

Une démarche de recherche-développement pour optimiser le transfert de connaissances en milieux scolaires

Catherine Tardif*, Geneviève Carpentier et Normand Roy

RÉSUMÉ | Ce court rapport présente la démarche de recherche-développement utilisée comme stratégie de transfert et de mobilisation des connaissances pour soutenir le changement de pratique dans des milieux scolaires sur un sujet sensible, soit la violence éducative ordinaire. S'inscrivant dans une dynamique participative, la démarche visait à conjuguer les savoirs scientifiques et professionnels afin de concevoir, mettre à l'essai et diffuser une trousse de sensibilisation adaptée aux réalités des milieux scolaires. Celle-ci comprend un dépliant, deux affiches, un atelier et du matériel complémentaire pour soutenir la réflexion et l'action des équipes-écoles. Elle vise à ébranler certaines croyances et à soutenir la recherche de solutions par les milieux de pratique. La démarche, inspirée du modèle en cinq phases de Bergeron et al. (2021), a impliqué activement des personnes issues de milieux scolaires variés, de la santé publique et du milieu universitaire. Les phases ont permis de préciser l'idée de développement à partir des besoins des milieux scolaires, de structurer la solution, de concevoir un prototype, de le mettre à l'essai dans divers contextes scolaires et de planifier sa diffusion de manière concertée. Les résultats mettent en lumière le potentiel de la recherche-développement pour favoriser l'appropriation d'un outil et soutenir un changement de pratique, tout en soulignant l'importance d'une posture de chercheuse-facilitatrice et de la création d'espaces de dialogue pour conjuguer rigueur scientifique et adaptation aux contextes.

MOTS CLÉS | *Transfert de connaissances, changement de pratique, recherche-développement*

MESSAGES CLÉS

- | Dans ce projet, **la dynamique participative et la conjugaison des savoirs** ont soutenu l'appropriation progressive de l'outil par les personnes participantes et ont facilité sa diffusion dans les milieux de pratique.
- | **La posture de chercheuse-facilitatrice** a contribué à instaurer un espace de dialogue sécuritaire, permettant de conjuguer les savoirs tout en maintenant un équilibre entre rigueur scientifique et adaptation aux besoins exprimés par les milieux scolaires.
- | **L'outil de sensibilisation coélaboré**, ancré dans les contextes des personnes participantes, a permis de rendre visibles certaines pratiques banalisées et d'engager une réflexion sur des ajustements possibles des pratiques éducatives.

* Correspondance : catherine.tardif.4@umontreal.ca | Les affiliations des autrices et auteurs se trouvent à la fin de l'article

1 | Introduction

Plusieurs difficultés sont rapportées en éducation lorsqu'il s'agit d'introduire et de piloter un changement. Certaines sont liées au fait de créer des ponts entre les savoirs scientifiques et les réalités du terrain en tenant compte des tensions, des contraintes et des représentations propres à un milieu donné (Clement et Vandenberghe, 2000; Dupriez, 2015; Gaudreau et al., 2021; Vernez et al., 2006). D'autres relèvent du décalage entre les intérêts de la recherche et les besoins du terrain (Savoie-Zajc, 2001), ou encore entre les temporalités propres à ces deux milieux (Fortun-Carillat et Montandon, 2022). La réticence au changement ou l'absence de ressources pour le mettre en œuvre représentent également des obstacles majeurs (Bryk et al., 2015; Galand et Janosz, 2020; Kennedy, 2016).

Dans ce contexte, le transfert et la mobilisation des connaissances, soit l'ensemble des activités visant à rendre les savoirs accessibles et utilisables dans l'action (Lemire et al., 2009; McSween-Cadioux et al., 2023), apparaît comme un levier essentiel. À cet effet, la recherche-développement, en tant que démarche à caractère participatif (Desgagné et al., 2001), peut être considérée comme une stratégie de transfert et de mobilisation des connaissances susceptible de pallier les difficultés rencontrées. Elle vise à conjuguer les savoirs scientifiques et professionnels pour développer des solutions ancrées dans la réalité des milieux et en favoriser l'appropriation et l'adoption par les personnes des milieux de pratique (Bergeron et al., 2021; Galand et Janosz, 2020; Guay et al., 2016; Van Der Maren, 2014).

Par leur caractère collaboratif, les démarches de recherche-développement invitent les participantes et participants à contribuer activement à la définition du problème et à l'élaboration des solutions (Desgagné et al., 2001; Bergeron et al., 2021). Ce processus soutient l'appropriation des savoirs, leur contextualisation et leur mise en action. Bien que plusieurs approches actuelles de transfert misent également sur la collaboration, la recherche-développement se distingue par son ancrage dans une logique de coélaboration d'un objet ou d'un outil, selon une démarche itérative. Cette posture favorise l'adéquation des solutions avec les contextes spécifiques, tout en soutenant leur adoption durable (Desgagné et al., 2001; Lesage, 2019; Van Der Maren, 2003).

Ce court rapport décrit la démarche de recherche-développement utilisée pour concevoir, mettre à l'essai et diffuser un outil de sensibilisation à la violence éducative ordinaire en milieu scolaire. Cette dernière désigne les paroles ou les gestes violents, commis par une personne adulte en position d'autorité envers une personne mineure, qui sont socialement tolérés, banalisés, voire encouragés, et utilisés à des fins éducatives (Gueguen, 2015; Maurel, 2009). La violence éducative ordinaire demeure largement invisibilisée dans les milieux scolaires. Elle est souvent justifiée par le rôle d'autorité de l'adulte et elle est rarement remise en question (Tardif et al., soumis). Pourtant, plusieurs recherches en documentent les effets délétères sur les élèves, notamment en termes d'estime de soi, d'engagement et de climat scolaire (Beaumont et al., 2020; McGrath et Van Bergen, 2015).

Pour prévenir et réduire cette forme de violence, la sensibilisation apparaît comme un levier essentiel. Un outil de sensibilisation coélaboré avec les milieux pourrait permettre non seulement de rendre visibles ces pratiques, mais aussi de proposer des pistes d'action réalistes et contextualisées (Bergeron et al., 2021; Van Der Maren, 2003) pour entamer une réflexion sur l'ajustement des pratiques (Mayer-Crittenden, 2023). Ce projet vise non seulement à produire un outil utile pour les milieux scolaires, mais

aussi à nourrir la réflexion sur les stratégies efficaces de transfert et de mobilisation des connaissances dans le milieu éducatif. Il permet de documenter les conditions qui favorisent l'appropriation et l'adoption d'un outil dans un contexte donné, tout en mettant en lumière les tensions et leviers propres aux dynamiques participatives. En ce sens, les retombées s'adressent à la fois aux personnes praticiennes, chercheuses et spécialistes du transfert et de la mobilisation des connaissances qui souhaitent soutenir des changements sur des sujets sensibles. Ainsi, ce court rapport illustre comment la recherche-développement, en tant que stratégie de transfert et de mobilisation des connaissances, peut soutenir concrètement le changement dans ces contextes.

L'outil de sensibilisation développé, qui se présente sous forme d'une trousse, vise à réduire et à prévenir la violence éducative ordinaire en milieu scolaire (Gueguen, 2015). Plus spécifiquement, l'outil a pour objectif de rendre visible la présence de violence éducative ordinaire dans les milieux scolaires et de faire connaître ses effets négatifs sur les élèves afin d'ébranler les croyances et de soutenir la réflexion du personnel scolaire pour qu'il s'engage volontairement dans un processus de changement.

La trousse comprend un dépliant imprimable, une présentation pour animer un atelier, deux affiches, un signet, des activités interactives, du matériel complémentaire et un guide d'utilisation. Elle est disponible en téléchargement libre (<https://hdl.handle.net/1866/33744>).

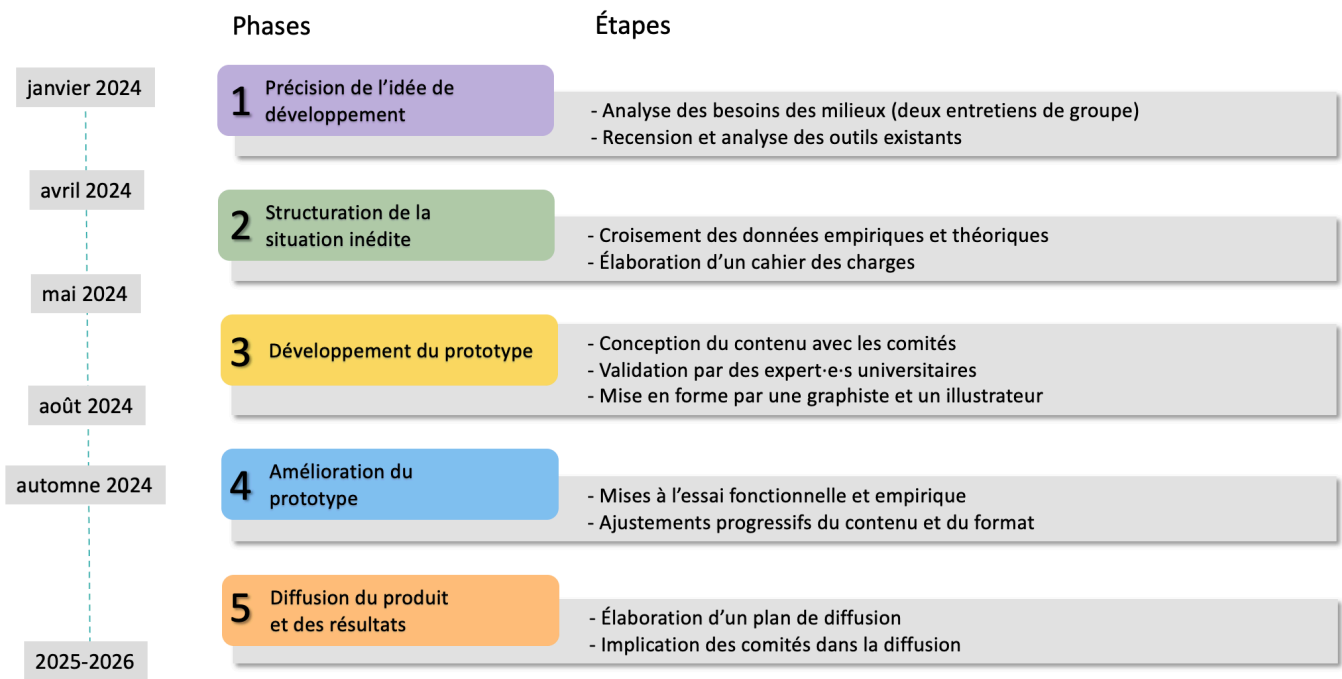
2 | Méthodologie

La démarche utilisée pour ce projet est celle en cinq phases de Bergeron et al. (2021) : 1) précision de l'idée de développement, 2) structuration de la solution inédite, 3) développement du prototype, 4) amélioration du prototype et 5) diffusion du produit et des résultats. Chaque phase implique des moments d'interaction entre la chercheuse principale du projet et les personnes des milieux de pratique pour favoriser la conjugaison des savoirs scientifiques et pratiques (voir la figure 1). Pour documenter rigoureusement la démarche, des données qualitatives ont été recueillies tout au long du projet à l'aide d'entretiens de groupe (phase 1), d'entretiens individuels (phase 4), de notes d'observation (journal de bord – phases 1 à 5), des itérations de l'outil (phases 3 et 4) et de rapports de mise à l'essai (phase 4). Deux comités ont été créés : développement et consultatif. Le **comité de développement** a pris part à cinq rencontres en présentiel. Son mandat était de développer, avec la chercheuse, les contenus de l'outil, de déterminer son format et de le mettre à l'essai. Il était constitué de quatre membres du personnel scolaire d'une même école secondaire : psychoéducatrice, enseignante mentore, technicienne en éducation spécialisée et direction d'école. Le **comité consultatif**, quant à lui, a participé à deux rencontres à distance. Ses membres avaient le rôle de réviser et de bonifier le travail du comité de développement, en commentant les documents produits, en formulant des recommandations et en offrant un regard externe et complémentaire sur les choix réalisés à chaque étape. Leur contribution visait à assurer la rigueur, la transférabilité et la pertinence de l'outil développé, notamment en mobilisant leur expertise en éducation, en santé publique ou en développement professionnel. Il comptait six personnes : trois directions d'établissement (une au secondaire, deux au primaire), une enseignante au secondaire, une technicienne en service de garde au primaire et une agente de planification, de programmation et de recherche de l'équipe de proximité de la Direction régionale de santé publique (DRSP) qui accompagne des milieux scolaires. Entre les rencontres, des échanges courriel ont été utilisés pour faire le suivi ou demander de la rétroaction. Enfin, deux personnes chercheuses

universitaires, l’une experte en compétences socioémotionnelles et en climat scolaire, et l’autre en gestion de classe et en développement professionnel ont été sollicitées pour évaluer la cohérence de l’outil avec les fondements théoriques mobilisés et formuler des recommandations visant à en bonifier la qualité scientifique et pratique.

Cette recherche-développement poursuivait trois objectifs spécifiques liés à la fois au développement de l’outil et à la recherche : 1) identifier les besoins des personnes des milieux de pratique en matière de sensibilisation à la violence éducative ordinaire; 2) documenter les caractéristiques de la démarche ayant contribué à rendre l’outil adapté, utilisable et susceptible d’amorcer un changement; 3) décrire l’expérience des personnes l’ayant mis à l’essai dans leur milieu, en identifiant les conditions favorables à son utilisation. Le présent court rapport vise à présenter l’outil développé et la démarche employée. La section suivante présente chacune des phases de la démarche.

Figure 1 | Résumé des phases de la démarche selon les cinq phases proposées par Bergeron et al. (2021) et des étapes réalisées dans ce projet



3 | Résultats

3.1 | Phase 1 : Précision de l'idée de développement

Lors de la première phase, deux sources principales de données ont servi à préciser l'idée de développement : les connaissances issues de la recherche et les savoirs issus de l'expérience des milieux de pratique. D'une part, une recension d'outils de sensibilisation existants a été réalisée pour identifier leurs caractéristiques communes (Tardif et al., 2025). Conduite selon l'approche de Randolph (2009), cette recension a permis d'identifier 15 outils de sensibilisation en lien avec la violence scolaire envers les élèves ou avec des sujets sensibles. L'analyse a porté sur leurs visées, leurs formats, leurs contenus, ainsi que leurs modalités d'implantation. Si plusieurs outils visaient la sensibilisation à des formes de violence, aucun ne portait spécifiquement sur la violence éducative ordinaire. Ces constats ont permis de dégager la valeur ajoutée du présent outil. D'autre part, deux entretiens de groupe (Baribeau et Germain, 2010) ont été menés auprès des personnes issues des milieux de pratique. L'analyse de contenu dirigé (Hsieh et Shannon, 2005) a permis de cerner les outils actuellement utilisés et leurs limites ainsi que les caractéristiques d'un outil jugé pertinent et utilisable pour aborder cette thématique en contexte scolaire (Tardif et al., soumis).

L'analyse des données issues de ces deux sources a permis d'identifier les contenus à inclure, les usages envisagés et les formats à privilégier. Les résultats de l'analyse ont été présentés au comité de développement. Les échanges qui en ont découlé ont permis de construire progressivement une vision partagée de la problématique et des objectifs de développement. Cette phase ne constitue donc pas seulement une entrée en matière, mais bien un moment fondateur de la dynamique participative qui a teinté l'ensemble de la démarche.

3.2 | Phase 2 : Structuration de la solution inédite

La deuxième phase vise à structurer la solution dans un cahier des charges (Harvey et Loiselle, 2009; Van Der Maren, 2003). Ce document de travail, élaboré conjointement avec les membres du comité de développement, a servi de base à la conception de l'outil. Cette étape repose sur la triangulation d'expertises complémentaires : les savoirs scientifiques (issus de la recension des écrits), les savoirs issus de la pratique (recueillis lors des entretiens) et les perspectives des personnes participantes (nos échanges).

Le cahier des charges met en contexte et définit la solution en spécifiant son but, ses objectifs, le contexte d'utilisation et les extrants attendus. Il détaille aussi le contenu, le format, les utilisateurs et utilisatrices cibles, l'échéancier du projet, le budget et les balises concernant les normes et les indicateurs de qualité. Ce document a guidé l'ensemble des décisions de conception qui ont suivi pour assurer une cohérence avec les besoins exprimés par les milieux scolaires et les écrits scientifiques sur le changement en éducation.

3.3 | Phase 3 – Développement du prototype

La troisième phase consiste à concevoir une première version tangible de l'outil. Le comité de développement s'est d'abord rencontré pour s'entendre sur la structure du contenu. Les décisions prises ont été éclairées par une mobilisation conjointe des travaux portant sur les processus de changement (Collerette et al., 2021; Lauzier et al., 2018) et des résultats issus de l'analyse des besoins (voir le

tableau 1). Le contenu de l'outil est donc le résultat de la conjugaison des savoirs scientifiques, professionnels et expérientiels, un levier important pour favoriser la création de solutions contextualisées (Desgagné, 1997; Getenet, 2019).

Tableau 1 | Composantes de l'outil selon la conjugaison des savoirs

Assise théorique (Collerette et al., 2021; Lauzier et al., 2018)	Besoins du personnel	Composantes de l'outil
Avoir une lecture partagée	<ul style="list-style-type: none"> • Définir et exemplifier la violence éducative ordinaire • Avoir des exemples et des contre-exemples 	<i>Dépliant et présentation :</i> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter des données factuelles sur la prévalence, les répercussions et les facteurs
Démontrer la pertinence et la faisabilité du changement	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter des pratiques alternatives inspirantes • Avoir des exemples et des contre-exemples • Soutenir la remise en question des comportements de l'adulte 	<i>Vignettes :</i> <ul style="list-style-type: none"> • Illustrer la contre-productivité • Proposer des pistes d'action réalistes <i>Activité visant à identifier d'autres façons de faire :</i> <ul style="list-style-type: none"> • Encourager le personnel à identifier ses propres alternatives
Se projeter dans une situation désirée	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager la mobilisation de l'ensemble de l'équipe-école • Soutenir la remise en question des comportements de l'adulte 	<i>Activités interactives :</i> <ul style="list-style-type: none"> • Stratégies pour oser • Objectifs personnel et collectif • Comprendre sa présence : saisir son pouvoir d'action
Adopter une posture réflexive	<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir la remise en question des comportements de l'adulte • Pouvoir s'autoévaluer • Intégrer des informations sur le bien-être du personnel scolaire 	<i>Acronyme AGIR</i> <i>Être un modèle : la communication non-violente</i> <i>Lectures complémentaires</i> <i>Ressources pour les employés</i>

La chercheuse a ensuite finalisé une première version du document qu'elle a rédigé dans un format Word. Ce prototype, encore dépourvu d'éléments graphiques, a été envoyé aux membres des deux comités (consultatif et de développement) afin qu'ils puissent en prendre connaissance et le commenter.

Le prototype révisé a ensuite été soumis à deux personnes chercheuses des milieux universitaires, dont le mandat était de valider l'adéquation entre les caractéristiques du produit et ses référents théoriques (Bergeron et al., 2021). Leurs rétroactions, globalement positives, ont permis d'enrichir le contenu par l'ajout de références et l'ajustement de certaines formulations.

À la suite de ces ajustements, le comité de développement s'est réuni pour choisir le format final de l'outil. Il a été convenu que l'outil prendrait plusieurs formats complémentaires (affiches, signet, dépliant, présentation, matériel reproductible) afin de répondre aux besoins exprimés par les personnes participantes quant au fait d'avoir accès à une diversité de supports. Une graphiste a ensuite conçu l'identité visuelle de l'outil (logo, couleurs, police). Un illustrateur a réalisé une bande dessinée illustrant une des vignettes, laquelle a été intégrée à une des affiches.

3.4 | Phase 4 – Amélioration du prototype

Cette phase vise à bonifier l'outil à partir de sa mise à l'essai dans des contextes réels ou simulés. Une boucle de mise à l'essai d'une durée de trois semaines a été proposée. Cette période visait à permettre aux membres des comités consultatif et de développement de tester l'outil de façon contextualisée ou « juste-à-temps », c'est-à-dire de l'utiliser lorsqu'une situation s'y prêtait spontanément ou en réponse à une demande concrète. Un gabarit de rapport de mise à l'essai leur a été fourni pour consigner le contexte d'utilisation, les obstacles rencontrés et les retombées observées.

L'outil a été présenté à la DRSP et à une experte universitaire en accompagnement du changement et en développement professionnel. Les commentaires recueillis ont permis d'apporter des ajustements ciblés, en particulier sur certaines annexes. Il a aussi été utilisé dans deux écoles primaires, deux écoles secondaires et dans le cadre de cours universitaires en formation initiale. La chercheuse était présente pour certaines activités de mise à l'essai (dans les cours universitaires et lors d'une présentation en milieu scolaire), ce qui lui a permis d'observer les réactions, les interactions et les commentaires spontanés des utilisateurs et des utilisatrices. Ces contextes ont offert une diversité d'usages qui a permis d'observer comment l'outil était accueilli et utilisé par différentes personnes.

Des ajustements ont été faits à la lumière des rapports de mise à l'essai et des observations de la chercheuse. Suivant les mises à l'essai, des entrevues individuelles semi-dirigées ont été réalisées avec des membres des comités consultatif et de développement pour comprendre leur expérience d'utilisation. Leurs témoignages ont souligné la clarté, la pertinence perçue du matériel et les conditions qui facilitent son utilisation.

3.5 | Phase 5 – Diffusion du produit et des résultats

Cette dernière phase de la démarche a été planifiée de manière concertée avec les membres des comités de développement et consultatif afin de favoriser l'appropriation de l'outil par les milieux scolaires tout en assurant une portée nationale par l'intermédiaire d'actrices et d'acteurs clés du réseau éducatif et communautaire. Un plan de diffusion a d'abord été élaboré sous forme d'ébauche, puis ajusté à partir des propositions des personnes participantes lors d'une rencontre d'équipe. Ce plan structuré visait la diffusion de l'outil et des résultats de la recherche, dont les besoins identifiés en matière de sensibilisation, les caractéristiques de la démarche ayant contribué à rendre l'outil adapté et utilisable, ainsi que les conditions favorables à son appropriation et à son utilisation dans les milieux scolaires.

Plusieurs actions du plan de diffusion ont été mises en place, dont des présentations de l'outil lors de formations en milieu scolaire, de journées pédagogiques et de rencontres de directions d'établissement intéressées par le développement professionnel. L'outil a aussi été intégré à des activités

d'accompagnement dans le cadre de plans de lutte contre la violence et d'initiatives en santé mentale scolaire, en plus d'être présenté auprès d'organisations nationales, de comités régionaux et d'associations professionnelles. La participation active des personnes des milieux scolaires a été encouragée. Certaines ont choisi de prendre part à la rédaction d'articles, à l'organisation d'évènements ou à la présentation de l'outil dans leurs milieux respectifs.

4 | Discussion

Cette recherche-développement a mis en lumière plusieurs forces et limites méthodologiques pouvant orienter de futures démarches similaires. Parmi les forces, la conjugaison des savoirs scientifiques, professionnels et expérientiels a permis de développer un outil adapté aux réalités des milieux scolaires et de favoriser son appropriation et son utilisation. L'engagement des participants et participantes, la clarté des objectifs et la flexibilité dans l'organisation ont contribué à instaurer un climat de confiance propice aux échanges, malgré les contraintes liées aux calendriers scolaires. Certaines tensions ont toutefois émergé. Par exemple, une asymétrie persistait entre la chercheuse et les personnes participantes, malgré une volonté de collaboration égalitaire. S'y ajoute le manque de rétroactions critiques, qui a limité les occasions d'ajustement par des discussions approfondies. Cette asymétrie, inhérente aux recherches collaboratives (Desgagné et al., 1997) concerne notamment les responsabilités et l'accès aux savoirs. Il importe donc de la reconnaître pour ajuster sa posture de recherche.

Ces constats rappellent l'importance d'établir des balises claires concernant les attentes, de prévoir des espaces pour susciter la critique constructive et de clarifier le rôle de leadership partagé nécessaire dans les démarches de recherche-développement. Ils soulignent aussi l'importance de la posture de la chercheuse. Dans cette recherche, la posture de chercheuse-facilitatrice s'est construite dans une logique pragmatique et réflexive (Savoie-Zajc, 2001; Schön, 1994) en s'appuyant sur l'écoute active, la reconnaissance des savoirs situés, la réflexivité partagée et un leadership structurant (Albers et al., 2021; Jensen et al., 2023; Metz et al., 2022). Elle a permis de conjuguer rigueur scientifique et adaptation aux besoins des milieux, de créer un espace de dialogue sécuritaire, de soutenir la transformation des personnes participantes en agentes de changement et de favoriser le développement d'un outil ancré dans les contextes tout en maintenant sa qualité scientifique.

5 | Conclusion

Ce court rapport illustre le potentiel de la recherche-développement comme stratégie de transfert et de mobilisation des connaissances dans des milieux scolaires, notamment pour aborder des thématiques sensibles afin d'amorcer un changement. La dynamique participative a permis un engagement significatif des personnes participantes et a favorisé leur appropriation de l'outil, témoignant de retombées positives et d'un potentiel de changement au-delà du projet. La posture de chercheuse-facilitatrice adoptée dans cette démarche s'ancre dans l'écoute, l'humilité et la réflexivité, tout en assurant une rigueur scientifique et une adaptation continue aux besoins des milieux. Cette posture semble avoir contribué à créer un espace où les savoirs scientifiques et professionnels se conjuguent pour rendre visible une problématique, pour soutenir la réflexion collective et pour proposer des pistes d'action adaptées aux contextes des milieux.

Les retombées de ce projet s’observent à plusieurs niveaux. Pour les milieux de pratique, l’outil a soutenu la prise de conscience et encouragé une réflexion sur l’ajustement volontaire des pratiques. Pour les milieux de recherche, la démarche montre comment une posture de chercheuse-facilitatrice peut favoriser un climat de confiance propice à l’ouverture nécessaire lorsqu’on aborde un sujet sensible. Pour les spécialistes du transfert de connaissances, ce projet illustre le potentiel des démarches de recherche-développement participatives pour soutenir des changements en éducation, tout en conciliant rigueur scientifique et adaptation contextuelle.

En somme, ce court rapport décrit comment le transfert et la mobilisation des connaissances peut s’opérationnaliser concrètement en contexte scolaire pour amorcer un changement sur des enjeux sensibles. Il rappelle que le transfert et la mobilisation des connaissances gagne à s’appuyer sur des dynamiques participatives, à conjuguer les savoirs et à s’ancre dans les contextes réels pour pallier des difficultés liées au changement de pratique en éducation.

DÉCLARATION IA

Ce court rapport a été rédigé avec l’assistance ponctuelle d’outils d’intelligence artificielle générative. Ces outils ont été utilisés sous supervision humaine pour : reformuler des passages afin de clarifier le propos et d’en améliorer la fluidité, proposer des structures de sections et de sous-sections et générer des suggestions de formulations introductives ou conclusives. Tous les contenus générés ont été relus, ajustés, analysés et validés par les autrices et auteurs dans une perspective de rigueur scientifique. Ils demeurent de leur responsabilité.

AFFILIATION DES AUTRICES ET AUTEURS

Catherine Tardif, doctorante

Faculté des sciences de l’éducation | Département de psychopédagogie et d’andragogie | Université de Montréal

Geneviève Carpentier, professeure agrégée

Département de psychopédagogie et d’andragogie | Faculté des sciences de l’éducation | Université de Montréal

Normand Roy, professeur titulaire

Département de psychopédagogie et d’andragogie | Faculté des sciences de l’éducation | Université de Montréal

RÉFÉRENCES

- Albers, B., Metz, A., Burke, K., Bührmann, L., Bartley, L., Driessen, P. et Varsi, C. (2021). Implementation Support Skills: Findings From a Systematic Integrative Review. *Research on Social Work Practice*, 31(2), 147-170. <https://doi.org/10.1177/1049731520967419>
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49. <https://doi.org/10.7202/1085131ar>
- Beaumont, C., Leclerc, D., Garcia, N. et Bourgault Bouthillier, I. (2020). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement québécois : changements entre 2013 et 2019*. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/RECHERCHE/Portrait_de_la_violence_2013-2019.pdf
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Savoie-Zajc, L. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv224v0vg>
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A. et LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How america's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Clement, M. et Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Collerette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2021). *Le pilotage du changement* (3e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école? : Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Fortun-Carillat, V. et Montandon, F. (2022). La mobilité institutionnelle à l'épreuve de l'éducation inclusive : résistance, créativité et partenariat : Présentation du dossier. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 93(1), 7-11. <https://doi.org/10.3917/nresi.093.0007>
- Galand, B. et Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation*. Presses Universitaires de Louvain.

- Gaudreau, N., Trépanier, N. et Daigle, S. (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif : Des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec.
- Getenet, S. (2019). Using design-based research to bring partnership between researchers and practitioners. *Educational Research*, 61(4), 482-494. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1677168>
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans *Recherche sociale* (6e édition, p. 539-576). Presses de l'Université du Québec.
- Gueguen, C. (2015). *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Pocket. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb443122521>
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95. <https://doi.org/10.7202/1085274ar>
- Hsieh, H.-F. et Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jensen, T. M., Metz, A. J., Disbennett, M. E. et Farley, A. B. (2023). Developing a practice-driven research agenda in implementation science: Perspectives from experienced implementation support practitioners. *Implementation Research and Practice*, 4, 26334895231199063. <https://doi.org/10.1177/26334895231199063>
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Lauzier, M., Annabi, D., Lafrenière-Carrier, B., Atangana, L. M. et Colletterte, P. (2018). Pleins feux sur la phase d'éveil : Une analyse rétrospective et prospective de sa raison d'être, ses conditions déterminantes et ses effets sur les destinataires d'un changement. Dans M. Lauzier et N. Lemieux (dir.), *Améliorer la gestion du changement dans les organisations* (2^e éd., p. 107-134). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqz06.12>
- Lemire, N., Laurendeau, M.-C., Souffez, K., Institut national de santé publique du Québec et Direction recherche, formation et développement. (2009). *Animer un processus de transfert des connaissances : bilan des connaissances et outil d'animation*. Direction de la recherche, formation et développement, Institut national de santé publique Québec. <https://www.deslibris.ca/ID/222221>
- Lesage, M. (2019). *Mise à l'essai fonctionnelle d'une application internet pour l'impantation d'un processus d'évaluation hiérarchique des apprentissages* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/13451/1/D3727.pdf>
- Maurel, O. (2009). *Oui, la nature humaine est comme ! Comment la violence éducative ordinaire la pervertit depuis des millénaires*. Robert Laffont.
- Mayer-Crittenden, C. (2023). Développement professionnel pour l'enseignement direct et explicite du vocabulaire scolaire et polyvalent dans les écoles de langue française en contexte minoritaire. *Canadian*

- Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 46(2), 321-358. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5725>
- McGrath, K. F. et Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- 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 et pratiques qui témoignent d'un changement de paradigme au Québec? *Revue francophone de recherche sur le transfert et l'utilisation des connaissances*, 7(1). <https://doi.org/10.18166/tuc.2023.7.1.27>
- Metz, A., Jensen, T., Farley, A., Boaz, A., Bartley, L. et Villodas, M. (2022). Building trusting relationships to support implementation: A proposed theoretical model. *Frontiers in Health Services*, 2, 894599. <https://doi.org/10.3389/frhs.2022.894599>
- Randolph, J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 14(13). 1-13. <https://doi.org/10.7275/B0AZ-8T74>
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Presses de l'Université Laval.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Tardif, C., Carpentier, G. et Roy, N. (2025). Awareness-raising tools regarding violence against students in schools: A literature review. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 16(1), 185-196. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/80505>
- Tardif, C., Carpentier, G. et Roy, N. (soumis). Besoins du personnel scolaire en matière de sensibilisation à la violence éducative ordinaire. *Formation et profession*.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). La recherche-développement. Dans *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (vol. 2e éd., p. 107-124). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-en-pedagogie--9782804143084.htm>
- Van Der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Education, (para)médical, travail social* (vol. 3e éd.). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-pour-les-professionnels--9782804181628.htm>
- Vernez, G., Karam, R., Mariano, L. T. et DeMartini, C. (2006). Evaluating Comprehensive School Reform Models at Scale: Focus on Implementation. *RAND Corporation*.

CITATION SUGGÉRÉE

Tardif, C., Carpentier, G. et Roy, N. (2026). Une démarche de recherche-développement pour optimiser le transfert de connaissances en milieux scolaires. *Revue sur le transfert et l'utilisation des connaissances*, 10(1). <https://doi.org/10.18166/tuc.2026.10.1.59>



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