M. A., Turner, B. J. et Cunningham, J. A. (1998). A social marketing model for disseminating research-based treatments to addictions treatment providers. *Addiction*, *93*(11), 1703-1715.

Martin, M.-L., Jensen, E., Coatsworth-Puspoky, R., Forchuk, C., Lysiak-Globe, T. et Beal, G. (2007). Integrating an evidenced-based research intervention in the discharge of mental health clients. *Archives of Psychiatric Nursing*, *21*(2), 101-111.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper and Row.

Massel, D., Goertz, M. E. et Barnes, C. A. (2012). State agencies' acquisition and use of research knowledge for school improvement. *Peabody Journal of Education*, *87*(5), 1-31. Récupéré de http://peabody.vanderbilt.edu/faculty/pje/pje_volume_87_issue_5_2012/massel_goertz_barnes.php

Maubant, P. et Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, *28* (1), 1-14.

McDonnel, L. M. et Weatherfor, M. S. (2013). Evidence use and the common core state standards movement: From problem definition to policy adoption. *American Journal of Education*, *120*(1), 1-15.

McInerney, M. et Hamilton, J. L. (2007). Elementary and middle schools technical assistance center: An approach to support the effective implementation of scientifically based practices in special education. *Exceptional Children, 73*(2), 242-255.

McKibbon, K. A., Lokker, C., Wilczynski, N. L., Ciliska, D., Dobbins, M., Davis, D. A., ...Straus, S. E. (2010). A cross-sectional study of the number and frequency of terms used to refer to knowledge translation in a body of health literature in 2006. *Implementation science, 5*(16), 1-11.

McWilliam, C. L. (2007). Continuing education at the cutting edge: Promoting transformative knowledge translation. *Journal of Continuing Education in the Health Professions, 27*(2), 72-79.

Meagher, L. (2013). The invisible made visible: Using impact evaluations to illuminate and inform the role of knowledge intermediaries. *Evidence & Policy, 9*(3), 409-418.

Mehiriz, K. et Marceau, R. (2012). Les déterminants de l'utilisation des recherches en éducation : le cas des conseillers pédagogiques au Québec. *McGill Journal of Education, 47*(1), 231-250.

Meirieu, P. (1994, septembre-octobre). *Le transfert des connaissances: éléments pour un travail en formation.* Colloque de l'Université LUMIÈRE-Lyon 2, Paris.

Merrien, F. X. (1999). Les figures de l'État-providence. L'État-providence entre marché et service public. Dans S. Decreton (dir.). *Service public et lien social* (p. 143-165). Paris : L'Harmattan.

Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie.* (Thèse de recherche inédite). Université du Québec à Montréal.

Messier, G. et Dumais, C. (2016). L'analyse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation. *Recherches qualitatives, 35*(1), 56-75.

Meyer, M. (2010). The rise of the knowledge broker. *Science Communication*, *32*(1), 118-127.

Miles, M. (1978). *Linkage in a new key: The DTA experiment.* Chicago, IL: Center for New Schools.

Milyavskaya, M., Nadolny, D. et Koestner, R. (2014). Where do self-concordant goals come from? The role of domain-specific psychological need satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *40*, 700-711.

Minhyung, K., Young-Gul, K. et Gee-Woo, B. (2010). Identifying different antecedents for closed vs open knowledge transfer. *Journal of information Science*, *36*(5), 585-602.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Québec vient en aide à plus de 100 000 élèves du secondaire en milieu défavorisé.* Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/CPRESS/cprss2002/c020513.htm

Mitton, C., Adair C., McKenzie, E., Patten, S. et Waye, P. B. (2007). Knowledge transfer and exchange: Review and synthesis of the literature. *The Milbank Quarterly*, *85*(4), 729-768.

Moreau, E. et Mageau, G. A. (2012). The importance of perceived autonomy support for the psychological health and work satisfaction of health professionals: Not only supervisors count, colleagues too! *Motivation and Emotion*, *36*, 268-286.

Morin, J.-F. (2015). *Le rôle de la reconnaissance au travail dans le fonctionnement optimal des employés: une analyse motivationnelle.* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de http://www.proquest.com/ products-services/pqdtglobal.html

Mort, P. R. (1963). Studies in educational innovation from the Institute of Administrative Research: An overview. Dans M. Miles (dir.), *Innovation in education* (p. 316-328). NewYork, NY: Teachers College Press.

Mulgan, G., Puttick, R. et Breakspear, S. (2014). *From good intentions to real impact: Rethinking the role of evidence in education businesses*. London, UK: Nesta.

Nelson, S. R., Leffler, J. C. et Hansen, B. A. (2009). *Toward a research agenda for understanding and improving the use of research evidence*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. Récupéré de www.nwrel.org/researchuse/report.pdf

Nutley, S. (2011a, juin). *Assessing the impact of research and knowledge transfer and exchange activities: What, why, when and how*? Communication Ontario Knowledge Translation and Exchange Community of practice, Toronto.

Nutley, S. (2011b, juin). *Challenges and opportunities of studying research-based knowledge use*. Conférence publique présentée dans le cadre des activités de l'Équipe de recherche en partenariat sur les transferts de connaissances. Montréal.

Nutley, S., Davies, H. T. O. et Walter, I. (2010). Using evidence: How social research could be better used to improve public service performance. Dans K. Wlshe, G. Harvey et P. Jas (dir.), *Connecting knowledge and performance in public services: from knowing to doing* (p. 199-225). Cambridge, UK: Press Cambridge University.

Nutley, S., Davies, H. T. O. et Walter, I. (2002). *From knowing to doing: A framework for understanding the evidence-into-practice agenda St Andrews University*, Research Unit for Research Utilisation (Discussion Paper 1). Récupéré de http://www.st-and.ac.uk/~cppm.htm

Nutley, S., Walter, I. et Davies, H. T. O. (2007). *Using evidence: How research can inform public services.* Bristol, UK: The Policy Press.

Osterling, K. L. et Austin, M. (2008). The dissemination and utilization of research for promoting evidence-based practice. *Journal of Evidence-Based Social Work*, *5*(1-2), 295-319.

Pagoto, S., Spring, B., Coups, E., Mulvaney, S., Coutu, M. et Ozakinci, G. (2007). Barriers and facilitators of evidence-based practice perceived by behavioral science health professionals. *Journal of Clinical Psychology*, *63* (7), 695-705.

Perrenoud, P. (1992). La triple fabrication de l'échec scolaire. Dans P. Blaise (dir.), *L'échec à l'école : échec de l'école* (p. 85-102). Paris : Neuchâtel.

Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle : intégration ou déni mutuel? Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflit de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 7-20). Bruxelles : De Boeck Université.

Pintrich, P. R. et Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

Powels, J. D., Bowen, N. K. et Bowen, G. L. (2010). Evidence-based programs in school settings: Barriers and recent advances. *Journal of Evidence-Based Social Work, 7*(4), 313-331.

Powers, J. D. et Thompson, A. M. (2013). Evidence-based programs for schools: Relationships between effect sizes and resource requirements. *Journal of Evidence-Based Social Work, 10*(4). 299-307.

Presse, M. C. (2009). Analyse des pratiques et transformations des pratiques : une question de valeurs? Dans C. Albaladejo, P. Geslin, D. Magda et P. Salembier (dir.), *La mise à l'épreuve : le transfert des connaissances scientifiques en question* (p. 141-156). Paris : Éditions Quae.

Prud'homme, L., Samson, S., Lacelle, N. et Marion, C. (2011). Apprendre à différencier au secondaire autour d'un objet transversal : la lecture. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 26*, 13-32.

Radel, R. (2009). *L'inconscient motivationnel et sa place dans la théorie de l'autodétermination.* (Thèse de doctorat). Université Joseph-Fournier, Grenoble. Récupéré de http://www.theses.fr/

Ramdé, J. (2012). *Utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation : validation d'un questionnaire et proposition d'un modèle.* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Ratcliffe, M., Bartholomew, H., Hames, V., Hind, A., Leach, J., Millar, R. et Osborne, J. D. A. (2005). Evidence-based practice in science education: The researcher-user interface. *Research Papers in Education, 20*(2), 169-186.

Reed, M. S., Stringer, L. C., Fazey, I., Evely, A. C. et Kruijsen, J. H. J. (2014). Five principles for the practice of knowledge exchange in environmental management. *Journal of Environmental Management*, *146*, 337-345.

Reeves, T. C. (2000). Socially responsible educational technology research. *Educational Technology*, *40*(6), 19-28.

Rey, O. (2014). Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation. *Dossier de veille de l'IFÉ*, *89*, 1-28.

Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. et Schaffer, G. (2002). *Word class school: International perspectives on school effectiveness*. London: Routledge Farmer Press.

Ridde, V. (2009). Le transfert des connaissances et les règles de fonctionnement du système universitaire : besoin de changements. *Global Health Promotion*, *16*(3), 70-72.

Ridde, V. Dagenais, C. et Boileau, M. (2013). Une synthèse exploratoire du courtage en connaissance en santé publique. *Santé publique*, *2*(25), 137-145.

Rioux A. F. et Chevrollier, J. P. (2009). Devenir enseignant : quels « choix » inconscients? Étude de cas. *Annales medio-psychologiques*, *167*, (5), 370-384.

Rocque, S. (1994). *Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Roussel, P. (2000). La motivation au travail : concept et théories. Dans P. Louart (dir.), *Les grands auteurs en GRH* (p. 6-26). Paris : Éditions EMS.

Roy, M., Guindon, J. C. et Fortier, L. (1995). *Transfert des connaissances – revue de littérature et proposition d'un modèle*. Études et recherches, IRSST, R-099.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Publishing.

Sa, C. M., Li, S. X. et Faubert, B. (2010). Faculties of education and institutional strategies for knowledge mobilization: An exploratory study. *High Educ*, *61*, 501-512.

Sabah, Y. et Orthner, D. K. (2007). Implementing organizational learning in schools: Assessment and strategy. *Children & Schools*, *29*(4), 243-246.

Saha, L. J., Biddle, B. J. et Anderson, D. S. (1995). Attitudes towards education research knowledge and policymaking among American and Australian school principals. *International Journal of Education Research*, *23*(2), 113-126.

Santo, S. A. (2005). Knowledge management: An imperative for schools of education. *TechTrends*, *49*(6), 42-49.

Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, *157*, 147-177.

Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, *168*, 111-136.

Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement: élaboration d'un supramodèle pédagogique*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Schwimmer, M. (2014). Traduire la recherche en pratiques : vers un acte de transformation et d'engagement. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, *17*(1), 75-92.

Seni, D. A. (1993). *Elements of a theory of plans*. (Thèse de doctorat). University of Pennsylvania. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Shaxson, L., Bielak, A., Ahmed, I., Brien, D., Conant, B., Fisher, C., ...Phipps, D. (2012, avril). *Expanding our understanding of K* (KT, KE, KTT, KMb, KB,*

*KM, etc.): A concept paper emerging from the K**, Conference in Hamilton, United Nations University, Institute for Water, Environment and Health.

Shonkoff, J. P. et Bales, S. N. (2011). Science does not speak for itself: Translating child development research for the public and its policymakers. *Child Development, 82*(1), 17-32.

Silvern, L. C. (1972). *Systems engineering applied to training*. Houston, TX: Gulf Publishing Company Book Division.

Simons, H., Kushner, S., Jones, K. D. et James, D. (2003). From evidence-based practice to practice-baesd evidence: The idea of situated generalization. *Research Papers in Education, 18*, 347-364.

Small, S. A. et Uttal, L. (2005). Action-oriented research: Strategies for engaged scholarship. *Journal of Marriage and the Family, 67*(4), 936-948.

Smith, H. (1974). *The society for the diffusion of useful knowledge 1826-1846: A social and bibliographical evaluation.* Halifax : Dalhousie University, School of Library Service.

Sorin, N. (1996). *La lisibilité dans le roman pour enfants de 10-12 ans par une analyse sémiotique des textes.* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Sotirios, P. et Alya, A. S. (2009). Determinants of knowledge sharing using Web 2.0 technologies. *Journal of Knowledge Management, 13*(4), 52-63.

Spencer, T., Detrich, R. et Slocum, T. A. (2012). Evidence-based practice: A framework for making effective decisions. *Education and Treatment of Children, 35*(2), 127-151.

Sprenger-Charolles, L. R., Lazure, R., Gagné, G. et Ropé, F. (1987). Perspectives documentaires en sciences de l'éducation. *Propositions pour une typologie des recherches, ll*, 41-71.

Squires, J. E., Estabrooks, C. A., O'Rourke, H. M., Gustavsson, P., Newburn-Cook, C. V. et Wallin, L. (2011). A systematic review of the psychometric properties of self-report research utilization measures used in healthcare. *Implementation Science*, *6*(1), 1–18.

Stark, R. et Mandl, H. (2007). Bridging the gap between basic and applied research by an integrative research approach. *Educational Research and Evaluation*, *13*(3), 249-261.

Stasny, K. M. (1996). *The effects of dimensions of transformational leadership on the conditions for organizational learning and sources of knowledge utilization in restructuring schools.* (Dissertation). University of New Orleans.

Steiner Maccia, E. (1973). On the structure of knowledge of education. Dans E. Steiner Maccia (dir.), *Proceeding of the XVth World Congress of Philosophy* (p. 173-177). Varna, Bulgarie.

Steiner Maccia, E. (1966). *Educational theorizing and curriculum change.* Ohio: Educational Theory Center and Social Studies Curriculum Center.

Stevenson, J. M. (2000). A new epistemological context for education: Knowledge management in public schools. *Journal of Instructional Psychology*, *27*(3), 198-201.

Stickler-Lotto, L. (1979). *Educational knowledge dissemination and utilization and schools of education: Assessment of current involvement, projected responses to external interventions, and federal policy recommendations.* (Thèse de doctorat). Indiana University. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Sultan-Taïed, H. et Niedhammer, I. (2012). Le poids imputable à l'exposition au stress au travail en termes économiques et de santé publique : enjeux et écueils méthodologiques. *Travail et emploi*, *1*(129), 35-49.

Sylva, K., Taggart, B., Melhuish, E., Sammons, P. et Siraj-Blatchford, I. (2007). Changing models of research to inform educational policy. *Research Papers in Education*, *22*(2), 155-168.

Tardif, M. et Zourhlal, A. (2005). Enjeux et difficultés de la diffusion de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, *38*(4), 87-106.

Tetroe, J. M., Graham, I. D., Foy, R., Robinson, N., Eccles, M. P., Wensing, M., ...Grimshaw, J. M. (2008). Health research funding agencies' support and promotion of knowledge translation: An international study. *The Milbank Quarterly*, *86*(1), 125-155.

Thibodeau, S. Dussault, M. et Frenette, E. et Royer, N. (2011). Solitude professionnelle d'enseignants du secondaire : relations avec le leadership du directeur d'école et leurs croyances d'autoefficacité sociale. *Revue canadienne de l'éducation*, *34*(4), 177-199.

Tonelli M. R. (1998). The philosophical limits of evidence-based medicine. *Academic Medicine 73*, 1234-1240.

Trevithick, O. D. (2008). *Using a special education dialogue guide for knowledge transfer*. (Thèse de doctorat). George Washington University. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

Tribble, D. S., Lane, J., Boyer, G., Aubé, D., Blackburn, F., Brassard, C., ...Le Gall, J. (2008). *Le cadre de référence « trans-action » en transfert des connaissances*. Rapport de recherche : le transfert des connaissances entre praticiens, gestionnaires et chercheurs comme source d'innovation en CLSC, Direction de la coordination et des affaires académiques. Université de Sherbrooke.

Trottier, L. H. et Champagne, F. (2006). *L'utilisation des connaissances scientifiques : au cœur des relations de coopération entre les acteurs*. Rapport de recherche. Groupe de recherche interdisciplinaire en santé. Université de Montréal.

Tseng, V. (2012). The uses of research in policy & practice. *Social Policy Report*, *26*(2), 1-24.

Tuters, S., Read, R., Harris, S. C., Anwar, A. et Levin, B. (2012). Developing and launching an online hub to facilitate the exchange of research knowledge in education: The case of the OERE, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, *139*, 1-29.

Uzunboylu, H., Eris, H. et Ozcinar, Z. (2011). Results of a citation analysis of knowledge management in education. *British Journal of Educational Techn*, *42*(3), 527-538.

Van Der Heide, S., Van Der Sijde, P. C. et Terlouw, C. (2008). L'organisation institutionnelle du transfert des connaissances et ses implications. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, *3*(20), 81-95.

Vanderlinde, R. et van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, *36*(2), 299-316.

Van der Maren, J.-M. (2008). L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : vers de nouvelles perspectives en recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(1), 240-241.

Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement.* Bruxelles : De Boeck.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Van der Maren, J.-M. (1987). *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*, Conférence donnée au Cirade, Université du Québec à Montréal.

Van Eerd, D., Cole, D., Keown, K., Irvin E., Kramer, D., Gibson, J., … Morassaei, S. (2011). *Report on knowledge transfer and exchange practices: A systematic review of the quality and types of instruments used to assess KTE implementation and impact*. Toronto: Institute for Work & Health.

Vansteenkiste, M., Lens, W. et Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, *41*, 19-31.

Veillard, L. et Coppé, S. (2009). Mobilisation de connaissances antérieures en formation professionnelle par alternance Perspectives apportées par une approche comparatiste. *Éducation et didactique*, *3*(2), 47-76.

Veillard, L. et Kouamé, D. K. (2014). Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert des connaissances enseignées en formation par alternance. *Éducation et francophonie*, *42*(1), 42-64.

Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J. et Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *36*(2), 445-468.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, *5*(3), 1-5.

Visram, S, Goodall, D. et Steven, A. (2014). Exploring conceptualizations of knowledge translation, transfer and exchange across public health in one UK region: A qualitative mapping study. *Public health*, *128*(6), 497-503.

Walter I., Davies, H. et Nutley, S. (2003). Increasing research impact through partnerships: evidence from outside health care. *Journal of Health Services Research & Policy*, *8*(2), 58-61.

Wandersman, A., Duffy, J., Flaspohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L., ...Saul, J. (2008). Bridging the gap between prevention research and practice: An interactive systems framework for building capacity to disseminate and implement innovations. *American Journal of Community Psychology*, *41*(3-4), 171-181.

Weiss, C. H. et Bucuvalas, M. J. (1980). *Social science research and decisionmaking*. New York, NY: Columbia University Press.

Wenger, L., Hawkins, L. et Seifer, S. D. (2012). Community-Engaged Scholarship: Critical Junctures in Research, Practice, and Policy. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *16*(1), 171-181.

Wikeley, F. (1998). Dissemination of research as a tool for school improvement. School Leadership & Management, 18(1), 59-73.

Willems, M., Schroder, C., Post, M., van der Weijden, T. et Visser-Meily, A. (2013). Do knowledge brokers facilitate implementation of the stroke guideline in clinical practice? *BMC health services research*, *13*(434), 1-8.

Williams, A., Hoden, B., Krebs, P., Muhajarine, N., Waygood, K., Randall, J. et Spence, C. (2008). Knowledge translation strategies in a community-university partnership: Examining local quality of life (QoL). *Social Indicators Research*, *85*(1), 111-125.

Williams, D. et Coles, L. (2003). *The use of research by teachers: Informations literacy, access and attitudes.* Final report on the study funded by ESRC. Récupéré de http://www.rgu.ac.uk/files/ACF2B02.pdf

Winton, P. J. et McCollum, J. A. (2008). Preparing and supporting high-quality early childhood practitioners: Issues and evidence. Dans P. Winton, J. McCollum, et C. Catlett (dir.), *Practical approaches to early childhood professional development: Evidence, strategies, and resources* (p. 1-12). Washington, DC: Zero to Three.

Xu, J. et Quaddus, M. (2012). Examining a model of knowledge management systems adoption and diffusion: A partial least square approach. *Knowledge-Based Systems*, *27*, 18-28.

Ziam, S. (2010). *Les déterminants de la capacité d'absorption des connaissances: le cas des courtiers de connaissances œuvrant dans le domaine de la santé au Canada.* (Thèse de doctorat). Université Laval. Récupéré de http://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html

ANNEXE

TABLEAU COMPLET D'ANALYSE DES ÉNONCÉS D'OPÉRATIONNALISATION DES DEUX ANASYNTHÈSES AU REGARD DES BESOINS DES UTILISATEURS

1) Manière de produire les CIR[29] (recherches produites, transmission des CIR)

Énoncés de TP Anasynthèses 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
CIR pertinentes et applicables (avec le *pourquoi* et le *comment* les utiliser)	Manière de produire les connaissances en éducation	Les utilisateurs ont besoin que des CIR soient produites afin de répondre véritablement à leur contexte d'utilisation (problèmes et préoccupations) en vue d'améliorer leurs pratiques éducationnelles, soit les finalités du TC[30]. En d'autres termes, que les finalités du TC (amélioration des pratiques éducationnelles) s'articulent en cohérence avec une production de CIR qui leur servent véritablement, qu'ils peuvent utiliser et dont ils peuvent comprendre et percevoir l'utilité (*Pourquoi* les utiliser)	CIR qui ont du sens quant à leur rôle et valeur
	Manière de communiquer les connaissances aux utilisateurs	Les utilisateurs ont besoin de se reconnaître dans le type de CIR communiquées liées à leurs réalités et besoins. À cet effet, ils ont besoin qu'elles leur soient communiquées avec des guides et des balises d'utilisation (*Comment* les utiliser, sous quels contextes, etc.)	CIR produites en cohérence avec les finalités du TC
			CIR qui ont du sens dans leur

[29] CIR pour connaissances issues de la recherche
[30] TC pour transfert des connaissances

Énoncés de TP Anasynthèses 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
			présentation
CIR produites à partir des besoins et du contexte des utilisateurs	Manière de produire les connaissances en éducation (finalités)	Les utilisateurs ont besoin de se retrouver dans les connaissances produites, soit par des CIR qui prennent en compte leurs besoins et leurs intérêts découlant de leurs réalités. Ils ont ainsi besoin qu'on parte d'eux, de leurs besoins et des problèmes qu'ils vivent pour la production de CIR qui leur serviront. Les utilisateurs ont besoin que la production de CIR s'articule de manière logique avec ce qui peut leur permettre d'améliorer leurs pratiques, soit en prenant en compte leurs besoins, le tout en cohérence avec les finalités du TC (amélioration des pratiques éducationnelles).	CIR qui ont du sens quant à leur rôle et valeur CIR produites en cohérence avec les finalités du TC
CIR accessibles et disponibles	Manière d'organiser et de transmettre les CIR	Les utilisateurs ont besoin d'accéder aisément aux CIR avec des applications simples à employer, sans coûts ajoutés. Si les finalités du TC sont l'amélioration des pratiques éducationnelles, les CIR devraient logiquement être accessibles d'abord au bénéfice des utilisateurs (finalités du TC en cohérence avec la transmission des CIR).	CIR organisées pour répondre aux visées du TC CIR transférées en cohérence avec les finalités du TC
CIR au langage adapté (clair et compréhensible)	Manière de produire les connaissances en éducation (finalités) Manière de transmettre les CIR	Les utilisateurs ont besoin de se retrouver dans les CIR produites et qu'elles aient du sens dans leur langage. Les utilisateurs ont besoin de comprendre aisément les CIR sur le plan de leur processus d'apprentissage en vue de maîtriser la pratique en question. Que les finalités du TC (amélioration des pratiques éducationnelles) s'articulent en cohérence avec une production de CIR communiquées dans un langage qui permettra aux utilisateurs de les utiliser.	CIR qui ont du sens quant à leur présentation Maîtrise de nouvelles connaissances CIR produites en cohérence avec les finalités du TC
CIR crédibles et de	Manière de produire les	Les utilisateurs ont besoin de CIR qui leur	CIR qui ont du sens

Énoncés de TP Anasynthèses 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
qualité	connaissances en éducation (finalités)	permettent de se sentir en confiance quant à leur valeur et qui aient du sens quant à la confiance qu'ils peuvent leur accorder. Que les finalités du TC (amélioration des pratiques éducationnelles) s'articulent en cohérence avec une production de CIR de qualité (rigoureuses) au bénéfice des utilisateurs.	quant à leur valeur CIR produites en cohérence avec les finalités du TC
CIR adaptées aux utilisateurs pour la présentation et le format	Manière de transmettre les CIR	Les utilisateurs ont besoin qu'on réponde à leurs besoins d'apprentissage avec la transmission de CIR dans un format qui favorise leur compréhension et leur processus d'apprentissage (relativement aux formats qui leur permettent de mieux s'approprier une connaissance). Les utilisateurs ont besoin que les CIR leur soient présentées dans un format qui ait du sens pour eux, qui soit convivial, dynamique, varié.	Maîtrise de nouvelles connaissances CIR qui ont du sens quant à leur présentation
Partager et prendre en compte les connaissances tacites des utilisateurs	Manière de produire les connaissances en éducation (finalités)	La prise en compte des connaissances tacites des utilisateurs peut permettre d'adapter certaines pratiques au contexte et à la réalité de ceux-ci : ce qui rend les connaissances à transférer plus sensées et de plus grande valeur (utilité) et accroît le transfert de CIR. Les utilisateurs ont besoin de ressentir qu'on reconnaît et considère leurs savoirs d'expérience, soit leurs connaissances tacites. Procédé qui les reconnaît eux en tant que professionnels porteurs d'un savoir qui a une valeur propre.	CIR qui ont du sens quant à leur valeur CIR qui génèrent une cohérence quant à la reconnaissance de leurs propres savoirs d'expérience
Plus de recherches collaboratives et participatives où les utilisateurs sont impliqués dans toutes les étapes	Manière de produire les connaissances en éducation (finalités) Manière de soutenir le TC	Les utilisateurs ont besoin de se sentir partie prenante du processus qui mène à la production de CIR, lesquelles leur serviront à améliorer leurs propres pratiques éducationnelles. Que les utilisateurs soient impliqués dans les étapes de production favorise aussi le développement d'un sentiment	CIR suscitant une cohérence pour les utilisateurs Affiliation sociale

Énoncés de TP Anasynthèses 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
		d'appartenance sociale, de responsabilité et de cohérence quant à la production de connaissances qui sont censées, en principe, servir à améliorer leurs pratiques. Si les finalités du TC sont l'amélioration des pratiques éducationnelles, il paraît logique que les utilisateurs se retrouvent impliqués dans les étapes menant à la production de connaissances qui servira ces visées et dont ils sont les acteurs centraux.	CIR produites en cohérence avec les finalités du TC
		En participant à toutes les étapes d'un processus de recherche collaborative ou participative, les utilisateurs peuvent augmenter leur compréhension et leur apprentissage (maîtrise) des nouvelles connaissances associées à des pratiques qu'ils utiliseront.	Maîtrise de nouvelles connaissances
Recherches et CIR triées selon leur pertinence	Manière de transmettre les CIR	Les utilisateurs ont besoin de trouver rapidement les CIR et les recherches plus pertinentes à l'amélioration de leurs pratiques éducationnelles. Que les CIR et les recherches soient triées selon leur pertinence augmente l'efficacité de cette action, voire du TC en général.	CIR organisées pour répondre aux visées du TC

2) **Manière de soutenir le TC des utilisateurs (au plan social, pédagogique et technique)**

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
Favoriser des moments d'interactivité formelle et informelle du TC	Manière de favoriser le processus d'apprentissage des utilisateurs	Les utilisateurs ont besoin de moments où ils peuvent débattre et discuter de leur compréhension et interprétation de CIR, cela en soutien à leur processus d'apprentissage.	Maîtrise de nouvelles connaissances
	Manière de soutenir le TC au plan social	Les utilisateurs ont besoin de se sentir liés harmonieusement aux autres dans leur transfert de nouvelles CIR et de développer un sentiment d'affiliation sociale au regard	Affiliation sociale

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
		de la nouvelle pratique.	
Accompagner les utilisateurs en TC par l'entremise d'un agent de TC, un chercheur ou un responsable nommé dans l'école	Manière de soutenir le TC au plan social	Les utilisateurs ont besoin d'avoir une personne ressource de confiance à qui ils peuvent s'adresser et avec laquelle ils sont en lien relationnel par rapport au TC.	Affiliation sociale
	Manière de favoriser le processus d'apprentissage des utilisateurs.	Les utilisateurs ont besoin d'être accompagnés par une tierce personne et supportés dans les moyens qui seront mis en œuvre pour accroître le transfert et la mobilisation de nouvelles CIR.	Maîtrise de nouvelles connaissances
		Les utilisateurs ont besoin qu'une personne ressource coordonne et fasse le suivi de certaines actions favorisant le TC : triage de CIR, adaptation d'articles, réservation de salle, suivi et évaluation, etc.).	
	Manière de soutenir le TC au plan technique		Organisation
Favoriser la motivation ou l'engagement volontaire des utilisateurs	Manière de favoriser le processus d'apprentissage des utilisateurs	Les utilisateurs ont besoin de se sentir engagés et motivés à transférer de nouvelles CIR.	Sens dans la manière de faire le TC, alors qu'ils peuvent suivre leur propre élan en s'y engageant
	Manière de soutenir le TC au plan social	Les utilisateurs ont besoin d'être associés à un groupe, à une collectivité dont l'ensemble poursuit l'objectif d'améliorer leurs pratiques éducationnelles.	Affiliation sociale
Favoriser l'apprentissage des utilisateurs par des activités de formation de TC variées, interactives, pertinentes et attrayantes	Manière de favoriser le processus d'apprentissage des utilisateurs	Les utilisateurs ont besoin d'être soutenus et accompagnés dans leur conflit cognitif (suscité par des nouvelles CIR), dans leur besoin de différenciation alors qu'ils apprennent différemment les uns les autres, dans leur besoin d'être stimulés, interpellés cognitivement, etc.	Maîtrise de nouvelles connaissances
		Les utilisateurs ont besoin de ressentir qu'ils sont pris en compte dans leurs besoins d'interactivité, sachant que l'interactivité est un facteur qui favorise le processus d'apprentissage.	Affiliation sociale
Faire expérimenter, valider et adapter les CIR par les utilisateurs	Manière de favoriser le processus d'apprentissage des	Les utilisateurs ont besoin d'expérimenter les nouvelles CIR pour se les approprier (intégration), mais aussi pour confirmer ou	Maîtrise de nouvelles connaissances

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
	utilisateurs	infirmer leur valeur et leur rôle dans l'amélioration des pratiques éducationnelles (finalités du TC).	Sens quant à la valeur des CIR
	Manière de soutenir le TC au plan social	Les utilisateurs ont besoin de nouvelles pratiques reconnues (validées) par eux-mêmes en tant que groupe social principal qui aura à les utiliser pour améliorer les pratiques éducationnelles.	Affiliation sociale
			CIR produites en cohérence avec les finalités du TC
Octroyer du temps pour le TC	Manière de favoriser le processus d'apprentissage des utilisateurs	Les utilisateurs ont besoin que du temps ajouté dédié au TC leur soit alloué pour le transfert et la mobilisation de nouvelles CIR : temps pour lire les connaissances; temps pour discuter des connaissances et de leur compréhension; temps d'appropriation, de validation, de mise en pratique; temps pour ajuster les connaissances à leur contexte; temps pour approfondir des thématiques liées à celles-ci, etc.	Maîtrise de nouvelles pratiques
		Les utilisateurs ont besoin de se trouver dans un rythme d'action en matière de TC qui soit adéquat (et non sous pression et en étant surchargé) pour favoriser un bon transfert des nouvelles CIR.	Cohérence quant à la nécessité logique que leur soit donné des temps adéquats servant à l'appropriation des CIR (planification du TC en prévoyant des temps pour un rythme adéquat d'absorption des CIR)
Développer les capacités des chercheurs en TC	Manière de favoriser le processus d'apprentissage des utilisateurs	Les utilisateurs ont besoin d'être accompagnés par des chercheurs (quand c'est eux qui jouent le rôle d'accompagnateurs du TC) dûment formés et sensibilisés aux comportements et aux attitudes à adopter pour mieux favoriser le TC dans leur accompagnement, à l'égard	Maîtrise de nouvelles pratiques

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
		des caractéristiques des accompagnateurs du TC à privilégier démontrées comme étant nécessaires ou importantes pour accroître le TC auprès d'utilisateurs. Il peut s'agir également de contenus associés aux besoins des utilisateurs à prendre en compte, des facilitateurs et entraves au TC dans la manière de soutenir le TC.	
	Manière de soutenir le TC au plan social	Le développement de ces capacités pour les chercheurs qui se retrouvent dans des rôles d'accompagnateurs du TC peut également favoriser l'émergence et le maintien de relations harmonieuses, respectueuses entre utilisateurs et chercheurs : un autre aspect important dans les besoins des utilisateurs.	Affiliation sociale
Mettre en place un processus continu d'apprentissage ou de perfectionnement et l'intégrer dans les routines du personnel	Manière de favoriser le processus d'apprentissage des utilisateurs	Les utilisateurs ont besoin que le TC ne s'inscrive pas seulement au travers d'actions ou d'événements ponctuels ou rarissimes survenant dans l'année, mais que ces actions soient plutôt partie prenante des routines de leur quotidien : ce qui augmente les situations où ils sont placés en contexte de TC, avec des effets qui favorisent le TC.	Maîtrise de nouvelles connaissances
Créer une plate-forme technologique en ligne interactive sur le TC	Manière de soutenir le TC au plan technique	Les utilisateurs ont besoin de pouvoir être recommandés à un lieu organisé des CIR.	Organisation du TC
	Manière de favoriser le processus d'apprentissage des utilisateurs	Les utilisateurs ont besoin de pouvoir interagir avec les autres pour évaluer les CIR, jauger de leur compréhension, questionner, s'aider à mobiliser de nouvelles CIR, etc., comme soutien à leur processus de transfert et de mobilisation des CIR.	Maîtrise de nouvelles connaissances
	Manière de soutenir le TC au plan social	Les utilisateurs ont besoin de pouvoir recourir à des pairs et à des accompagnateurs du TC pour interagir à propos du TC, éprouver un sentiment d'appartenance grâce à des liens humains.	Affiliation sociale
Multiplier les moyens de diffusion des CIR	Manière de favoriser le processus d'apprentissage des	Les utilisateurs ont besoin d'être pris en compte dans leur processus d'apprentissage, qui diffère les uns des	Maîtrise de nouvelles connaissances

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
	utilisateurs	autres : ce qui peut nécessiter de communiquer les CIR selon différents moyens (avec support visuel, interactif, via une synthèse etc.).	
		Les utilisateurs doivent pouvoir avoir accès aux nouvelles CIR, ce qui nécessite un soutien technique organisé pour la communication et la visibilité de celles-ci.	Organisation des CIR
Expliquer les preuves des effets des CIR aux utilisateurs	Manière de favoriser le processus d'apprentissage des utilisateurs	Les utilisateurs ont besoin de comprendre les effets des nouvelles connaissances à mobiliser dans leurs pratiques, ce qui accroît leurs liens de compréhension et favorise leur processus d'apprentissage	Maîtrise de nouvelles connaissances
		Cette compréhension leur permet de percevoir la pertinence, soit le sens à mobiliser la nouvelle connaissance.	Sens des CIR pour les pratiques en termes de valeur
Partager les meilleures pratiques entre écoles ou utilisateurs	Manière de soutenir le TC au plan technique	Les utilisateurs ont besoin d'avoir accès aux meilleures pratiques des autres écoles ou utilisateurs et de pouvoir partager les leurs.	Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC
		Les utilisateurs ont besoin de disposer d'un lieu d'entreposage des meilleures CIR d'autres écoles ou d'utilisateurs.	Organisation des CIR
	Manière de soutenir le TC au plan social	Le partage des meilleures pratiques entre utilisateurs (intervenants et directions) contribue à soutenir le sentiment d'appartenance, en leur procurant le sentiment de prendre part et d'appartenir à toute une collectivité engagée dans le TC.	Affiliation sociale
Avoir un milieu physique et des fournitures adéquats	Manière de soutenir le TC au plan technique	Les utilisateurs ont besoin d'être dans un milieu approprié sur le plan de l'espace, du mobilier et du matériel pour mobiliser de nouvelles CIR (systèmes informatiques, mobilier adéquat pour expérimentation, etc.).	Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC
Développer la capacité des utilisateurs à accepter la critique et à se remettre en question (autoévaluation)	Manière de favoriser le processus d'apprentissage des utilisateurs	Les utilisateurs ont besoin de développer leur ouverture à la critique, voire leur capacité à se remettre en question sur le plan de leurs pratiques, à s'autoévaluer avec objectivité de manière à ajuster	Maîtrise de nouvelles connaissances

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
		certaines de leurs pratiques moins efficaces, ce qui peut ensuite les amener à se placer en processus de changement lié au transfert de nouvelles CIR.	
Sensibiliser et former les utilisateurs aux relations communautaires	Manière de favoriser le processus d'apprentissage des utilisateurs	Les utilisateurs ont besoin de développer leurs capacités à œuvrer et à collaborer avec les autres (pairs, directions, accompagnateur du TC, etc.) au travers de relations communautaires pour favoriser leur transfert et leur mobilisation de nouvelles CIR.	Maîtrise de nouvelles connaissances
	Manière de soutenir le TC au plan social	La capacité à œuvrer et à collaborer avec les autres au travers de relations communautaires peut avoir un impact positif sur la création de relations harmonieuses, l'établissement de liens de qualité et le sentiment d'appartenance à un groupe social.	Affiliation sociale

3) Caractéristiques des accompagnateurs du TC à privilégier

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
Favoriser la liberté, l'autonomie et le sentiment de maîtrise des utilisateurs dans leur utilisation des CIR	Bien-être physique et psychologique	Les utilisateurs ont besoin de se sentir considérés et traités comme des professionnels qu'on reconnaît et donc à qui on accorde une liberté et une autonomie dans leur travail comme dans leur utilisation des CIR.	Cohérence quant au fait que si l'on souhaite qu'ils agissent en professionnels sur le plan du TC (souci d'être à jour), il faut les traiter en professionnels dans la latitude octroyée.
	Maîtrise de son action		Sens dans les valeurs humaines ressortant de la manière de faire le TC
		Les utilisateurs ont besoin de	Maîtrise de nouvelles connaissances

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
		disposer d'une autonomie ainsi que d'une latitude dans leur utilisation des CIR de manière à pouvoir les adapter à leur réalité avec leurs savoirs d'expérience et leur créativité, le tout accroissant la mobilisation de nouvelles CIR.	
Établir des liens de confiance entre accompagnateurs du TC (chercheurs, agents de TC, directions, etc.) et utilisateurs	Bien-être physique et psychologique Liens relationnels	Les utilisateurs ont besoin de se sentir en confiance envers la personne qui les accompagne dans le TC, dans l'optique de prendre part à des relations harmonieuses qui favorisent l'établissement de liens de qualité.	Sens dans les valeurs humaines ressortant de la manière de faire le TC Affiliation sociale
Veiller à assurer un contexte de travail où les utilisateurs seront bien	Bien-être physique et psychologique	Les utilisateurs ont besoin d'œuvrer dans un cadre de travail où ils sont bien au plan physique et psychologique (pas de contexte de surcharge, de tensions importantes, de pressions, etc.), le tout afin d'être réceptifs et disponibles affectivement et cognitivement au transfert et à la mobilisation de nouvelles CIR.	Sens dans les valeurs humaines ressortant de la manière de faire le TC Cohérence externe quant à la nécessité de bénéficier d'un environnement de travail permettant d'être disponible au TC
Considérer la crédibilité des agents de TC ou du chercheur	Bien-être physique et psychologique Liens relationnels	Les utilisateurs ont besoin de se sentir sécurisés par rapport à la crédibilité de la personne qui les accompagne. Ils ont besoin de pouvoir croire en elle, en sa compétence à pouvoir les soutenir et les accompagner, éléments qui favorisent leur allégeance et l'émission de liens de qualité envers cette personne.	Sens dans les valeurs humaines ressortant de la manière de faire le TC Affiliation sociale
Mettre en place des rapports égalitaires entre chercheurs et enseignants	Bien-être physique et psychologique	Les utilisateurs ont besoin de se sentir considérés et traités comme des professionnels qu'on reconnaît pour leur travail et leur expertise. Dans cette optique, le chercheur qui les accompagne possède une	Cohérence interne quant aux besoins d'estime et de reconnaissance

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
		expertise différente, mais pas supérieure à eux, ce qui contribue à soutenir leur estime d'eux-mêmes comme travailleurs et passe par des rapports d'égalité.	Sens dans les valeurs humaines ressortant de la manière de faire le TC
	Liens relationnels	Les utilisateurs ont besoin de se retrouver dans des relations harmonieuses avec les autres, dont la personne qui les accompagne dans le TC.	Affiliation sociale
Témoigner du respect et de la bienveillance aux utilisateurs	Bien-être des utilisateurs	Les utilisateurs ont besoin de se sentir respectés et aimés par les personnes qui les accompagnent dans le TC, ce qui se manifeste par une bienveillance et un respect témoignés à leur endroit.	Cohérence interne quant aux besoins d'estime et de reconnaissance Sens dans les valeurs humaines ressortant de la manière de faire le TC
	Liens relationnels	Les utilisateurs ont besoin de se retrouver dans des relations harmonieuses avec les autres, dont la personne qui les accompagne.	Affiliation sociale

4) Fonctionnement du système (micro, méso, macro[31])

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
Élaborer des activités de TC en contexte d'insertion professionnelle	Manière de favoriser le TC au point de vue micro	Les utilisateurs ont besoin d'être immergés dans une culture de TC dès leur insertion en milieu de travail de manière à développer dès le départ des habitudes de travail orientées sur le TC qui s'installeront à long terme. Les utilisateurs en contexte d'insertion ont besoin de développer un sentiment d'appartenance avec les autres collègues et la direction en lien aux activités orientées sur le TC qui les lient socialement aux autres.	Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC Affiliation sociale
Adopter un leadership qui encourage une culture de TC	Manière de favoriser le TC au point de vue micro	Les utilisateurs ont besoin de percevoir la cohérence entre le fait qu'on les incite à transférer de nouvelles CIR (lié aux finalités du TC) et les actions visibles mises en place à cet effet dans l'organisation. Les utilisateurs ont besoin que le TC soit chapeauté de manière structurée par l'organisation pour une mise en œuvre efficace.	Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC Organisation
Bénéficier d'infrastructures gouvernementales ou de politiques et mesures de soutien provinciales ou nationales associées à une instance unificatrice du TC	Manière de favoriser le TC au point de vue macro	Les utilisateurs ont besoin que le TC soit chapeauté de manière structurée par une instance plus haute pour un déploiement systémique assurant une mise en œuvre plus efficace.	Organisation
Mettre en place des contenus de cours pour développer	Manière de favoriser le TC au point de vue méso	Les utilisateurs ont besoin de pouvoir s'approprier des	Maîtrise de nouvelles

[31] *Micro* pour microsystème, en référence au milieu immédiat de l'individu, ici l'école, ce qui inclut ses rôles, ses activités et ses interactions avec les autres.

Méso pour mésosystème, implique les réseaux de connexion associés au milieu immédiat de l'individu, soit ici la population, les médias et autres instances, groupes ou systèmes indirectement liés à l'éducation.

Macro pour macrosystème, fait référence aux autres systèmes associés au milieu de l'individu, mais selon un niveau plus haut, soit ici les instances gouvernementales en éducation, les universités, les chercheurs, etc.

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
l'expertise en recherche des utilisateurs en formation initiale, sinon dès l'entrée en fonction	et micro	connaissances de base en recherche de manière à mieux comprendre et mobiliser les CIR.	connaissances
		Les utilisateurs ont besoin que le programme de formation initiale et continue des enseignants s'articule en cohérence (de manière logique) avec les finalités du TC (amélioration des pratiques éducationnelles).	Cohérence externe quant aux actions mises en place et les finalités du TC
		Les utilisateurs ont besoin que le TC soit pensé et organisé de manière à agir en amont et en aval pour un déploiement plus efficace.	Organisation
Avoir une vision partagée des objectifs de TC, de son sens et du travail en commun qu'il nécessite	Manière de favoriser le TC au point de vue micro et macro	Les utilisateurs ont besoin de percevoir le sens de l'engagement dans un transfert de CIR, soit la valeur du TC par rapport à leur rôle professionnel.	Sens quant à la valeur du TC par rapport à leur rôle professionnel
		Les utilisateurs ont besoin d'éprouver un sentiment d'unité de groupe par rapport au TC	Sens dans les valeurs humaines ressortant de la manière de faire le TC Affiliation sociale
		Les utilisateurs ont besoin d'actions de TC qui s'actualisent de manière structurée et coordonnée suivant une vision commune.	Organisation
Distribuer des sommes d'argent offertes au TC dans les écoles	Manière de favoriser le TC au point de vue macro	Les utilisateurs ont besoin de percevoir la cohérence entre l'importance que l'organisation dit accorder au TC et les sommes d'argent allouées et investies à cet effet.	Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC
Disposer d'un lieu d'entreposage organisé des connaissances pertinentes	Manière de favoriser le TC au point de vue macro	Les utilisateurs ont besoin de pouvoir s'appuyer et se référer à des CIR réunies en un même lieu pour	Organisation (des connaissances)

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
		des fins de validation, de clarification et d'unification.	
Mettre en place des mesures de renforcement invitant à l'implication accrue des chercheurs pour le TC dans les milieux de pratique (collaboration, présence, etc.)	Manière de favoriser le TC au point de vue méso	Les utilisateurs ont besoin de pouvoir bénéficier plus souvent de l'expertise de chercheurs spécialisés dans des problématiques et situations liées à de nouvelles CIR à acquérir. Pour ce faire, les modalités de travail des organisations qui emploient les chercheurs doivent être en cohérence avec les finalités du TC (amélioration des pratiques éducationnelles), cela dans l'optique que tous les acteurs de l'éducation contribuent ensemble et de manière concertée à favoriser la qualité de l'éducation offerte.	Maîtrise de nouvelles connaissances Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC
Partager les meilleures pratiques entre écoles ou utilisateurs	Manière de favoriser le TC au point de vue micro et macro	Dans la perspective où une telle action est réalisée entre membres d'une même école, voire entre plusieurs écoles, villes ou provinces, les utilisateurs ont besoin que l'ensemble de ces pratiques soient réunies dans un espace structuré et chapeauté par un groupe de responsables qui veillera à en assurer la bonne coordination.	Organisation
Veiller à assurer un contexte de travail où les utilisateurs seront bien	Manière de favoriser le TC au point de vue micro Bien-être des utilisateurs	Les utilisateurs ont besoin que le système leur fournisse un environnement de travail adéquat au plan physique : espace assez grand, luminosité, mobilier approprié, etc. Un aspect minimal nécessaire au bon TC des utilisateurs.	Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC Sens dans les valeurs humaines ressortant de la manière de faire le TC
Privilégier des plans d'action de plus petite envergure (décentralisation) ou chercher à ce que l'école et ses utilisa-	Manière de favoriser le TC au point de vue micro	Les utilisateurs ont besoin de développer une manière de faire le transfert des CIR qui leur ressemble et dans laquelle ils se retrouvent	Affiliation sociale Sens dans une

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
teurs aient leur propre modèle de TC.		comme groupe professionnel. Un aspect qui peut également contribuer au sentiment d'appartenance. Les utilisateurs ont besoin de pouvoir bénéficier d'actions de TC qui s'effectuent dans un temps adéquat, dans une dynamique efficace : ce que facilitent des plans d'action de plus petite envergure. Les utilisateurs doivent pouvoir constater et évaluer, dans un délai raisonnable, les résultats de stratégies et d'actions instaurées pour accroître le TC.	manière de mettre en œuvre le TC qui leur ressemble, adaptée à eux Organisation
Favoriser des études de 2e et 3e cycles	Manière de favoriser le TC au point de vue méso	Les utilisateurs ont besoin d'être soutenus dans le perfectionnement de leurs pratiques et de leurs compétences en TC, ce qui passe par la mise en place d'actions et de modalités (financières, temps considérés, avancement professionnel, etc.) qui incitent ou favorisent des études de 2e et de 3e cycles universitaires. Les utilisateurs ont besoin d'être soutenus dans toutes actions pouvant accroître leur transfert et leur mobilisation de nouvelles CIR. Des incitations à entreprendre des études de 2e et de 3e cycles sont l'une de ces actions.	Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC Maîtrise de nouvelles connaissances
Favoriser la réalisation de projets de recherche initiés par des enseignants et des directions dans une école, ou formation pour développer la carrière d'enseignant-chercheur pour certains	Manière de favoriser le TC au point de vue micro et macro	Les utilisateurs ont besoin de pouvoir s'actualiser de manière autonome dans leur transfert des CIR au regard de thèmes et de problématiques qui les interpellent, notamment par des incitations qui favorisent la réalisation de recherches initiées par eux, comme la mise en place de programmes universitaires adaptés ou de	Sens dans une manière de mettre en œuvre le TC qui leur ressemble, adaptée à eux

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
		formations menant à des carrières d'enseignant-chercheur œuvrant dans les écoles.	
Former les directions à la gestion du TC (meilleures stratégies, déterminants, statut d'agent de changement dans leurs rôles)	Manière de favoriser le TC au point de vue micro	Les utilisateurs que sont les directions d'école et les conseillers pédagogiques ont besoin d'être outillés sur les facilitateurs et les entraves au TC en termes de stratégies plus efficaces, de déterminants, etc. Ils ont besoin eux-mêmes qu'il y ait une logique entre l'importance accolée au TC et la mise en place d'actions leur permettant de prendre les meilleures décisions à cet effet. Les utilisateurs que sont les enseignants et les conseillers pédagogiques ont besoin de pouvoir bénéficier eux-mêmes de responsables au plan décisionnel qui prennent les meilleures décisions sur le plan du TC; ce qui passe par la formation des directions en ce sens.	Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC
Avoir un modèle d'engagement participatif université-communauté	Manière de favoriser le TC au point de vue macro	Les utilisateurs ont besoin de pouvoir bénéficier de l'expertise des personnes qui produisent pour une bonne part les nouvelles CIR, soit les professeurs d'université. Cet apport peut servir de support au processus d'apprentissage de nouvelles CIR, tout en s'inscrivant de manière logique avec les finalités du TC (amélioration des pratiques éducationnelles). Le tout vise à rapprocher les deux groupes pour le développement de liens relationnels permettant des actions concertées systémiques plus efficaces.	Maîtrise de nouvelles connaissances Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC Affiliation sociale
Mettre en place des mesures politiques et des décisions qui prennent elles-mêmes en compte les CIR	Manière de favoriser le TC au point de vue micro, méso et macro	Les utilisateurs ont besoin que les directions et décideurs modélisent ce qu'ils leur demandent concernant le TC. Des responsables hiérarchiques	Cohérence quant aux actions mises en place et les

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
		leur communiquent l'importance d'améliorer leurs pratiques au regard d'une prise en compte des CIR révélées plus efficaces (finalités du TC). Or, il est juste et logique que ces responsables (directions et décideurs) fassent de même en prenant en compte les données de recherche lors de nouvelles mesures adoptées, de décisions éducatives, de modes de leadership plus efficaces, etc. Il est ici question d'incarner soi-même le changement qu'on demande.	finalités du TC Sens dans les valeurs humaines ressortant de la manière de faire le TC
Sensibilisation et engagement des parents, des médias et de la collectivité en général pour accroître le TC	Manière de favoriser le TC au point de vue macro	Les utilisateurs ont besoin de ressentir qu'ils ne sont pas seuls à porter le poids du TC dans leur milieu, que tous les membres de la collectivité sont au fait des enjeux et finalités et qu'ils s'engagent à supporter le processus à leur façon. Des parents, éducateurs, journalistes et autres peuvent aussi prendre en compte les CIR sur quantité de thèmes liés à l'alimentation, aux habitudes de vie plus saines à adopter, aux facteurs dans les relations harmonieuses, etc. Ils peuvent être sensibilisés dans leur compréhension quant à l'importance de cet engagement pour la société. Un tel apport peut accroître le sentiment de prendre part à quelque chose d'important, de plus grand que soi. Il peut aussi contribuer au développement d'un sentiment d'affiliation sociale.	Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC Sens dans les valeurs humaines ressortant de la manière de faire le TC Affiliation sociale

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
Sensibiliser les enseignants et les directions à l'importance de la réussite des élèves	Manière de favoriser le TC au niveau micro	Les utilisateurs ont besoin de comprendre les visées du TC liées à la réussite scolaire des élèves. Ils ont besoin d'être sensibilisés et informés des impacts de certaines pratiques sur la réussite scolaire comparativement à d'autres plus efficaces. Ils ont besoin de comprendre les effets de l'exploitation de pratiques moins efficaces à plus long terme sur la vie affective, professionnelle et relationnelle des élèves une fois adultes. La complétude de ce besoin peut être source de sens accru à s'engager dans le TC pour améliorer ses pratiques éducationnelles.	Maîtrise de nouvelles connaissances Sens quant à la valeur du TC par rapport à leur rôle professionnel
Évaluer le TC à l'aide d'un suivi et d'un bilan	Manière de favoriser le TC au niveau micro	Les utilisateurs ont besoin que le processus de TC mis en place soit structuré, ce qui implique une planification, un suivi ainsi qu'une évaluation du processus et de son efficacité (des stratégies déployées et des effets du TC), pour tabler sur les interventions adéquates et gages de succès et ajuster celles qui sont déficitaires. À long terme, l'organisation peut ainsi mieux savoir comment favoriser et soutenir l'apprentissage des utilisateurs lors du transfert de nouvelles CIR au vu des clientèles types, des moments plus favorables, des stratégies ayant plus d'impacts, etc.	Organisation Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC
Adopter un style de gestion participative	Manière de favoriser le TC au niveau micro	Les utilisateurs ont besoin de pouvoir prendre part à la gestion de leur milieu, de manière à être sensibilisés aux enjeux financiers, aux règles et politiques gouvernementales, à la gestion du personnel et du syndicat, etc., qui inclut les plans d'action et orientations en matière de TC. Ce	Sens quant à la valeur du TC par rapport à leur rôle professionnel

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
		qui peut aider à favoriser des rapports plus harmonieux, le développement d'un sentiment d'appartenance avec les autres intervenants et professionnels de l'école, le tout constituant une source d'impacts positifs sur le TC.	Affiliation sociale
Rendre les utilisateurs (enseignants, conseillers pédagogiques, directions) responsables de leurs actions	Manière de favoriser le TC au niveau macro	Les utilisateurs ont besoin d'être conscientisés à leur responsabilité comme intervenant sur la réussite scolaire des élèves au regard de la qualité de leurs actions, ce qui nécessite de veiller à exploiter des pratiques révélées plus efficaces sur la réussite scolaire. Cette responsabilisation quant à leur rôle sur la réussite scolaire peut accroître leur engagement et leur motivation dans le TC.	Sens quant à la valeur du TC par rapport à leur rôle professionnel
Favoriser l'embauche de femmes directrices	Manière de favoriser le TC au niveau micro	Les utilisateurs ont besoin que la gestion du TC soit chapeautée par les personnes les plus aptes à favoriser l'opérationnalisation d'un TC efficace selon les CIR dans le domaine. Or, selon des recherches, les femmes directrices démontrent un meilleur leadership et une gestion du TC plus efficace que leurs homologues masculins. Il s'agit donc d'agir en cohérence avec les données de la recherche concernant l'embauche de personnel de direction.	Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC
Viser à ce que les chercheurs effectuent plus de recherches sur le terrain dans leur zone de discipline et de contenu	Manière de favoriser le TC au niveau méso	Les utilisateurs ont besoin d'avoir accès à des savoirs d'experts dans leur transfert de nouvelles CIR. Il y aurait un besoin d'avoir plus de chercheurs effectuant des recherches-actions, des recherches collaboratives ou participatives (soit des recherches qui impliquent les utilisateurs). Ce besoin s'inscrit de manière logique avec l'importance de produire plus de CIR adaptées à la	Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC Sens quant à la

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
		réalité, au contexte et aux besoins des utilisateurs. Il s'agit dès lors que les actions soient en cohérence avec les finalités du TC (amélioration des pratiques éducationnelles).	valeur des CIR pour les utilisateurs
Augmenter le nombre de chercheurs spécialisés dans le TC en éducation	Manière de favoriser le TC au niveau méso	Les utilisateurs ont besoin d'avoir accès à l'expertise de chercheurs spécialisés en TC pour mieux les soutenir dans le choix de stratégies, de plans d'action et de suivis en matière de TC. Il s'agit en outre qu'ils puissent avoir accès aux savoirs de chercheurs spécialisés dans le TC en éducation en termes de recommandations et d'orientations plus efficaces pour soutenir le TC dans leur organisation.	Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC
Adopter une nouvelle façon de penser le système éducatif et les approches pédagogiques pour un meilleur TC	Manière de favoriser le TC au niveau micro et macro	Les utilisateurs ont besoin de penser et de concevoir différemment le système éducatif de manière à adopter de meilleures stratégies en TC. Ils ont besoin de concevoir une manière de faire le TC qui ait du sens pour eux, soit dans laquelle ils se reconnaissent et qui soit efficace au vu de leur contexte et réalité (clientèle, milieu socioéconomique, etc.). Cette invitation à la créativité dans la manière de penser le système éducatif peut permettre une organisation du TC encore plus optimale.	Sens dans une manière de mettre en œuvre le TC qui leur ressemble, adaptée à eux Organisation
Considérer l'ancienneté des conseillers pédagogiques	Manière de favoriser le TC au niveau micro	Les utilisateurs ont besoin que la gestion du TC soit chapeautée par les personnes les plus à même de favoriser l'opérationnalisation d'un TC efficace selon les CIR dans le domaine. Or, des recherches indiquent que les conseillers pédagogiques ayant plus d'ancienneté démontrent un meilleur accompagnement en TC ainsi qu'une gestion plus efficace du TC,	Cohérence quant aux actions mises en place et les finalités du TC

Énoncés de TP Anasynthèse 1 et 2	Concerne quel objet?	Besoins implicites des utilisateurs	Grande catégorie de besoins des utilisateurs
		comparativement à des pairs possédant moins d'années d'expérience. Il s'agit donc d'agir en cohérence avec les données de la recherche sur le TC concernant cet aspect.	