

Formation et accompagnement pour le transfert des résultats de recherche de quatre institutions africaines : une évaluation

Roula Haddad*, Aurélie Hot, Christian Dagenais

RÉSUMÉ | **Contexte** : Une formation en transfert des connaissances (TC) a été offerte à 32 membres d'institutions affiliées au Pasteur Network pour maximiser les retombées de leurs recherches sur les politiques de vaccination et la gestion des épidémies. Elle consistait à suivre deux cours en ligne ouverts massivement (MOOC), l'un de façon autonome et l'autre en groupe à Tunis, avec en complément un accompagnement personnalisé. Cette étude vise à évaluer la démarche globale de formation en TC incluant l'accompagnement offert. **Méthodes** : La démarche d'évaluation s'appuie sur le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) et le cadre conceptuel Technology, Individual, Pedagogy, and Enabling Conditions (TIPEC). Des méthodes mixtes ont été utilisées pour évaluer la satisfaction, les apprentissages réalisés, leur application et les impacts de la formation. Des analyses descriptives et une analyse thématique ont été réalisées. **Résultats** : Les résultats du questionnaire ($N = 24$) et des entrevues ($N = 17$) montrent l'appréciation positive du contenu des MOOC et de leur format, de la mixité des modalités de formation et de l'accompagnement offert. Ces facteurs ont contribué à produire des impacts individuels et organisationnels. Cependant, des facteurs sociopolitiques, organisationnels et en lien avec les projets de recherche pourraient influencer la mise en pratique des apprentissages, d'où l'utilité de prendre en compte les pistes d'amélioration proposées. **Conclusion** : La formation en TC représente un moyen utile pour outiller les personnes chercheuses à diffuser les pratiques fondées sur des données probantes et favoriser leur adoption, notamment en santé publique.

MOTS CLÉS | *Transfert des connaissances, formation, MOOC, Afrique, santé*

MESSAGES CLÉS

- | Une formation mixte à l'aide de MOOC (en ligne et en présentiel) permet de favoriser les échanges entre les personnes formées et leur implication dans les activités d'apprentissage.
- | L'accompagnement personnalisé représente un levier pour l'appropriation et l'utilisation des connaissances en matière de TC.
- | Un environnement institutionnel favorable est déterminant pour la pérennité des pratiques de TC.
- | Les contextes politiques et organisationnels des milieux concernés doivent être pris en compte lors des formations en TC.

* Correspondance : roula.haddad@umontreal.ca | Les affiliations des auteurs et autrices se trouvent à la fin de l'article

1 | INTRODUCTION

1.1 | Transfert des connaissances

L'écart persistant entre les connaissances disponibles et leur utilisation par les parties concernées montre la nécessité de favoriser le recours aux données probantes pour améliorer les pratiques, notamment dans les systèmes de santé (Murunga et al., 2020; Straus et al., 2009). Cette réalité a contribué à l'essor du transfert des connaissances (TC) comme domaine visant à favoriser l'utilisation des données de recherche (Golhasany et Harvey, 2023; Murunga et al., 2020). Le TC représente un processus dynamique et continu qui va de la production des connaissances jusqu'à la mise en place d'activités qui favorisent leur diffusion, adoption et utilisation par les parties concernées (Lemire et al., 2009).

La production des données de recherche leur étant principalement attribuée, les chercheurs et les chercheuses ont un rôle important à jouer pour les communiquer et promouvoir leur utilisation (Oronje et al., 2022). Cependant, il peut y avoir des lacunes dans les compétences nécessaires pour le faire en raison, entre autres, du manque d'initiatives de renforcement des capacités en TC, surtout dans les pays à revenu faible et intermédiaire (Dagenais et al., 2024; Oronje et al., 2022). Cette réalité montre la nécessité d'améliorer les efforts de formation en TC destinés aux personnes chercheuses pour accroître l'impact des recherches (Dagenais et al., 2024; Oronje et al., 2022).

1.2 | Les MOOC en tant qu'outil d'apprentissage

À partir de 2008, les cours en ligne ouverts massivement (MOOC) sont apparus comme un mode d'apprentissage qui améliore l'accès à une formation de qualité (Nieder et al., 2022). Ils peuvent être suivis par un nombre illimité de personnes (*massivement*), sans frais ni admission formelle (*ouverts*), sont accessibles *en ligne* et suivent un plan de *cours* structuré (Nieder et al., 2022; Yousef et Sumner, 2021). En raison de leur aspect novateur et pour faire face à la demande de formation en TC, l'Équipe RENARD de recherche sur le TC (Québec, Canada) et l'Institut de recherche pour le développement (IRD, France) ont collaboré pour développer trois MOOC qui portent sur 1) une introduction au TC, 2) la préparation de notes de politique (c.-à-d. un outil de TC) et 3) le courtage de connaissances. Depuis juin 2020, plus de 10 000 personnes apprenantes dans 45 pays du monde se sont inscrites à ces MOOC.

1.3 | Contexte de l'étude

La présente étude s'inscrit dans le cadre du projet Alliance SHS Afrique. Ce projet visait à renforcer les capacités en TC de personnes expertes dans sept pays d'Afrique pour favoriser l'utilisation de leurs résultats de recherche portant sur l'intégration des dimensions socio-culturelles dans la réponse aux épidémies. Les institutions partenaires du projet sont membres du Pasteur Network : Instituts Pasteur de Madagascar, de Paris, de Tunis et de Dakar, Centre de Recherche Médical et Sanitaire (CERMES) au Niger et Centre Régional de Recherche et de Formation (CRCF) du Sénégal. D'autres membres du Pasteur Network en Côte-d'Ivoire, en Guinée Conakry et au Cameroun étaient bénéficiaires de ce projet. Les membres de ces institutions ont suivi la formation en TC basée sur les deux premiers MOOC RENARD/IRD pour améliorer les retombées pratiques de travaux de recherche dans leurs pays respectifs.

1.4 | Déroulement du projet et de la formation en TC

La formation en TC s'est déroulée sur plusieurs mois et comprenait une formule mixte combinant des modules en ligne, une formation en présence et un accompagnement personnalisé. Les personnes chercheuses intéressées par la formation ont d'abord suivi de façon individuelle et à distance les huit modules du MOOC 1 d'introduction au TC. Ceux-ci portaient, entre autres, sur les concepts de base en TC, la planification d'une démarche de TC, les outils et activités de TC et l'évaluation des retombées du TC (voir le tableau 1 à l'Annexe 1). Tout au long de leur visionnement des modules, elles ont bénéficié d'un accompagnement aux deux semaines en visioconférence par des membres de L'Équipe RENARD (CD et AH) (voir le tableau 2 à l'Annexe 1). À l'achèvement du MOOC 1, les participants et participantes ont assisté à une formation en présence à Tunis (20-29 mai 2024) au cours de laquelle les cinq modules du MOOC 2 (préparation d'une note de politique) ont été suivis en groupe et animés par un formateur (CD) et une formatrice (AH). Les modules du MOOC 2 portaient sur les types de notes de politique, leur utilisation, leurs caractéristiques, ainsi que leur préparation (voir le tableau 1 à l'Annexe 1).

Des membres de quatre pays partenaires (Madagascar, Niger, Sénégal, Tunisie) ont participé à la formation à Tunis et ont formé quatre groupes de travail, auxquels se sont joints deux pays bénéficiaires (Guinée Conakry et Côte d'Ivoire) ($N = 32$). Les équipes ont eu l'occasion de concevoir une note de politique et d'élaborer la première version d'un plan de TC de leurs projets respectifs. Après cette formation, les équipes ont continué à bénéficier d'un accompagnement des personnes formatrices pour finaliser les notes de politique et les plans de TC. Dans chaque équipe, une personne occupait le rôle de point focal, soit la personne ciblée pour assurer la coordination des activités liées au TC. En octobre 2024, un atelier de présentation des résultats et de suivi a eu lieu à Dakar, pendant lequel les plans de TC ont été finalisés. Enfin, les personnes apprenantes, des membres de L'Équipe RENARD (CD et RH) et du comité scientifique du projet ont participé à la réunion de clôture du projet qui s'est tenue à Paris en janvier 2025.

1.5 | Objectif

La présente étude vise à évaluer la démarche globale de formation et d'accompagnement en TC. Elle cible six sous-objectifs d'évaluation, soit :

1. Évaluer l'appréciation du contenu et du format des MOOC
2. Explorer l'expérience vécue par les participants et participantes concernant le déroulement de la formation ainsi que la pertinence de la formule d'accompagnement offerte
3. Identifier les apprentissages acquis à la suite de la formation
4. Évaluer l'application des apprentissages
5. Évaluer la perception des impacts de la formation au niveau individuel et organisationnel
6. Formuler des pistes d'amélioration qui découlent du déroulement de la formation et des réalisations des équipes

2 | MÉTHODOLOGIE

2.1 | Cadres conceptuels

La grille de collecte de données s'appuie sur le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) et le cadre conceptuel Technology, Individual, Pedagogy, and Enabling Conditions (TIPEC) (Ali et al., 2018). Le premier modèle, largement reconnu et utilisé, regroupe quatre niveaux à examiner pour évaluer un programme de formation : 1) Les réactions (c.-à-d. la satisfaction des personnes participantes face au contenu et au déroulement de la formation); 2) L'apprentissage (c.-à-d. les connaissances et compétences acquises); 3) Le changement de comportement (c.-à-d. la mise en pratique des apprentissages dans le milieu professionnel); 4) Les impacts (c.-à-d. les effets à long terme au niveau organisationnel ou sociétal) (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006). Par ailleurs, le cadre TIPEC identifie quatre dimensions pour mettre en lumière les facteurs qui peuvent potentiellement faciliter ou limiter l'implantation d'une formation en ligne et, par conséquent, optimiser son efficacité : 1) Technologie (p. ex. qualité des outils numériques utilisés, technologie compatible, support technique); 2) Individu (p. ex. motivation, connaissances antérieures, engagement professionnel, réponse au changement); 3) Pédagogie (p. ex. qualité du contenu, manque de crédibilité, modèle pédagogique); 4) Conditions favorables (p. ex. soutien administratif, réglementations, barrières linguistiques, enjeux éthiques) (Ali et al., 2018).

2.2 | Étapes et outils de collecte de données

La démarche d'évaluation a adopté un modèle mixte d'évaluation, combinant des méthodes quantitatives et qualitatives. La collecte des données a eu lieu à trois moments clé : 1) à la fin de la formation à Tunis, 2) à la suite de l'atelier de Dakar et 3) lors de la réunion de clôture.

Les personnes présentes à Tunis ont d'abord répondu à un questionnaire composé de trois outils de mesure qui portent sur :

- le niveau de satisfaction général envers les composantes des MOOC (p. ex. outils, exercices pratiques). L'outil regroupe 12 questions sur une échelle de type Likert allant de 1 (Très insatisfait) à 5 (Très satisfait) avec une sixième option (Ne sait pas/ne s'applique pas). Un score proche de 5 souligne la satisfaction élevée des personnes participantes.
- l'évaluation des différents aspects des MOOC (p. ex. contenu, clarté des explications). L'outil englobe 21 questions sur la même échelle que la précédente. Un score proche de 5 souligne l'évaluation positive des outils et du processus de formation.
- l'intention des personnes participantes d'utiliser les connaissances transférées par le biais des MOOC (outil DPC-réaction pour évaluer l'impact des activités de développement professionnel continu sur le changement de comportement des professionnels de la santé) (Légaré et al., 2011). À l'aide de 12 questions cotées de 1 à 7 pour respecter la structure originale de l'outil validé, cinq facteurs influençant l'occurrence d'un comportement sont évalués (intention, influence sociale, perception de ses capacités, normes morales et perception des conséquences). Une moyenne proche de 7 sur chaque facteur souligne la forte probabilité de l'occurrence du comportement (ici, le comportement questionné est « mener des activités de TC »). L'Alpha de Cronbach de chacune des dimensions varie entre 0,79 et 0,89, ce qui montre une consistance interne élevée du test (Légaré et al., 2011).

À la suite de l'atelier de Dakar, des entrevues d'évaluation ont été organisées pour évaluer l'appréciation des MOOC, la formule d'accompagnement offerte, ainsi que les apprentissages acquis, leur mise en application et les impacts de la formation (voir Annexe 2).

Enfin, lors de la réunion de clôture à Paris, les membres de chaque pays ont formé une équipe de travail pour remplir une fiche d'activités permettant de faire le point sur les réussites, les difficultés rencontrées et les éléments qui auraient pu être faits différemment concernant le déroulement de la formation et leurs réalisations (notes de politique, plans de TC et autres activités associées). Cet exercice a permis à l'équipe d'évaluation de formuler des pistes d'amélioration pour de futurs projets.

Il s'avère important de noter que les personnes participantes ont été invitées à suivre la formation dans le cadre de leurs fonctions; elles n'ont pas reçu de compensation financière spécifique pour leur participation à la recherche. Aucun lien hiérarchique direct n'existait entre les personnes chercheuses impliquées dans l'évaluation et les personnes participantes. Par ailleurs, les MOOC avaient été développés antérieurement par une équipe distincte (RENARD/IRD), indépendante des personnes participantes à cette recherche, ce qui limite les risques de conflits d'intérêts.

2.3 | Analyse des données

2.3.1 | Analyses qualitatives

Les entretiens ont été partiellement transcrits à l'aide du logiciel NVivo (Version 14.24.0) : cette technique permet de réécouter les idées principales codées et séparées en segments sans avoir à écouter l'intégralité de l'entretien (McLellan et al., 2003). Une analyse thématique qualitative basée sur une approche de codage mixte a été utilisée : les codes initiaux provenaient de la grille d'entrevue et ont été complétés en fonction des données des entretiens (Terry et al., 2017). La saturation thématique des données a été atteinte (c.-à-d. que les données répondaient aux questions de recherche, sans qu'aucun nouveau thème n'émerge) (Lowe et al., 2018). Enfin, les fiches d'activités de la réunion de clôture ont été collectées et analysées pour formuler des pistes d'amélioration.

2.3.2 | Analyses quantitatives

Les résultats des trois outils de mesure ont été importés dans IBM SPSS Statistics (Version 29.0.1.0). D'abord, des analyses descriptives ont été effectuées pour les items des deux premiers outils évaluant le niveau de satisfaction générale envers les composantes des MOOC et de ses différents aspects. Deux variables continues ont ensuite été créées, correspondant à chacun de ces deux questionnaires, et des statistiques descriptives ont été réalisées. Enfin, pour évaluer les résultats du questionnaire DPC-réaction, la moyenne des items correspondant à chacun de ses cinq facteurs a été calculée.

3 | RÉSULTATS

Les caractéristiques des personnes ayant participé aux entrevues et répondu au questionnaire seront présentées, suivies par les résultats des analyses qualitatives et quantitatives.

3.1 | Caractéristiques des participants et participantes

À la suite de la formation à Tunis, 24 personnes ont répondu au questionnaire d'évaluation des MOOC. La plupart avait achevé tous les modules des MOOC 1 et 2 (87,5 %; $n = 21$). Leurs pays de résidence étaient : Tunisie ($n = 10$); Madagascar ($n = 5$); Sénégal ($n = 3$); Côte d'Ivoire ($n = 2$); Niger ($n = 2$); France ($n = 1$); Guinée ($n = 1$).

Par ailleurs, 17 personnes ont participé aux entrevues d'évaluation (voir le tableau 1 à l'Annexe 3). La majorité avait complété l'ensemble des modules des deux MOOC ($n = 11$), avait participé à la plupart des séances d'accompagnement offerte pour le MOOC 1 ($n = 9$) et avait assisté à l'ensemble de la formation à Tunis ($n = 12$). Concernant leurs connaissances de base en TC, certains membres n'en avaient pas, alors que d'autres maîtrisaient des connaissances apparentées au domaine (p. ex. vulgarisation scientifique, recherche appliquée) ou avaient mis en œuvre des pratiques liées au TC sans en avoir conscience ($n = 3$).

3.2 | Évaluer l'appréciation du contenu et du format des MOOC (objectif 1)

Données qualitatives

Les MOOC ont été perçus comme clairs, bien structurés, et abordant des thèmes adaptés à la réalité des participants et participantes. On considère que la formule pédagogique employée favorise le maintien de l'attention. Les modules des présentations orales, de l'évaluation des retombées, du courtage de connaissances et de la présentation des différentes stratégies de TC ont été particulièrement appréciés. Les personnes apprenantes ont trouvé que les thématiques abordées dans les MOOC étaient adaptées à leur réalité, ce qui leur a permis de se reconnaître en visionnant les capsules pédagogiques. De plus, l'affichage du texte des capsules vidéo leur a donné la possibilité de copier-coller les discours des vidéos et de se créer un dossier de notes.

Quant aux outils présentés dans les MOOC, les capsules vidéo, les exercices pratiques, les fiches de synthèse, les examens et les ressources supplémentaires ont été positivement perçus par les personnes apprenantes. Cependant, quelques-unes ont peu apprécié ce qu'elles considèrent comme des questions-pièges dans les examens et la longueur de certaines vidéos. D'autres ont suggéré d'avoir plus d'information sur l'usage et l'utilité des ressources supplémentaires fournies (p. ex. articles, guides, sites web).

Données quantitatives

Plus de la moitié des participants et participantes (58,3 %; $n = 14$) considèrent le niveau de difficulté des MOOC moyen, alors que 29,2 % ($n = 7$) l'ont trouvé facile. Les trois personnes restantes ont respectivement trouvé le niveau de difficulté des MOOC très facile, difficile et très difficile.

Ensuite, le score moyen obtenu au questionnaire de satisfaction générale envers les composantes des MOOC est élevé, soit de 4,25. Les résultats révèlent une forte satisfaction envers la plupart des composantes des MOOC (p. ex. fiches de synthèse, exercices pratiques, personnes formatrices, organisation) (voir le tableau 2 à l'Annexe 3).

Enfin, le score moyen sur l'ensemble du questionnaire portant sur l'évaluation des différents aspects des MOOC est également très élevé, soit de 4,59. Une analyse plus détaillée des réponses montre

l'appréciation de la structure des cours, de la qualité des visuels, de la clarté des explications et de l'utilité des apprentissages (voir le tableau 3 à l'Annexe 3).

3.3 | Explorer l'expérience vécue par les personnes participantes concernant le déroulement de la formation ainsi que la pertinence de la formule d'accompagnement offerte (objectif 2)

Rappelons que le MOOC 1 a été suivi à distance et de manière individuelle, alors que le MOOC 2 s'est déroulé en présentiel et en groupe. Les données qualitatives montrent que le choix de ces deux modalités a été largement appréciée, ainsi que les avantages spécifiques de chacune. En effet, le format individuel permet de suivre le MOOC à son rythme, tandis que le format en groupe favorise des interactions enrichissantes et la concentration.

Au niveau des éléments appréciés du déroulement de la formation, des facteurs liés à l'accompagnement, aux groupes formés et à l'élaboration des plans de TC ressortent. Premièrement, l'accompagnement continu et « rapproché » des personnes formatrices, leur disponibilité et leur capacité à valoriser les idées émergentes ont été fortement appréciés et ont facilité la réalisation des plans de TC et des notes de politique. L'organisation et l'animation des séances d'accompagnement pour le MOOC 1 et leur présence à Tunis pour le MOOC 2 ont donné aux personnes apprenantes l'opportunité de revenir sur les éléments à clarifier et de poser leurs questions.

Deuxièmement, la mixité du groupe formé leur a offert l'opportunité de s'exposer aux réalités différentes de plusieurs pays, ce qui est considéré enrichissant : « *On arrive à [...] apprendre des autres équipes [...], de voir les points de ressemblances et de différences* » (Participant(e) no 4). La bonne dynamique de groupe et l'engagement des personnes participantes ont positivement contribué à l'apprentissage.

Troisièmement, le développement des versions préliminaires des outils de TC lors de la formation arrivait au bon moment dans le déroulement des activités de recherche dans les quatre pays, ce qui favorisait la perception de leur utilité et permettait aux participants et participantes de mieux s'approprier les connaissances liées au TC. De plus, les travaux en sous-groupes, suivi des échanges en grand groupe, ont contribué à la dynamique collaborative bénéfique. L'Annexe 4 présente le titre des notes de politique préparées, les objectifs généraux des plans de TC développés et les publics ciblés.

Quant aux éléments peu appréciés dans le déroulement de la formation ayant pu influencer l'apprentissage, des personnes ont soulevé le rythme rapide de la formation ($n = 4$), le manque de temps pour élaborer le plan de TC ($n = 5$), le déroulement rapide des séances d'accompagnement du MOOC 1 ($n = 3$) et le fait que les personnes présentes n'étaient pas toujours à jour pour le visionnement des modules ($n = 4$). Enfin, il aurait été avantageux de mieux contextualiser le volet TC lors de la réunion de démarrage du projet ($n = 3$) et de clarifier davantage le mandat des points focaux ($n = 3$), afin qu'ils puissent mieux s'impliquer et prendre plus d'initiatives liées au TC.

3.4 | Identifier les apprentissages acquis à la suite de la formation en TC (objectif 3)

Les données qualitatives montrent qu'à la suite de la formation en TC, la plupart des personnes apprenantes ont considéré avoir acquis de nouvelles connaissances et les principes de base en TC ($n = 12$). Cependant, ceux et celles qui avaient suivi préalablement les MOOC dans d'autres contextes, considèrent ces connaissances comme étant entièrement maîtrisées ($n = 5$). Certaines personnes apprenantes estiment qu'il leur serait possible d'évaluer leur niveau de connaissances une fois que leur plan de TC aura été mis en œuvre ($n = 4$). D'autres trouvent qu'un accompagnement supplémentaire leur serait bénéfique pour maintenir et approfondir leurs connaissances et mieux se préparer à la mise en œuvre des activités de TC ($n = 5$).

Parmi les exemples d'apprentissages cités, on retrouve les habiletés pour : l'élaboration d'une note de politique, la préparation d'un atelier délibératif, l'élaboration d'un plan de TC, l'adaptation des stratégies de TC aux publics cibles, le rôle d'un courtier ou d'une courtière de connaissances et la préparation d'une présentation orale adressée à un public non-expert.

3.5 | Évaluer l'application des apprentissages (objectif 4)

Lors des entrevues d'évaluation en octobre 2024, la plupart des personnes participantes n'avait pas encore mis en œuvre les stratégies de TC conçues ($n = 12$). D'autres avaient déjà mis en œuvre certaines activités ($n = 3$), ou invité les publics cibles aux ateliers délibératifs ($n = 2$), ou planifiaient d'évaluer la mise en œuvre de leur plan de TC ($n = 3$).

Les participants et participantes ont évoqué trois types de facteurs qui pourraient influencer la mise en pratique des apprentissages et des stratégies de TC. Premièrement, le contexte socio-politique des pays peut poser obstacle à leur mise en œuvre, notamment en raison de l'instabilité politique, des priorités gouvernementales changeantes ou du manque de reconnaissance de la valeur du TC dans les processus décisionnels. Deuxièmement, des facteurs organisationnels pourraient entrer en jeu, tels que l'appui de l'organisation pour les activités de TC et sa crédibilité auprès des publics cibles, la disponibilité des ressources financières et la présence d'une personne ou d'une équipe responsable du volet TC pour faciliter leur mise en application : « *Il faut créer un petit groupe pour le TC qui vient en appui pour tout l'Institut [...]* » (Participant(e) no 1). Enfin, on retrouve des facteurs liés au projet de recherche en question, tels que la nécessité d'intégrer un volet TC dès le début d'un projet, la coopération et l'implication des parties prenantes ou l'engagement des personnes responsables du volet TC.

3.6 | Évaluer la perception des impacts de la formation (objectif 5)

3.6.1 | Au niveau individuel

Données qualitatives

À la suite de la formation, les personnes participantes considèrent avoir développé une nouvelle expertise, ce qui représente un avantage professionnel et leur offre la possibilité de répondre à des appels de candidature pour de futurs postes. La formation leur a permis de prendre conscience de leur potentiel d'influence et d'ajouter à leur étiquette de « chercheur ou chercheuse » celle d'« acteurs ou actrices » du changement. Elles ont également signifié leur motivation à approfondir leur expertise, par exemple en suivant d'autres formations.

La formation en TC leur a aussi permis de percevoir l'utilité de ce domaine de recherche fondé sur des données probantes. Son utilité repose sur la possibilité d'impliquer les parties prenantes, de leur diffuser efficacement les résultats de recherche, d'accroître l'impact des recherches, de proposer des recommandations et d'influencer le processus de prise de décisions. La formation a poussé les personnes participantes à changer leurs méthodes de travail. Elles se préoccupent désormais de communiquer différemment leurs résultats de recherche, d'intégrer un volet TC dans leurs projets actuels ou futurs : « *Ma vision de la recherche a complètement changé [...]* » (Participant(e) no 3).

Données quantitatives

Le questionnaire administré pour identifier leur intention d'utiliser les connaissances transmises évalue cinq facteurs (intention, perception des capacités, normes morales, perception des conséquences et influence sociale) qui influencent l'occurrence d'un comportement (c.-à-d. mener des activités de TC), et un score proche de 7 à chacun des facteurs montre que le comportement en question serait plus susceptible de se produire (Légaré et al., 2011). La moyenne des personnes participantes à quatre de ces cinq facteurs est proche de 7, ce qui reflète leur intention d'appliquer le TC dans leur pratique (« Intention »); qu'elles considèrent avoir les habiletés et les capacités pour l'appliquer (« Perception des capacités »); qu'elles sont en accord sur le fait que le TC représente une pratique éthique et acceptable (« Normes morales »); et qu'elles considèrent que la mise en pratique du TC aurait des conséquences bénéfiques et utiles (« Perception des conséquences ») (voir le tableau 4 à l'Annexe 3). Cependant, le faible score ($M = 3,41$) sur le facteur « Influence sociale » montre que peu de personnes de leur entourage pratique le TC, ce qui pourrait limiter son adoption dans leur pratique.

3.6.2 | Au niveau organisationnel

La formation en TC a eu des impacts sur le plan organisationnel des institutions impliquées. Premièrement, ces institutions ont pris conscience de l'importance et de l'utilité du TC pour renforcer l'impact des résultats de recherche. La formation a aussi amorcé l'intégration progressive du TC dans des projets existants ou en développement. Par exemple, certaines organisations ont conçu des stratégies de TC adaptées à leurs publics cibles, ont favorisé des collaborations entre leurs différentes unités et/ou ont activement impliqué les parties prenantes dans leurs projets. Les personnes participantes ont également pris l'initiative de sensibiliser leurs collègues au TC, ce qui pourrait contribuer à favoriser une appropriation plus large.

Plusieurs suggestions pour susciter l'intérêt pour le TC ont été évoquées, telles que la sensibilisation des organisations à son importance et sa valeur ajoutée, l'évaluation de la mise en œuvre des stratégies de TC pour montrer leur impact, ou encore la création d'une formation universitaire en TC pour offrir aux personnes apprenantes l'opportunité d'acquérir ces compétences dès leur parcours académique.

3.7 | Formuler des pistes d'amélioration qui découlent du déroulement de la formation en TC et des réalisations des équipes (objectif 6)

Lors de la réunion de clôture à Paris en janvier 2025, les participants et participantes ont pris connaissance des résultats de la démarche d'évaluation (objectifs 1 à 5), puis ont rempli une fiche d'activités en sous-groupes pour indiquer ce qui a bien fonctionné, ce qui a moins bien fonctionné et les aspects à améliorer quant au déroulement de la formation et de leurs réalisations. Cet exercice a permis à l'équipe d'évaluation de formuler des pistes d'amélioration pour de futures formations, réparties en quatre catégories (voir Annexe 5).

Premièrement, au niveau du déroulement de la formation et de l'accompagnement offert, il serait avantageux de miser sur une formation interactive favorisant le travail d'équipe, de s'assurer que les personnes apprenantes sont au même niveau dans leur formation, d'allouer suffisamment de temps pour la formation et les activités pratiques et d'offrir un accompagnement continu. Deuxièmement, au sujet du contenu de la formation, il est important de continuer à s'appuyer sur les MOOC et de fournir des outils en appui. La clarification du déroulement des ateliers délibératifs et la formation aux logiciels d'infographie ont été soulevés comme éléments à prendre en compte. Troisièmement, concernant la démarche d'évaluation, il est important d'éviter les redondances dans les questionnaires d'évaluation et de réaliser les entretiens d'évaluation en dehors des sessions de formation. Enfin, en ce qui concerne leurs réalisations, les personnes apprenantes ont parlé de l'utilité de solliciter un accompagnement pour préparer et animer un atelier délibératif, d'inclure les décisionnaires dès le début du travail et de tenter de diffuser plus largement leurs notes de politique.

4 | DISCUSSION

Au total, 32 membres de quatre pays partenaires (Madagascar, Niger, Sénégal, Tunisie) ont participé à la formation à Tunis, formant ainsi quatre groupes de travail, auxquels se sont joints deux pays bénéficiaires (Guinée Conakry et Côte d'Ivoire). Divers facteurs ont contribué à l'apprentissage des personnes participantes et à leur intention d'utiliser les connaissances transférées, tels que le contenu des MOOC et la mixité des modalités de formation. Des impacts individuels (p. ex. acquisition de nouvelles connaissances, développement d'une expertise) et organisationnels pour les institutions impliquées (p. ex. amorce d'une nouvelle méthode de travail) ont été aussi repérés.

En octobre 2024, la plupart des participants et participantes n'avaient pas encore mis en œuvre les stratégies de TC conçues mais prévoyaient le faire. Cependant, des facteurs sociopolitiques (p. ex. instabilité politique, priorités gouvernementales changeantes), organisationnels (p. ex. manque de ressources, absence de soutien institutionnel) et en lien avec les projets de recherche (p. ex. manque de planification du TC dès le départ, faible implication des parties prenantes) pourraient influencer la mise en pratique des apprentissages. Pour les surmonter, il pourrait être utile de renforcer l'engagement institutionnel en matière de TC, d'intégrer systématiquement un volet TC dans la planification des projets et de dégager les ressources nécessaires (p. ex. équipes internes dédiées au TC).

À l'issue de cette formation, l'équipe d'évaluation a formulé des pistes d'amélioration pour guider les futures formations en TC. Celles-ci portent sur le déroulement de la formation et de l'accompagnement offert, le contenu de la formation, la démarche d'évaluation et les réalisations des équipes. À la lumière de ces résultats et de la littérature scientifique, les données seront interprétées autour de deux axes

principaux : 1) la modalité mixte d'apprentissage, et 2) les impacts d'une formation sur les pratiques en santé publique. Cette structure permet de mieux mettre en évidence les apprentissages clés, les leviers et les limites perçus par les personnes participantes, tout en les situant dans les connaissances scientifiques actuelles.

4.1 | Une modalité mixte d'apprentissage

Les personnes participantes ont largement apprécié la mixité des modalités d'apprentissage en raison des avantages de chacune. Le format en ligne (MOOC 1) a permis une autonomie dans l'apprentissage, tandis que la composante en présentiel (MOOC 2) a favorisé des interactions enrichissantes et la consolidation des apprentissages et des échanges avec les personnes formatrices, ce qui a facilité l'utilisation des connaissances transférées.

Les études montrent que le développement des capacités en TC nécessite une série d'interventions à plusieurs niveaux afin d'apporter des changements significatifs, d'où l'utilité d'une formule d'apprentissage mixte (Golhasany et Harvey, 2023; Kislov et al., 2014; Reszel et al., 2023). Celle utilisée dans ce projet pourrait ainsi servir de modèle pour d'autres projets de renforcement des capacités, en particulier dans les contextes de pays à revenu faible ou intermédiaire, où il est crucial de surmonter les obstacles d'infrastructures et d'accès.

Par ailleurs, bien que les MOOC représentent un outil utile pour l'apprentissage, leur faible taux d'achèvement et les difficultés de rétention demeurent un enjeu (Dalipi et al., 2018; Goopio et Cheung, 2021; Villemin et al., 2024; Yousef et Sumner, 2021). Cela montre encore une fois la pertinence d'une approche multidimensionnelle basée sur des interventions pédagogiques qui fournissent le soutien nécessaire aux personnes participantes (Deng et al., 2020; Villemin et al., 2024).

4.2 | Impact d'une formation en TC sur les pratiques en santé publique

En dépit de leur rôle dans la promotion de l'utilisation de données probantes, les personnes chercheuses manquent souvent de connaissances et d'habiletés en matière de TC, particulièrement dans les pays à revenu faible et intermédiaire, ce qui limite la diffusion des résultats de recherche (Dagenais et al., 2024; Murunga et al., 2020; Oronje et al., 2022). Inversement, lorsqu'elles sont formées en TC, elles seront plus susceptibles de promouvoir l'adoption des pratiques fondées sur des données probantes (Dagenais et al., 2024). Ce constat, repéré dans cette étude, est essentiel pour améliorer l'efficacité des interventions en santé publique. À travers la formation offerte, les personnes apprenantes ont renforcé leurs capacités à transférer les données de recherche et à les traduire en actions concrètes, notamment dans les politiques de vaccination et la gestion des épidémies. Ainsi, la formation en TC représente un levier stratégique pour renforcer leur impact sur les pratiques locales de santé publique.

Malgré l'acquisition des compétences nécessaires en TC, des défis, nommés dans cette étude et dans d'autres, pourraient limiter la mise en œuvre des stratégies de TC. D'abord, des facteurs socio-politiques liés à la rigidité des politiques des systèmes de santé dans les pays à faible revenu pourraient entraver le changement et ralentir l'adoption des pratiques fondées sur des données probantes (Murunga et al., 2020; Straus et al., 2009). Ensuite, au niveau organisationnel, l'absence de soutien institutionnel et de ressources représente un frein majeur, d'où l'importance de disposer des ressources adéquates et, si possible, de créer des unités dédiées à la gestion du TC au sein des institutions (Dagenais et al., 2024; Guleid et al., 2022). Enfin, l'intégration d'un volet TC dès le début d'un projet est cruciale pour sa mise

en œuvre efficace. Cette idée rejoint les travaux de Lemire et al. (2009) qui affirment que l'inclusion des parties prenantes dès le début du processus de recherche favorise l'utilisation des connaissances transférées. Les défis identifiés soulignent la complexité d'une démarche de TC dans des contextes de santé publique, d'où l'utilité de fournir un accompagnement en TC pour les surmonter et d'adapter les formations aux contextes locaux.

4.3 | Forces et limites de l'étude

Cette étude présente plusieurs forces au niveau méthodologique, contextuel et des retombées. D'abord, l'ensemble des dimensions de la formation ont été évaluées en combinant des méthodes qualitatives (entrevues) et quantitatives (questionnaires), ce qui permet d'obtenir une vue d'ensemble riche et plus complète. Ensuite, l'inclusion de membres issus de plusieurs pays d'Afrique enrichit l'étude en termes de diversité culturelle et contextuelle et renforce la pertinence des résultats pour les pays à revenu faible et intermédiaire. Enfin, les pistes d'amélioration proposées pour bonifier les futures formations en TC pourraient affiner les méthodes pédagogiques et d'accompagnement utilisées, et faciliter l'appropriation des connaissances sur le TC.

Cependant, en dépit de l'évaluation de l'intention d'utiliser les connaissances acquises, la mise en œuvre des stratégies de TC à long terme n'a pas été suffisamment mesurée. Un suivi au-delà d'octobre 2024 aurait permis de mieux évaluer les impacts réels et durables de la formation dans les institutions partenaires. Une autre limite réside dans la taille de l'échantillon : combiné au nombre relativement élevé d'items dans les questionnaires, le nombre plutôt restreint des personnes apprenantes pousse à interpréter les résultats quantitatifs avec prudence et en tant que données complémentaires aux données qualitatives. De plus, les personnes impliquées ont été volontairement sélectionnées, ce qui peut introduire un biais de sélection et influencer la validité des résultats. Afin d'atténuer cette limite, la formation a réuni des personnes issues de plusieurs pays et institutions, ce qui a permis de diversifier les contextes et les perspectives. Enfin, l'étude identifie des obstacles organisationnels et sociopolitiques à la mise en œuvre des stratégies de TC mais n'explore pas en profondeur les solutions pour les surmonter dans chaque contexte national. Ces limites doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats, car elles restreignent la portée des conclusions de l'étude. Plus précisément, la généralisation des effets observés à d'autres contextes doit être envisagée avec prudence.

5 | CONCLUSION

Dans le cadre du projet Alliance SHS Afrique, des organisations membres du Pasteur Network ont suivi une formation en TC dans le but de favoriser les retombées pratiques de leurs travaux de recherche sur les politiques de vaccination. Les personnes présentes à Tunis ont eu la possibilité de développer un plan de TC pour diffuser les résultats de leurs recherches aux parties concernées et d'élaborer une note de politique pour les rejoindre. Ces activités ont été positivement perçues en raison de leur utilité pour leur travail et de leur aspect pratique. En outre, de manière générale, l'appréciation des MOOC était satisfaisante. Cet outil a contribué à la formation en TC des membres impliqués et à leur apprentissage.

La formation en TC a également eu des impacts favorables au niveau individuel et organisationnel. Les personnes apprenantes ont développé une expertise bénéfique pour accroître les retombées de leurs résultats de recherche et sont motivées à l'approfondir davantage. De plus, l'amorce d'une nouvelle méthode de travail a été introduite dans les organisations, ce qui ouvre la voie à l'intégration d'un volet

TC dans le cadre de futurs projets. Enfin, les futures formations en TC bénéficieraient de la prise en compte des pistes d'amélioration formulées pour optimiser leur déroulement et, potentiellement, augmenter leur impact et leur efficacité.

CONFLITS D'INTÉRÊTS

Une autrice (AH) et un auteur (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.

AFFILIATION DES AUTRICES ET AUTEURS

Roula Haddad, Ph.D.

Professionnelle de recherche | Équipe RENARD | Université de Montréal

Aurélié Hot, Ph.D.

Conseillère principale de recherche | Équipe RENARD | Université de Montréal

Christian Dagenais, Ph.D.

Professeur titulaire | Département de psychologie | Université de Montréal

RÉFÉRENCES

- Ali, S., Uppal, M. A. et Gulliver, S. R. (2018). A conceptual framework highlighting e-learning implementation barriers. *Information Technology & People*, 31(1), 156-180. <https://doi.org/10.1108/ITP-10-2016-0246>
- Dagenais, C., Hot, A., Bekelynyck, A., Villemin, R., Mc Sween-Cadieux, E. et Ridde, V. (2024). MOOC-based blended learning for knowledge translation capacity-building: A qualitative evaluative study. *PLoS One*, 19(2), e0297781. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297781>
- Dalipi, F., Imran, A. S. et Kastrati, Z. (2018). *MOOC dropout prediction using machine learning techniques: Review and research challenges*. IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), Santa Cruz de Tenerife, Spain. <https://ieeexplore.ieee.org/document/8363340>
- Deng, R., Benckendorff, P. et Gannaway, D. (2020). Linking learner factors, teaching context, and engagement patterns with MOOC learning outcomes. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(5), 688-708. <https://doi.org/10.1111/jcal.12437>
- Golhasany, H. et Harvey, B. (2023). Capacity development for knowledge mobilization: a scoping review of the concepts and practices. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01733-8>
- Goopio, J. et Cheung, C. (2021). The MOOC dropout phenomenon and retention strategies. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 21(2), 177-197. <https://doi.org/10.1080/15313220.2020.1809050>

- Guleid, F. H., Njeru, A., Kiptim, J., Kamuya, D. M., Okiro, E., Tsofa, B., English, M., Molyneux, S., Kariuki, D. et Barasa, E. (2022). Experience of Kenyan researchers and policy-makers with knowledge translation during COVID-19: A qualitative interview study. *BMJ Open*, *12*(6), e059501. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-059501>
- Kirkpatrick, D. et Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.
- Kislov, R., Waterman, H., Harvey, G. et Boaden, R. (2014). Rethinking capacity building for knowledge mobilisation: developing multilevel capabilities in healthcare organisations. *Implementation Science*, *9*(1), 166. <http://www.implementationscience.com/content/9/1/166>
- Légaré, F., Borduas, F., Freitas, A., Jacques, A., Godin, G., Luconi, F. ... et CPD-KT team. (2014). Development of a simple 12-item theory-based instrument to assess the impact of continuing professional development on clinical behavioral intentions. *PLoS One*, *9*(3), e91013. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0091013>
- Légaré, F., Borduas, F., Jacques, A., Laprise, R., Voyer, G., Boucher, A., Luconi, F., Rousseau, M., Labrecque, M., Sargeant, J., Grimshaw, J. et Godin, G. (2011). Developing a theory-based instrument to assess the impact of continuing professional development activities on clinical practice: A study protocol. *Implementation Science*, *6*(17). https://ktcanada.ohri.ca/costars/Research/docs/CPD_Questionnaire.pdf
- 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. <https://www.inspq.qc.ca/institut/transfert-des-connaissances/animer-un-processus-de-transfert-des-connaissances>
- Lowe, A., Norris, A. C., Farris, A. J. et Babbage, D. R. (2018). Quantifying thematic saturation in qualitative data analysis. *Field Methods*, *30*(3), 191-207. <https://doi.org/10.1177/1525822X17749386>
- McLellan, E., MacQueen, K. M. et Neidig, J. L. (2003). Beyond the qualitative interview: Data preparation and transcription. *Field Methods*, *15*(1), 63-84. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239573>
- Murunga, V. I., Oranje, R. N., Bates, I., Tagoe, N. et Pulford, J. (2020). Review of published evidence on knowledge translation capacity, practice and support among researchers and research institutions in low-and middle-income countries. *Health Research Policy and Systems*, *18*, 1-21. <https://doi.org/10.1186/s12961-019-0524-0>
- Nieder, J., Nayna Schwerdtle, P., Sauerborn, R. et Barteit, S. (2022). Massive open online courses for health worker education in low-and middle-income countries: A scoping review. *Frontiers in Public Health*, *10*, 891987. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.891987>
- Oranje, R. N., Mukiira, C., Kahurani, E. et Murunga, V. (2022). Training and mentorship as a tool for building African researchers' capacity in knowledge translation. *PLoS One*, *17*(3), e0266106. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266106>
- Reszel, J., Daub, O., Leese, J., Augustsson, H., Bellows, D. M., Cassidy, C. E. ... et Graham, I. D. (2023). Essential content for teaching implementation practice in healthcare: a mixed-methods study of teams offering capacity-building initiatives. *Implementation Science Communications*, *4*(1), 151. <https://doi.org/10.1186/s43058-023-00525-0>

-
- Straus, S. E., Tetroe, J. et Graham, I. (2009). Defining knowledge translation. *CMAJ*, 181(3-4), 165-168. <https://www.cmaj.ca/content/cmaj/181/3-4/165.full.pdf>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. et Braun, V. (2017). Thematic analysis. Dans C. Willig et W. S. Rogers (dir.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. SAGE Publications.
- Villemin, R., Dagenais, C. et Ridde, V. (2024). Evaluative study of a MOOC on knowledge translation in five French-speaking countries. *PLoS One*, 19(4), e0299923. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0299923>
- Yousef, A. M. F. et Sumner, T. (2021). Reflections on the last decade of MOOC research. *Computer Applications in Engineering Education*, 29(4), 648-665. <https://doi.org/10.1002/cae.22334>

ANNEXE 1 | Modules des MOOC et principaux thèmes des séances d'accompagnement en visioconférence

Tableau 1 | Modules des MOOC

MOOC	Modules
MOOC 1 : Introduction au TC	Module 1 : Les concepts de base en TC Module 2 : La recherche sur le TC Module 3 : La planification d'une démarche de TC Module 4 : La fonction de courtage de connaissances Module 5 : L'élaboration d'outils de TC Module 6 : La préparation d'une communication orale et d'un diaporama Module 7 : L'organisation d'un atelier délibératif Module 6 : L'évaluation des retombées du TC
MOOC 2 : Préparation d'une note de politique	Module 1 : Les définitions et types de notes de politique Module 2 : Revue de la littérature scientifique : l'utilisation des notes par les décideurs Module 3 : Présentation des neuf qualités d'une note convaincante Module 4 : Identification du public cible de la note de politique Module 5 : Les bonnes pratiques pour le visuel et la rédaction

Tableau 2 | Principaux thèmes des séances d'accompagnement en visioconférence

Séances	Thèmes abordés	Nombre de personnes participantes
Séance 1	Chercheur(e)s, organisations, bailleur(-euse)s : qui est responsable du TC? Est-ce que le TC peut compromettre la qualité de la recherche? Comment cibler le public du transfert et prendre en compte le contexte? Quelles sont les ressources nécessaires?	N = 34
Séance 2	Le plan de TC Crédibilité de l'information et légitimité des messenger(-ère)s Comment choisir le courtier ou la courtière de connaissances? Comment gérer un contexte très hiérarchisé? Comment gérer les changements d'acteur(-trice)s dans un contexte politique instable?	N = 25
Séance 3	<i>[Session annulée. Les personnes présentes n'avaient pas visionné les modules prévus].</i>	N = 3
Séance 4	Atelier délibératif Comment disposer des ressources nécessaires? Comment gérer une absence de consensus? Comment évaluer les activités de transfert de connaissances? Quel est le rôle des lobbyistes?	N = 18

ANNEXE 2 | Grille d'entrevue

Auriez-vous des questions avant de commencer ?

Mise en contexte/facteurs contextuels

1. Combien de modules des deux MOOC avez-vous faits ?
2. Avez-vous participé aux rencontres d'accompagnement (pour le MOOC1) avant la formation à Tunis ? [Si oui], vous souvenez-vous de combien ?
3. Avez-vous participé à la formation à Tunis ? [Si oui], à combien de jours sur les 6 ?
4. Quel poste occupez-vous actuellement ?
5. Pourriez-vous me décrire brièvement votre organisation et ses missions ?
6. Quelle importance accordez-vous au transfert de connaissances ? Pourquoi ?
7. Quelles étaient vos motivations à suivre cette formation (exigée par le projet) ?
8. Aviez-vous déjà des connaissances de base en rapport avec le cours ?

Appréciation du MOOC

9. Qu'avez-vous pensé du format du premier cours en ligne (MOOC1 Introduction au TC) ?
 - Est-ce que vous avez préféré certaines activités ? Moins aimé certaines activités ?
10. Qu'avez-vous pensé du format du deuxième cours sur la note de politique (NP) ?
 - Est-ce que vous avez préféré certaines activités ? Moins aimé certaines activités ?
11. Est-ce que les thèmes abordés dans les deux MOOC (bref rappel des contenus) étaient pertinents pour vous ?
 - Est-ce que vous avez trouvé que le contenu des cours était bien adapté à votre réalité (langage, exemples) ?
12. Avez-vous préféré suivre les MOOC de façon autonome (comme lorsque vous avez suivi le MOOC1) ou en groupe (comme lorsque vous avez suivi le MOOC2 à Tunis) ?

Appréciation de l'accompagnement offert pour les MOOC (n'inclut pas l'accompagnement post-formation pour finaliser les outils)

13. [Si vous avez assisté aux séances d'accompagnement pour le MOOC1] Est-ce que l'organisation des réunions était pertinente? Qu'est-ce que vous avez le plus apprécié dans ces séances ? Le moins apprécié ? (Demander leur appréciation de la participation)

14. Est-ce que la présence des formateurs à Tunis (pour le MOOC2) a été pertinente ?
 - Qu'est-ce que vous avez le plus apprécié dans la possibilité d'interagir avec des formateurs ? Le moins apprécié ?
15. [Est-ce que la présence d'un groupe d'apprenant(e)s a été facilitante pour vous ?
 - Qu'est-ce que vous avez le plus apprécié dans la possibilité d'interagir avec un groupe en présentiel ? Le moins apprécié ?
 - Qu'avez-vous pensé des séances de travail en sous-groupe avec des retours en grand groupe ?
16. Si vous aviez pu avoir une formule de formation et un accompagnement à la carte, qu'auriez-vous modifié ?

Apprentissages

17. Comment décririez-vous vos connaissances sur le transfert de connaissances, maintenant que vous avez suivi la formation ?
18. Qu'avez-vous principalement retenu du cours/de la formation (leur demander les 3 plus importants) ?
19. Pouvez-vous citer des exemples concrets d'apprentissages ?

Comportements, mise en application

20. Êtes-vous retourné sur la plateforme des cours (EDX) après la formation en présence ? Pourquoi ?
21. Vous êtes-vous référé à vos notes ou à du matériel téléchargé dans le cours ? Dans quel contexte ? Un exemple ?
22. Avez-vous travaillé sur des outils ou des stratégies de TC depuis la formation ? Lesquels NP et plan TC ?
 - Est-ce que quelque chose a changé dans vos pratiques depuis ce cours ? Dans le cadre du projet Alliance SHS ?
 - Avez-vous ou projetez-vous de mettre en application certains apprentissages réalisés durant ce cours ? Lesquels ? Comment ? Dans le cadre du projet Alliance SHS ? Dans d'autres projets ?
23. [Si vous avez bénéficié d'un accompagnement post-formation] Quel accompagnement avez-vous reçu à la suite de la formation ?
 - En quoi est-ce que cet accompagnement a été utile pour la mise en application ?
 - Quelles en ont été les limites, est-ce que cet accompagnement était suffisant ?
24. [Si les apprentissages n'ont pas encore été mis en application] Quels sont selon vous les facteurs favorables et défavorables à la mise en pratique des connaissances acquises sur le TC ?

- Est-ce qu'il vous manque quelque chose pour mettre en pratique vos connaissances sur le TC ?

Résultats et facteurs favorables/défavorables

25. Pour vous, quels ont été les impacts de cette formation ?

- Dans le projet SHS ?
- Dans votre vie professionnelle actuelle et future ?

26. [Si les personnes font partie des équipes qui mettent en œuvre un plan de TC] Avez-vous mis en œuvre certaines parties de votre plan de transfert de connaissances ?

- Si oui, quels ont été les facteurs favorables à cette mise en œuvre ? Quels en sont les résultats selon vous ?
- Si non, quels ont été les obstacles à la mise en œuvre ?

27. Pour votre organisation, quels ont été les impacts de cette formation ?

- Est-ce que les pratiques en matière de TC ont changé dans votre organisation ?
- Avez-vous partagé ce que vous avez appris avec des collègues (impliqué(e)s ou non dans SHS) ?

Avez-vous des suggestions pour maintenir l'intérêt pour le transfert de connaissances dans votre organisation ?

Autres

28. Auriez-vous d'autres commentaires ? Y aurait-il autre chose que vous voudriez aborder ?

Merci de votre collaboration !

ANNEXE 3 | Données quantitatives

Tableau 1 | Caractéristiques des personnes participantes aux entrevues

		N =
Achèvement des modules	Partiellement	2
	Entièrement	11
	Visionnement des modules à plusieurs reprises, notamment dans le cadre d'autres formations	4
Participation aux rencontres d'accompagnement	Participation à toutes les rencontres	3
	Participation à la plupart des rencontres	9
	Participation à aucune rencontre	5
Présence à la formation de Tunis	Présence aux 6 jours de formation	12
	Présence à la moitié de la formation	2
Poste	Consultant(e)	1
	Doctorant(e) ou post-doctorant(e)	4
	Professionnel(le) de recherche	6
	Coordinateur(-trice) du projet SHS	4
	Responsable d'équipe	5
Lieu de travail	CERMES au Niger	3
	CRCF du Sénégal	2
	Institut Pasteur de Côte d'Ivoire	1
	Institut Pasteur de Dakar au Sénégal	1
	Institut Pasteur de Guinée Conakry	1
	Institut Pasteur de Madagascar	5
	Institut Pasteur de Tunis	4

Tableau 2 | Niveau de satisfaction envers les composantes suivantes des MOOC

	Moyenne*
1. Le niveau de satisfaction à la suite de votre participation	4,37
2. Les vidéos éducatives	4,25
3. Les quiz	3,95
4. Les fiches synthèses disponibles après chaque examen de module	4,41
5. Les capsules Vox pop	3,95
6. Les examens de fin de modules	3,66
7. Les exercices pratiques (exercices « glisser-déposer », fiche à remplir, diaporama, etc.)	4,29
8. Les ressources supplémentaires proposées (lectures, guides, sites web, etc.)	4,16
9. Les forums de discussion	3,87

10. La formation dans l'ensemble	4,54
11. Les formateurs	4,79
12. L'organisation de la formation	4,66

*L'étendue des scores à chaque item varie de 1 à 5 et donc, le score maximal est de 5.

Tableau 3 | Évaluation spécifique des différents aspects des MOOC

	Moyenne*
1. Le cours en ligne a répondu à mes attentes	4,25
2. Le cours m'a permis de faire des apprentissages qui me seront utiles	4,70
3. Je planifie déjà mettre en application certains apprentissages réalisés dans ce cours	4,75
4. Je recommanderais ce cours en ligne à d'autres personnes	4,79
5. La structure du cours était bien organisée et facile à suivre	4,50
6. Les contenus du cours étaient pertinents, pratiques et concrets	4,62
7. Les contenus du cours étaient à ma portée	4,45
8. Les explications données durant le cours étaient claires	4,58
9. Les supports de cours étaient assez diversifiés (vidéos, lectures, exercices, etc.)	4,62
10. Les supports de cours étaient de bonne qualité (vidéos, lectures, exercices, etc.)	4,58
11. Les supports de cours (vidéos, lectures, exercices, etc.) m'ont aidé(e) dans l'apprentissage	4,62
12. J'ai trouvé facile de naviguer dans les contenus du cours	4,45
13. J'ai apprécié la qualité visuelle de la plateforme EDUlib	4,50
14. La documentation technique était claire et pertinente (FAQ, tutoriels, etc.)	4,37
15. De manière générale, les activités connexes à la formation (forum, quiz, exercices, etc.) m'ont encouragé(e) à plus participer lors de la formation	4,33
16. Les équipements utilisés ont fonctionné correctement	4,41
17. Les équipements utilisés lors de la formation étaient adaptés à l'apprentissage	4,50
18. Le formateur a présenté le contenu de la formation de manière intéressante	4,79
19. Le formateur a répondu aux questions de manière informative, appropriée et satisfaisante	4,66
20. Le formateur articule et explique de manière claire et compréhensible	4,83
21. Le formateur maîtrise bien le contenu de la formation	4,91

*L'étendue des scores à chaque item varie de 1 à 5 et donc, le score maximal est de 5.

Tableau 4 | Score du questionnaire « DPC-réaction »

	Moyenne*
Facteur 1 – Intention	6,19
Facteur 2 – Influence sociale	3,41
Facteur 3 – Perception de ses capacités	5,39
Facteur 4 – Normes morales	6,27
Facteur 5 – Perception des conséquences	6,4

ANNEXE 4 | Brève description des notes de politique et des plans de TC de chaque pays

Pays	Titre de la note de politique	Objectif général du plan de TC	Publics cibles du plan de TC
Madagascar	« Optimiser les compétences des AC à communiquer sur la polio à Madagascar »	Tirer les leçons apprises du COVID-19 pour assurer le maintien du PEV et assurer une couverture vaccinale polio optimale en contexte épidémique	Agents communautaires DPEV et DPS Acteurs institutionnels : DPEV, DPS, Unicef, OMS, DALBERG, USAID, ASOS (OSC), etc.
Niger	« La vaccination : freins et leviers tirés de l'expérience du COVID-19 »	Améliorer les stratégies de gestion des épidémies en se basant sur l'expérience du COVID-19	MSP (DI, DC, l'ARNP et la Direction de laboratoire et pharmacie) OSC Acteurs communautaires
Sénégal	Option 1 « Vaccination de routine : Rebondir après la perturbation Covid au Sénégal » Option 2 « PEV et Covid-19 : Leçons d'une crise sanitaire pour renforcer la vaccination au Sénégal »	Tirer les leçons des effets de la vaccination COVID-19 sur la vaccination de routine (PEV) au Sénégal pour renforcer cette dernière	Ministère de la santé et de l'action sociale Direction de la prévention Division de la surveillance et de la riposte vaccinale Division de la survie de l'enfant Direction de la Planification, de la Recherche et des Statistiques Partenaires techniques et financiers : OMS, UNICEF, GAVI Personnels de santé : Directeur générale de la santé, médecins chef de district, membres du service de PEV Acteurs communautaires
Tunisie	Note de politique no 1 « Vaccination contre la grippe pour les personnes âgées : renforcer l'équité entre secteur public et privé » Note de politique no 2 « Renforcer l'implication du personnel de la santé pour une meilleure stratégie de communication sur la vaccination contre la grippe »	Identifier les effets de la vaccination contre la Covid sur le rapport à la vaccination contre la grippe chez les publics cibles du programme national pour contribuer à assurer un accès équitable au vaccin	Ministère de la Santé Publique Responsables des programmes de vaccination au sein de la DSSB Médecins généralistes du secteur public Sociétés savantes (médecins généralistes)

ANNEXE 5 | Recommandations à prendre en compte dans le cadre de futures formations en TC

Au niveau du déroulement de la formation et de l'accompagnement offert

1. Mettre en place une formation interactive favorisant la collaboration en équipes
2. Veiller à ce que les personnes participantes aient progressé à un niveau équivalent dans le visionnage des vidéos de formation
3. Allouer suffisamment de temps pour la formation et la réalisation des activités pratiques
4. Proposer une formule d'accompagnement continue : organiser des séances d'accompagnement, assurer la présence des personnes formatrices et leur appui pour préparer les activités et animer l'atelier délibératif

Au niveau du contenu de la formation

5. Miser sur le contenu des MOOC et mettre à disposition des participants et participantes des outils en appui
6. Clarifier le déroulement d'un atelier délibératif : organisation, animation, aspects logistiques, etc.
7. Former les personnes apprenantes en logiciels d'infographie (p. ex. Canva, Piktochart)

Au niveau de la démarche d'évaluation

8. Éviter les redondances dans les questionnaires d'évaluation
9. Réaliser les entretiens d'évaluation en dehors des sessions de formation

Au niveau des réalisations

10. Demander un accompagnement pour préparer et animer l'atelier délibératif
11. Inclure les décisionnaires dès le début du travail
12. Tenter de diffuser la note de politique à une plus large échelle

CITATION SUGGÉRÉE

Haddad, R., Hot, A. et Dagenais, C. (2025). Formation et accompagnement pour le transfert des résultats de recherche de quatre institutions africaines : une évaluation. *Revue sur le transfert et l'utilisation des connaissances*, 9(4). <https://doi.org/10.18166/tuc.2025.9.4.56>



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