

Le transfert de connaissances chez les personnes étudiantes aux cycles supérieurs : des perceptions qui témoignent d'un changement de paradigme au Québec ?

Esther McSween-Cadieux* **, Catherine Chabot*, Christian Dagenais, Julie Lane et Luc Dancause

RÉSUMÉ | Depuis plusieurs années, de plus en plus d'organismes de financement de la recherche demandent que les équipes de recherche explicitent un plan d'activités de transfert ou de mobilisation de connaissances (TC) afin que leurs recherches entraînent des retombées. Toutefois, est-ce que les personnes étudiantes aux cycles supérieurs, soit la relève en recherche, sont sensibilisées à l'importance du TC et outillées pour mener de telles activités ? Nous en savons encore peu sur la place que prennent les activités de TC durant leur parcours et leurs perceptions sur le TC. Nous avons donc mené une étude pilote à l'Université de Montréal en 2019-2020 visant à mieux comprendre les perceptions des personnes étudiantes à la maîtrise et au doctorat, ce qui pouvait influencer leurs pratiques de TC et ce qui pouvait être mis en œuvre pour mieux les soutenir dans cette voie. Un devis de recherche mixte a été utilisé afin de collecter des données quantitatives (questionnaire en ligne, n=137) et qualitatives (entretiens semi-structurés, n=25). La roue du changement de comportement (Michie et al., 2011) a été utilisée pour guider l'analyse et l'interprétation des données. Les résultats montrent que les personnes étudiantes aux cycles supérieurs sondées sont généralement motivées et sensibilisées à l'importance du TC. Cependant, plusieurs rapportent un manque de connaissances et de compétences, qui peut s'expliquer par le fait que le TC est généralement peu abordé durant leur parcours. De plus, le milieu universitaire est perçu comme relativement peu propice au TC. Les résultats montrent également qu'elles désirent renforcer leurs capacités en TC, mais aussi qu'elles aimeraient être mieux soutenues afin que le TC devienne une priorité collective dans le milieu universitaire. Ainsi, des actions devraient être menées à différents niveaux de l'écosystème académique.

MOTS CLÉS | *Transfert de connaissances, mobilisation de connaissances, cycles supérieurs, Université de Montréal*

MESSAGES CLÉS

- | De manière générale, les personnes étudiantes aux cycles supérieurs ayant participé à l'étude sont motivées et sensibilisées à l'importance du TC, mais plusieurs rapportent un certain manque de connaissances et compétences.
- | Plusieurs éléments liés au contexte universitaire pourraient limiter les activités de TC des personnes étudiantes : curriculum déjà chargé, TC peu ou pas abordé dans les cours, peu accès à des modèles engagés en TC, peu accès à des ressources de soutien pédagogique et logistique, etc.
- | Les résultats pointent vers le fait que la motivation ne serait pas l'obstacle principal au TC aux cycles supérieurs, mais que les capacités perçues et les opportunités présentes dans l'environnement seraient davantage des enjeux selon les personnes sondées.
- | Plusieurs stratégies de soutien sont proposées : inclure des notions pratiques en TC dans les cours et diversifier les opportunités de formations, organiser des événements de mise en lien entre les milieux de recherche et de pratique, améliorer l'accompagnement par la création d'une structure spécialisée pour avoir accès à des spécialistes et du mentorat personnalisé, etc.

* Ces deux autrices ont contribué également à cet article

** Correspondance : esther.mc.sween-cadieux@usherbrooke.ca | Les affiliations des auteurs et autrices se trouvent à la fin de l'article

1 | INTRODUCTION

La montée de l'idéologie néolibérale au sein du milieu universitaire a eu un impact notable sur les institutions d'enseignement supérieur. Les réformes sur le financement des universités basé (ou en partie basé) sur la performance en place aux États-Unis, en Europe, en Australie, au Canada et ailleurs, en sont un bon exemple (Dougherty et Natow, 2020; MacGregor et Phipps, 2020). Dans cet environnement axé sur la performance, les universités doivent démontrer leur pertinence et imputabilité pour recevoir des fonds publics (Cain et al., 2018). Au niveau de la production de savoirs, le paysage universitaire poursuit également son évolution vers un modèle valorisant l'impact des connaissances, produites au sein de l'institution grâce à des fonds publics, sur la société (Cooper et al., 2018; Kelly, 2019). Il est donc de plus en plus attendu que la recherche se traduise en bénéfices¹ ou changements concrets au-delà du milieu universitaire, c'est-à-dire qu'elle ait des retombées dans la société (par ex. santé, environnement, éducation) (Bayley et al., 2018; Boulding et al., 2020). Historiquement, cette visée de retombées n'a pas fait partie des préoccupations de la majorité des chercheuses et chercheurs universitaires (Bauer et al., 2015). À ce sujet, le paradigme du succès académique, reposant principalement sur les publications scientifiques dans des revues à facteurs d'impact élevés, a suscité des débats au regard de l'importance de projets de recherche générant plus de retombées sociales (Bauer et al., 2015).

1.1 | L'impact de la recherche et le transfert de connaissances

Ainsi, le mouvement *research impact* est maintenant intégré dans le paysage universitaire mondial, tout comme le mouvement en faveur de la mobilisation ou du transfert de connaissances (TC)² qui vise à faciliter l'impact des connaissances hors des milieux de la recherche (Cooper et al., 2018; MacGregor et Phipps, 2020). Ces deux mouvements sont notamment promus par les organismes de financement de la recherche (Tetroe et al., 2008). Par exemple, les organismes subventionnaires fédéraux au Canada ont intégré la mobilisation des connaissances dans leurs mandats et priorités en sciences sociales et humaines (CRSH) et en santé (IRSC). Dans plusieurs programmes de financement de ces organismes, les équipes de recherche doivent démontrer explicitement comment leur recherche permettra de produire des retombées en soumettant un plan de TC (Cain et al., 2018; Kelly, 2019; MacGregor et Phipps, 2020). Le rationnel derrière ces exigences est que la recherche financée par l'État devrait bénéficier à la société et aussi que le gouvernement puisse démontrer un « *retour sur investissement* » (Cooper et al., 2018; Kassab, 2019; Cain et al., 2018). En d'autres mots, que l'argent public ait des retombées publiques.

Malgré la variété de définitions et de termes proposés par les différents organismes et institutions, le TC réfère à « l'ensemble des activités et des mécanismes d'interaction favorisant la diffusion, l'adoption et l'appropriation des connaissances les plus à jour possible en vue de leur utilisation » (Lemire et al., 2009, p.7) dans les décisions, les politiques publiques, les pratiques professionnelles ou les services. Un processus de TC peut varier dans ses niveaux d'intensité, de complexité ou d'engagement des parties prenantes selon la nature des connaissances issues de la recherche et leurs besoins et préférences (Barwick et al., 2014; Graham et Tetroe, 2009; IRSC, 2020). Toutefois, on identifie généralement deux grandes catégories d'activités, soit les stratégies plus classiques de diffusion ou dissémination des

¹ Dans cette étude, on se concentre sur les retombées sociales de la recherche et non sur sa commercialisation.

² Le terme *transfert de connaissances* est utilisé dans cet article, car il est le terme le plus utilisé dans le milieu francophone. Le terme *mobilisation des connaissances* est également de plus en plus utilisé depuis les dernières années par les universités et organismes subventionnaires de la recherche.

connaissances afin de rejoindre efficacement les publics ciblés par les connaissances (davantage dans une optique de communication) et les stratégies de co-construction ou d'appropriation qui visent à faciliter l'application de connaissances dans un contexte spécifique (davantage dans une optique de partage, d'engagement ou d'accompagnement) (Lemire et al., 2009; MacGregor et Phipps, 2020). Ces dernières nécessitent un engagement plus soutenu et des activités plus fréquentes avec les parties prenantes.

1.2 | Le transfert de connaissances dans le milieu universitaire

L'importance accordée au *rendement social* de la recherche fait en sorte que les attentes envers les universités et leur corps professoral sont de plus en plus grandes (Nutley, Walter, et Davies, 2007; Cooper et al., 2018; Cain et al., 2018; Jacobson, 2004). En plus des attentes déjà élevées au niveau de la qualité de la démarche scientifique, ceux-ci doivent donc conjuguer avec des attentes grandissantes en matière de TC. Les chercheuses et chercheurs universitaires seraient donc de plus en plus incités à produire des connaissances pouvant avoir des bénéfices sociaux et à les traduire en retombées concrètes par la réalisation d'activités de TC (Jacobson et al., 2004; Kassab, 2019). Leur implication dans de telles activités est toutefois très variable; certaines personnes étant fortement engagées à ce niveau alors que d'autres demeurent réticentes à le faire (Dagenais et al., 2017; Kassab, 2019). La question à savoir si la responsabilité de la réalisation d'activités de TC leur incombe ou non, et dans quelle mesure, est complexe et source de débats (Carrier et Contandriopoulos, 2016; Mitton et al., 2007). Plusieurs études ont donc tenté de comprendre les raisons qui peuvent expliquer qu'une chercheuse ou un chercheur va s'engager ou non dans des activités de TC.

L'obstacle le plus souvent mentionné dans les écrits est le manque d'incitatifs et de reconnaissance envers les activités de TC par les collègues, les départements et le système académique en général (Jacobson et al., 2004; Jessani et al., 2020; Kassab, 2019; Mitton et al., 2007; Ridde, 2009). Selon certains, les systèmes universitaires pour recruter, évaluer et promouvoir le corps professoral ne semblent pas évoluer au même rythme que les exigences grandissantes externes envers le TC (Jacobson et al., 2004; Kassab, 2019; Llopis et al., 2018); ceux-ci s'appuient d'ailleurs sur le jugement des pairs qui accordent souvent une plus grande importance aux productions scientifiques qu'à l'impact social (Llopis et al., 2018; Cain et al., 2018; Jacobson et al., 2004). À cet effet, la mission du corps professoral est généralement basée sur trois piliers de responsabilités, soit la *recherche*, l'*enseignement* et les *services à la collectivité*. Bien que la titularisation devrait être basée sur un équilibre entre ces trois piliers, les réalisations en lien avec les services à la collectivité – qui sont liées au TC – seraient moins valorisées (et moins bien comprises) pour fins de promotion contrairement à l'obtention de subventions de recherche, aux publications évaluées par les pairs, à l'enseignement, etc. (Jessani et al., 2018; Vasseur et Baker, 2021). Dans bien des cas, la collectivité est assimilée à la communauté universitaire elle-même, ce qui fait que les services rendus restent donc « à l'interne » plutôt que d'être orientés vers les partenaires des universités ou les populations. Tant que ces activités ne feront pas explicitement partie des critères de promotion universitaire et que leur importance ne sera pas reconnue par l'ensemble du corps professoral et de la communauté scientifique, il est peu probable que les chercheuses et chercheurs y consacrent davantage de temps, même s'ils sont motivés ou qu'ils ressentent une responsabilité sociale (Kassab, 2019).

L'équilibre peut donc être difficile à trouver entre les trois piliers au cœur de la mission du corps professoral, plusieurs y voyant une incompatibilité entre ce qui est réellement promu par l'institution et leurs pairs et leur responsabilité en tant que chercheuses et chercheurs (Llopis et al., 2018; Kassab, 2019). Outre l'influence du système de promotion universitaire et la culture axée sur la performance, plusieurs autres raisons sont évoquées pour expliquer la faible implication en TC de plusieurs : le manque de temps (Kassab, 2019; Jessani et al., 2018; Boulding et al., 2020; Jacobson et al., 2004); le manque d'intérêt ou de motivation intrinsèque (Kassab, 2019; Boulding et al., 2020; Kelly, 2019); une attitude peu favorable à la collaboration (Collie et al., 2016); un réseau professionnel hors universitaire peu développé (Jessani et al., 2018) ou un manque de soutien financier ou logistique de leur institution (Kassab, 2019; Cain et al., 2018; Jessani et al., 2018; Dagenais et al., 2017). De plus, selon certaines croyances, les activités de TC seraient incompatibles avec une carrière académique réussie et seraient professionnellement risquées (Kassab, 2019). Cherney et al. (2012) illustrent cet enjeu en affirmant que transférer les connaissances est un exercice difficile puisqu'il faut s'assurer que la recherche soit pertinente aux yeux des personnes utilisatrices, mais sans en compromettre l'intégrité scientifique.

Finalement, le dernier obstacle au TC à mentionner, mais non le moindre, est le manque de connaissances ou de compétences (Kassab, 2019; Boulding et al., 2020; Dagenais et al., 2017). Malgré la bonne volonté et les habiletés indéniables de certains, les chercheuses et chercheurs ne sont pas suffisamment formés pour transmettre leurs résultats en dehors des milieux de la recherche (Dagenais et Ridde, 2015). Plusieurs s'accordent à dire que le TC s'avère souvent un processus laborieux et complexe. Ils seraient donc peu équipés et outillés pour planifier, mener et évaluer les retombées de telles activités (Bayley et al., 2018; Jessani et al., 2018; Jacobson et al., 2004). Cela pourrait s'expliquer, entre autres, par la formation déficiente en TC des personnes étudiantes aux cycles supérieurs, ce qui laisserait la relève en recherche bien peu préparée à mener de telles activités une fois en poste (LaMarre et al., 2016; Ridde, 2009; Vasseur et Baker, 2021). Cependant, l'étude de Kassab (2019) souligne que la nouvelle génération s'intéresserait de plus en plus aux activités de TC.

1.3 | L'offre de formations en TC aux personnes étudiantes aux cycles supérieurs sur le TC

Depuis les dernières années, plusieurs initiatives ont émergé pour contribuer à la formation en TC des étudiantes et étudiants québécois (par ex. les formations en communications scientifiques de l'ACFAS et la plateforme RaccourSci.com) ou pour valoriser leur implication en ce sens (par ex. le concours *Ma thèse en 180 secondes*, le concours de vulgarisation de la recherche de l'ACFAS, le prix étudiant annuel en TC du CReSP affilié à l'Université de Montréal). Depuis 2021, les Fonds de recherche du Québec ont également ajouté de nouveaux critères à l'évaluation des demandes de bourses, dont un sur la mobilisation sociale (par ex. aptitudes à faire dialoguer la science et la société et capacité d'engagement pour contribuer au bien-être commun).

De plus, quelques programmes spécifiques ont également été créés comme le programme court de 2^e cycle et la maîtrise en mobilisation et transfert de connaissances et le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en pratiques de recherche et action publique à l'INRS ou le certificat en mobilisation des connaissances à l'Université Bishop's. De plus, plusieurs universités offrent des programmes de développement professionnel aux cycles supérieurs pour permettre aux étudiants et étudiantes durant leur cursus de maîtrise ou doctorat de développer des compétences transversales (par ex. le Centre

compétences recherche+ à l'Université de Sherbrooke, les Saisons des ESP à l'Université de Montréal). Certains programmes et départements offrent des cours ou séminaires crédités en lien avec le TC que les étudiantes et étudiants peuvent suivre durant leurs parcours (par ex. PSY6204 Transfert et utilisation de la recherche sociale en psychologie à l'UdeM, ADM6507 Management et transfert des connaissances à la TÉLUQ), mais ceux-ci demeurent somme toute peu nombreux à notre connaissance.

1.4 | Les perceptions des personnes étudiantes aux cycles supérieurs sur le TC

Étant donné l'accent grandissant mis sur le TC par les organismes subventionnaires de la recherche pour optimiser l'impact des avancées scientifiques, il devient de plus en plus nécessaire pour la prochaine génération de chercheurs et chercheuses de se familiariser avec les principes et pratiques en TC et de développer leur capacité (Collisson et al. 2011; Nurius et Kemp, 2014). À ce sujet, des écrits éditoriaux récents signés par des personnes étudiantes soulèvent l'importance de promouvoir davantage la formation en TC durant leur parcours aux cycles supérieurs (Paré-Beauchemin et al., 2022) ou réfléchissent au rôle qu'ils et elles peuvent jouer en TC durant leurs études (Younas et Porr, 2019). En effet, leur contribution à la production des savoirs est indéniable. Selon Larivière (2015), les doctorantes et doctorants contribueraient grandement et de façon non négligeable aux activités de recherche des universités québécoises. De plus, au-delà de leur apport en termes d'articles ou de publications, ils et elles jouent un rôle important dans la réalisation des projets de recherche menés en partenariat avec les milieux de pratique, qui sont de plus en plus valorisés par le système basé sur l'impact de la recherche (LaMarre et al., 2016).

Toutefois, à notre connaissance, très peu d'études empiriques, voire aucune, ne se sont intéressées à documenter la perspective des personnes étudiantes aux cycles supérieurs sur les questions en lien avec les exigences grandissantes en TC. Représentant la prochaine génération en recherche, nous croyons important de tenter de comprendre, dans un premier temps, ce qu'ils et elles pensent du TC de manière générale. Le présent article vise trois objectifs spécifiques :

- **Objectif 1 :** Décrire les perceptions des personnes étudiantes aux cycles supérieurs quant au concept de TC et identifier les principales activités de TC menées.
- **Objectif 2 :** Comprendre ce qui influence leurs perceptions quant au TC en lien avec leur motivation, leur capacité et les opportunités perçues dans le milieu universitaire.
- **Objectif 3 :** Identifier les stratégies potentielles à mettre en place dans le milieu universitaire pour les soutenir dans leurs activités de TC.

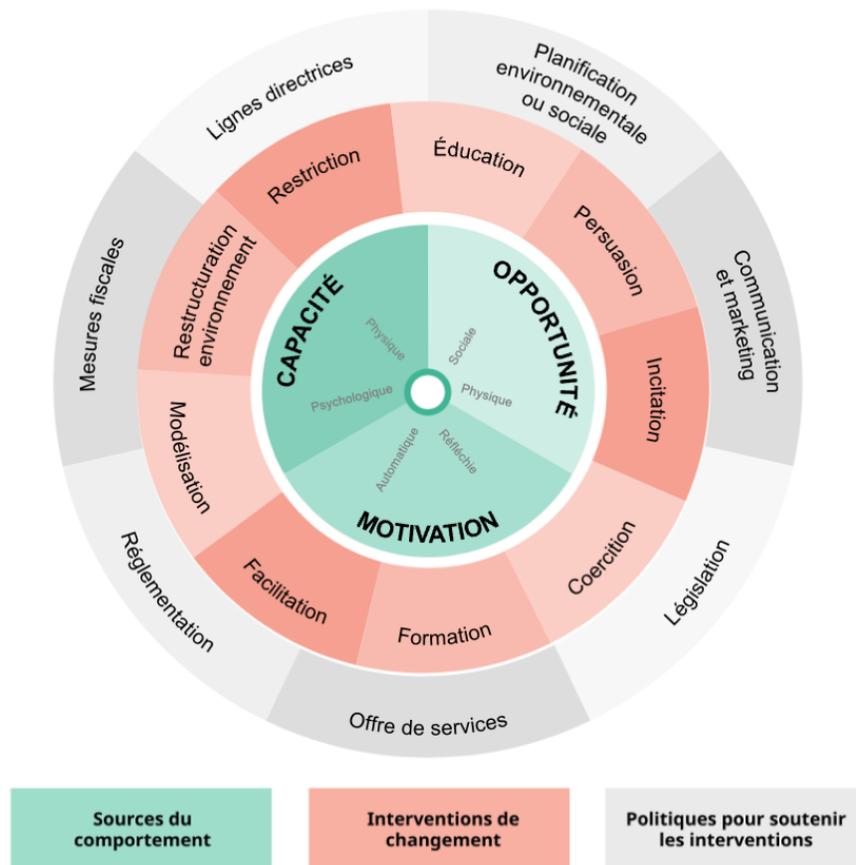
2 | MÉTHODOLOGIE

2.1 | Cadre conceptuel

La roue du changement de comportement de Michie et al., 2011 (Figure 1) a été utilisée comme cadre conceptuel pour guider l'analyse et l'interprétation des données (objectif 2 et 3). Ce modèle est basé sur une synthèse de 19 cadres théoriques. Selon ce modèle, le changement de comportement n'est pas simplement compris d'un point de vue individuel, mais s'imbrique plus largement dans des

changements politiques et sociaux. Le cœur de la roue représente les sources du comportement et vise à comprendre pourquoi un comportement est mené ou non. Ainsi, un comportement serait lié au niveau de motivation, de capacité et d'opportunité pour l'individu. Michie et al. (2011) définissent la **motivation** comme l'ensemble des mécanismes internes qui favorisent le comportement, tels que les intentions, les buts, les émotions positives, etc. La **capacité** quant à elle réfère à l'ensemble des compétences, savoir-faire, habiletés et connaissances de l'individu lui permettant de produire le comportement. Et finalement l'**opportunité** réfère à l'ensemble des facteurs extérieurs à l'individu qui rendent le comportement possible ou le facilitent, tels que les ressources disponibles et les normes sociales en vigueur. Dans cette étude, le *comportement étudié* porte sur la réalisation d'activités de TC. Ce cadre est utile pour comprendre ce qui peut expliquer les perceptions des étudiantes et étudiants du TC en fonction de leur motivation (M), leurs capacités (C) et des opportunités (O) dans leur milieu.

Figure 1 | La roue du changement de comportement (Michie et al., 2011)



NOTE | Figure traduite librement et reproduite de "The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions" par Michie, van Stralen et West, 2011, Implementation Science, 6(42), p. 7. Figure disponible sous une licence Creative Commons Attribution 2.0 Générique (CC BY 2.0) : <http://creativecommons.org/licenses/by/2.0>

Une fois que les éléments pouvant expliquer l'adoption ou non du comportement désiré sont identifiés (motivation, capacité et/ou opportunité), le deuxième niveau du modèle propose différentes **interventions pour soutenir le changement** et ayant le potentiel d'agir sur les sources du comportement

(Tableau 1). Le dernier niveau de la roue représente les solutions politiques à un niveau plus macro pour faciliter la mise en œuvre des interventions et ainsi tendre vers l'adoption du comportement désiré. Dans le cas qui nous intéresse, nous cherchons à comprendre ce qui pourrait expliquer que les personnes étudiantes aux cycles supérieurs mènent ou non des activités de TC et identifier les moyens potentiels pour mieux les soutenir en TC.

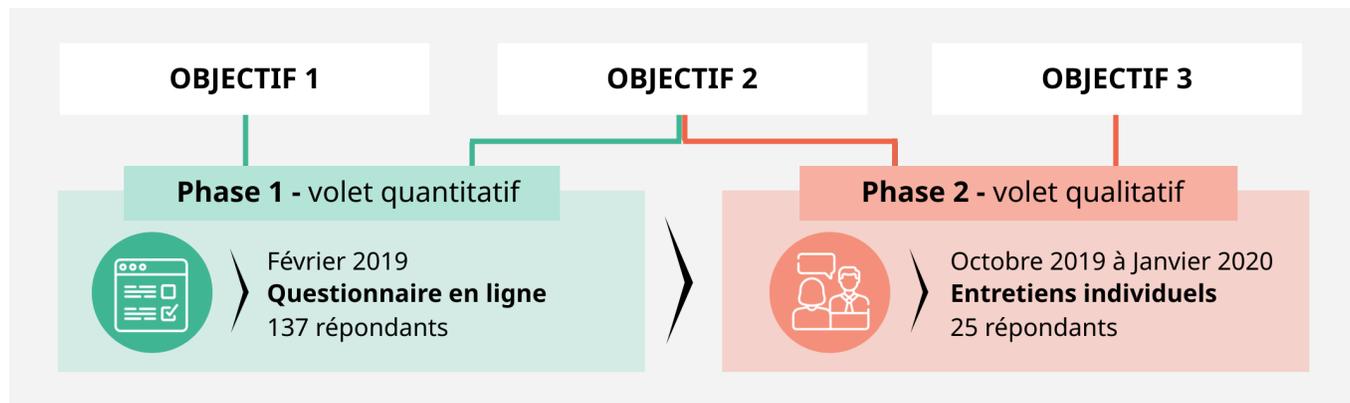
Tableau 1 | Description des interventions pour soutenir le changement de comportement (Michie et al., 2011)

Éducation	Améliorer les connaissances et la compréhension du comportement ciblé.
Persuasion	Utiliser la communication pour induire des sentiments positifs ou négatifs envers le comportement ou stimuler une action.
Incitation	Créer une attente de récompense (gains) pour encourager l'adoption du comportement.
Coercition	Créer une attente de punition ou de coût (pertes).
Formation	Développer les compétences nécessaires pour réaliser le comportement.
Restriction	Utiliser des règles pour favoriser un comportement cible en réduisant les opportunités de s'engager dans un comportement inverse (par ex. lois et règlements).
Restructuration environnementale	Modifier le contexte social ou physique dans lequel se produit le comportement (par ex. réformes sociales, structure organisationnelle).
Modélisation	Fournir un modèle ou un exemple qui inspire les individus (influence sociale).
Facilitation	Augmenter les moyens/réduire les obstacles pour augmenter la capacité des individus et l'opportunité (au-delà de l'éducation, formation ou restructuration environnementale).

2.2 | Devis de recherche

Une étude exploratoire utilisant une méthodologie mixte a été menée entre février 2019 et janvier 2020. L'utilisation de plusieurs méthodes de collecte de données et la triangulation de celles-ci améliorent la validité interne de l'étude et la crédibilité des résultats (Patton, 1990). Un devis séquentiel explicatif a été privilégié (Creswell et Plano Clark, 2011). Cela signifie que le devis est constitué de deux phases consécutives, soit une collecte de données quantitatives (questionnaire en ligne) et par la suite, une collecte de données qualitatives visant à éclairer et approfondir les résultats quantitatifs à l'aide d'entrevues individuelles auprès d'un sous-échantillon ayant participé à la première phase (Figure 2).

Figure 2 | Description des phases de l'étude en fonction des objectifs de recherche



2.3 | Contexte et déroulement de l'étude

Population et échantillonnage. Par la nature exploratoire de l'étude, un échantillon de convenance a été constitué à l'Université de Montréal (UdeM) pour des raisons pratiques d'accessibilité étant donné l'affiliation de l'équipe de recherche à cette institution. De plus, bien que le TC concerne tous les domaines ou disciplines, les personnes étudiantes aux cycles supérieurs en sciences sociales et en santé publique ont été ciblées pour cette phase exploratoire. Ce choix a été fait puisque cette étude a été menée par l'Équipe RENARD qui est une équipe de recherche qui se concentre spécifiquement sur le TC dans le domaine des interventions sociales et sociosanitaires. Ainsi, 14 programmes ont été ciblés à la Faculté des arts et des sciences (FAS) (anthropologie, bibliothéconomie, communication, criminologie, démographie, psychoéducation, psychologie, relations industrielles, politique, économie, travail social, sociologie, biologie et sciences humaines appliquées) ainsi que six programmes à l'École de santé publique de l'Université de Montréal (ESPUM) (santé publique, administration des services de santé, bioéthique, épidémiologie, évaluation des technologies de la santé, santé environnementale et santé au travail). Selon les données disponibles sur le site du registrariat de l'UdeM, la population étudiante totale visée par l'étude en 2019 était de 2686 personnes, soit 2164 à la FAS (maîtrise n=1317 et doctorat n=847) et 522 à l'ESPUM (maîtrise n=382; doctorat n=140). Ainsi, 63% de la population visée était inscrite à la maîtrise et 37% au doctorat alors que 81% était à la FAS et 19% à l'ESPUM.

Critères d'éligibilité. Les personnes participantes devaient être inscrites à la maîtrise ou au doctorat à l'Université de Montréal, dans un des programmes ciblés de la FAS ou de l'ESPUM. Elles devaient également consacrer du temps à la recherche scientifique durant leur parcours académique.

Recrutement. Le recrutement au volet quantitatif a été effectué par l'intermédiaire des responsables de programme, des associations étudiantes et des réseaux sociaux (échantillonnage boule de neige). Les personnes répondantes au volet quantitatif intéressées à participer au deuxième volet de l'étude ont fourni leur adresse courriel à la fin du questionnaire en ligne (échantillonnage de volontaires). Par la suite, ces personnes ont été contactées par l'équipe de recherche et certaines d'entre elles ont accepté de participer à la deuxième phase du projet.

2.4 | Outils de collecte de données

Pour le premier volet de l'étude, un questionnaire en ligne a été développé par l'équipe de recherche en se basant sur les principales dimensions issues des modèles et théories du changement de comportement (par ex. connaissances, attitudes et motivation, sentiment d'auto-efficacité, influences sociales, intention) (Ajzen, 1991; Michie et al., 2014). Le questionnaire a été prétesté auprès de cinq personnes étudiantes aux cycles supérieurs pour vérifier la clarté et la pertinence des énoncés. Il n'a toutefois pas fait l'objet d'une étude de validation. Le questionnaire final comporte 71 questions réparties en trois sections (disponible sur demande). La première vise à recueillir des renseignements généraux (par ex. cycle d'études, portion de temps consacré à la recherche, formation en TC, fréquence des échanges avec des utilisatrices et utilisateurs potentiels, méthode de recherche utilisée, carrière envisagée, avancement des travaux de recherche). La deuxième section vise à mesurer les connaissances, attitudes et activités reliées au TC à l'aide de multiples énoncés (par ex. *j'ai l'intention de faire du TC, je me sens assez outillé(e) pour réaliser des activités de TC*). Une échelle de type Likert en 7 points a été utilisée allant de « 1- Fortement en désaccord » à « 7- Fortement en accord ».

Finalement, la troisième section comporte quatre questions à développement (par ex. *Si vous réalisez des activités TC, en quoi consistent-elles ?*). La durée de passation du questionnaire était d'environ 15 minutes.

Pour le deuxième volet de l'étude, des entretiens individuels semi-structurés ont été réalisés par trois assistantes de recherche à l'aide d'une grille d'entretien de 15 questions (disponible sur demande). Elles visaient à approfondir et nuancer les points de vue sur le TC, par exemple : *Est-ce important pour vous de consacrer des efforts dans le TC ? Quelles seraient les raisons qui pourraient expliquer que vous ne faites pas de TC, si tel est le cas ? Qu'est-ce qui pourrait être mis en place pour vous aider à réaliser des activités TC ?* Les entretiens ont duré de 30 à 60 minutes. Ils ont été enregistrés, transcrits intégralement et importés dans le logiciel d'analyse qualitative NVivo 12©.

2.5 | Analyse des données

Questionnaire en ligne. Les données du questionnaire ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives. Ainsi, les fréquences, moyennes, écart-types et intervalles de confiance ont été calculés pour les énoncés.

Entretiens individuels. La technique d'analyse thématique décrite par Paillé et Mucchielli (2012) a été utilisée. Le codage et l'analyse ont été réalisés par les deux premières autrices. Une grille de codes a d'abord été élaborée par celles-ci en analysant conjointement trois entretiens. Pour ce faire, une démarche de thématization en continu et ascendante a été réalisée, ce qui signifie que tout le corpus de données a été thématized et chaque segment significatif a été associé à un ou plusieurs codes descriptifs. Les thèmes étaient choisis de façon à bien représenter le contenu, donc impliquant un faible niveau d'inférence, mais en cernant tout de même la teneur des propos. De façon graduelle, les thèmes identifiés ont été fusionnés, lorsque nécessaire, et regroupés sous des rubriques plus générales qui ont permis de classer le contenu des entretiens. Ces rubriques représentaient les grandes dimensions du cadre conceptuel, c'est-à-dire les sources du comportement et les interventions de changement. Par la suite, l'ensemble des entretiens a été analysé avec la grille de codage et lorsque de nouveaux codes émergeaient des entretiens, les chercheuses (EMC et CC) se rencontraient pour adapter la grille jusqu'à l'obtention d'un consensus.

2.6 | Approbation éthique

Cette étude a obtenu une approbation éthique émise par le *Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal* (CERAS-2018-19-123-D). Le consentement libre et éclairé des personnes participantes a été obtenu par écrit avant la collecte de données.

3 | RÉSULTATS

3.1 | Personnes participantes à l'étude

Au total, 141 personnes étudiantes aux cycles supérieurs ont répondu au questionnaire en ligne, mais quatre ont dû être retranchées de l'échantillon final (n=137), car elles n'étaient pas éligibles. Parmi les personnes répondantes au questionnaire, 56 personnes avaient signifié leur intérêt à participer aux entretiens individuels. Au total, 25 personnes ont finalement été interrogées. Le tableau 2 présente les caractéristiques des personnes répondantes aux deux volets de l'étude.

Tableau 2 | Caractéristiques des personnes participantes à l'étude

	Quantitatif n (%)	Qualitatif n (%)
Âge		
20 à 24 ans	33 (24)	3 (12)
25 à 29 ans	53 (39)	9 (36)
30 à 34 ans	26 (19)	4 (16)
35 à 39 ans	12 (9)	2 (8)
Plus de 40 ans	13 (9)	7 (28)
Identité de genre		
Femme	101 (74)	21 (84)
Homme	33 (24)	3 (12)
Autre	3 (2)	1 (4)
Cycle d'études		
Maitrise	62 (45)	11 (44)
Doctorat	75 (55)	14 (56)
Disciplines		
Faculté des arts et des sciences (FAS)	111 (81)	15 (60)
<i>Anthropologie</i>	10 (7,3)	3 (12)
<i>Bibliothéconomie et sciences de l'information</i>	2 (1,5)	1 (4)
<i>Communication</i>	6 (4,4)	2 (8)
<i>Criminologie</i>	11(8)	0
<i>Démographie</i>	1 (0,7)	0
<i>Psychoéducation</i>	6 (4,4)	1 (4)
<i>Psychologie</i>	30 (21,9)	3 (12)
<i>Relations industrielles</i>	2 (1,5)	1 (4)
<i>Sciences politiques</i>	8 (5,8)	0
<i>Sciences économiques</i>	1 (0,7)	1 (4)
<i>Travail social</i>	7 (5,1)	0
<i>Sociologie</i>	10 (7,3)	1 (4)
<i>Sciences biologiques</i>	15 (10,9)	1 (4)
<i>Sciences humaines appliquées</i>	2 (1,5)	1 (4)
École de santé publique (ESPUM)	26 (19)	10 (40)
<i>Santé publique</i>	13 (9,5)	3 (12)
<i>Administration des services de santé</i>	3 (2,2)	1 (4)
<i>Bioéthique</i>	6 (4,4)	5 (20)
<i>Épidémiologie</i>	2 (1,5)	1 (4)
<i>Évaluation des technologies de la santé</i>	1 (0,7)	0
<i>Santé environnementale et santé au travail</i>	1 (0,7)	0

	Quantitatif n (%)	Qualitatif n (%)
Degré d'avancement des travaux		
Préparation du protocole	49 (36)	10 (40)
Collecte de données	23 (17)	2 (8)
Analyse des données	31 (23)	6 (24)
Rédaction	27 (20)	4 (16)
Dépôt réalisé	6 (4)	2 (8)
Autre	1 (1)	1 (4)
Proportion de temps accordé à la recherche		
Moins de 25%	15 (11)	2 (8)
25% à 50%	52 (38)	8 (32)
Plus de 50%	70 (51)	15 (60)
Méthode de recherche		
Qualitative	46 (34)	7 (28)
Quantitative	49 (36)	11 (44)
Méthode mixte	35 (26)	4 (16)
Conceptuelle-théorique	7 (5)	3 (12)
Carrière académique envisagée		
Oui	67 (49)	15 (60)
Non	31 (23)	7 (28)
Je ne sais pas	39 (28)	3 (12)
TOTAL	137	25

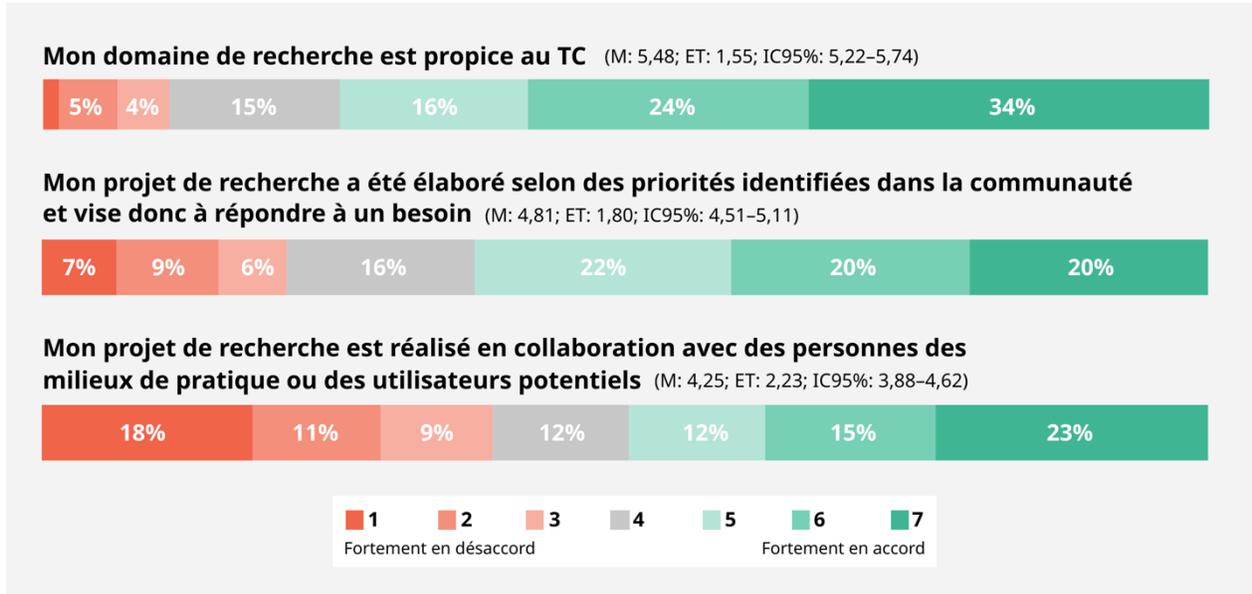
3.2 | Objectif 1 : Tracer un portrait des perceptions et des activités de TC des personnes étudiantes aux cycles supérieurs

Les résultats présentés sont issus des données du questionnaire en ligne (n=137). Près de 80% des personnes répondantes rapportent avoir déjà entendu parler de TC alors que 51% auraient également prévu des activités pour transférer hors du milieu universitaire les connaissances issues de leur projet de recherche. Près de 30% n'en auraient pas prévu et environ 19% ne le savent pas encore.

De plus, seulement 25% rapportent avoir suivi une formation reliée au TC dans le cadre de leur cheminement académique. La majorité (71%) croit que la notion de TC devrait faire partie de leur formation universitaire, comparativement à 11% qui croient que le TC fait déjà partie de leur formation universitaire. Seulement 3% croient au contraire que cela ne devrait pas faire partie du cursus et environ 15% n'auraient pas d'opinion sur la question.

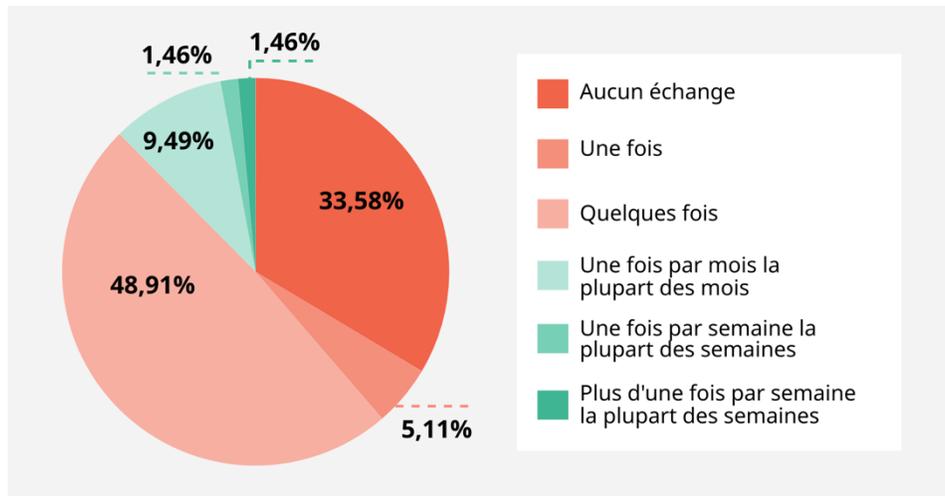
La figure 3 présente le degré d'accord des personnes répondantes à des énoncés relatifs à leur projet de recherche en lien avec le TC.

Figure 3 | Répartition des personnes répondantes – degré d'accord aux énoncés liés à leur projet



Les personnes répondantes ont été sondées sur la fréquence de leurs échanges avec des utilisatrices et utilisateurs potentiels de leurs résultats de recherche (Figure 4). De manière générale, peu de personnes (12,41%) rapportent avoir des échanges assez fréquents (une fois par mois, une fois par semaine et plus d'une fois par semaine).

Figure 4 | Répartition des 137 personnes répondantes en fonction de la fréquence d'échanges

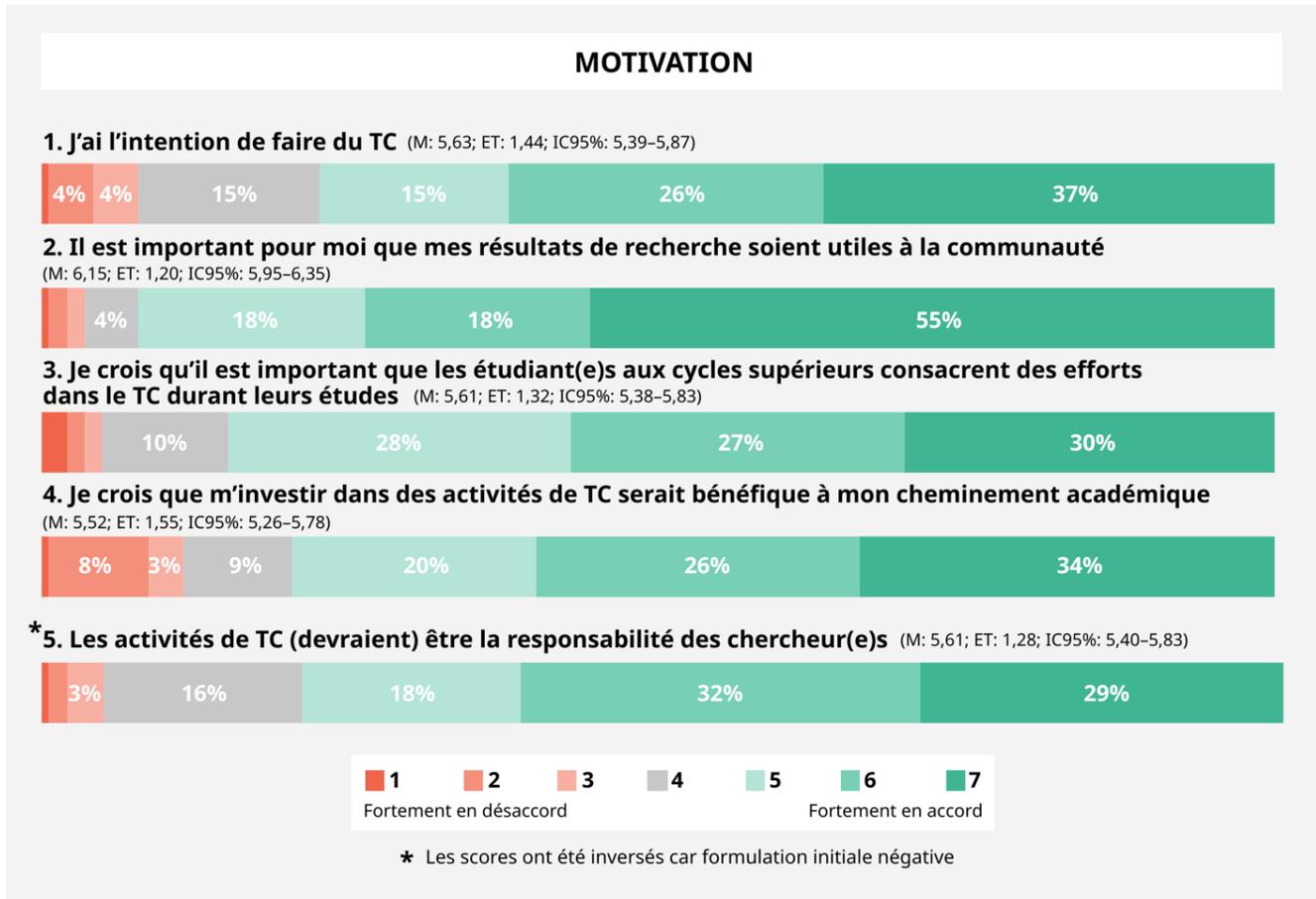


Près de 50% des personnes répondantes (n=68/137) ont identifié des activités de TC qu'elles avaient déjà réalisées. Parmi les plus fréquentes, on retient la participation à des ateliers de partage des connaissances (21/68), les conférences grand public ou auprès de publics cibles (13/68), la rédaction de blogues (13/68), la participation à des émissions de radio (11/68), la réalisation de capsules vidéo (10/68), la rédaction d'articles de vulgarisation pour le grand public (9/68) et dans une moindre mesure, l'utilisation des réseaux sociaux (par ex. Facebook, Twitter) (4/68).

3.3 | Objectif 2 : Comprendre ce qui influence le TC chez les personnes étudiantes aux cycles supérieurs

Motivation. Les résultats montrent que les personnes répondantes au questionnaire sont en grande majorité en accord avec les énoncés liés à leur motivation pour le TC (Figure 5).

Figure 5 | Répartition des personnes répondantes – degré d'accord aux énoncés « motivation »



L'analyse des données qualitatives montre également que les personnes rencontrées sont généralement très motivées et ont l'intention de faire du TC durant leur parcours ou après leurs études. En effet, la majorité d'entre elles rapporte l'importance de réaliser des activités de TC aux cycles supérieurs (18/25, 72%). Plusieurs (19/25, 76%) mentionnent également valoriser les approches de TC interactives et collaboratives pour favoriser les échanges avec les publics cibles de leur recherche :

« Pour moi c'est très important dans le TC de... pas juste s'assurer que ses résultats soient connus par les personnes qui pourraient les mettre en pratique, mais aussi d'aller chercher le savoir expérimentiel des personnes qui sont sur le terrain » - Personne étudiante au doctorat en psychologie

Certains rapportent également un désir d'avoir un impact social par leurs recherches et de contribuer au changement (10/25, 40%) et plusieurs nomment également ressentir une responsabilité sociale de redonner à la société (14/25, 56%) comme le décrit cette personne répondante :

« Je pense que c'est important qu'on en fasse [du TC] [...] nous faisons partie d'une société et puis nous avons la chance de pouvoir faire des travaux qui peuvent permettre d'avancer en tant que société » - Personne étudiante à la maîtrise en relations industrielles

Malgré leur motivation, certaines personnes partagent toutefois des préoccupations ou risques à mener des activités de TC, notamment en lien avec la notion de crédibilité (par ex. risque de perte de sens, recherche de popularité, perte de rigueur, critique par les pairs, etc.) ou un sentiment d'imposture :

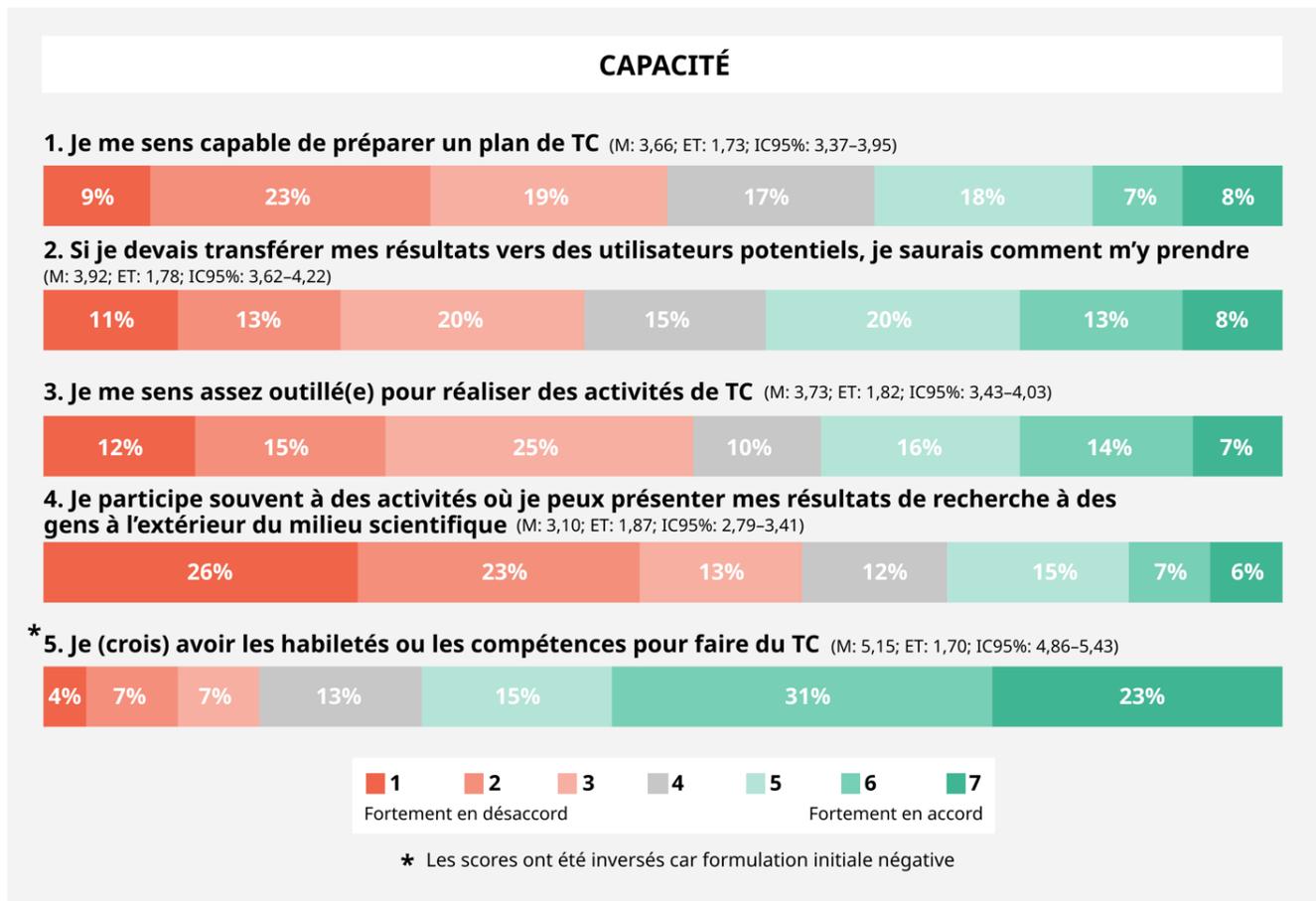
« C'est stressant transférer des connaissances parce que tu as l'impression d'être jugé. Après ça, tu dis... je suis comme un imposteur, est-ce que je connais suffisamment mon sujet pour en parler ? » - Personne étudiante au doctorat en psychoéducation

En somme, les résultats autant quantitatifs que qualitatifs montrent que les personnes répondantes croient important que leur recherche soit utile pour la communauté, que le fait de s'impliquer en TC serait bénéfique à leur cheminement académique et qu'ils ressentent une certaine responsabilité sociale de redonner à la communauté. Ainsi, de manière générale, la motivation ne semble pas être un enjeu de premier plan pour les personnes qui ont participé aux deux phases du projet.

Capacité. Contrairement à la motivation, les résultats quantitatifs montrent que les personnes répondantes au questionnaire seraient, de manière générale, moins convaincues de leur niveau de capacité en TC (Figure 6).

Pour ce qui est du niveau de capacité perçue chez les personnes rencontrées en entretien, une grande variabilité est observée; certaines se sentant moins compétentes et outillées que d'autres. En général, elles sont capables de nommer des applications concrètes de leur recherche, mais ne savent pas toujours comment transférer ces connaissances ou comment s'y prendre pour mener des activités de TC. L'analyse qualitative montre que le fait d'être au doctorat plutôt qu'à la maîtrise, le niveau d'avancement du projet de recherche, le degré d'exposition au TC au sein de leur milieu de recherche, leur personnalité et leur intérêt à poursuivre en recherche sont quelques éléments davantage liés aux personnes avec un niveau de capacité perçue plus élevé.

Figure 6 | Répartition des personnes répondantes – degré d'accord aux énoncés « capacité »



En général, l'analyse qualitative montre que certaines personnes étudiantes (14/25, 56%) ont une compréhension assez englobante du TC qui valorise des approches interactives et adaptées aux publics cibles. Toutefois, on remarque que d'autres associent principalement le TC à la vulgarisation scientifique à un large public, c'est-à-dire dans une optique de diffusion davantage unidirectionnelle (8/25, 32%) et désirent donc, principalement, développer des compétences techniques en communication. Toutefois, plusieurs personnes rencontrées, qui semblent davantage sensibilisées à la complexité du TC et de l'importance de l'aspect relationnel, nomment une panoplie de compétences et d'habiletés personnelles qu'elles jugent importantes à développer pour agir en TC : audace et créativité, posture d'écoute et d'empathie, capacité d'humilité et d'intégrité, rigueur et persévérance, etc.

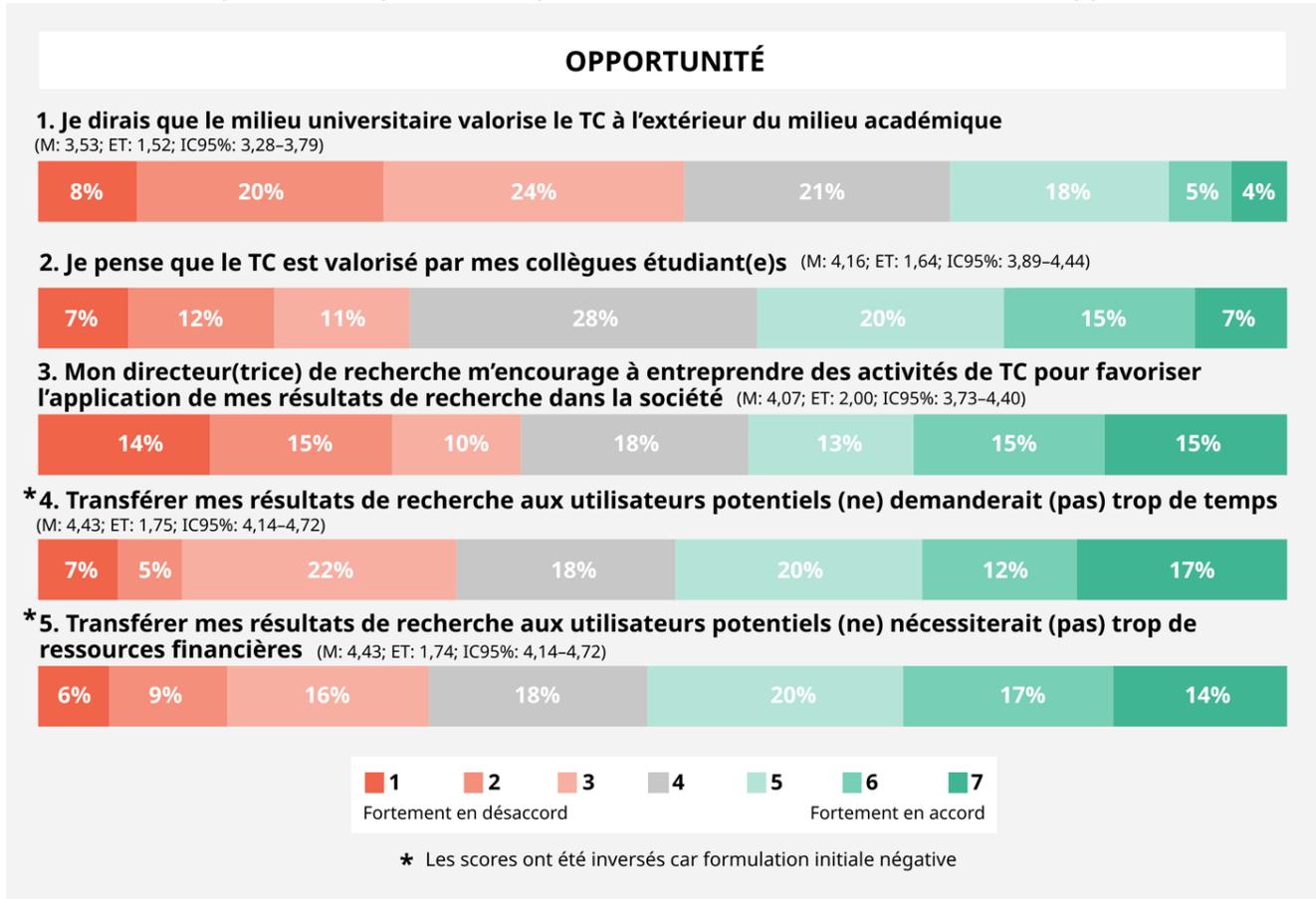
En somme, selon les résultats, un manque de capacité perçue pourrait davantage expliquer le niveau d'implication en TC des personnes étudiantes aux cycles supérieurs que la motivation. En d'autres mots, elles ont l'impression d'avoir, de manière générale, une mauvaise compréhension de ce qu'est le TC et de manquer de connaissances sur les meilleures méthodes et pratiques :

« Je n'ai pas vraiment de connaissance en TC, dans le sens que je ne saurais pas trop par où commencer et comment m'y prendre. [...] Mais c'est sûr que ça serait de contacter les gens dans le

milieu pour qui les résultats seraient pertinents à divulguer. Mais encore, c'est comme...je ne peux pas nommer de stratégies ou de... » - Personne étudiante à la maîtrise en psychologie

Opportunité. Comme pour les résultats sur la capacité perçue des personnes étudiantes en TC, les moyennes aux énoncés en lien avec les opportunités de leur environnement pouvant favoriser le TC sont moins élevées que celles pour la motivation (Figure 7).

Figure 7 | Répartition des personnes répondantes – degré d'accord aux énoncés « opportunité »



Finalement, l'analyse qualitative met en lumière le fait que plusieurs éléments du contexte universitaire constituent des obstacles au TC. Premièrement, la quasi-totalité des personnes répondantes (22/25, 88%) rapporte que le temps représente un enjeu majeur à leur implication en TC puisque leur curriculum est déjà chargé et qu'elles doivent terminer leur programme dans un temps limité. Aussi, elles perçoivent généralement le milieu universitaire comme étant peu propice au TC, notamment puisqu'il est peu ou pas abordé dans les cours, qu'elles sont peu exposées à des modèles engagés en TC, qu'elles ont peu accès à des ressources de soutien (pédagogiques et logistiques) et qu'elles ont l'impression qu'en général, le TC est peu valorisé par leur programme, leur direction de recherche ou par les organismes subventionnaires.

Certaines personnes (9/25, 36%) mentionnent également que le manque de ressources financières pour les soutenir et pour organiser des événements représente un obstacle. Finalement, plus largement, plusieurs mentionnent que la culture scientifique axée sur la performance et la publication scientifique pourrait les décourager à mener des activités de TC, celles-ci n'étant pas vraiment récompensées ou reconnues. Cette personne fait état autant des enjeux financiers que ceux liés au système académique :

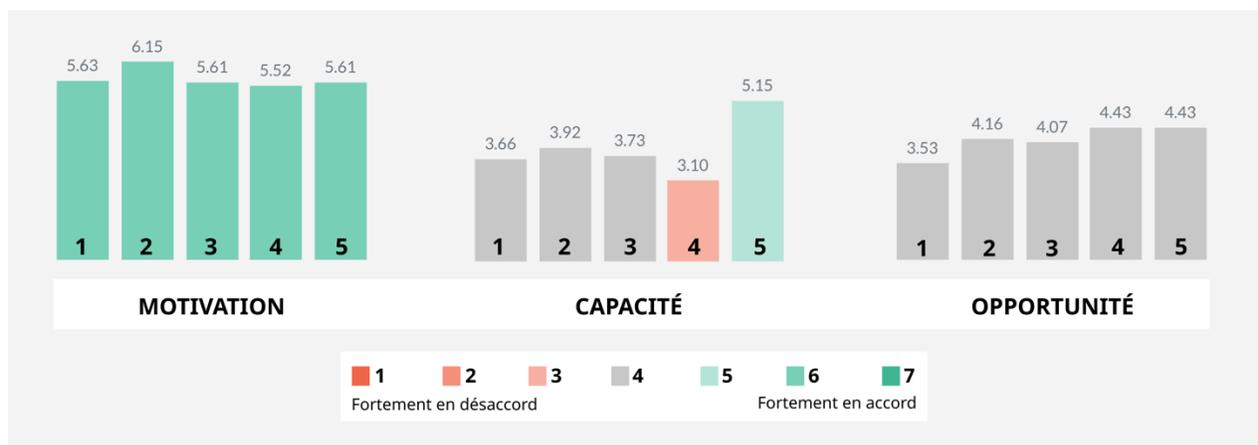
« J'ai l'impression d'être [...] divisé ou pris entre le développement de mon CV et les activités connexes. [...] est-ce que je dois mettre mes énergies là-dedans [le TC] ou dans la publication ? Parce que l'affaire aussi, c'est que moi, il me faut de l'argent, pour manger, pour me loger... Donc, l'enjeu financier est quand même là. Malgré le fait qu'on a des bourses, le système est très compétitif et c'est très axé sur la publication versus d'autres modes de transfert » - Personne étudiante au doctorant en santé mondiale

Toutefois, plusieurs personnes rencontrées ont une vision plus positive. Par exemple, certaines mentionnent que leur discipline est propice au TC (par ex. en santé publique où la recherche et la pratique vont de pair) ou qu'elles perçoivent un appui et une ouverture de leur direction de recherche face à leur implication en TC. Par exemple, cette personne prend sa directrice de thèse comme un modèle :

« Ma directrice de thèse, je dirais qu'elle a probablement une posture qui ressemble vraiment à la mienne et elle fait aussi des interventions médiatiques et elle s'implique dans des projets dans la communauté. Sans être justement [dans un] transfert [de type] « moi je vous montre », c'est vraiment dans l'idée de collaboration. » - Personne étudiante au doctorant en communication

Interprétation globale des résultats. De manière générale, les personnes étudiantes aux cycles supérieurs rencontrées sont motivées et sensibilisées à l'importance du TC. Cependant, plusieurs rapportent un certain manque de connaissances et compétences, qui peut s'expliquer par le fait que le TC est généralement peu abordé durant leur parcours. De plus, le milieu universitaire est également perçu par plusieurs comme relativement peu propice au TC. Ainsi, les résultats qualitatifs et quantitatifs vont dans le même sens, soit que la motivation ne semble pas l'obstacle principal au TC aux cycles supérieurs, mais que les capacités perçues et les opportunités présentes dans l'environnement seraient davantage des enjeux selon les personnes sondées (Figure 8).

Figure 8 | Moyennes obtenues aux énoncés en lien avec la motivation, capacité et opportunité (n=137)



3.4 | Objectif 3 : Identifier les stratégies pour mieux soutenir en TC les personnes étudiantes aux cycles supérieurs

Pour répondre à ce troisième objectif, les données des 25 entretiens individuels ont été utilisées. Le tableau 3 présente l'ensemble des stratégies proposées pour soutenir la population étudiante aux cycles supérieurs en TC ainsi que le nombre de fois qu'elles ont été nommées par les personnes répondantes. Tout d'abord, les stratégies les plus fréquemment proposées sont liées à l'importance de la formation. Plusieurs croient important d'inclure des notions pratiques en TC dans les cours existants, mais aussi de diversifier les opportunités de formations (par ex. le format, la durée, le contenu, l'approche, etc.). Certaines personnes proposent aussi de miser sur le développement des compétences transversales au rôle de chercheuse et chercheur et qui sont jugées importantes en TC (par ex. créativité, sens critique).

Les stratégies visant à agir au niveau de l'environnement afin d'exposer davantage la communauté étudiante au TC et à la richesse de l'interdisciplinarité ont été identifiées comme prioritaires par plusieurs. Cela peut se faire principalement via l'organisation d'activités de mise en lien permettant de décloisonner le monde de la recherche et de la pratique (par ex. activités de réseautage, journées professionnelles). Pour aller plus loin, certaines personnes proposent d'améliorer l'accompagnement par la création d'une structure spécialisée et pérenne à l'université où elles pourraient avoir accès à des spécialistes en mobilisation et du mentorat personnalisé. Plusieurs ont aussi proposé des stratégies pour agir au niveau des normes en vigueur afin d'intégrer le TC au curriculum (sous forme de cours ou d'attestation) ou d'ajouter des exigences au niveau des objectifs du projet de recherche, de la préparation du protocole, des demandes de bourses ou des demandes éthiques.

D'autres ont soulevé l'importance de leur fournir des modèles en sensibilisant, par exemple, le corps professoral universitaire afin que cela percole vers leurs étudiantes et étudiants et en mettant de l'avant plus d'expériences inspirantes de TC. Finalement, dans une moindre mesure, certaines personnes croient important de sensibiliser davantage l'ensemble de la communauté étudiante au TC et à ses valeurs sous-jacentes ou d'offrir des incitatifs sous forme de subventions ou bourses pour encourager les personnes à mener de telles activités durant leur parcours.

En résumé, les résultats montrent que les personnes répondantes croient important de renforcer leurs capacités en TC d'un point de vue individuel par une offre de formations diversifiée, mais aussi qu'elles aimeraient être mieux soutenues, guidées et accompagnées afin que le TC devienne une priorité collective dans le milieu universitaire. De ce fait, des actions devraient être menées à différents niveaux et devraient également impliquer l'ensemble des acteurs de l'écosystème académique, et non seulement la communauté étudiante.

Tableau 3 | Synthèse des stratégies proposées pour soutenir la communauté étudiante en TC

Type d'intervention	Stratégies proposées	Fréquence
Formation Total : 20/25	- Inclure des notions en TC dans les séminaires existants (par ex. séminaire de préparation à la recherche ou cours de méthodologie)	8/25
	- Diversifier l'offre de formations pour améliorer l'accès selon les besoins et préférences (par ex. un paquet d'activités sur une ou deux journées, un cours d'une session, formation en ligne, etc.)	7/25
	- Privilégier des formations axées sur la pratique	4/25
	- Offrir des opportunités pour développer des compétences transversales (par ex. créativité, sens critique)	4/25
	- Former en communication et en vulgarisation scientifique (par ex. journalisme, communication avec les médias, etc.)	3/25
	- Offrir des séminaires interdisciplinaires au sein de l'université	2/25
Restructuration environnementale Total : 15/25	- Organiser des événements de mise en relation (par ex. activités de réseautage, journées professionnelles) pour décloisonner la recherche et la pratique et exposer les personnes étudiantes aux préoccupations et réalités du terrain	10/25
	- Exposer la communauté étudiante au TC dès le premier cycle (ex. intégrer dans les cours)	3/25
	- Decloisonner les disciplines au sein même de l'université et promouvoir l'interdisciplinarité	2/25
	- Revoir les échanciers des programmes pour une plus grande flexibilité (ex. accorder plus de temps pour le TC)	1/25
Facilitation Total : 11/25	- Mettre en place une structure spécialisée en TC pour accompagner les personnes étudiantes selon leurs besoins (par ex. organisation d'événements, élaboration et planification d'activités, mentorat et formation, etc.)	6/25
	- Établir des partenariats officiels avec les milieux professionnels pour faciliter l'intégration des étudiantes et étudiants	2/25
	- Promouvoir la présence d'une personne spécialiste dédiée au TC dans les équipes de recherche pour les soutenir	2/25
	- Rendre accessibles les ressources nécessaires au TC (par ex. logiciels de création, etc.)	2/25
Restriction Total : 10/25	- Intégrer le TC comme une exigence du curriculum aux cycles supérieurs (ex. cours obligatoire)	6/25
	- Incorporer le TC aux projets de recherche (par ex. préparer un plan de TC dès le protocole ou que le TC soit un des objectifs du projet)	3/25
	- Instaurer au niveau institutionnel une attestation à réussir (comme celles sur l'intégrité/plagiat et l'éthique)	3/25
	- Intégrer le TC comme une exigence des bourses des organismes subventionnaires en recherche	1/25
	- Intégrer le TC dans les réflexions éthiques des projets et que ce soit un aspect évalué par le comité éthique	1/25
Modélisation Total : 8/25	- Valoriser, sensibiliser et former les chercheuses et chercheurs pour qu'ils puissent être des modèles inspirants et qu'ils puissent accompagner leurs étudiants et étudiantes en TC (ainsi que les départements)	6/25
	- Mettre de l'avant le partage d'expériences en TC entre pairs afin de pouvoir apprendre les uns des autres	2/25

Type d'intervention	Stratégies proposées	Fréquence
Éducation Total : 7/25	- Sensibiliser la communauté étudiante à l'importance de la vulgarisation, défaire les stigmas autour du TC (surtout approches participatives) et promouvoir la réflexivité en recherche	3/25
	- Miser sur une campagne de sensibilisation afin que le concept soit couramment utilisé, compris et valorisé dans le milieu universitaire	3/25
	- Faire davantage la promotion des cours ou opportunités de formation sur le TC pour mieux les faire connaître	2/25
	- Concevoir et promouvoir un cadre de référence des bonnes pratiques en TC adapté à la communauté étudiante	2/25
Incitation Total : 7/25	- Offrir des bourses ou subventions pour organiser des activités de TC	6/25
	- Offrir des bourses de voyage pour participer à des conférences organisées par le secteur privé ou des institutions publiques	1/25
	- Octroyer des crédits ou mettre en place un système de points au sein des départements pour valoriser le TC et inciter les personnes étudiantes à en faire	1/25

4 | DISCUSSION

Les résultats de cette étude exploratoire nous portent à croire que les perceptions quant au TC de la prochaine génération de chercheuses et chercheurs universitaires sont en phase avec le changement de paradigme qui s'opère un peu partout dans le monde, dont au Québec. Cela s'illustre par l'importance de plus en plus accordée à l'impact de la recherche, c'est-à-dire la valorisation d'un équilibre entre la recherche, l'enseignement et les services à la collectivité, dont le TC, et non seulement au succès académique souvent mesuré par les publications dans des revues à facteurs d'impact élevés.

4.1 | L'importance de la formation en transfert de connaissances aux cycles supérieurs

Les personnes étudiantes qui ont participé à l'étude reconnaissent l'importance et la pertinence du concept général de TC. La grande majorité d'entre elles croient qu'elles devraient être formées lors de leur parcours académique; elles anticipent partager les résultats de leur recherche au-delà du milieu universitaire et elles ont un intérêt pour faire du TC après leurs études. Toutefois, plusieurs facteurs liés au contexte universitaire ont été nommés comme pouvant faire obstacle à la réalisation d'activités de TC dont le manque de temps pour le TC dans un curriculum déjà chargé, le peu de valorisation perçue du TC en milieu universitaire ou le peu de soutien pédagogique et logistique accessible. À ce sujet, plusieurs ont proposé des stratégies pertinentes qui pourraient être mises en œuvre pour les soutenir, dont principalement des formations afin de renforcer leurs capacités en TC. Celles-ci seraient d'autant plus importantes puisque la majorité des étudiantes et étudiants gradués ne poursuivront pas nécessairement une carrière académique en raison, entre autres, du peu de débouchés professionnels dans les universités (Peters, 2021). Ainsi, le développement des compétences transversales durant leur parcours est primordial pour les soutenir dans leur transition vers le marché du travail non universitaire pour agir, par exemple, à l'interface entre les milieux de la recherche, de la pratique et de la politique. Les résultats s'inscrivent donc en cohérence avec des études antérieures qui soulignaient que les chercheuses et chercheurs universitaires sont souvent peu équipés et outillés pour planifier, mener et évaluer le succès des activités de TC (Bayley et al., 2018; Jessani et al., 2018; Jacobson et al., 2004). De

plus, puisque la compréhension du TC de plusieurs semblait se limiter principalement aux activités de vulgarisation scientifique, il apparaît pertinent d'offrir davantage d'opportunités de formations pour faire connaître toute l'étendue du TC et afin de leur offrir l'opportunité de développer la multitude de compétences importantes.

À cet effet, plusieurs écrits font état de la vaste gamme de connaissances à acquérir, de compétences à maîtriser et de savoir-être à développer pour avoir du succès en TC (Bayley et al., 2018; Mallidou et al., 2018; Moore et Khan, 2020; Metz, Burke, Albers, Louison et Bartley, 2020; Tabak et al., 2017; Schultes et al., 2021). Toutefois, davantage d'études sont nécessaires pour déterminer quelles seraient les stratégies de formation les plus efficaces (Tait et Williamson, 2019; Padek, Colditz, Dobbins, Koscielniak, Proctor et al., 2015) et quelles sont les compétences que doivent développer les chercheuses et chercheurs versus les personnes qui peuvent les soutenir en TC (par ex. la personne qui coordonne l'équipe de recherche et qui peut les soutenir dans l'élaboration du plan ou d'activités de TC). L'état des connaissances montre cependant que pour améliorer les capacités en TC, plusieurs thématiques gagneraient à être abordées dans les formations telles que l'amélioration de la compréhension des processus de prise de décision (contexte des milieux utilisateurs), le développement de la connaissance des méthodes et théories en TC, le renforcement de compétences à la fois communicationnelles et relationnelles ainsi que l'amélioration des habiletés pour concevoir et évaluer des plans de TC (Tait et Williamson, 2019). Aussi, la multiplication, au Québec, de différentes équipes et centres dédiés au TC depuis plus de 10 ans (par ex. dans le réseau de la santé et dans le réseau de l'éducation) pourrait aider à proposer des stages pratiques permettant aux étudiantes et étudiants des cycles supérieurs une immersion complète en TC (Hynie et al., 2011).

De plus, au-delà de l'importance d'offrir des opportunités de formations en TC à la communauté étudiante, il faut souligner l'influence que peut avoir le corps professoral universitaire sur le développement des étudiantes et étudiants. Plusieurs personnes qui ont participé à l'étude ont été inspirées et encouragées à s'impliquer en TC auprès de leurs publics cibles par leur direction de recherche. Ainsi, pour qu'un changement de culture puisse se concrétiser davantage, les initiatives pour former, sensibiliser et surtout soutenir les chercheuses et chercheurs dans les universités sont importantes. Cela leur permettrait à leur tour de guider les étudiantes et étudiants qu'ils et elles supervisent en les incitant à développer un plan de TC dès la conception de leur projet et à prévoir des ressources financières pour rendre possibles les activités prévues.

4.2 | Le rôle des universités et des organismes subventionnaires de la recherche

Pour qu'un réel changement paradigmatique s'actualise au Québec, des changements structurels devraient s'opérer au sein des universités et des organismes subventionnaires de la recherche. Le temps est peut-être venu de repenser la culture universitaire afin qu'elle reflète, concrétise et fasse rayonner davantage le rôle moderne de la chercheuse et du chercheur tel que perçu par les personnes étudiantes aux cycles supérieurs, soit celui pouvant contribuer à des changements pour le bien commun. À ce sujet, le dernier niveau de *La roue du changement de comportement* (Michie et al., 2011) représente les actions au niveau sociopolitique pour mettre en œuvre les interventions visant à soutenir le TC chez la communauté universitaire. Par exemple, certaines politiques (par ex. lignes directrices, réglementation, offre de services) pourraient être mises en place dans les milieux universitaires et plus largement, dans

les milieux de recherche, afin de permettre la bascule complète dans le paradigme du *research impact*. Ces politiques pourraient favoriser, entre autres, l'intégration de la formation en TC aux cycles supérieurs, la valorisation de l'implication en TC dans les processus de nomination et promotion académiques ou la mise sur pied ou le financement de structures de soutien en TC efficaces au sein des institutions (Vasseur et Baker, 2021).

Depuis quelques années, la culture universitaire semble toutefois en mouvement. L'interdisciplinarité et la transdisciplinarité sont en effet de plus en plus au cœur des orientations des regroupements de recherche, d'organismes subventionnaires et des universités, comme étant essentielles pour résoudre les enjeux complexes auxquels nos sociétés font face (Cooke, Nguyen et al., 2020). Ce mouvement s'observe aussi par la publication de plusieurs cadres institutionnels en transfert et mobilisation des connaissances développés dans plusieurs universités à travers le Canada, dont l'Université d'Ottawa (University of Ottawa, 2020) et l'Université de la Colombie-Britannique (The University of British Columbia, 2019). Il sera intéressant de voir quels seront les moyens octroyés pour implanter ces orientations concrètement dans les milieux universitaires et comment les défis et enjeux propres à la communauté étudiante des cycles supérieurs seront pris en compte et valorisés. De plus, le réseau pancanadien Réseau Impact Recherche Canada (*Research Impact Canada*) contribue également à ce changement de culture universitaire et met à disposition toute une série de ressources pour outiller les chercheuses et chercheurs qui désirent maximiser l'impact de leur recherche au profit des communautés (www.researchimpact.ca).

4.3 | Limites de l'étude

Certaines limites de l'étude sont importantes à souligner. Tout d'abord, notre échantillon de convenance est sujet au biais d'auto-sélection. Ainsi, certaines caractéristiques des personnes participantes, par exemple un biais favorable au TC, peuvent les avoir incitées à remplir le questionnaire et encore plus à participer aux entretiens individuels. Cela a potentiellement pu influencer les résultats en faveur de la motivation. De plus, un seul milieu universitaire et certains départements ont été ciblés dans cette étude exploratoire. Les résultats observés sont aussi sujets à l'erreur d'échantillonnage, puisque certaines caractéristiques de l'échantillon sont sous-représentées ou surreprésentées par rapport à la population étudiante ciblée (par ex. plus grande proportion de personnes au doctorat dans l'échantillon quantitatif et qualitatif et plus grande proportion de personnes étudiantes à l'ESPUM dans l'échantillon qualitatif). Cela vient limiter la représentativité de l'échantillon et la généralisation des résultats et donc, d'autres études devraient être menées pour confirmer les perceptions rapportées dans cet article. Ensuite, l'étude s'est intéressée au TC de manière générale et donc, les résultats ne sont pas spécifiques à un type d'activités de TC. Ainsi, il est possible que les personnes participantes aient répondu au questionnaire en ayant en tête des pratiques de TC diverses. Finalement, la collecte de données quantitatives a été basée sur un questionnaire qui n'a pas fait l'objet d'une étude de validation. Puisque le questionnaire utilisé n'est pas validé, nous n'avons pas testé d'hypothèses à l'aide d'analyses statistiques plus approfondies. Toutefois, la triangulation des méthodes via la réalisation d'une deuxième phase qualitative à l'étude a permis de renforcer la validité des conclusions. Dans une phase subséquente, il serait pertinent de valider l'outil de collecte pour s'assurer qu'il permet de mesurer les construits du cadre conceptuel et de mener une étude à plus grande échelle.

4.4 | Pistes de recherches futures

Tout d'abord, cette étude exploratoire pourrait être élargie à d'autres départements et facultés ainsi qu'à d'autres universités québécoises et canadiennes afin d'explorer plus en profondeur les différences possibles de traditions et cultures, et ce, auprès d'un plus grand nombre de personnes étudiantes aux cycles supérieurs. Des efforts devront toutefois être déployés pour capter davantage les perceptions des personnes les moins motivées ou n'adhérant pas au courant du TC afin d'obtenir une meilleure représentativité et compréhension de la situation. À cet effet, il pourrait être pertinent d'améliorer et de valider les outils de mesure pour mener des études à plus grande échelle.

Pour aller plus en profondeur, il serait également intéressant de mener d'autres études qualitatives pour mieux comprendre, par exemple, à quel moment les étudiantes et les étudiants se forgent cette image de ce qui est valorisé ou non par la culture académique et quel est le rôle qu'exerce la culture institutionnelle sur leurs conceptions. En lien avec les préoccupations grandissantes sur l'état de santé mentale de la population étudiante universitaire (Union étudiante du Québec, 2020), les résultats de cette étude exploratoire nous mènent à réfléchir au lien possible entre un milieu académique qui valorise et soutient pleinement le TC et le bien-être des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs. Il serait donc intéressant de mieux comprendre si l'engagement dans des activités de TC durant leur parcours permettrait de créer du sens et d'agir sur certains déterminants de leur bien-être.

Aussi, puisque la présente étude s'est intéressée au concept large de TC, il serait pertinent d'aller plus loin dans l'identification des réelles pratiques en TC des personnes étudiantes et dans la compréhension des divergences de perceptions en fonction des différentes pratiques réalisées (par ex. utiliser une approche participative et de co-construction ou développer des outils de dissémination tels que des balados, des infographies, des entrevues dans les médias, etc.). De plus, l'impact de ces différentes pratiques sur l'expérience et l'engagement des personnes étudiantes dans leur parcours académique pourrait être étudié.

Nous croyons également important de documenter les perceptions de l'ensemble de l'écosystème académique comme celles du corps professoral universitaire, des directions des départements et facultés, de la gouvernance des universités, des organismes subventionnaires, etc. Finalement, en lien avec les stratégies proposées pour soutenir la communauté étudiante en TC, il serait intéressant de mener des recherches interventionnelles, c'est-à-dire d'implanter certaines stratégies dans différents contextes et d'en évaluer les retombées.

5 | CONCLUSION

En conclusion, cette étude exploratoire permet de brosser un premier portrait des perceptions des personnes étudiantes aux cycles supérieurs sur la question du TC. Les résultats montrent que les personnes sondées sont bien conscientes de son importance, et ce, même si cela ne fait pas partie formellement de leur parcours universitaire typique. L'étude met aussi en lumière que les étudiantes et étudiants, malgré leur motivation, ne sont pas suffisamment outillés et appuyés pour passer à l'action. Mener de telles activités durant un parcours aux cycles supérieurs peut s'avérer complexe. Pour mieux les soutenir, des interventions multiples semblent donc nécessaires, c'est-à-dire qu'elles devraient, dans

un monde idéal, ne pas seulement agir au niveau de la communauté étudiante, mais agir à différents niveaux du système universitaire (stratégie institutionnelle de l'université, programme et curriculum, exigences des organismes subventionnaires, etc.) et impliquer différentes parties prenantes (la communauté étudiante, les directions de recherche, les responsables de programme, le rectorat, etc.).

CONFLITS D'INTÉRÊTS

Deux auteurs (EMC et CD) font partie de l'équipe éditoriale de la Revue TUC. Toutefois, le processus éditorial de cet article a été supervisé par une rédactrice qui n'a pas été impliquée dans ce projet.

REMERCIEMENTS

Nous remercions chaleureusement les étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs de l'Université de Montréal qui ont accepté de participer à cette étude. Nous remercions également Stéphanie Lebel et Marie-Pier Baby pour leur contribution à la collecte de données qualitatives.

AFFILIATION DES AUTRICES ET AUTEURS

Esther McSween-Cadieux, Ph.D.*

Professeure associée | Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale | Université de Sherbrooke

Catherine Chabot, B.Sc.*

Étudiante à la maîtrise | Département de psychologie | Université de Montréal

Christian Dagenais, Ph.D.

Professeur titulaire | Département de psychologie | Université de Montréal

Julie Lane, Ph.D.

Professeure adjointe | Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale | Université de Sherbrooke

Luc Dancause, Ph.D.

Associé fondateur et Conseiller en gestion et partage des connaissances | Sapiens conseils

* Ces deux autrices ont contribué également à cet article

RÉFÉRENCES

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. doi: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Barwick, M., Phipps, D., Coriandoli, R., Johnny, M., et Myers, G. (2014). Knowledge Translation and Strategic Communications: Unpacking Differences and Similarities for Scholarly and Research Communications. *Scholarly and Research Communication*, 5(3). doi: 10.22230/src.2014v5n3a175

- Bauer, M. S., Damschroder, L., Hagedorn, H., Smith, J., et Kilbourne, A. M. (2015). An introduction to implementation science for the non-specialist. *BMC Psychology*, 3, 32. <https://doi.org/10.1186/s40359-015-0089-9>
- Bayley, J. E., Phipps, D., Batac, M., et Stevens, E. (2018). Development of a framework for knowledge mobilisation and impact competencies. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 14(4), 725–738. <https://doi.org/10.1332/174426417X14945838375124>
- Boulding, H., Kamenetzky, A., Ghiga, I., Ioppolo, B., Herrera, F., Parks, S., Manville, C., Guthrie, S., et Hinrichs-Krapels, S. (2020). Mechanisms and pathways to impact in public health research: A preliminary analysis of research funded by the National Institute for Health Research (NIHR). *BMC Medical Research Methodology*, 20(1), 34. <https://doi.org/10.1186/s12874-020-0905-7>
- Cain, K., Shore, K., Weston, C., et Sanders, C. B. (2018). Knowledge Mobilization as a Tool of Institutional Governance: Exploring Academics' Perceptions of "Going Public." *Canadian Journal of Higher Education/Revue Canadienne d'enseignement Supérieur*, 48(2), 39–54. <https://doi.org/10.7202/1057102ar>
- Carrier, A., et Contandriopoulos, D. (2016). *Principes de communication et rôle social du chercheur en matière de transfert de connaissances: Une dualité source de questionnements éthiques*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/15828>
- 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 Educational Research*, 56, 23–34. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.08.001>
- Collie, A., Zardo, P., McKenzie, D. M., et Ellis, N. (2016). Academic perspectives and experiences of knowledge translation: a qualitative study of public health researchers. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 12(2), 163-182.
- Collisson, B. A., Benzie, K., Mosher, A. A., Rainey, K. J., Tanaka, S., Tracey, C., ... & Olson, D. M. (2011). Knowledge translation: principles and practicalities for trainees within interdisciplinary health research teams. *Clinical and Investigative Medicine*, E336-E369.
- Cooke, S. J., Nguyen, V. M., Anastakis, D., Scott, S. D., Turetsky, M. R., Amirfazli, A., ... et Woolford, A. (2020). Diverse perspectives on interdisciplinarity from Members of the College of the Royal Society of Canada. *Facets*, 5(1), 138-165.
- Cooper, A., Rodway, J., et Read, R. (2018). Knowledge Mobilization Practices of Educational Researchers Across Canada. *Canadian Journal of Higher Education / Revue Canadienne d'enseignement Supérieur*, 48(1), 1–21. <https://doi.org/10.7202/1050839ar>
- Creswell, J. W., et Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications.
- Dagenais, C., Croteau, M.-O., Ouimet, M., et Lord, C. (2017). Portrait des pratiques de transfert de connaissances des chercheurs de l'Université de Montréal. *Revue francophone de recherche sur le transfert et l'utilisation des connaissances*, 2(1), 17.

- Dagenais, C. et Ridde, V. (2015). Le transfert des connaissances scientifiques, « c'est bien, mais c'est pas encore arrivé... ». *ACFAS Magazine*. Enjeux de la recherche: Transfert de connaissances. <https://www.acfas.ca/publications/magazine/2015/11/transfert-connaissances-scientifiques-c-est-bien-c-est-pas-encore>
- Dougherty, K. J., et Natow, R. S. (2020). Performance-based funding for higher education: How well does neoliberal theory capture neoliberal practice? *Higher Education*, 80(3), 457–478. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00491-4>
- Graham, I. D., et Tetroe, J. M. (2009). Getting Evidence into Policy and Practice: Perspective of a Health Research Funder. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 18(1), 46–50.
- Hynie, M., Jensen, K., Johnny, M., Wedlock, J., et Phipps, D. (2011). Student internships bridge research to real world problems. *Education+ Training*, 53(1), 45-56. <https://doi.org/10.1108/00400911111102351>
- IRSC (2020). *Application des connaissances*. Instituts de recherche en santé du Canada. <https://cihr-irsc.gc.ca/f/29529.html>
- Jacobson, N., Butterill, D., et Goering, P. (2004). Organizational Factors that Influence University-Based Researchers' Engagement in Knowledge Transfer Activities. *Science Communication*, 25(3), 246–259. <https://doi.org/10.1177/1075547003262038>
- Jessani, N. S., Siddiqi, S. M., Babcock, C., Davey-Rothwell, M., Ho, S., et Holtgrave, D. R. (2018). Factors affecting engagement between academic faculty and decision-makers: Learnings and priorities for a school of public health. *Health Research Policy and Systems*, 16(1), 65. <https://doi.org/10.1186/s12961-018-0342-9>
- Jessani, N. S., Valmeekanathan, A., Babcock, C. M., et Ling, B. (2020). Academic incentives for enhancing faculty engagement with decision-makers—Considerations and recommendations from one School of Public Health. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(1), 1–13. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00629-1>
- Kassab, O. (2019). Does public outreach impede research performance? Exploring the 'researcher's dilemma' in a sustainability research center. *Science and Public Policy*, 46(5), 710–720. <https://doi.org/10.1093/scipol/scz024>
- Kelly, W. (2019). *Navigating Pathways to Community: Exploring the Experiences of Community-Engaged Humanities and Social Science Academics* [Swinburne University of Technology]. <https://www.proquest.com/openview/205bb3f8d5ab875aeb431fd3c82e673b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=51922&diss=y>
- Larivière, V. (2015, 16 septembre). Les doctorants, ressource essentielle à la production de nouvelles connaissances. *ACFAS Magazine*. Chroniques : Les mesures de la recherche. <https://www.acfas.ca/publications/magazine/2015/09/doctorants-ressource-essentielle-production-nouvelles-connaissances>.
- LaMarre, A., Bishop-Williams, K., Racey, M., Day, L., & Meeks, T. (2016). Designing a culture of co-learning: Mobilizing knowledge about KTT-KMb amongst graduate students. *Scholarly and Research Communication*, 7(1).

- Lemire, N., Souffez, K., et Laurendeau, M. C. (2009). *Animer un processus de transfert des connaissances: bilan des connaissances et outil d'animation*. Institut national de santé publique du Québec.
- Llopis, O., Sánchez-Barrionuovo, M., Olmos-Peñuela, J., et Castro-Martínez, E. (2018). Scientists' engagement in knowledge transfer and exchange: Individual factors, variety of mechanisms and users. *Science and Public Policy*, 45(6), 790–803. <https://doi.org/10.1093/scipol/scy020>
- MacGregor, S., et Phipps, D. (2020). How a Networked Approach to Building Capacity in Knowledge Mobilization Supports Research Impact. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 16(6), Article 6. <https://doi.org/10.22230/ijepl.2020v16n6a949>
- Mallidou, A. A., Atherton, P., Chan, L., Frisch, N., Glegg, S., et Scarrow, G. (2018). Core knowledge translation competencies: a scoping review. *BMC health services research*, 18(1), 1-15.
- Metz, A., Burke, K., Albers, B., Louison, L., et Bartley, L. (2020). A Practice Guide to Supporting Implementation: What Competencies Do We Need?. *National Implementation Research Network*.
- Michie, S., Atkins, L., et West, R. (2014). *The behaviour change wheel: A guide to designing interventions*. Silverback Publishing.
- Michie, S., Van Stralen, M. M., et West, R. (2011). The behaviour change wheel: a new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation science*, 6(1), 1-12.
- Mitton, C., Adair, C. E., McKenzie, E., Patten, S. B., et Perry, B. W. (2007). Knowledge transfer and exchange: Review and synthesis of the literature. *Milbank Quarterly*, 85(4), 729–768.
- Moore, J. et Khan, S. (2020). *Core competencies for implementation practice*. The Center for Implementation et Health Canada. <https://thecenterforimplementation.com/core-competencies>.
- Nurius, P. S., & Kemp, S. P. (2014). Transdisciplinarity and translation: Preparing social work doctoral students for high impact research. *Research on Social Work Practice*, 24(5), 625-635.
- Nutley, S. M., Walter, I., et Davies, H. T. O. (2007). *Using evidence: How research can inform public services*. Royaume-Uni: Policy Press at the University of Bristol.
- Padek, M., Colditz, G., Dobbins, M., Koscielniak, N., Proctor, E. K., Sales, A. E., et Brownson, R. C. (2015). Developing educational competencies for dissemination and implementation research training programs: an exploratory analysis using card sorts. *Implementation science*, 10(1), 1-9.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paré-Beauchemin, R., Madar, H., Dorion, A. S., Angrand, R., Chapdelaine, A., Saucier, D., ... & Idrissi, Z. (2022). La nécessité de débiter les apprentissages en mobilisation de connaissances dès le début des études universitaires: points de vue d'étudiants et d'étudiantes gradués. *Revue francophone de recherche sur le transfert et l'utilisation des connaissances*, 6(1).
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2e édition). Newbury Park, Californie: SAGE Publications, Inc.

- Peters, D. (2021). Titulaires de doctorat et perspectives d'emploi : le décalage subsiste. *Affaires universitaires*. <https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/titulaires-de-doctorat-et-perspectives-demploi-le-decalage-subsiste/>
- Ridde, V. (2009). Knowledge transfer and the university system's functioning: need for change. *Global Health Promotion, 16*(3), 3-5.
- Schultes, M. T., Aijaz, M., Klug, J., et Fixsen, D. L. (2021). Competences for implementation science: what trainees need to learn and where they learn it. *Advances in Health Sciences Education, 26*(1), 19-35.
- Tabak, R. G., Padek, M. M., Kerner, J. F., Stange, K. C., Proctor, E. K., Dobbins, M. J., ... et Brownson, R. C. (2017). Dissemination and implementation science training needs: insights from practitioners and researchers. *American journal of preventive medicine, 52*(3), S322-S329.
- Tait, H., et Williamson, A. (2019). A literature review of knowledge translation and partnership research training programs for health researchers. *Health Research Policy and Systems, 17*(1), 1-14.
- Tetroe, J. M., Graham, I. D., Foy, R., Robinson, N., Eccles, M. P., Wensing, M., Durieux, P., Légaré, F., Nielson, C. P., et Adily, A. (2008). Health research funding agencies' support and promotion of knowledge translation: An international study. *Milbank Quarterly, 86*(1), 125-155.
- Union étudiante du Québec (2020). *Enquête courte sur la santé psychologique étudiante au Québec en temps de pandémie de la COVID-19*. https://unionetudiante.ca/wp-content/uploads/2021/02/UEQ_Rapport-EnquêteCOVID-19_20210208_Grf-VF-1.pdf
- University of Ottawa. (2020). *Research with impact: Knowledge mobilization institutional strategy 2019-2021*. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/40836>
- Vasseur, L., & Baker, J. (2021). The futures of Knowledge Mobilization: Breaking down barriers to ensure productive exchanges across diverse audiences. Dans *Imagining the future of Knowledge Mobilization: Perspectives from UNESCO Chairs* (p. 95-110). Social Sciences and Humanities Research Council et Canadian Commission for UNESCO.
- The University of British Columbia. (2019). *Knowledge Exchange Strategy 2019-2022: Expanding conversations through engaged research and scholarship*. <https://innovation.ubc.ca/how-engage/knowledge-exchange>
- Younas, A., & Porr, C. (2019). Advancing knowledge translation: Is there a role for doctoral students? *Journal of Advanced Nursing, 75*(5), 924-926.

CITATION SUGGÉRÉE

McSween-Cadieux, E., Chabot, C., Dagenais, C., Lane, J. et Dancause, L. (2023). Le transfert de connaissances chez les personnes étudiantes aux cycles supérieurs : des perceptions qui témoignent d'un changement de paradigme au Québec ? *Revue sur le transfert et l'utilisation des connaissances*, 7(1). <https://doi.org/10.18166/tuc.2023.7.1.27>



ISSN | 2369-8896

www.revue-tuc.ca



Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International