

La recherche, comment s'y retrouver?

Revue systématique
des écrits sur le transfert
de connaissances
en éducation

GESTIONNAIRES

CHERCHEURS

PRATICIENS



LES AUTEURS

Réjean Landry, directeur, chaire FCRSS/IRSC sur le transfert de connaissances et l'innovation, Université Laval

Nizar Becheikh, coordonnateur du projet, chercheur postdoctoral, chaire FCRSS/IRSC sur le transfert de connaissances et l'innovation, Université Laval

Nabil Amara, codirecteur, chaire FCRSS/IRSC sur le transfert de connaissances et l'innovation, Université Laval

Saliha Ziam, doctorante, chaire FCRSS/IRSC sur le transfert de connaissances et l'innovation, Université Laval

Othman Idrissi, doctorant, chaire FCRSS/IRSC sur le transfert de connaissances et l'innovation, Université Laval

Yan Castonguay, doctorant, chaire FCRSS/IRSC sur le transfert de connaissances et l'innovation, Université Laval

REMERCIEMENTS

Les auteurs remercient les membres du comité de suivi de l'étude (par ordre alphabétique) :

Gisèle Camiré, Directrice, École La Source, Commission scolaire des Navigateurs

Pauline Jean, Agente de recherche, Direction régionale de la Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches, MELS

Gilbert Moisan, Agent de recherche, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, MELS

Gisèle Moisan, Directrice, École Anne-Hébert, Commission scolaire de la Capitale

Liette Picard, Directrice, Direction de l'adaptation scolaire, MELS

Julie-Madeleine Roy, Agente de recherche, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, MELS

pour leur collaboration à la réalisation de ce projet.

Ce projet a reçu l'appui financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport



TABLE DES MATIÈRES

Présentation	3
Résumé	4
Introduction	7
SECTION 1 – Mandat de l'étude	8
SECTION 2 – Méthodologie	9
2.1 De l'utilité et de la démarche de la revue systématique	9
2.2 Les questions de recherche	10
2.3 Les critères d'inclusion et d'exclusion	10
2.4 Stratégie de localisation des écrits	11
2.5 Sélection des écrits et extraction des données	13
SECTION 3 – Résultats de la revue systématique	16
3.1 Approche conceptuelle	16
3.1.1 Le modèle RDD (recherche, développement, diffusion)	16
3.1.2 Le modèle de résolution des problèmes (Problem-Solving Model)	16
3.1.3 Le modèle des liens (Linkage Model)	17
3.1.4 Le modèle de l'interaction sociale	17
3.2 Les étapes du processus de transfert de connaissances en éducation	18
3.2.1. Les étapes du processus de transfert de connaissances entre deux systèmes d'acteurs (chercheurs-utilisateurs)	18
3.2.2. Les étapes du processus de transfert selon la perspective des agents de liaison (chercheurs-gestionnaires-praticiens)	20
3.3 Les connaissances qui font l'objet d'efforts de transfert en éducation	21
3.4 Les déterminants du transfert de connaissances en éducation	22
3.4.1. Les déterminants liés aux caractéristiques des connaissances transférées	22
3.4.2. Les déterminants liés aux acteurs	25
3.4.3. Les déterminants liés aux mécanismes de transfert	35
3.5 Les impacts du transfert de connaissances en éducation	37
3.5.1. Les impacts du transfert sur le plan individuel	37
3.5.2. Les impacts du transfert sur le plan organisationnel	39
Conclusion	43
Bibliographie	44
Annexe	46

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1.	Le questionnaire en éducation : acteur central de cette étude	8
FIGURE 2.	Processus de la revue systématique de littérature	9
FIGURE 3.	Diagramme de la sélection des écrits	13
FIGURE 4.	Grille ms excel d'analyse des données	14
FIGURE 5.	Tendance des publications	15
FIGURE 6.	Type de documents	15
FIGURE 7.	Type de recherche	15
FIGURE 8.	Cadre conceptuel	18
FIGURE 9.	Étapes du processus de transfert de connaissances en éducation	21
FIGURE 10.	Déterminants du processus de transfert de connaissances en éducation	22

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1.	Résultats de la recherche électronique	12
TABLEAU 2.	Sélection des écrits par type de recherche documentaire	13
TABLEAU 3.	Les déterminants liés aux caractéristiques des connaissances transférées	24
TABLEAU 4.	Déterminants du transfert liés aux acteurs	35
TABLEAU 5.	Déterminants liés aux mécanismes de transfert	38
TABLEAU 6.	Les impacts du transfert de connaissances en éducation	41



PRÉSENTATION

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport subventionne, depuis 2002, des chercheurs dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS). Le Service de la recherche et de l'évaluation (SRE) de la Direction de la recherche, des statistiques et de l'information a comme mandat de gérer ce programme, en partenariat avec le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.

Un des objectifs du PRPRS est de « favoriser la diffusion, l'appropriation et l'application des résultats de recherche auprès du personnel scolaire et des autres intervenants concernés ».

Dans ce contexte, le SRE réalise un ensemble d'actions visant le transfert des connaissances au réseau scolaire. Le concept de transfert de connaissances prend de plus en plus d'importance autant chez les chercheurs que chez les décideurs et les praticiens. L'utilisation des résultats de la recherche dans les décisions politiques et dans les pratiques sur le terrain est très pertinente dans le contexte de l'éducation. Mais comment le faire?

Dans le but de trouver des réponses à cette question, le Ministère a subventionné une équipe de chercheurs de l'Université Laval pour réaliser une revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation, avec un accent mis sur la persévérance et la réussite scolaires.

Les résultats de la revue systématique que nous vous présentons ont permis de dégager de bonnes pratiques en matière de transfert en éducation et d'élaborer un guide de transfert des connaissances à l'intention de toutes les personnes intéressées.



RÉSUMÉ

Le présent projet vise à contribuer à la résorption de l'écart entre la recherche et la pratique dans le milieu de l'éducation. Plus précisément, notre objectif est de transformer par la méthode des revues systématiques les informations disponibles sur le transfert de connaissances en éducation en un guide de bonnes pratiques et d'élaborer un outil que les gestionnaires en éducation pourraient utiliser dans le cadre de leurs activités de transfert de connaissances. Notre rapport porte uniquement sur la réalisation et les résultats de la revue systématique de la littérature.

MANDAT DE L'ÉTUDE

L'objectif premier de cette étude est l'élaboration d'un outil de transfert de connaissances destiné aux gestionnaires en éducation. Par gestionnaires en éducation nous entendons les gestionnaires du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), les gestionnaires du réseau scolaire (commissions scolaires, écoles, etc.), mais aussi tout intervenant agissant comme accompagnateur, agent de liaison ou agent de transfert de connaissances dans son milieu. Les gestionnaires en éducation jouent un rôle central comme agents de transfert entre les chercheurs et les praticiens.

L'élaboration de l'outil de transfert de connaissances est réalisée en quatre étapes successives :

1. Une revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation sera réalisée;
2. Les résultats de la revue systématique serviront de matière première pour dégager des bonnes pratiques en matière de transfert en éducation;
3. Les résultats des deux premières étapes seront ensuite utilisés pour élaborer un outil (guide) de transfert de connaissances, lequel sera donc de type données probantes.
4. Un ou quelques groupes de discussion seront organisés pour faciliter l'appropriation de l'outil.

MÉTHODOLOGIE

La méthode des revues systématiques est actuellement considérée comme la méthode la plus valide et la plus fiable pour repérer et synthétiser les connaissances existantes. De ce fait, elle offre des résultats très solides pour la prise de décision. La revue systématique de la littérature a porté sur quatre questions de recherche : 1) Quelles sont les principales étapes du processus de transfert de connaissances en éducation? 2) Quelle est la nature des connaissances qui font l'objet d'efforts de transfert en éducation? 3) Quels sont les déterminants du transfert de connaissances en éducation? 4) Quelles perspectives d'évaluation considère-t-on du côté des répercussions du transfert de connaissances en éducation?

Pour être inclus dans l'analyse, un écrit doit porter sur le transfert de connaissances en éducation et aborder au moins une des quatre questions de recherche (c.-à-d. les étapes du processus de transfert, la nature des connaissances transférées, les déterminants du transfert ou encore les impacts du transfert). Tous les documents, qu'ils soient publiés ou non, ont été considérés à l'exception des ouvrages (y compris les livres, les mémoires de maîtrise et les thèses de doctorat) et des comptes rendus des publications. La stratégie de localisation des écrits comportait trois étapes : 1) une recherche électronique dans les banques de données d'articles scientifiques et dans Internet, 2) une recherche manuelle dans les revues spécialisées, et 3) les contacts d'experts. Les documents identifiés ont été soumis à un double tri. Le premier tri implique la vérification des critères d'inclusion et d'exclusion à partir de la lecture du titre et du résumé de chacun des articles et le second implique la vérification des critères d'inclusion et d'exclusion à partir de la lecture du texte intégral des documents. Les écrits retenus ont été soumis à une évaluation de la qualité et à une validation des critères d'inclusion et d'exclusion par chacun des membres de l'équipe des chercheurs. À la fin de ce processus, 55 documents ont été définitivement retenus dans l'analyse.



RÉSULTATS DE LA REVUE SYSTÉMATIQUE

Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi de nous inspirer des modèles de Havelock (1973), Huberman (1983) et Huberman et Gather-Thurler (1991). Ces modèles offrent une perspective d'analyse plus large qui permet d'aborder le transfert de connaissances à partir des individus (dans notre cas les gestionnaires en éducation) et des organisations qui peuvent jouer un rôle crucial dans la réduction de l'écart entre le monde de la recherche et celui de la pratique en éducation.

Les étapes du processus de transfert de connaissances en éducation

Selon le modèle de l'interaction sociale, le processus de transfert de connaissances entre deux acteurs peut être décomposé en six principales étapes : 1) la génération des connaissances, 2) l'adaptation des connaissances, 3) la dissémination des connaissances, 4) la réception des connaissances, 5) l'adoption des connaissances et 6) l'utilisation des connaissances. La perspective des agents de liaison (celle adoptée dans le présent travail) suggère que les chercheurs disséminent leurs connaissances vers des agents de liaison (les gestionnaires) dont le rôle est de faciliter la diffusion de celles-ci vers les milieux de pratique. L'application des six étapes décrites ci-dessus dans ce contexte nous amène à opérationnaliser le processus de transfert de connaissances réalisé par les gestionnaires en éducation en trois phases : 1) la réception des connaissances générées par les chercheurs, 2) l'adoption et l'adaptation des connaissances par les gestionnaires, et 3) la dissémination des connaissances vers les praticiens.

Les connaissances qui font l'objet d'efforts de transfert en éducation

Les efforts de transfert en éducation peuvent porter particulièrement sur : 1) des programmes éducatifs et des réformes pédagogiques, 2) des informations visant à réduire le risque au cours d'un processus décisionnel, 3) des connaissances de nature factuelle ou conceptuelle, 4) des connaissances de nature interpersonnelle.

Les déterminants du transfert de connaissances en éducation

Les résultats de la revue systématique permettent de dégager plusieurs déterminants du processus de transfert de connaissances en éducation. L'étude de la littérature sur le sujet permet de dégager trois catégories de déterminants : 1) les déterminants liés aux caractéristiques des connaissances transférées, 2) les déterminants portant sur les caractéristiques individuelles et organisationnelles des acteurs concernés (chercheurs, gestionnaires et praticiens), et 3) les déterminants liés aux mécanismes mis à profit au cours d'un processus de transfert de connaissances.

Concernant les déterminants liés aux caractéristiques des connaissances transférées, la recension des écrits révèle que, pour assurer un meilleur transfert des connaissances, celles-ci doivent, non seulement, pouvoir être accessibles, mais également être applicables et pertinentes pour le praticien.

Les déterminants liés aux acteurs (c.-à-d. chercheurs, gestionnaires et praticiens) se décomposent en facteurs individuels et organisationnels. Du côté des chercheurs, les facteurs individuels ont trait à la dissémination des résultats de la recherche, à l'adaptation des résultats de la recherche, à la contextualisation des résultats de la recherche, à la pratique, à la position hiérarchique du chercheur dans l'organisation, au statut professionnel du chercheur dans l'organisation et au temps alloué par le chercheur aux activités de transfert. Quant aux facteurs organisationnels, ils concernent l'expérience de l'organisation dans les activités de transfert et l'utilisation des connaissances, les systèmes de reconnaissance organisationnelle, le prestige du transfert et l'utilisation au sein de l'organisation ainsi que la valorisation auprès des pairs.

Du côté des gestionnaires les facteurs individuels ont trait à l'expérience personnelle en matière de transfert de connaissances, à la capacité cognitive du gestionnaire, au capital relationnel du gestionnaire et aux facteurs personnels. Quant aux facteurs organisationnels, ils concernent les caractéristiques organisationnelles, les ressources organisationnelles déployées pour le transfert, les réseaux de contacts organisationnels et les politiques organisationnelles pour soutenir le transfert.

Du côté des praticiens les facteurs individuels ont trait au volume de la recherche, à l'absence d'adaptation, à la motivation, à l'implication dans la recherche, à l'interaction entre les acteurs, à la qualité de la recherche et aux compétences des praticiens. Quant aux facteurs organisationnels, ils concernent le climat organisationnel, la culture organisationnelle, la structure organisationnelle, les procédures organisationnelles, les moyens technologiques et les moyens de communication.

L'analyse de la littérature a permis aussi de déceler plusieurs mécanismes qui favorisent le transfert de connaissances dans le milieu de l'éducation. Ces mécanismes ont été regroupés en mécanismes d'information et en mécanismes d'interaction. Chacune de ces deux catégories de mécanismes a été décrite dans le cas de la relation entre les chercheurs et les gestionnaires et celle entre les gestionnaires et les praticiens.

LES IMPACTS DU TRANSFERT DE CONNAISSANCES EN ÉDUCATION

Outre les étapes du processus de transfert de connaissances en éducation, la nature des connaissances transférées et les déterminants du transfert, la revue systématique a permis de faire ressortir certains impacts du processus de transfert. Ces impacts peuvent être regroupés sur deux plans : 1) les impacts sur le plan individuel (c.-à-d. liés aux praticiens), et 2) les impacts sur le plan organisationnel.

Les impacts du transfert de connaissances sur le plan individuel concernent notamment le développement personnel et professionnel du praticien ainsi que l'amélioration des pratiques de ce dernier. Sur le plan organisationnel, les impacts du transfert de connaissances se manifestent de deux façons, soit par le développement d'interactions entre les différents acteurs, soit par l'amélioration du système d'éducation.



INTRODUCTION

Le transfert de connaissances représente un enjeu crucial pour améliorer les pratiques en éducation (CSE, 2006; Huberman, 1990; Love, 1985; Willmott, 1994). En effet, même si les technologies de l'information et des communications ont beaucoup facilité l'accès des praticiens aux résultats de recherche, on constate qu'il subsiste encore un décalage important entre les connaissances produites et celles qui sont réellement utilisées dans la pratique. Anderson (1992) souligne à cet effet que les chercheurs manifestent souvent beaucoup plus d'intérêt et possèdent plus d'expérience dans la production de nouvelles connaissances que dans la dissémination des résultats de leurs recherches. Cela constitue une entrave majeure à la diffusion des résultats des recherches auprès des gestionnaires, des décideurs politiques et des praticiens. Pour d'autres auteurs, c'est plutôt la résistance à l'adoption de nouvelles connaissances de la part des praticiens (Kirst, 2000) ou encore les compétences élémentaires limitées de ces derniers (Hemsley-Brown & Oplatka, 2005) qui handicapent l'appropriation et la mise en application des connaissances issues de la recherche.

Ce projet vise à contribuer à résorber l'écart entre la recherche et la pratique dans le milieu de l'éducation. Plus précisément, notre objectif est de transformer par la méthode des revues systématiques les connaissances disponibles sur le transfert de connaissances en éducation en un guide de bonnes pratiques et d'élaborer un outil que les gestionnaires en éducation pourraient utiliser dans le cadre de leurs activités de transfert de connaissances.

Le présent rapport porte uniquement sur la réalisation et les résultats de la revue systématique de la littérature. Nous commencerons ainsi par rappeler le mandat de l'étude. Nous présenterons ensuite la méthodologie suivie pour sa réalisation. En ce faisant, nous expliquerons l'utilité de la méthode des revues systématiques et nous exposerons les détails de sa mise en application dans le cadre précis de ce projet. La troisième section portera sur les résultats de la revue systématique de la littérature. Nous y présenterons une synthèse des connaissances sur 1) les étapes du processus de transfert de connaissances en éducation, 2) la nature des connaissances qui font l'objet d'efforts de transfert en éducation, 3) les déterminants du transfert de connaissances en éducation, et 4) les impacts du transfert de connaissances en éducation.

SECTION 1

MANDAT DE L'ÉTUDE

L'objectif premier de cette étude est l'élaboration d'un outil de transfert de connaissances destiné aux gestionnaires en éducation. Par gestionnaires en éducation, nous entendons les gestionnaires du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), les gestionnaires du réseau scolaire (commissions scolaires, écoles, etc.), mais aussi tout intervenant agissant comme accompagnateur, agent de liaison ou agent de transfert de connaissances dans son milieu.

Notre approche d'analyse focalise sur les gestionnaires en éducation comme agents de transfert entre les chercheurs et les praticiens. Les chercheurs et les praticiens interviennent dans l'analyse comme des acteurs respectivement en amont et en aval de l'activité de transfert réalisée par les gestionnaires en éducation (figure 1). Il importe de noter toutefois que cela n'exclut pas le fait que les connaissances puissent être transférées directement des chercheurs vers les praticiens. Toutefois, ces flux de transfert ne font pas partie du mandat de la présente étude.

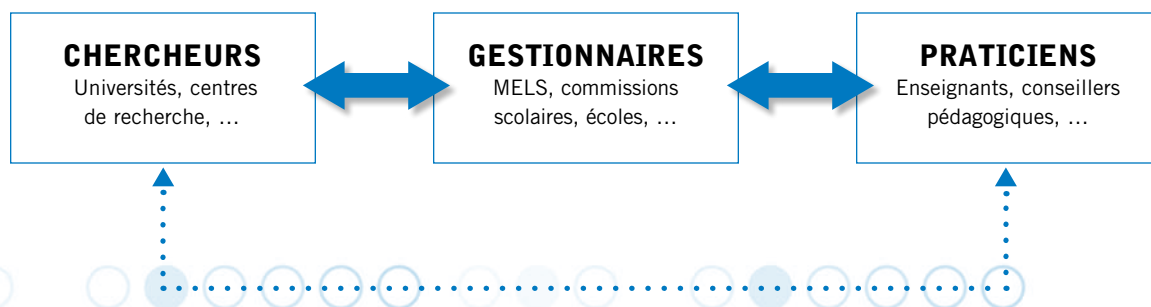
L'élaboration de l'outil de transfert de connaissances est réalisée en quatre étapes successives :

1. Une revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation sera effectuée;
2. Les résultats de la revue systématique serviront de matière première pour dégager des bonnes pratiques en matière de transfert en éducation;
3. Les résultats des deux premières étapes seront ensuite utilisés pour élaborer un outil (guide) de transfert de connaissances. L'outil ainsi mis au point sera donc de type données probantes;
4. L'organisation d'un ou de quelques groupes de discussion pour faciliter l'appropriation de l'outil sera menée.

Ce rapport porte uniquement sur l'étape de la revue systématique.

FIGURE 1

Le gestionnaire en éducation : acteur central de cette étude



SECTION 2

MÉTHODOLOGIE

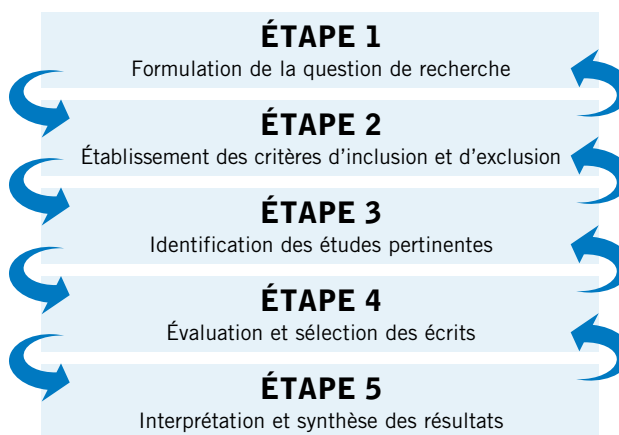
2.1 DE L'UTILITÉ ET DE LA DÉMARCHE DE LA REVUE SYSTÉMATIQUE

Une revue systématique de littérature est une revue suivant une démarche rigoureuse, transparente et reproductible visant à identifier et à sélectionner des études pertinentes qui traitent d'une question clairement définie et à en faire une analyse exhaustive ainsi qu'une synthèse critique. Si on les compare aux revues de littérature traditionnelles, les examens systématiques offrent plusieurs avantages aux gestionnaires et aux décideurs: 1) identification et mobilisation des principales connaissances scientifiques disponibles sur le sujet traité, 2) réduction des biais par l'identification de toutes les études (publiées ou non) sur la question de recherche traitée, par la sélection d'études répondant à des critères explicites d'inclusion et d'exclusion, par l'évaluation transparente de la qualité des études répertoriées, et par une synthèse des résultats réalisée dans le cadre d'un processus transparent et 3) réduction du rôle que pourrait jouer le hasard dans l'identification, la sélection et la synthèse des résultats des écrits sur le sujet (Alderson et autres, 2004; Becheikh et autres, 2006; Cook et autres, 1997; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Lavis et autres, 2005; Lavis et autres, 2004; Transfield et autres, 2003).

Tous ces avantages de la revue systématique sont attribuables essentiellement à la rigueur et à la transparence de sa démarche (figure 2). En effet, une revue systématique comporte cinq principales étapes: 1) formulation d'une question de recherche explicite, 2) établissement de critères explicites d'inclusion et d'exclusion, 3) élaboration d'une stratégie transparente de localisation des écrits, 4) examen critique de la qualité des écrits retenus et 5) interprétation critique et transparente des résultats des études retenues (Lavis et autres, 2005). Ces étapes sont reliées entre elles de façon systémique et itérative et nullement linéaire dans le sens où le passage d'une étape à l'autre n'empêche guère le retour sur une étape antérieure pour des ajustements ou des modifications.

FIGURE 2

Processus de la revue systématique de littérature



La méthode des revues systématiques est actuellement considérée comme la méthode la plus valide et la plus fiable pour repérer et synthétiser les connaissances existantes. De ce fait, elle offre des résultats très solides pour la prise de décision. Il faut cependant souligner que la limite principale de cette méthode est de décontextualiser la connaissance en tentant de dégager des généralisations. Pour pallier cette limite dans le cadre de ce projet, nous avons constitué une équipe de travail composée des chercheurs associés au projet et de représentants des partenaires du projet. Les décisions relatives à chacune des étapes ont été prises en délibération afin d'augmenter la transparence du processus et de s'assurer de la pertinence des résultats. Cela nous a permis de recontextualiser la connaissance générée surtout qu'il est de plus en plus reconnu que le degré d'utilité et de pertinence d'un examen systématique des écrits pour les gestionnaires est directement fonction de la participation de ces derniers dans les différentes étapes du processus (NICE, 2004).

2.2 LES QUESTIONS DE RECHERCHE

La revue systématique de la littérature a porté sur quatre questions de recherche :

1. Quelles sont les principales étapes du processus de transfert de connaissances en éducation ?
2. Quelle est la nature des connaissances qui font l'objet d'efforts de transfert en éducation ?
3. Quels sont les déterminants du transfert de connaissances en éducation ?
4. Quelles perspectives d'évaluation considère-t-on du côté des répercussions du transfert de connaissances en éducation ?

Ces questions ont été formulées de manière à préparer le terrain à l'identification des bonnes pratiques et à l'élaboration de l'outil de transfert.

2.3 LES CRITÈRES D'INCLUSION ET D'EXCLUSION

Pour être inclus dans l'analyse, un écrit doit porter sur le transfert de connaissances en éducation et aborder au moins une des quatre questions de recherche (c.-à-d. les étapes du processus de transfert, la nature des connaissances transférées, les déterminants du transfert ou encore les répercussions du transfert). Tous les documents, qu'ils soient publiés ou non, ont été considérés à l'exception des ouvrages (y inclus les livres, les mémoires de maîtrise et les thèses de doctorat) et des comptes rendus des publications (encadré 1).

Bien que certains auteurs (p. ex. : Gooding & Wagner, 1985; Robertson & Seneviratne, 1995) préfèrent exclure les documents non publiés de l'analyse, à cause notamment des problèmes de qualité et de rigueur méthodologique qu'ils peuvent soulever, nous avons décidé de les inclure, et ce, pour deux raisons majeures. D'abord, le nombre d'écrits publiés sur le transfert de connaissances en éducation est très limité. Par conséquent, exclure les études non publiées risque de limiter considérablement le nombre de documents qui seront inclus dans la revue systématique et par conséquent la pertinence de ses résultats. Ensuite, nous avons procédé, pour chaque document considéré, à une vérification rigoureuse de la qualité méthodologique et du niveau de preuve scientifique des auteurs. Cela garantit la qualité des documents non publiés inclus dans l'analyse.

ENCADRÉ 1

Critères d'inclusion et d'exclusion

CRITÈRES D'INCLUSION :

Le document doit porter sur le transfert de connaissances en éducation

Le document doit aborder de façon explicite sur le plan conceptuel ou opérationnel au moins une des quatre questions de recherche, soit :

- Les étapes du processus de transfert de connaissances en éducation
- La nature des connaissances qui font l'objet d'efforts de transfert en éducation
- Les déterminants du transfert de connaissances en éducation
- Les impacts du transfert de connaissances en éducation

CRITÈRE D'EXCLUSION :

Les ouvrages ainsi que les comptes rendus ne sont pas retenus.

La décision d'exclure les ouvrages (livres, mémoires et thèses) est quant à elle motivée par le fait que, souvent, les contributions scientifiques importantes incluses dans ce type de travaux sont par la suite publiées dans des articles scientifiques. Cela, en plus du fait que le temps relativement court pour la réalisation du projet empêche d'inclure de très longs documents dans l'analyse.

Il faut souligner ici que pour être retenu dans la revue systématique, un document doit vérifier tous les critères d'inclusion et d'exclusion sans exception. Si l'un des critères n'est pas vérifié, le document est automatiquement rejeté.

2.4 STRATÉGIE DE LOCALISATION DES ÉCRITS

La stratégie de localisation des écrits comportait trois étapes :

1. Une recherche électronique dans les banques de données d'articles scientifiques et dans Internet;
2. Une recherche manuelle dans les revues spécialisées;
3. Les contacts d'experts.

La recherche électronique a couvert des bases de données multidisciplinaires et spécialisées. La liste de ces bases de données a été établie par l'équipe des chercheurs du projet en collaboration avec deux conseillers en recherche documentaire de la bibliothèque de l'Université Laval, spécialisés respectivement en sciences de l'administration et en éducation. Les bases de données multidisciplinaires sont :

- ProQuest ABI/INFORM global : couvre près de 1 800 périodiques économiques du monde entier¹;
- EBSCO : recherche faite dans :
 - Business Source Premier (BSP) : une base de données dans le domaine de l'économie et des affaires, contenant le texte intégral de quelques milliers de revues scientifiques; Academic Search Premier (ASP) : cette ressource indexe près de 4 600 périodiques dans tous les grands domaines du savoir;
 - Educational Resources Information Center (ERIC) : comprenant des résumés d'articles provenant de plus de 900 revues scientifiques dont Current Index to Journals in Education (CIJE) et Resources in Education (RIE).
- ISI Web of science : identifie et indexe les principales revues dans le domaine des sciences, des sciences sociales et des arts et lettres.

Les bases de données spécialisées sont :

- Education Abstracts : indexe les résumés de publications en éducation;
- CBCA Education (via CBCA complete) : cette banque donne accès à une grande diversité de périodiques canadiens qui traitent de l'éducation.

À noter qu'il était initialement prévu d'inclure les bases de données Jstor, Emerald et ScienceDirect. Toutefois, les spécialistes de recherche documentaire de la

bibliothèque de l'Université Laval nous ont informés que ces bases de données sont des bases d'éditeurs et qu'elles sont couvertes par EBSCO et Proquest.

La recherche documentaire dans chacune des bases de données a été conduite de façon systématique en utilisant trois chaînes de recherche documentaire (encadré 2). La première chaîne (CHAÎNE 1) est formée par trois groupes de mots clés :

1. Des mots clés faisant référence aux connaissances transférées (c.-à-d. knowledge, information, research, practice, results, findings);
2. Des mots clés faisant référence au transfert (c.-à-d. transfer, utilization, dissemination, diffusion, adoption, adaptation, translation, assimilation, acquisition, sharing, generation);
3. Des mots clés faisant référence à la discipline (c.-à-d. educ*, training, school, scholar, teach*, learning, pedagogi*, academic, curriculum, formation).

Les groupes de mots clés ont été constitués à la suite d'un remue-méninges impliquant l'ensemble des chercheurs du projet, en consultation avec le comité de suivi du projet et en considération des mots clés des articles obtenus par des essais des premières versions de la chaîne documentaire. Plusieurs itérations étaient nécessaires avant d'aboutir à la dernière version de la chaîne de mots clés définitivement adoptée.

La troisième chaîne de recherche documentaire (CHAÎNE 3) correspond à la version française de la CHAÎNE 1. Quant à la deuxième chaîne de recherche (CHAÎNE 2), elle a été ajoutée à la suite d'une suggestion du comité consultatif du projet d'inclure dans l'analyse les documents traitant des changements pédagogiques.

Une recherche électronique a été également faite dans Internet en utilisant le moteur de recherche Google. Comme ce dernier n'accepte pas les longues chaînes de recherche documentaire, une recherche spécifique utilisant plusieurs des mots clés inclus dans les chaînes de recherche documentaire a été effectuée. Une recherche ciblée dans les sites web des centres de recherche a également été effectuée en mettant à profit la banque Canadian Research Index.

1. La description des bases de données provient du site web de la bibliothèque de l'Université Laval (www.bibl.ulaval.ca).

À noter que certaines bases de données ont été très « généreuses » en ce qui concerne le nombre de documents obtenus lors de la recherche par les chaînes de mots clés. Certaines d'entre elles ont fait ressortir plusieurs dizaines de milliers de documents pour certaines chaînes de recherche documentaire. Afin de maintenir les résultats de la recherche documentaire à un niveau contrôlable, et suivant Thorpe et ses collaborateurs (2005), nous avons opté pour une stratégie de limitation des champs de recherche dans le cas où le nombre de documents obtenus dépasse un certain seuil. Ainsi, la recherche dans chacune des banques de données et pour chacune des chaînes documentaires a été faite selon la stratégie suivante :

- Recherche initiale dans (titre + résumé + mots clés);
- Si on obtient plus que 1 500 documents, la recherche est faite dans (titre + résumé);
- Si on obtient plus que 1 500 documents, la recherche est faite dans (résumé);
- Si on obtient plus que 1 500 documents, la recherche est faite dans (titre).

ENCADRÉ 2

Chaînes de recherche documentaire

CHAÎNE 1

(knowledge OR information OR research OR practice OR results OR findings) AND (transfer OR utilization OR dissemination OR diffusion OR adoption OR adaptation OR translation OR assimilation OR acquisition OR sharing OR generation) AND (educ* OR training OR school OR scholar OR teach* OR learning OR pedagogi* OR academic OR curriculum OR formation)

(Le symbole * indique que tous les mots ayant pour racine l'ensemble de caractères précédant ce symbole sont repérés par le moteur de recherche.)

CHAÎNE 2

pedagog* W3 chang*

(Le symbole W3 implique que les deux mots à sa droite et à sa gauche ne doivent pas être séparés dans le texte de plus de trois mots. Cette technique de recherche documentaire a été utilisée pour éviter de ressortir tous les articles qui traitent du changement autre que pédagogique.)

CHAÎNE 3

(connaissance OR information OR recherche OR pratique OR résultat OR savoir) AND (transfert OR utilisation OR dissémination OR diffusion OR adoption OR adaptation OR vulgarisation OR assimilation OR acquisition OR partage OR génération) AND (éduc* OR formation OR école OR scolaire OR enseign* OR apprentissage OR pédagog* OR académique OR curriculum)

Les documents obtenus à la fin du processus sont exportés vers le logiciel EndNote. Un repérage des doublons est alors effectué entre les documents obtenus par chacune des chaînes de recherche et entre ceux obtenus des différentes bases de données. Les doublons sont alors éliminés et seulement les documents uniques sont retenus. En ce faisant, 5 685 documents uniques ont été identifiés. Les résultats détaillés de la recherche électronique sont résumés dans le tableau 1.

À la suite de la recherche électronique, nous avons procédé à une recherche manuelle de tous les numéros des revues : *Educational Administration Quarterly*, *Studies in Educational Evaluation*, *Teaching and Teacher Education* et *Oxford Education Review*. Il s'agit ici des revues qui ont donné le plus d'articles lors de la recherche électronique et qui nécessitent de ce fait une recherche plus détaillée. Nous avons aussi considéré dans le cadre de la recherche manuelle certains documents référés dans les écrits identifiés par la recherche électronique. Au total, la recherche manuelle a permis de couvrir 3 240 documents. La troisième composante de notre stratégie de localisation des écrits est celle des contacts d'experts. Les experts contactés nous ont fourni 56 documents. Ainsi, au total 8 981 documents ont été répertoriés et soumis au processus de sélection et de tri.

TABLEAU 1

Résultats de la recherche électronique

BASE DE DONNÉES	DOCUMENTS IDENTIFIÉS	DOUBLONS	DOCUMENTS UNIQUES
EBSCO	1 285	—	1 285
PROQUEST	1 038	29	1 009
CBCA	964	962	2
ISI WEB OF SCIENCE	643	93	550
EDUCATION ABSTRACTS	778	94	684
GOOGLE	2 155	—	2 155
TOTAL	6 863	1 178	5 685

2.5 SÉLECTION DES ÉCRITS ET EXTRACTION DES DONNÉES

Conformément à la méthode des revues systématiques, les documents identifiés lors de la recherche documentaire ont été soumis à un double tri. Le premier tri implique la vérification des critères d'inclusion et d'exclusion à partir de la lecture du titre et du résumé de chacun des articles identifiés. Ce premier tri nous a permis d'écarter 8 248 documents qui ne vérifiaient pas au moins un des critères d'inclusion et d'exclusion. Les 733 documents restants ont été soumis à un second tri qui implique la vérification des critères d'inclusion et d'exclusion à partir de la lecture du texte intégral des documents. Ce deuxième tri a conduit à l'élimination de 672 documents, permettant ainsi de garder 61 écrits dans l'analyse. Chacun de ces 61 écrits a été soumis à une évaluation de la qualité et à une validation des critères d'inclusion et d'exclusion par chacun des membres de l'équipe des chercheurs. Six documents ont été éliminés à la suite de cette étape et 55 ont été définitivement retenus dans l'analyse (figure 3). La liste des 55 documents est présentée en annexe.

Les résultats détaillés du processus de sélection des écrits par type de recherche (c.-à-d. électronique, manuelle et contact d'experts) sont présentés dans le tableau 2. Il en ressort que la recherche électronique a permis d'identifier 87,3 % des articles inclus dans l'analyse alors que la recherche manuelle et les contacts d'experts ont fourni respectivement 10,9 % et 1,8 % des écrits inclus dans la revue systématique. Cela témoigne d'une efficacité exceptionnelle des chaînes de recherche documentaire utilisées, mais appuie néanmoins la proposition de McManus et collaborateurs (1998) relative à la nécessité de seconder la recherche électronique par d'autres techniques de recherche documentaire afin d'assurer l'exhaustivité de la stratégie d'identification des écrits.

L'extraction, l'organisation et la codification des données issues des 55 documents ainsi retenus ont été assurées grâce à un document MS Excel spécialement conçu en fonction des objectifs de l'étude. Ainsi, les informations suivantes, lorsque fournies par les auteurs, ont été extraites pour chacun des documents :

FIGURE 3

Diagramme de la sélection des écrits

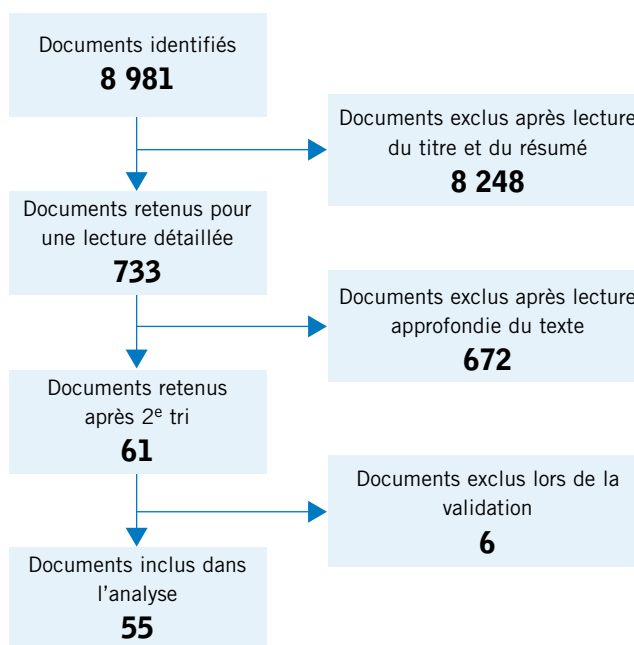


TABLEAU 2

Sélection des écrits par type de recherche documentaire

	RECHERCHE ÉLECTRONIQUE	RECHERCHE MANUELLE	CONTACT D'EXPERTS	TOTAL
DOCUMENTS IDENTIFIÉS	5 685	3 240	56	8 975
PREMIER TRI	695	24	14	727
SECOND TRI	48 (87,3 %)	6 (10,9 %)	1 (1,8 %)	55

- Les références du document (titre, auteurs, année de publication);
 - Le type de document (article ou rapport);
 - Le type de recherche (qualitative, quantitative, conceptuelle);
 - La méthode d'analyse (étude de cas, régression, etc.);
 - L'organisme ou le secteur;
 - La définition conceptuelle et opérationnelle que les auteurs donnent au transfert de connaissances, les étapes du processus de transfert et les principales références citées par les auteurs;
 - Le type de connaissances transférées avec les principales références citées par les auteurs;
 - La définition, la catégorie et les principales références associées à chacun des impacts du transfert;
 - La définition conceptuelle et opérationnelle, la catégorie, l'effet sur le transfert et les principales références pour chacun des déterminants du transfert.
- Un modèle de la grille d'analyse est présenté à la figure 4.

FIGURE 4

Grille MS Excel d'analyse des données

001	TITRE	
	AUTEURS	
	ANNÉE	
	Type de document	
	Type de recherche	
	Méthode d'analyse	
	Organisme - secteur	
	Transfert	
	Définition conceptuelle	
	Définition opérationnelle	
	Processus de transfert	
	Principales références	
	Connaissances	
	Type de connaissances transférées	
	Principale références	
	Impacts	
	Impact 1	
	Définition	
	Catégorie	
	Principales références	
	Impact 2...	
	Déterminants	
	Déterminant 1	
	Définition conceptuelle	
	Définition opérationnelle	
	Catégorie	
	Effet sur le transfert	
	Principales références	
	Section dans l'outil	
	Déterminant 2...	
	Commentaires (insérer vos commentaires dans la case blanche)	

La tendance des publications des articles retenus est présentée à la figure 5. Elle montre clairement que la cadence des publications sur le transfert des connaissances en éducation a augmenté de façon remarquable durant la dernière décennie. La répartition des documents retenus par type de document (figure 6) indique que la grande majorité (90,9 %) des documents retenus consiste en des articles. Quant à la répartition de ces documents par type de recherche (figure 7), elle montre que les études quantitatives représentent seulement 18,18 % des documents retenus. En effet, la majorité des recherches faites sur le transfert de connaissances en éducation sont soit qualitatives (40,00 %), soit conceptuelles (41,82 %). Cela pose un réel défi quant à l'intégration des résultats de ces deux dernières catégories de recherches. En effet, contrairement aux études quantitatives, les études qualitatives et conceptuelles ne suivent pas une méthodologie claire et explicite quant à l'argumentation scientifique, à la collecte et à l'analyse des données et à l'interprétation des résultats. Par conséquent, les résultats de ces études deviennent difficilement comparables et leur intégration nécessite une compréhension profonde de la logique d'argumentation de leurs auteurs.

FIGURE 5

Tendance des publications

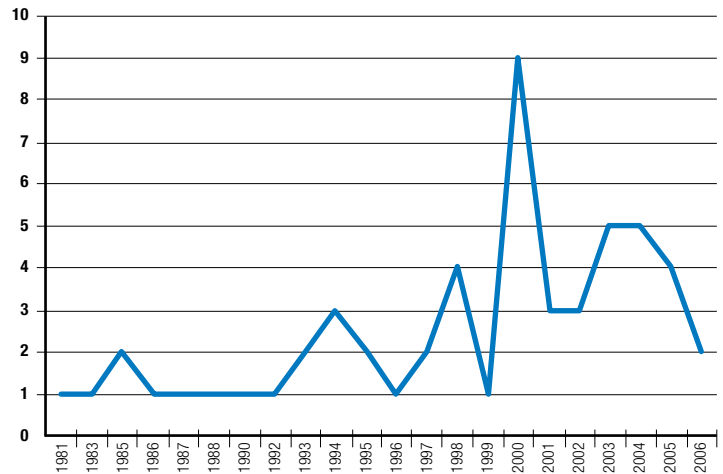


FIGURE 6

Type de documents

- Rapports 9,09 %
- Articles 90,91 %

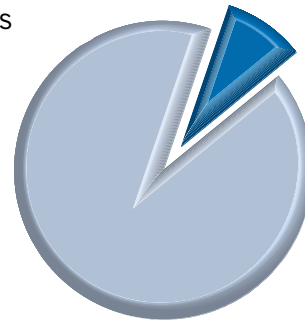
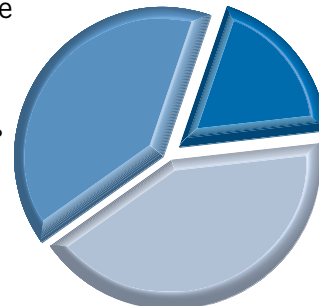


FIGURE 7

Type de recherche

- Quantitative 18,18 %
- Conceptuelle 41,82 %
- Qualitative 40,00 %



SECTION 3

RÉSULTATS DE LA REVUE SYSTÉMATIQUE

Avant de présenter les résultats de la revue systématique, nous discuterons des différents modèles conceptuels qui sont proposés par les auteurs sur le transfert de connaissances en éducation. Cela nous aidera à mieux comprendre les fondements théoriques du transfert de connaissances dans ce domaine particulier et à placer notre étude par rapport aux approches conceptuelles proposées dans la littérature. Les résultats de la revue systématique suivront et seront présentés suivant les quatre questions de recherche qui la sous-tendent. Ainsi, nous documenterons successivement, à la lumière des études incluses dans la revue systématique, 1) les principales étapes du processus de transfert de connaissances en éducation, 2) la nature des connaissances qui font l'objet d'efforts de transfert en éducation, 3) les déterminants du transfert de connaissances en éducation, et, finalement, 4) les impacts du transfert de connaissances en éducation.

3.1 APPROCHE CONCEPTUELLE


Plusieurs modèles de transfert et d'utilisation des connaissances ont été proposés dans la littérature en éducation (Havelock, 1973; Huberman & Gather-Thurler, 1991; Huberman, 2002; Neville & Warren, 1986; Love, 1985). C'est toutefois à Havelock que nous devons les premiers modèles théoriques sur le transfert et l'utilisation des connaissances dans ce domaine. Ces modèles ont connu, par la suite, un rayonnement international grâce notamment aux travaux de Huberman (1983; 1990; 2002) et Huberman et Gather-Thurler (1991). Selon Neville et Warren (1986), les approches théoriques développées en éducation peuvent être regroupées en quatre principaux modèles. Nous présenterons dans ce qui suit successivement ces modèles. Cela nous permettra d'introduire l'approche conceptuelle préconisée dans la présente étude.

3.1.1 Le modèle RDD (recherche, développement, diffusion)

Ce modèle porte toute l'attention sur l'avancement des connaissances qu'il considère comme le facteur le plus déterminant de l'utilisation de la recherche (Hargreaves, 1999; Havelock, 1973; Neville & Warren, 1986; Love, 1985). Ce modèle s'inscrit dans une approche que Gibbons et ses collaborateurs (1994) décrivent comme étant le mode 1 de production des connaissances où le chercheur est le principal producteur des connaissances. En plus de donner la prépondérance au savoir universitaire, ce mode s'inscrit dans une logique disciplinaire qui ne favorise pas l'échange des connaissances entre les acteurs de formation et de champs d'expertise différents (Hargreaves, 1999). Cette approche linéaire du processus de création des connaissances s'intéresse uniquement au produit de la connaissance et ignore le contexte de l'utilisateur (Neville & Warren, 1986).

3.1.2 Le modèle de résolution des problèmes (*Problem-Solving Model*)

Dans ce modèle, l'utilisateur est le principal initiateur du changement, puisque c'est à lui que revient la définition et la formulation des besoins (Havelock, 1973; Neville & Warren, 1986; Love, 1985). Le chercheur, quant à lui, est considéré comme un simple technicien sollicité pour répondre aux besoins des utilisateurs (Love, 1985). Selon Havelock cité par Love (1985), le modèle de résolution de problème se déroule en cinq étapes: a) le besoin mène à, b) l'articulation du problème, c) recherche de solution, d) sélection de la solution, e) application de la solution pour répondre aux besoins. Deux critiques peuvent être adressées à l'égard de ce modèle. Tout d'abord, ce modèle s'intéresse uniquement au développement des connaissances qui concernent les préoccupations des usagers. Ensuite, ce modèle accorde peu d'attention aux mécanismes de transfert qui doivent être préalablement créés pour faciliter la communication entre les chercheurs et les utilisateurs. Cet aspect



peut agir comme une barrière au transfert et à l'utilisation des résultats de recherche surtout quand les intérêts des utilisateurs vont à l'encontre de ce que les recherches mettent en évidence.

3.1.3 Le modèle des liens (*Linkage Model*)

En intégrant les préceptes des précédents modèles, cette approche met l'accent sur la création de mécanismes de liens formels entre les utilisateurs potentiels et la source de production des connaissances (Huberman, 2002; Neville & Warren, 1986; Love, 1985). Une des critiques adressées à l'égard de ce modèle concerne la spécificité et l'exclusivité des liens qu'il suggère entre les utilisateurs et les chercheurs. Selon Huberman (1983), ce modèle n'intègre pas une perspective plus large des mécanismes qui peuvent être mobilisés pour rendre compte de la complexité du processus de transfert de connaissances notamment dans le domaine de l'éducation (Huberman, 1983; Neville & Warren, 1986).

3.1.4 Le modèle de l'interaction sociale

Ce modèle met l'accent sur la diffusion des connaissances d'une personne à l'autre, d'un système à l'autre (Cros, 1997; Hargreaves, 1999). Selon cette perspective, l'utilisation des connaissances résulte des interactions répétées entre chercheurs et utilisateurs (Havelock, 1973; Huberman, 2002). Cette approche dynamique du processus de création des connaissances s'inscrit dans le mode 2 décrit par Gibbons et ses collaborateurs (1994) où l'utilisateur est considéré comme un coproducteur des connaissances au même titre que le chercheur (Hargreaves, 1999). L'éducation, un domaine de pratique qui requiert la participation active des utilisateurs, s'inscrit parfaitement dans ce paradigme de création des connaissances (Hargreaves 1999). Qui plus est, ce modèle intègre toutes les dimensions des modèles théoriques précédents puisqu'il considère à la fois le système des chercheurs, celui des utilisateurs ainsi que l'ensemble des canaux d'intermédiation qui peuvent aider au rapprochement de ces deux systèmes.

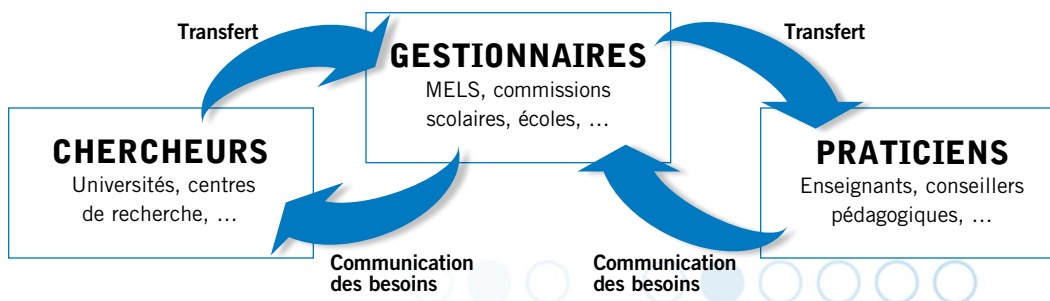
En accord avec le modèle de l'interaction sociale de Havelock (1973), les travaux de Huberman (1983; 1990) et Huberman et Gather-Thurler (1991) soulignent le rôle central joué par les personnes œuvrant à l'interface des deux communautés (chercheur-usager) sur le processus de transfert de connaissances. Selon Huberman et Gather-Thurler (1991), ces personnes peuvent être des spécialistes qui s'intéressent de

près aux recherches universitaires, des conseillers (p. ex. : conseillers pédagogiques) au service d'un système scolaire ou encore des professionnels dirigeants qui vont s'engager dans les activités de transfert de connaissances vers la pratique (Huberman & Gather-Thurler, 1991). En effet, au-delà des facteurs contextuels du chercheur et de l'utilisateur, ce modèle met en évidence un ensemble de mécanismes de liens qui peuvent effectivement créer une zone d'intérêt réciproque entre ces deux entités. Parmi ces mécanismes, le rôle des agents intermédiaires entre le milieu de la recherche et celui de la pratique prend une place grandissante. Dans la littérature, ce rôle est désigné par plusieurs qualificatifs : les agents de liens, les courtiers de connaissances, les *boundary-spanners*, les *gatekeepers* ou encore des *translators* (Brown & Duguid, 1998). Selon cette perspective, le processus de création de connaissances s'accomplirait à travers les interactions entre les individus à l'intérieur d'une organisation ou entre des organisations différentes.

Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi de nous inspirer des modèles de Havelock (1973), Huberman (1983) et Huberman et Gather-Thurler (1991). Ces modèles offrent une perspective d'analyse plus large qui permet d'aborder le transfert de connaissances à partir des individus (dans notre cas les gestionnaires en éducation) et des organisations qui peuvent jouer un rôle crucial dans la réduction de l'écart entre le monde de la recherche et celui de la pratique en éducation (figure 8). Plus précisément, cette perspective met l'accent sur le rôle des gestionnaires comme agents de liaison entre les chercheurs et les praticiens. En favorisant la communication des besoins entre ces deux communautés (c.-à-d. chercheurs et praticiens) et en facilitant l'acheminement et l'appropriation des connaissances par les praticiens, les gestionnaires contribueront de manière substantielle à l'amélioration du processus de transfert de connaissances.

FIGURE 8

Cadre conceptuel



3.2 LES ÉTAPES DU PROCESSUS DE TRANSFERT DE CONNAISSANCES EN ÉDUCATION

Le processus de transfert de connaissances se déploie à travers une série d'étapes dont chacune est associée aux conditions qui permettent d'améliorer significativement l'utilisation des connaissances par les utilisateurs potentiels (Havelock, 1973; Huberman, 1983). Nous commencerons, dans une première section, par présenter les étapes du processus de transfert de connaissances en éducation de façon générale (c.-à-d. entre deux catégories d'acteurs : des producteurs de connaissances et des utilisateurs de connaissances). L'introduction des gestionnaires comme des agents de liaison entre les producteurs et les utilisateurs de connaissances nous amène à adapter la série d'étapes du processus de transfert de connaissances. Cette adaptation sera explicitée de façon détaillée dans la deuxième section de cette partie.

3.2.1. Les étapes du processus de transfert de connaissances entre deux systèmes d'acteurs (chercheurs-utilisateurs)

Comme expliqué précédemment, nous présentons dans cette section les étapes du processus de transfert de connaissances en éducation impliquant deux systèmes d'acteurs, soit les producteurs de connaissances d'un côté et les utilisateurs de connaissances de l'autre. Le nombre des étapes du processus de transfert dans un tel contexte peut

varier dépendamment des acteurs engagés dans le processus. Selon le modèle de l'interaction sociale (perspective mettant en évidence le rôle des agents de liaison), ce processus peut être décomposé en six principales étapes, débutant de la génération des connaissances jusqu'à leur utilisation par les usagers (Barnard et autres, 2001; Hemsley-Brown, 2004; Kirst, 2000; Love, 1985).

3.2.1.1. La génération des connaissances

Cette étape s'intéresse à la production des connaissances (Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Love, 1985). Au Québec, les milieux de pratique en éducation se nourrissent de diverses sources de connaissances issues : des milieux de recherche universitaires, des centres de transfert et d'innovation, des associations professionnelles et des milieux de pratique (CSE, 2006). Plusieurs auteurs du domaine de transfert de connaissances ont démontré que le développement de réseaux relationnels entre les chercheurs et les utilisateurs potentiels est le facteur le plus significatif dans le succès du transfert de connaissances et de l'innovation (Amara et autres, 2005; Landry et autres, 2001; Landry et autres, 2003). Ce constat est d'autant plus important pour le domaine de l'éducation où la génération des nouvelles connaissances n'est pas guidée par le seul intérêt de l'avancement de la recherche, mais également par le souci d'améliorer les pratiques (Anderson, 1992; Ben-Peretz, 1994; CSE, 2006; Havelock, 1973; Huberman, 1983; Love, 1985).



3.2.1.2. L'adaptation des connaissances

Cette étape consiste à rendre les connaissances issues de la recherche plus accessibles aux utilisateurs potentiels. Cette phase d'adaptation est cruciale dans le processus de transfert de connaissances, dans la mesure où elle va affecter la décision de l'utilisateur d'adopter ou non la connaissance. En effet, la disponibilité d'une recherche ne signifie pas nécessairement qu'elle sera utilisée par les usagers potentiels. Plusieurs auteurs ont démontré que le format de la recherche est la principale barrière à l'adoption des connaissances au sein du milieu de l'éducation (Hemsley-Brown, 2004; Kirst, 2000; Love, 1985). Dans ce domaine, l'adaptation des résultats de recherche est particulièrement indispensable pour l'adoption des connaissances par des praticiens qui possèdent leurs propres représentations mentales et dont les façons de faire sont autres que celles des producteurs de la connaissance (Huberman, 1983).

Finalement, l'adaptation peut prendre plusieurs formes selon l'objet qu'elle vise (Jbilou et autres, à paraître) :

- L'adaptation simple : présenter les résultats de recherche dans un langage simple et non technique,
- L'adaptation didactique : fournir des exemples ou des démonstrations sur comment utiliser les résultats de recherche,
- L'adaptation tactique : présenter des documents ou des produits sous des formes attrayantes (p. ex. : attention accordée à la conception graphique, aux couleurs, à l'humour, à la présentation, etc.),
- L'adaptation thématique : préparer des rapports sur des sujets particuliers,
- L'adaptation dialogique : discuter des répercussions des résultats de recherche avec les utilisateurs potentiels.

3.2.1.3. La dissémination des connaissances

Dans la littérature, la dissémination est associée au transfert des résultats de recherche vers les milieux de pratique (Neville & Warren, 1986; Hutchinson & Huberman 1994). La dissémination est un concept multidimensionnel qui considère à la fois : la source de dissémination (p. ex. : crédibilité de la source), le produit disséminé (p. ex. : pertinence des résultats de recherche pour l'utilisateur), l'utilisateur final (p. ex. : sa motivation à utiliser les données de

recherche), les canaux de communication (p. ex. : réseaux de collaboration), le format de communication (p. ex. : rapports, présentations orales), ainsi que les ressources affectées pour ces activités (p. ex. : le temps alloué, les ressources humaines et financières) (Huberman & Gather-Thurler, 1991; Kirst, 2000). La non-prise en compte de ces dimensions est souvent citée comme une des raisons pour lesquelles les résultats de recherche sont sous-utilisés par les praticiens en éducation (Boostrom et autres, 1993; Hemsley-Brown, 2004; Wikeley, 1998; Willmott, 1994). Considérant le fossé qui perdure entre la recherche et la pratique en éducation, ces dimensions doivent être intégrées pour s'assurer d'une part que la dissémination soit efficace (Kirst, 2000) et d'autre part que celle-ci puisse optimiser l'utilisation des données de recherche.

3.2.1.4. La réception des connaissances

La réception des connaissances constitue la première étape qui va permettre à l'utilisateur d'être en contact direct avec la connaissance qui est produite. En effet, tous les efforts consentis par les chercheurs pour la génération, l'adaptation et la dissémination des connaissances sont censés permettre aux utilisateurs potentiels d'accéder plus facilement aux résultats de recherche (Bickel & Cooley, 1985; Hemsley-Brown & Sharp, 2003). Cette étape implique, néanmoins, une certaine réceptivité (*Awareness*) des récepteurs (Rogers, 1995 cité par Hemsley-Brown & Sharp, 2003). Cette réceptivité est suscitée par l'intérêt que portent les utilisateurs aux résultats de recherche, mais aussi par le besoin que ces résultats pourraient satisfaire éventuellement (Roy et autres, 1995).

3.2.1.5. L'adoption des connaissances

Selon Rogers (1983) cité par Roy et ses collaborateurs (1995), l'adoption des connaissances réfère au processus par lequel un individu ou une autre unité de prise de décision passe d'un premier niveau de connaissance de l'innovation, à se former une attitude par rapport à l'innovation, à une décision de l'adopter ou de la rejeter, à l'implantation de la nouvelle idée et, finalement, à la confirmation de sa décision (Roy et autres, 1995).

Les déterminants de l'adoption ont été largement documentés dans la littérature sur la diffusion des innovations et notamment grâce aux travaux de Rogers (Hemsley-Brown & Sharp, 2003). Nous évoquerons ici, ceux qui se rapportent précisément à la littérature du domaine de l'éducation. Tout d'abord, les caractéristiques du récepteur ont une influence directe sur l'adoption ou non d'une connaissance (Hemsley-Brown, 2004; Kirst, 2000; Love, 1985). Selon Kirst (2000), ces caractéristiques concernent: la motivation du récepteur à utiliser ou non la connaissance disponible, la résistance aux sources externes de connaissances, le manque de leadership et du sens d'engagement vis-à-vis de certaines informations, l'incompatibilité des politiques existantes, l'insuffisance des ressources disponibles, etc. D'autres caractéristiques liées à la connaissance ont également une influence sur l'adoption des connaissances par les utilisateurs. Selon Love (1985), les connaissances sont plus aisément adoptées par les usagers éventuels lorsqu'elles sont: disponibles au moment opportun, pertinentes, crédibles et facilement interprétables.

3.2.1.6. L'utilisation des connaissances

L'utilisation des connaissances est le processus par lequel les connaissances sont appliquées pour résoudre des problèmes ou pour atteindre des buts (Bickel & Cooley, 1985; Love, 1985). Cette ultime étape du processus de transfert de connaissances a fait l'objet de plusieurs écrits (Backer, 1991; Hargreaves, 1999; Hemsley-Brown, 2004; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Huberman, 1983; Rodgers, 2000). L'analyse de ces écrits montre que la majorité des travaux menés sont plutôt de nature théorique et très peu empirique. Ces études documentent plusieurs facteurs agissant comme une barrière à l'utilisation des connaissances (Hemsley-Brown, 2004; Hemsley-Brown & Oplatka, 2005; Huberman, 1983). Une étude empirique menée par Hemsley-Brown (2004) auprès des gestionnaires du secteur public en éducation a confirmé certains obstacles à l'utilisation des résultats de recherche tels que l'incompatibilité des objectifs de la recherche et ceux de la pratique, l'inaccessibilité des données de recherche, le manque de temps pour assimiler ces données et finalement des résistances au niveau des organisations à appliquer les connaissances de recherche. Selon cette auteure, le fossé entre les chercheurs et les utilisateurs persiste en raison des divergences d'intérêt entre ces deux communautés. Selon elle, les utilisateurs gestionnaires ont tendance à évaluer la pertinence de la recherche par sa capacité à résoudre des problèmes d'ordre fonctionnel

alors que les chercheurs sont plutôt préoccupés par des questions d'ordre théorique et méthodologique (Hemsley-Brown, 2004).

Finalement, la littérature sur l'utilisation des connaissances met en évidence trois formes d'utilisation (Kirst, 2000; Love, 1985; Ozga, 2004). Ces formes sont:

- L'utilisation instrumentale: les connaissances sont utilisées pour apporter des solutions concrètes ou répondre à des préoccupations d'ordre décisionnel (Bickel & Cooley, 1985; Hemsley-Brown, 2005; Huberman et Gather-Thurler, 1991);
- L'utilisation conceptuelle: les connaissances sont utilisées pour nourrir un cadre de réflexion sur une question donnée. Cette forme d'utilisation des connaissances vise essentiellement l'enrichissement des connaissances de ses détenteurs (Huberman & Gather-Thurler, 1991);
- L'utilisation symbolique: les connaissances sont utilisées pour légitimer une prise de décision à des fins politiques ou stratégiques (Herrington, 1998; Kirst, 2000; Ozga, 2004).

3.2.2. Les étapes du processus de transfert selon la perspective des agents de liaison (chercheurs-gestionnaires-praticiens)

La perspective des agents de liaison (celle adoptée dans le présent travail) suggère que les chercheurs disséminent leurs connaissances vers des agents de liaison (les gestionnaires) dont le rôle est de faciliter la diffusion de ces connaissances vers les milieux de pratique. L'application des étapes décrites ci-dessus dans ce contexte nous amène à opérationnaliser le processus de transfert de connaissances réalisé par les gestionnaires en éducation en trois phases (figure 9). Ces trois phases regroupent les différentes activités de transfert que le gestionnaire doit réaliser depuis l'acquisition des connaissances auprès des chercheurs jusqu'à leur diffusion auprès des praticiens. Il est sous-entendu que le processus complet de transfert de connaissances en éducation s'étend au-delà de ces trois phases puisqu'il inclut les activités réalisées par les chercheurs pour générer, adapter les connaissances disséminées vers les gestionnaires et celles réalisées par les praticiens pour recevoir et utiliser les connaissances disséminées par les gestionnaires.

FIGURE 9

Étapes du processus de transfert de connaissances en éducation

PHASE 1

Réception des connaissances générées par les chercheurs

PHASE 2

Adoption et adaptation des connaissances par les gestionnaires

PHASE 3

Dissémination des connaissances vers les praticiens

LA RÉCEPTION DES CONNAISSANCES GÉNÉRÉES PAR LES CHERCHEURS: En tant que premiers récepteurs des connaissances générées par les chercheurs, les gestionnaires doivent détenir certaines capacités et habilités pour reconnaître la valeur des connaissances qui leur sont transférées. De par le rôle qu'ils peuvent jouer comme agents d'interface entre les deux communautés (chercheurs et praticiens), les gestionnaires sont considérés comme des catalyseurs et des relayeurs d'information. En favorisant la communication des besoins entre les utilisateurs et les chercheurs, ces individus sont plus à même de réduire le fossé qui existe entre la recherche et la pratique en éducation (Huberman, 1983; Rynes et autres, 2001).

L'ADOPTION DES CONNAISSANCES PAR LES GESTIONNAIRES: L'adoption des connaissances réfère au processus par lequel les gestionnaires vont avoir leur propre idée sur la pertinence des résultats de recherche pour les milieux de pratique. Cette étape va conditionner l'utilisation ou non de ces résultats par les gestionnaires et leur dissémination éventuelle vers les utilisateurs concernés.

L'ADAPTATION DES CONNAISSANCES PAR LES GESTIONNAIRES: Cette étape consiste à transformer les connaissances générées par les chercheurs pour en faciliter l'accessibilité et l'utilisation par les praticiens. L'adaptation des connaissances par les gestionnaires peut porter sur plusieurs aspects: le format, la langue, la traduction, la synthèse des informations pertinentes, la vulgarisation, etc.

LA DISSÉMINATION DES CONNAISSANCES VERS LES PRATICIENS: Cette ultime étape du processus de transfert de connaissances par les gestionnaires consiste à transférer les résultats de recherche vers les praticiens.

3.3 LES CONNAISSANCES QUI FONT L'OBJET D'EFFORTS DE TRANSFERT EN ÉDUCATION

L'intérêt que porte le milieu de l'éducation au transfert de connaissances réside dans le fait que les résultats de recherche soient effectivement utilisés pour induire des changements de pratiques (CSE, 2006; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Huberman, 1983) ou orienter les politiques en matière d'éducation (Hemsley-Brown, 2004; Kirst, 2000). Ces connaissances peuvent porter sur:

- des programmes éducatifs et des réformes pédagogiques: le transfert de connaissances en éducation peut être à l'origine de l'implantation de nouvelles pratiques curriculaires ou d'enseignement (Anderson, 1992; Huberman, 1983; Wikeley, 1998);
- de l'information visant à réduire le risque au cours d'un processus décisionnel: la prise de décision en éducation peut être éclairée par des données probantes. Ces données peuvent effectivement informer les preneurs de décisions en matière de politiques éducatives (Bickel & Cooley, 1985; Hemsley-Brown, 2004; Kirst, 2000; Ozga, 2004);
- de l'information de nature factuelle ou conceptuelle: les résultats de recherche peuvent fournir aux praticiens des données sur l'implantation de programmes, sur les effectifs, etc. Ils peuvent également initier de nouveaux concepts sur les méthodes d'enseignement (Love, 1985; Zeidler, 2002);
- de l'information de nature interpersonnelle: les connaissances issues de la recherche peuvent aider à améliorer les relations interpersonnelles entre les enseignants et les élèves (Anderson, 1992; Cros, 1997).

3.4 LES DÉTERMINANTS DU TRANSFERT DE CONNAISSANCES EN ÉDUCATION

Les résultats de la revue systématique permettent de dégager plusieurs déterminants du processus de transfert de connaissances en éducation. Il s'agit de facteurs qui, lorsque présents, permettent d'améliorer l'efficacité et l'efficience du processus. L'étude de la littérature sur le sujet permet de dégager trois catégories de déterminants: 1) les déterminants liés aux caractéristiques des connaissances transférées, 2) les déterminants portant sur les caractéristiques individuelles et organisationnelles des acteurs concernés (chercheurs, gestionnaires et praticiens), et 3) les déterminants liés aux mécanismes mis à profit au cours du processus de transfert de connaissances. La figure 10 schématise ces catégories de déterminants en lien avec les étapes du processus de transfert de connaissances en éducation défini à la section 3.2.2.

Nous aborderons dans ce qui suit ces différentes catégories de déterminants en expliquant les facteurs qui leur sont associés et le rôle qu'elles jouent en tant que déterminants du transfert de connaissances en éducation.

3.4.1. Les déterminants liés aux caractéristiques des connaissances transférées

La revue systématique des écrits a permis de reconnaître plusieurs caractéristiques liées à la connaissance transférée et qui, lorsque vérifiées, permettent de favoriser son transfert du chercheur vers le praticien en passant par le gestionnaire (agent de transfert).

Plusieurs formes de connaissances ont émergé de la littérature ainsi que divers aspects tels que l'applicabilité, l'accessibilité ainsi que la pertinence de la connaissance. De plus, le fait que les connaissances soient adaptées au milieu de l'éducation et qu'elles possèdent une certaine valeur pour l'utilisateur facilite souvent le transfert de celles-ci.

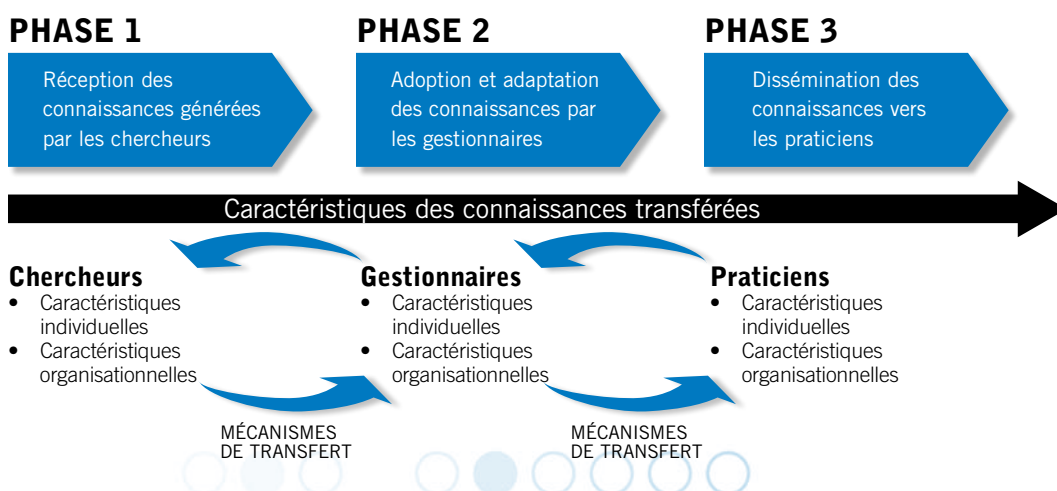
3.4.1.1. Les formes des connaissances transférées

Tout d'abord, la connaissance peut être explicite et codifiable. Elle peut ainsi être supportée par un cadre plus formel utilisant un langage précis sous forme de mots, de nombres ou de symboles (Rynes et autres, 2001). Cette forme de connaissance offre l'avantage d'être plus facilement transférable que la connaissance tacite. La disponibilité des informations n'est pas suffisante pour que la connaissance soit bien transférée. Ces informations doivent être supportées par de la connaissance tacite (Benjamin-Martz & Shepherd, 2003).

Bien que la connaissance tacite soit difficilement décelable et mesurable, elle est empreinte d'expériences personnelles et offre une valeur pratique pour l'utilisateur de cette connaissance (Anis et autres, 2004). Elle comprend les structures cognitives telles que les schémas et modèles mentaux ainsi que les connaissances techniques liées au savoir-faire (Rynes et autres, 2001). En plus des connaissances issues

FIGURE 10

Déterminants du processus de transfert de connaissances en éducation





de la recherche (Ozga, 2004), les connaissances qui font l'objet de transfert dans le milieu de l'éducation peuvent être des connaissances propres à une matière scolaire (Finkelstein & Price, 2005) ou bien, encore, des connaissances basées sur les bonnes pratiques (Abdoulaye, 2003). En outre, les pratiques partagées entre les enseignants par des échanges ou des ateliers permettent de créer des connaissances innovatrices. Selon Neville et Warren (1986), les enseignants attribuent souvent leurs innovations à leurs expériences passées. En somme, les principales formes de la connaissance transférée dans le milieu de l'éducation sont soit des connaissances explicites facilement codifiables et transférables, soit des connaissances tacites; ce qui reflète certains aspects intangibles de la connaissance tels que les bonnes pratiques en éducation.

3.4.1.2. Des connaissances applicables et adaptables

Plusieurs études ont souligné le fait que la connaissance doit pouvoir être applicable au contexte de l'éducation. En fait, plus précisément, la connaissance issue de la recherche doit pouvoir être applicable dans la pratique des enseignants (Baldwin & Ford, 1988). L'étude de Hemsley-Brown et Sharp (2003) a démontré, entre autres, que le manque d'applicabilité de la connaissance crée un obstacle à son utilisation par les enseignants. Non seulement la connaissance doit tenir compte du contexte, mais elle se doit d'être valide et utilisable pour le praticien (Lloyd et autres, 1997; Love, 1985). La compatibilité de la connaissance avec l'expérience et les valeurs existantes dans le milieu de l'éducation permet d'assurer un meilleur transfert et une meilleure utilisation de cette connaissance par le praticien (Lloyd et autres, 1997). La connaissance devrait donc être conçue en fonction des besoins spécifiques de l'audience, des praticiens entre autres (Bickel & Cooley, 1985). Selon Abdoulaye (2003), la réussite de la reproduction des « bonnes pratiques » en éducation exige non seulement que les spécificités des pratiques soient prises en considération, mais que le contexte le soit également. Bref, une connaissance incorporée au contexte et compatible avec la valeur, la structure et les ressources de l'établissement facilite ainsi le transfert des résultats de recherche vers le praticien (Kirst, 2000).

3.4.1.3. Des connaissances accessibles

La littérature suggère que lorsque l'information venant de la recherche est disponible, elle est plus facile à utiliser pour les enseignants. Toutefois, le volume imposant de recherches en éducation peut

venir freiner ce transfert (Hemsley-Brown & Sharp, 2003). L'enquête menée par le Conseil supérieur de l'éducation (2006), démontre qu'avoir accès à des résultats de recherche influence favorablement l'intérêt des enseignants à l'égard de la recherche. Selon ce rapport, les directeurs d'établissements scolaires soutiennent que favoriser l'accessibilité à ces résultats fait partie de leur responsabilité en tant que gestionnaires.

De plus, un des obstacles au transfert de connaissances issues de la recherche est l'inaccessibilité intellectuelle de celles-ci (Hemsley-Brown, 2004). Lorsqu'un langage complexe et inadapté est utilisé, cela rend difficile l'acquisition de la connaissance par le praticien. La façon dont le message est communiqué influence donc l'absorption et l'utilisation de la connaissance (Kirst, 2000). Le format de la communication de ce message doit ainsi être d'un langage clair et simple, sans jargon ni ambiguïté, et illustré par des exemples concrets auxquels l'enseignant peut s'identifier (Kilgore & Pendleton, 1993; Kirst, 2000).

Dans un rapport de l'UNESCO portant sur les « bonnes pratiques » en éducation, Abdoulaye (2003) soutient qu'il est important de démontrer que des projets intéressants nécessitant peu de moyens sont possibles. En plus de l'aspect réalisable de la connaissance, une dimension importante de la connaissance est son aspect transmissible; c'est-à-dire que la connaissance créée peut faire l'objet de transfert entre le producteur de la connaissance et l'utilisateur de celle-ci (Abdoulaye, 2003; Love, 1985).

3.4.1.4. Des connaissances pertinentes

La pertinence de la connaissance est l'une des caractéristiques les plus abordées dans la littérature. Selon plusieurs auteurs, la connaissance doit être pertinente, intéressante, crédible et produite au moment opportun afin d'assurer un meilleur transfert (Abdoulaye, 2003; Carter & Doyle, 1995; Love, 1985). De plus, les résultats de recherche ne doivent pas être trop théoriques, mais plutôt pratiques. Les enseignants seront plus enclins à adopter la nouvelle connaissance visée par le transfert si cette connaissance est concrètement applicable pour ces derniers. La pertinence des conclusions de la recherche aux

yeux des praticiens est un facteur permettant de rapprocher la recherche et la pratique (Boostrom et autres, 1993). En outre, Boostrom et ses collaborateurs (1993) soutiennent que des résultats utiles peuvent être jugés rares par le milieu de l'éducation; ce qui démontre l'importance de mettre l'accent pour les futures recherches sur les aspects de pertinence et d'utilité pratique en éducation.

De plus, le design de la recherche soutenant la validité des résultats influence la perception de la pertinence pour le praticien (Hemsley-Brown, 2004). Non seulement les conclusions de la recherche doivent être pertinentes, mais elles doivent répondre aux besoins des praticiens (Lloyd et autres, 1997). Afin d'assurer

un meilleur transfert de connaissances, le praticien doit voir l'avantage lié à l'acquisition de cette connaissance (Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Love, 1985). D'ailleurs, des attitudes positives envers la recherche universitaire ainsi que la reconnaissance d'une valeur pratique par le praticien offrent, selon Gauquelin et Potvin (2006), des conditions favorables aux transferts de ces connaissances.

TABLEAU 3

Les déterminants liés aux caractéristiques des connaissances transférées

	CARACTÉRISTIQUES
Les formes des connaissances transférées	<ul style="list-style-type: none"> • La connaissance transférée peut être explicite et codifiable (Rynes et autres, 2001) • La connaissance transférée peut être supportée par un cadre formel (Rynes et autres, 2001) • La connaissance transférée peut être tacite (Benjamin-Martz & Shepherd, 2003) • La connaissance transférée peut être issue de la recherche (Ozga, 2004) • La connaissance transférée peut être une connaissance propre à une matière scolaire (Finkelstein & Price, 2005) • La connaissance transférée peut être basée sur les bonnes pratiques (Abdoulaye, 2003) • La connaissance tacite peut être représentée par des schémas et des modèles mentaux (Rynes et autres, 2001) • Les enseignants attribuent souvent leurs innovations à leurs expériences passées (Neville & Warren, 1986)
Des connaissances applicables et adaptables	<ul style="list-style-type: none"> • La connaissance doit pouvoir être applicable au contexte de l'éducation (Abdoulaye, 2003; Baldwin & Ford, 1988; Hemsley-Brown & Sharp, 2003) • La connaissance doit être valide et utilisable pour le praticien (Lloyd et autres, 1997; Love, 1985) • La connaissance doit être compatible avec l'expérience et les valeurs existantes dans le milieu de l'éducation (Kirst, 2000; Love, 1985) • La connaissance doit être conçue en fonction des besoins spécifiques des praticiens (Bickel & Cooley, 1985)
Des connaissances accessibles	<ul style="list-style-type: none"> • L'accessibilité à l'information venant de la recherche favorise l'utilisation de cette connaissance par les enseignants (CSE, 2006) • L'accès à des résultats de recherche augmente l'intérêt des enseignants à l'égard de la recherche (CSE, 2006) • Le volume de recherches en éducation peut venir freiner le transfert de connaissances (Hemsley-Brown & Sharp, 2003) • La connaissance doit être physiquement et intellectuellement accessible pour le praticien (Hemsley-Brown, 2004) • La connaissance doit être présentée dans un langage clair et adapté au praticien (Kilgore and Pendleton, 1993; Kirst, 2000) • La connaissance doit être transmissible (Abdoulaye, 2003; Love, 1985)
Des connaissances pertinentes	<ul style="list-style-type: none"> • La connaissance doit être pertinente, intéressante, crédible et produite au moment opportun (Abdoulaye, 2003; Carter & Doyle, 1995; Love, 1985) • Les conclusions des recherches doivent sembler pertinentes pour les praticiens (Boostrom et autres, 1993) • Le design de la recherche influence la perception de la pertinence (Hemsley-Brown, 2004) • Les conclusions des recherches doivent répondre aux besoins des praticiens (Lloyd et autres, 1997) • Le praticien doit voir l'avantage lié à l'acquisition de cette connaissance (Gauquelin & Potvin, 2006; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Love, 1985)



En définitive, la recension des écrits révèle que, pour assurer un meilleur transfert des connaissances, celles-ci doivent non seulement pouvoir être accessibles, mais également, être applicables et pertinentes pour le praticien, et cela, malgré le fait que la connaissance puisse prendre plusieurs formes telles que tacites ou explicites. Le tableau 3 résume les différentes caractéristiques que la connaissance doit avoir pour faciliter son transfert entre chercheurs, gestionnaires et praticiens.

3.4.2. Les déterminants liés aux acteurs

Un nombre considérable d'écrits insistent sur les facteurs liés aux chercheurs, aux gestionnaires ou aux praticiens qui sont de nature à favoriser ou à contraindre le transfert de connaissances dans le domaine de l'éducation. Nous présenterons les résultats de ces recherches pour chacun des acteurs (c.-à-d. chercheurs, gestionnaires, praticiens), et ce, tant sur le plan individuel que sur le plan organisationnel. Il va sans dire que pour les facteurs relatifs aux gestionnaires dans le milieu de l'éducation, l'analyse portera davantage sur leur rôle en tant qu'agents de liaison entre chercheurs et praticiens.

La littérature recensée révèle que certains facteurs sont communs aux trois acteurs, alors que d'autres sont propres à un acteur particulier. L'analyse des écrits recensés fait ressortir deux grandes catégories de facteurs: 1) les facteurs individuels, et 2) les facteurs organisationnels. De plus, dans le cas des gestionnaires, l'analyse approfondie de ces deux grandes catégories fait émerger des sous-catégories autant sur le plan individuel que sur le plan organisationnel. Nous présenterons dans ce qui suit avec plus de détails les différents déterminants liés aux acteurs.

3.4.2.1. Les déterminants liés aux chercheurs

Facteurs individuels

Les facteurs individuels liés aux chercheurs sont en relation avec l'effort de ces derniers à transférer les résultats de la recherche aux utilisateurs. De ces facteurs, la littérature retenue démontre que l'effort de dissémination déployé par le chercheur vers les gestionnaires influence sur le transfert de connaissances (Love, 1985). L'adaptation des résultats de la recherche par les chercheurs pour les rendre moins techniques, c'est-à-dire dans un langage compréhensible, influence aussi le transfert de connaissances dans le milieu de l'éducation (Hemsley-Brown, 2004; Bickle & Cooly, 1985; Love, 1985).

Le facteur de contextualisation des résultats de recherche revient fréquemment dans la littérature (Ozga, 2004; Wikeley, 1998). En effet, le débat sur la distorsion qui existe entre le milieu de la recherche et celui de la pratique est mentionné depuis les travaux de Caplan (1979) et Huberman et Gather-Thurler (1991). Ces auteurs justifient cette distorsion entre le monde de la recherche et celui de la pratique par le fait que les chercheurs et les utilisateurs appartiennent à deux mondes différents ayant chacun sa propre culture, son idéologie, ses valeurs et ses modes de fonctionnement. De ce fait, les chercheurs jugent la recherche selon sa valeur conceptuelle et méthodologique alors que les gestionnaires et les praticiens la jugent selon sa pertinence et sa facilité d'emploi. Dans ce sens, le chercheur doit considérer toujours des possibilités de réduire l'écart entre le milieu académique et celui de la pratique en tenant en compte de l'intérêt du gestionnaire et de ses priorités et de son contexte en matière de résultats de recherche (Huberman, 2000; Anderson & Franklin, 2000; Ozga, 2004; Anderson, 1992; Abdoulay, 2003).

D'autres facteurs liés à la position hiérarchique du chercheur et à son statut sont aussi déterminants dans le processus de transfert. Il s'agit du statut dont jouit le chercheur au sein de l'organisation (Huberman, 1987; 1990) et la stabilité de l'emploi qu'il occupe (Huberman, 1987; 1990). Les travaux de Huberman montrent que ces facteurs ont un impact sur le transfert de connaissances vers les gestionnaires en milieu de l'éducation. En effet, la stabilité de l'emploi est un élément important de la constance et de la solidité des relations entre individus.

Finalement, les résultats de la recherche suggèrent que le temps alloué par le chercheur aux activités de transfert influence non seulement le transfert lui-même, mais aussi le degré d'utilisation des résultats de la recherche par les gestionnaires ou les praticiens (Hemsley-Brown, 2004; Huberman, 2002). Ainsi, Hemsley-Brown (2004) a rapporté que l'importance de ce temps permet au chercheur d'évaluer la composition de son auditoire cible, son besoin et ses attentes par rapport aux résultats de la recherche ou de la connaissance à transférer.

Facteurs organisationnels

Huberman et Gather-Thurler (1991) ont proposé un modèle de la dissémination de la connaissance pour analyser le transfert de connaissances dans le milieu de l'éducation. Ce modèle repose essentiellement sur les facteurs organisationnels et individuels des chercheurs et les mécanismes que ces derniers doivent entretenir avec les praticiens pour faciliter le transfert et l'utilisation de la connaissance. Pour Huberman et Gather-Thurler (1991), les facteurs organisationnels réfèrent à des éléments en relation avec les caractéristiques institutionnelles, les structures administratives, les usages et les climats institutionnels. Toutefois, il faut noter que l'attention portée aux dimensions organisationnelles est relativement récente et l'accent a principalement été mis sur l'utilisation et sur les attitudes des praticiens potentiels vis-à-vis de la recherche (Beyer & Trice, 1982).

Dans la littérature analysée, les déterminants organisationnels du transfert liés aux chercheurs sont l'expérience organisationnelle dans les activités de transfert et d'utilisation de la connaissance (Anis et autres, 2004), la reconnaissance par l'organisation des activités de transfert et d'utilisation pour les promotions (Abdoulay, 2003). Dans ce sens, Gordon (1981) rapporte que les chercheurs optent le plus souvent pour des stratégies de transfert qui sont plus rationnelles du fait de la pression qui existe, d'une part, de la communauté scientifique, et d'autre part, du manque de fonds pour des stratégies de transfert multiples et répétées. D'autres facteurs organisationnels liés au chercheurs, retenus dans cette littérature concernent le prestige du transfert et l'utilisation au sein de l'organisation et la valorisation auprès des pairs (Huberman, 1990; 1987).

En somme, dans le domaine de l'éducation, la littérature suggère que les facteurs individuels et organisationnels liés au chercheur et qui sont susceptibles d'améliorer le transfert de connaissances vers les gestionnaires se résument dans la contextualisation des résultats de la recherche par le chercheur, sa position hiérarchique et son statut dans l'organisation. Sur le plan organisationnel, cette littérature suppose aussi que les organisations doivent démontrer aux utilisateurs de la connaissance qu'elles possèdent l'expérience nécessaire et pertinente dans les activités de transfert et de l'utilisation de connaissances sans oublier l'importance des systèmes de gratifications pour récompenser les chercheurs qui s'engagent

dans les activités de transfert, le prestige de la diffusion et l'utilisation au sein des organisations ainsi que la valorisation auprès des pairs.

3.4.2. Les facteurs liés aux gestionnaires

Facteurs individuels

La revue systématique a permis de faire ressortir un ensemble de facteurs individuels relatifs aux gestionnaires dans le milieu de l'éducation. Nous avons regroupé ces différents facteurs dans des catégories pour bien élucider les facteurs sur lesquels l'organisation pourrait agir afin de renforcer le transfert de connaissances. Cette catégorisation repose essentiellement sur les travaux de Huberman (1990) et Huberman et Gather-Thurler (1991) qui ont proposé un cadre conceptuel qui regroupe les différents facteurs individuels. Ainsi, quatre sous-catégories ont été établies à partir de la littérature retenue : 1) l'expérience professionnelle de l'utilisateur, 2) sa capacité cognitive, 3) son capital relationnel et 4) les facteurs personnels de l'utilisateur ; l'utilisateur étant ici le gestionnaire en éducation puisque c'est lui qui utilisera les connaissances produites par les chercheurs avant de les disséminer vers les praticiens.

L'expérience professionnelle

Selon les études recensées, l'expérience, la participation à des conférences, les connaissances antérieures et l'expertise du personnel sont les facteurs les plus importants à considérer sur le plan individuel (Beier & Ackerman, 2005; Anis et autres, 2004; Matzat, 2004; Ozga, 2004; CPEC, 2004; Lloyd et autres, 1997; Kilgore & Pendleton, 1993). Ainsi, certains de ces auteurs proposent que les individus dans les organisations doivent avoir une expérience dans les activités de transfert et l'utilisation des connaissances (Beier & Ackerman, 2005; Anis et autres 2004; Matzat, 2004). Ces résultats corroborent ceux du modèle de dissémination de Huberman et Gather-Thurler (1991) selon lequel pour renforcer le transfert et l'utilisation de connaissances les individus et leurs organisations doivent posséder une expérience dans le transfert et l'utilisation de connaissances.



En relation avec ces résultats, Matzat (2004) propose que pour améliorer cette expérience les organisations doivent soutenir et élaborer des incitatifs pour que leur personnel participe à des conférences pour mieux apprendre à communiquer et à transférer la connaissance. Toujours par rapport à l'expérience individuelle dans les activités de transfert et de l'utilisation des connaissances, certains auteurs considèrent que les connaissances antérieures des gestionnaires en matière de recherche contribuent à améliorer le processus de transfert de connaissances (Beier & Ackerman, 2005; Ozga, 2004; Lloyd et autres, 1997; Kilgore & Pendleton, 1993). Ces auteurs défendent le point de vue que ces connaissances sont importantes dans la mesure où elles permettent aux personnes responsables des activités de transfert et de l'utilisation de la connaissance de mieux cerner le sujet, le contexte et l'enjeu relatif au thème qui fait l'objet du transfert. Les connaissances antérieures agissent de ce fait comme un cadre référentiel pour ces personnes au cours de leurs activités de transfert de connaissances.

L'un des éléments proposés par la littérature pour renforcer l'aspect des connaissances antérieures chez le gestionnaire est sa participation à des conférences. Ces participations vont permettre aux gestionnaires d'améliorer à la fois leurs expériences et leurs compétences tant dans les activités de recherche que dans les activités de transfert de connaissances (CPEC, 2004).

La capacité cognitive

Les résultats de la revue systématique des écrits démontrent aussi que l'un des facteurs individuels les plus importants pour la réussite des activités de transfert et de l'utilisation de la connaissance est la capacité cognitive des gestionnaires responsables des activités de transfert de connaissances (CSE, 2006; Hemsley-Brown, 2004; Miller et autres, 1994; Kilgore & Pendleton, 1993). Selon le CSE (2006) le niveau de scolarité du gestionnaire engagé dans les activités de transfert et de l'utilisation de connaissances est un facteur à prendre en considération. Il est souvent pris comme indicateur pour distinguer à quel point les processus de la recherche et les résultats de la recherche lui sont familiers. Ce niveau va déterminer si le sujet pourrait avoir une meilleure compréhension de l'objet du transfert.

Le niveau de scolarité est aussi en relation avec la compréhension, de la part des gestionnaires, de la pertinence de la recherche ainsi que des techniques et des méthodes d'analyse utilisées dans la recherche (Hemsley-Brown, 2004). Cette compréhension facilite, selon l'auteur, le transfert et l'utilisation de la connaissance dans le domaine de l'éducation.

Toujours en relation avec la capacité cognitive du gestionnaire, Miller et ses collaborateurs (1994) insistent sur le fait que les gestionnaires doivent être capables de faire et de porter une réflexion sur les résultats des recherches. Cela suppose que les gestionnaires engagés dans le processus du transfert doivent consacrer assez de temps pour l'acquisition de la connaissance afin de pouvoir en juger de façon individuelle ou collective sur la qualité des résultats à transférer.

La capacité cognitive du gestionnaire est jugée d'après certains auteurs par la possibilité que ce dernier puisse avoir accès aux résultats de la recherche, d'être capable de repérer les thèmes pertinents pour son contexte (Kilgore & Pendleton, 1993). Dans ce sens, le gestionnaire devient un chercheur actif de l'information ou de la connaissance. Dans le même ordre d'idées, Hemsley-Brown (2004) interpelle la notion de la capacité cognitive chez le gestionnaire en faisant référence à l'accessibilité intellectuelle de ce dernier pour pouvoir comprendre les résultats de la recherche, ce qui facilite, d'après l'auteur, leur transfert. Cette accessibilité intellectuelle, selon Hemsley-Brown (2004), permet un meilleur transfert de connaissances de la part du gestionnaire vers les praticiens.

Le capital relationnel

Le capital relationnel renvoie à la notion des liens qui existent entre l'émetteur (celui qui transfère les résultats) et le récepteur (celui qui reçoit les résultats). Love (1985) a défini les interactions comme étant les relations entre les producteurs de la connaissance et les utilisateurs de celle-ci. Dans la littérature sur le transfert de connaissances dans le milieu de l'éducation ce facteur occupe une place centrale dans le

processus de transfert et de l'utilisation des connaissances. D'ailleurs, notre cadre conceptuel (figure 1) fait ressortir clairement le rôle fondamental que jouent les liens qui peuvent exister entre le chercheur et le gestionnaire, d'une part, et le gestionnaire et le praticien, d'autre part. Ces liens sont importants pour le gestionnaire dans ce cadre d'abord pour faciliter l'acquisition des connaissances à transférer et ensuite pour faciliter le transfert de connaissances vers le praticien. Ces liens ont un impact direct sur les principaux prédicteurs du transfert et de l'utilisation identifiés dans la littérature tels que la compréhension des résultats, la compatibilité des résultats avec les attentes des praticiens ainsi que la crédibilité des résultats. Les liens entre le transféreur et le transféré sont un prédicteur essentiel du transfert de connaissances. Dans ce sens, la littérature investiguée démontre encore l'importance de l'interaction et de la collaboration entre le transféreur et le transféré (Ozga, 2004; Hammett & Collins, 2002; Rynes et autres, 2001; Chickering & Gamson, 1999; Miller et autres, 1994; Anderson, 1992; Neville & Warren, 1986; Love, 1985).

Dans une étude qui porte sur les modalités de renforcement du transfert de connaissances dans le milieu de l'éducation, Ozga (2004) stipule que le degré d'interaction entre le transféreur et le transféré détermine l'efficacité avec laquelle le transfert va se faire. Dans le même sens, Hammett et Collins (2002) ont abordé la question des interactions dans le milieu de l'éducation. À part l'importance des interactions et de la collaboration entre les acteurs engagés dans le processus de transfert de connaissances, ces auteurs présentent certains outils qui permettent de faciliter le transfert. Il s'agit des technologies de communication, des rencontres face à face entre les acteurs et des téléconférences. D'après ces auteurs, ces moyens d'interaction et de collaboration créent un climat social qui va renforcer le transfert de connaissances entre les différents acteurs.

Les interactions et la collaboration entre acteurs ne doivent pas se limiter uniquement à la durée des projets de recherche. En effet, certains auteurs insistent sur l'importance des interactions et de la collaboration entre les chercheurs et les praticiens même en dehors des projets de recherche (Rynes et autres, 2001). Ces auteurs, s'appuyant sur le fait que la connaissance est un processus social (Rogers, 1995), défendent le point de vue que la force des interactions et de la collaboration entre les chercheurs et les praticiens pour la génération et le transfert de

connaissances ne doit pas être sous-estimée, et ce, même si ces interactions ne concernent pas des projets de recherche explicitement définis (Dunnette, 1990).

Toujours en relation avec l'importance des interactions et de la collaboration dans le transfert de connaissances dans le milieu de l'éducation, Chickering et Gamson (1999) insistent, dans une étude qui porte sur l'importance de partager les bonnes pratiques dans le milieu de l'éducation, sur le fait que les acteurs engagés dans le transfert et l'utilisation des bonnes pratiques doivent interagir activement autour des thèmes qui leur sont prioritaires. Cet engagement par l'entremise d'interactions améliore considérablement le transfert de connaissances et les bonnes pratiques dans le milieu de l'éducation.

D'autres aspects liés aux interactions soulevées par la littérature retenue concernent surtout les interactions qui vont au-delà du seul but de la compréhension des résultats de la recherche; ils touchent aussi l'importance du soutien que peuvent prodiguer les pairs pendant des activités de transfert des résultats de recherche dans le milieu de l'éducation (Miller et autres, 1994). Ce soutien est renforcé par l'engagement et la participation des gestionnaires. En effet, ces derniers peuvent apporter des sujets pertinentes pour les praticiens (Anderson, 1992). Certains auteurs parlent de l'engagement et de l'interaction à une échelle plus large pour inclure non seulement les chercheurs, les gestionnaires et les praticiens, mais aussi toute la société. Dans ce sens, l'amélioration de la qualité de l'éducation, selon Abdoulay (2003): « exige l'engagement non seulement de l'école, mais aussi celui de tous les acteurs concernés. Elle implique donc la mise en place ou le renforcement de véritables partenariats avec l'ensemble de la société: les enseignants, les collectivités publiques, les familles, le secteur de l'économie, les médias, les ONG, les autorités intellectuelles et spirituelles. »

Les interactions entre les gestionnaires et les chercheurs ou encore entre les gestionnaires et les praticiens peuvent prendre différentes formes. Selon Neville et Warren (1986), ces interactions pourraient prendre la forme de discussions face à face, de séminaires,



d'ateliers ou tout simplement d'échanges de matériel écrit notamment, des rapports et des courriels. Ces échanges permettent la socialisation de la connaissance entre acteurs, ce qui facilite son transfert entre ces différents acteurs (Hammett & Collins, 2000).

Love (1985) mentionne aussi l'importance des interactions entre les différents acteurs pour un meilleur transfert de connaissances dans le milieu de l'éducation. Il mentionne que les chercheurs et les gestionnaires doivent entretenir des relations qui vont contribuer à l'amélioration du transfert de connaissances du producteur de la connaissance vers le gestionnaire.

En somme, les liens entre les chercheurs et les gestionnaires dans le domaine de l'éducation semblent avoir un impact majeur sur le transfert et l'utilisation de connaissances. Dans ce sens, les politiques organisationnelles qui visent à améliorer ce processus doivent se concentrer sur la création d'un environnement propice au renforcement des liens et des interactions entre les chercheurs et les gestionnaires, d'une part, et entre les gestionnaires et les praticiens, d'autre part. Dans ce cadre, il est impératif que les chercheurs, les gestionnaires et les praticiens se connaissent entre eux. Il doit y avoir un contact suivi avec les gestionnaires tout au long du processus de la recherche pour que ces derniers puissent se familiariser avec les produits et la démarche de la recherche pour mieux répondre aux besoins des praticiens en éducation.

Les facteurs personnels

Du côté des facteurs personnels relatifs aux gestionnaires dans le milieu de l'éducation, les résultats de la revue systématique montrent que l'attitude positive du gestionnaire envers la recherche produite par les chercheurs favorise la réussite du projet de transfert de connaissances (Gauquelin & Potvin, 2006). En plus, le CSE (2006) rapporte que l'intensité de l'intérêt des gestionnaires envers la recherche favorise le transfert et l'utilisation des résultats de la recherche dans le milieu de l'éducation.

Le leadership a émergé comme un élément clé dans le transfert et l'utilisation de la connaissance dans le domaine de l'éducation (Hemsley-Brown, 2004; 2005). En effet, ces travaux insistent sur l'importance que les membres de l'organisation, dans ce cas les gestionnaires, doivent assurer un rôle de chefs de file au sein de leurs organisations pour encourager le transfert et l'utilisation des résultats de recherche.

Un autre facteur que fait ressortir la littérature est que le processus du transfert de connaissances pourrait être amélioré dans la mesure où les gestionnaires démontrent un degré de préparation préalable, lequel est conditionné par les connaissances antérieures et l'ouverture aux changements de la part du gestionnaire (Ozga, 2004). En parallèle avec l'affirmation d'Ozga (2004), Love (1985) dans son étude sur le transfert et l'utilisation de la connaissance dans le milieu de l'éducation a ciblé en plus du leadership d'autres facteurs personnels que les gestionnaires doivent démontrer pour faciliter le transfert et l'utilisation des connaissances. Il s'agit notamment de l'enthousiasme, de la détermination et de l'intérêt.

Bref, la littérature suggère que les gestionnaires dans le milieu de l'éducation doivent posséder l'expérience professionnelle nécessaire pour mener les activités de transfert, la capacité cognitive qui leur permettrait de bien comprendre les thèmes qui feront l'objet du transfert, les facteurs personnels qui faciliteront leur adoption des résultats de la recherche, mais aussi, son transfert aux praticiens et finalement, leur permettrait de tisser des liens avec le monde de la recherche. Tous ces facteurs permettraient d'assurer un meilleur transfert de connaissances.

Facteurs organisationnels

Les résultats de l'analyse issus de la revue systématique ont permis d'identifier une trentaine de facteurs organisationnels liés aux gestionnaires. Dans le but de mieux les comprendre, et comme c'était le cas pour les facteurs individuels, des sous-catégories de facteurs organisationnels ont été créées. Cette catégorisation repose essentiellement sur les travaux de Huberman (1990) et Huberman et Gather-Thurler (1991) qui ont proposé un cadre conceptuel qui regroupe les différents facteurs organisationnels liés à la fois aux chercheurs et aux utilisateurs. Ainsi, la littérature permet d'établir quatre sous-catégories de facteurs que sont: 1) les caractéristiques de l'organisation, 2) les ressources déployées pour le transfert de connaissances, 3) les réseaux de contacts et 4) les politiques qui visent l'encouragement du transfert de connaissances.

Les caractéristiques de l'organisation

Plusieurs études ont traité des caractéristiques organisationnelles et de leur importance pour le processus de transfert de connaissances dans le milieu de l'éducation (Browne, 2005; Hemsley-Brown, 2004; Abdoulaye, 2003; Huberman, 2002; Barnard et autres, 2001; Lloyd et autres, 1997). Abdoulaye (2003) en abordant le transfert des « bonnes pratiques » dans le milieu de l'éducation rapporte l'importance de procéder à des phases d'essais avant d'adopter la bonne pratique. Cette phase va permettre d'éviter des contraintes qui peuvent surgir au cours du processus du transfert des bonnes pratiques, notamment les résistances aux changements. Il est important de prendre en compte la spécificité de la demande ou la contextualisation de la demande, de bien clarifier les objectifs du changement et d'essayer de faire participer tous les membres de la communauté bénéficiaire (l'appropriation des objectifs augmente la motivation), de bien gérer la coordination entre les divers niveaux de décisions, de planifier en fixant des buts et des délais et d'accompagner le changement en utilisant des enseignements tirés d'expériences similaires et des évaluations.

Dans une étude sur le transfert de connaissances dans la formation pratique, Barnard et ses collaborateurs (2001) démontrent que certains facteurs organisationnels pourraient agir comme des obstacles au transfert de connaissances. Il s'agit du manque d'appui par le climat organisationnel, l'interférence par l'environnement direct de travail et les réactions et les pressions négatives des collègues. De son côté, Hemsley-Brown (2004) a identifié la structure organisationnelle, l'interaction entre chercheurs et praticiens et la culture organisationnelle comme étant les facteurs qui influencent le transfert de connaissances dans le secteur de l'éducation. Par rapport à la structure organisationnelle (définie par le degré de formalisation et de centralisation), cet auteur rapporte que les organisations qui sont moins formalisées et moins centralisées tendent plus à transférer leurs connaissances. Dans ce sens, Browne (2005) rappelle que les procédures bureaucratiques dans les organisations agissent à titre d'obstacles au transfert de connaissances.

L'un des facteurs organisationnels retenus à partir de cette recherche concerne la culture de l'organisation. Concrètement, il s'agit de voir si la culture de l'organisation favorise les activités du transfert de connaissances entreprises par ces membres. Dans ce cadre, Lloyd et ses collaborateurs (1997)

proposent que les organisations doivent développer une culture qui favorise le rapprochement entre la recherche et la pratique pour un meilleur transfert de connaissances.

Huberman (1987) suggère un autre facteur organisationnel que nous avons déjà identifié pour les unités de recherche. Il s'agit de l'expérience organisationnelle en matière de recherche scientifique qui joue un rôle crucial pour permettre aux gestionnaires de mieux comprendre, d'adopter et d'adapter les connaissances et de mieux les transférer vers les praticiens.

Les ressources organisationnelles

Les études qui traitent des ressources organisationnelles et de leur importance pour le transfert et l'utilisation de la connaissance sont nombreuses (McPherson & Nunes, 2002; Patricia, 2000; Abdoulaye, 2003; Powers, 2003; Hemsley-Brown, 2004). Alexander (2000), dans le cadre d'une étude qui porte sur le transfert de développement académique, ainsi que McPherson et Nunes (2002) ont proposé de soutenir ce transfert par une structure financière et humaine adéquate. La question des ressources humaines et financières est abordée aussi par Powers (2003) qui a exploré l'importance de ces ressources pour le transfert technologique dans le milieu de l'éducation. Ses résultats montrent l'impact positif de ces ressources sur le transfert et l'utilisation des connaissances dans le milieu de l'éducation.

Une autre ressource essentielle est la ressource *temps*. En effet, Hemsley-Brown (2004) a rapporté dans ses études que l'un des facteurs contraignant le transfert et l'utilisation des connaissances dans le secteur de l'éducation est le manque de temps de la part des gestionnaires pour lire, comprendre et utiliser la recherche. Finalement, Abdoulaye (2003) dans son étude sur le transfert des « bonnes pratiques » dans le milieu de l'éducation rapporte que l'insuffisance des moyens techniques et financiers constitue un handicap majeur au cours du processus de transfert des bonnes pratiques.



Les études retenues démontrent clairement l'importance des ressources financières, matérielles et humaines, surtout si la connaissance à transférer se fait dans une organisation ou un environnement social complexe. Dans ce sens, les résultats indiquent que les sources internes, généralement plus faciles d'accès, seraient plus utilisées que les sources externes (Kirst, 2000). Le transfert des connaissances serait donc facilité lorsque les agents transmetteurs font formellement partie de l'organisation plutôt que lorsqu'ils viennent de l'extérieur (Dunn, 1980; Nelson et autres, 1987).

Ces résultats suggèrent fortement que l'allocation du temps et d'autres ressources (humaines, financières et physiques) agit clairement sur le transfert de connaissances. L'organisation dans ce cadre doit prévoir des ajustements au chapitre des ressources octroyées aux activités de transfert de connaissances pour assurer un meilleur transfert de connaissances vers les praticiens.

Les réseaux de contacts

Les facteurs organisationnels fixent également le cadre dans lequel s'établiront les liens entre chercheurs, gestionnaires et praticiens, c'est-à-dire principalement le degré de priorité qui sera accordé de part et d'autre à la recherche et au transfert de connaissances. Ainsi, les résultats de la revue systématique indiquent clairement l'importance des réseaux de contacts de l'organisation par rapport au transfert de connaissances (Hemsley-Brown, 2004; Wikeley, 1998; Wolf, 1981). Pour y parvenir, l'interaction entre le chercheur ou l'équipe de chercheurs et les utilisateurs, dans le but de former un réseau social, serait un atout important. Dans ce sens, Hemsley-Brown (2004) rapporte que le transfert et l'utilisation de la connaissance ne sont possibles que si la connaissance est socialement produite à travers les discussions collectives et l'accord sur sa validité et son applicabilité. Comme conclusion, l'auteur rapporte que les organisations qui encouragent les interactions denses sont plus portées à transférer les résultats de recherche.

Dans le même élan, pour que la recherche soit perçue comme pertinente et non pas imposée aux praticiens, Wikeley (1998), en explorant la question qui porte sur la dissémination des pratiques vers les praticiens, propose que les organisations ont besoin du soutien externe pour l'utilisation des résultats de la recherche. Ce soutien a un impact positif sur le transfert et l'utilisation de la pratique disséminée. Dans ce cadre, les liens que pourraient créer l'organisation avec le milieu

académique seraient d'une grande utilité pour avoir le soutien externe nécessaire afin de mieux mener les activités de transfert auprès de l'organisation et d'initier les gestionnaires aux activités de transfert.

L'engagement dans des liens avec le monde académique pourrait aboutir à l'édification des communautés de pratique (Hemsley-Brown, 2005; Abdoulaye, 2003). L'apport de ces communautés réside, d'une part, dans le fait qu'elles partagent les mêmes champs d'intérêt et les mêmes problèmes et, d'autre part, qu'elles aspirent au partage des connaissances. Le soutien externe prodigué à l'organisation décrit en une certaine mesure les liens qui s'établissent entre le monde académique et celui de la pratique. L'importance de ces liens pour le transfert de connaissances réside essentiellement dans leur fréquence ou dans leur intensité. En effet, Huberman (1990) en étudiant l'importance des liens entre les chercheurs et les utilisateurs dans le milieu de l'éducation a insisté sur l'importance de l'intensité des liens entre la source de la connaissance et son utilisateur. L'auteur souligne l'importance de créer des contacts tout au long des projets de recherche par des liens qui s'établissent avant le commencement du projet, durant le projet et finalement à la fin du projet. Ces liens ont pour objet de créer un environnement entre le chercheur et l'utilisateur qui va, d'une part, permettre l'effet de la socialisation de la connaissance et, d'autre part, faciliter le transfert et l'utilisation de la connaissance dans l'organisation.

Les politiques organisationnelles

Les résultats de la revue systématique indiquent que l'organisation qui veut encourager les activités de transfert de connaissances devrait instaurer des politiques qui vont dans un sens qui permet le transfert et l'utilisation des connaissances. Ces politiques vont d'un simple soutien de la part de l'organisation jusqu'à la reconnaissance organisationnelle (Huberman, 1983; Wikeley, 1998; Abdoulaye, 2003; CSE, 2006; Miller et autres, 1994). Wikeley (1998), dans une étude sur le transfert de la recherche pour l'amélioration des écoles, insiste sur le fait que les organisations doivent appuyer leur personnel pour que celui-ci entreprenne ses propres recherches dans sa propre organisation en vue d'une meilleure adoption des nouvelles pratiques.

Pour mieux engager les membres d'une organisation dans des activités de transfert, l'organisation doit mettre en place des systèmes qui reconnaissent la contribution de ses membres dans ces activités. D'ailleurs, les propos d'Abdoulaye (2003) vont dans le même sens, puisque cet auteur propose que les organisations doivent considérer la reconnaissance institutionnelle de leurs membres qui s'engagent dans des activités de transfert et d'utilisation de la connaissance. Les organisations sont amenées à reconnaître et à encourager la contribution de leurs membres qui participent à de telles activités.

Dans le même sens, l'étude menée par le CSE (2006) suggère que les organisations qui accompagnent leurs membres pour assurer le transfert et la diffusion de la recherche augmentent l'intérêt de leurs membres pour la recherche. Dans ce sens, le rapport propose des mesures d'accompagnement, en particulier, auprès des conseillers pédagogiques et des directeurs d'établissement. D'autres politiques qui soutiennent le transfert de connaissances au sein de l'organisation seraient, selon le CSE (2006), de préparer les membres de l'organisation à la recherche au moyen de la formation continue. Cette politique permet à ces derniers, d'une part, de se familiariser avec la recherche et, d'autre part, de bien mener les activités du transfert.

Il faut insister, finalement, sur le fait que les gestionnaires et les administrateurs dans les organisations doivent agir comme étant des partenaires de leur personnel pour mieux améliorer les activités du transfert des connaissances dans le milieu de l'éducation (Miller et autres, 1994).

En conclusion, la littérature investiguée suppose que, pour assurer un meilleur transfert de connaissances, quatre piliers organisationnels sont à considérer. Le premier concerne les caractéristiques de l'organisation, notamment, le climat positif, la culture et l'expérience. Le deuxième se rapporte à la mobilisation des ressources tant humaines que financières pour assurer un meilleur transfert de connaissances. Le troisième est en relation avec les politiques dont l'organisation doit se doter pour encourager et inciter les gestionnaires à s'engager dans des activités de transfert. Finalement, le quatrième met en évidence l'importance des liens de l'organisation en amont et en aval, c'est-à-dire, aussi bien avec le mode académique qu'avec le monde de la pratique pour faciliter le transfert de connaissances vers les praticiens.

3.4.2.3. Les facteurs liés aux praticiens

Facteurs individuels

Les études recensées démontrent que les facteurs individuels relatifs aux praticiens comptent pour une grande part dans l'amélioration du processus de transfert des gestionnaires ou des chercheurs vers les praticiens. Les résultats suggèrent que le volume de la recherche, le manque d'adaptation des résultats de la recherche pour les pratiques en éducation et l'ambiguïté des résultats de la recherche agissent comme des obstacles au transfert de connaissances dans le milieu de l'éducation (Hemsley-Brown & Sharp, 2003).

Concernant le volume de la recherche, Hemsley-Brown (2004) aborde la notion du manque de temps de la part des praticiens comme un facteur qui nuit à la consultation des résultats de la recherche par les praticiens. Dans le même sens, pour une bonne compréhension des résultats de la recherche, l'adaptation des résultats dans un langage utilisé par les praticiens pourrait améliorer le transfert des connaissances, si les résultats étaient vulgarisés et écrits dans un langage moins technique.

D'autres facteurs qui ressortent de cette littérature concernent la motivation des praticiens envers la recherche et les activités de transfert (Baldwin & Ford, 1988). Cette motivation concerne surtout le système de gratification dans les établissements. Les praticiens ont besoin d'être récompensés en ce qui a trait à l'avancement professionnel de leur investissement en recherche (Nyden & Wiedel, 1992). Les praticiens considèrent aussi que leur implication dans les projets de recherche est un facteur qui améliore le transfert de connaissances vers les établissements scolaires (Huberman, 2002). Dans ce sens, certains auteurs ont insisté sur le fait que les praticiens doivent être impliqués dans le processus de recherche (Huberman, 2002; Hemsley-Brown & Sharp, 2003). Cette implication doit commencer dès les premiers stades du processus jusqu'à l'implantation ou l'utilisation des résultats de la recherche. Ce terme d'implication est exprimé par Huberman (2002) sous la forme de l'interaction continue (*sustained*



interactivity). L'importance de cette implication réside dans le fait que les praticiens comprendront mieux les résultats des recherches.

L'implication des praticiens dans le processus de recherche indique aussi l'importance des interactions ou des liens qui se font entre le milieu de la recherche et celui de la pratique. En effet, les liens entre les chercheurs et les praticiens sont le principal prédateur du transfert de connaissances en matière de temps et de ressources consacrées, en matière de qualité d'exécution, et en matière de qualité des produits transférés (Huberman, 2002). La qualité des produits renvoie ici non pas à la dimension scientifique, mais à des dimensions comme la facilité de compréhension, le caractère opérationnel et réaliste des conclusions, la concentration sur les facteurs maniables par les praticiens, l'incorporation au contexte local et enfin l'attrait du produit (Huberman & Gather-Thurler, 1991).

Finalement, certains écrits retenus démontrent que les compétences des praticiens en matière de recherche agissent comme un facteur qui améliore le transfert de connaissances vers les établissements scolaires (Collinson et autres, 2003). Dans ce sens, des formations devraient aussi être offertes aux praticiens pour établir ainsi un pont entre le monde académique et les praticiens et les familiariser aux résultats des recherches (Huberman & Gather-Thurler, 1991).

Facteurs organisationnels

Comme dans le cas des chercheurs et celui des gestionnaires, la littérature sur le transfert de connaissances accorde une grande importance aux facteurs organisationnels liés aux praticiens. Cette littérature nous rapporte essentiellement que certaines conditions organisationnelles doivent exister pour faciliter le transfert et l'utilisation de la connaissance soit de la part du chercheur directement ou par l'intermédiaire des agents de liaison et notamment les gestionnaires dans le milieu de l'éducation. Dans ce cadre, et selon la position adoptée (par rapport à notre cadre de référence), ces facteurs sont investigués de manière à faire émerger les dispositions que les milieux scolaires doivent avoir en leur possession pour faciliter le transfert de connaissances des gestionnaires vers les praticiens en milieu scolaire.

Dans ce sens, la littérature démontre que certains déterminants organisationnels sont à prendre en compte durant le processus de transfert de connaissances dans le milieu de l'éducation. Il s'agit du climat, de la culture, de la structure, des procédures et des ressources organisationnelles. Ces facteurs rejoignent

en quelque sorte ceux qui sont liés aux chercheurs et aux gestionnaires. À ces facteurs s'ajoutent les technologies de l'information et de la communication et les stratégies pour la formation des praticiens (Huberman, 1987; 1990; Ben-Peretz, 1994; Bickel & Cooley, 1985; Alexander, 2000; CSE, 2006).

Concernant le climat organisationnel, les résultats de la revue systématique indiquent que ce facteur pourrait agir à la fois comme un facilitateur du transfert de connaissances (Bickle & Cooley, 1985) ou encore comme un facteur qui nuit au transfert (Barnard et autres, 2001). Dans le premier cas, la littérature suggère que le climat positif envers le transfert de connaissances est créé par l'organisation dans la mesure où le transfert inclut tous les acteurs concernés par les résultats. Toutefois, si l'organisation ne soutient par les activités de transfert de connaissances, s'il y a un manque d'implication des administrateurs dans le processus ou encore une attitude négative envers la recherche, tous ces facteurs vont agir comme des obstacles au processus de transfert de connaissances (Barnard et autres, 2001).

La structure organisationnelle, comme on peut le constater, est présente pour les trois acteurs engagés dans le processus du transfert de connaissances. Dans le cadre des établissements scolaires, il s'agirait essentiellement de la puissance des pratiques institutionnelles et des coutumes qui vont à l'encontre de l'adoption des résultats de la recherche (Ben-Peretz, 1994). En effet, la structure de l'établissement scolaire, la prédétermination des curriculums scolaires, du contenu et du matériel et l'accent mis sur l'ordre sont des facteurs structurels qui empêchent la dissémination de connaissances dans le milieu de l'éducation. En concordance avec ces derniers propos, Anderson et Franklin (2000) défendent le point de vue que les contraintes logistiques, définies comme étant l'organisation du travail au sein des écoles, ne permettent pas à ces établissements la génération des connaissances et moins encore leur utilisation. En effet, les praticiens sont tellement occupés par l'enseignement et l'organisation de leurs agendas qu'ils sont incapables d'accorder plus de temps à la recherche produite dans leurs domaines (Anderson & Franklin, 2000).

La culture organisationnelle aussi détermine la place qu'occupe le processus du transfert dans les établissements scolaires. Ben-Peretz (1994) argumente que la culture de collaboration dans les établissements scolaires détermine si les praticiens se trouvent dans un environnement d'apprentissage enrichi qui agirait comme un précurseur à s'engager dans la recherche.

Pour un meilleur transfert de connaissances vers les établissements scolaires, ces derniers doivent percevoir l'intérêt de la recherche pour leur contexte. Cet intérêt est traduit, par Huberman (1983), en termes de bénéfices qui peuvent découler de la recherche pour les praticiens. Cependant, les contraintes du milieu scolaire font en sorte que les praticiens n'accordent pas ou peu d'attention à la recherche, ce qui les empêche de réaliser le bénéfice réel des résultats pour leurs pratiques ou leurs établissements, ce qui pourrait expliquer à un certain degré le manque d'utilisation de la recherche par ces derniers. Dans ce sens, le CSE (2006) propose que les établissements scolaires doivent initier les praticiens à la recherche par la formation initiale et la formation continue.

L'une des raisons principales expliquant pourquoi la recherche ne semble pas trouver son chemin vers la pratique dans le milieu de l'éducation revient à l'écart qui existe entre le monde de la recherche et celui de la pratique (Huberman, 1983; 1987; 1990; Ben-Peretz, 1994). En effet, les praticiens se voient dans une position d'adversaires contre la recherche et par conséquent, ils considèrent que leurs recherches sont plus contextualisées que celles du monde académique (Ben-Peretz, 1994). Dans ce sens, Hemsley-Brown et Sharp (2003) proposent que les établissements doivent promouvoir une atmosphère de coopération entre les chercheurs et les praticiens pour un meilleur transfert de connaissances vers ces derniers. Bien évidemment, cela passe par le soutien de l'administration qui doit engager des ressources pour devenir des partenaires afin de bonifier l'apprentissage des praticiens pour l'amélioration de l'enseignement dans les écoles (Miller et autres 1994). En relation avec la question des ressources, trois types de ressources semblent, d'après les résultats, compter pour la réussite des activités de transfert de connaissances vers le milieu scolaire. Il s'agit des ressources physiques (matériel, salles), financières et humaines (McPherson & Nunes, 2002; Powers, 2003).

En somme, la littérature investiguée prétend que, pour un meilleur transfert de connaissances, certains facteurs tant sur le plan individuel que sur le plan organisationnel du côté du praticien sont à prendre en compte. Il s'agit dans un premier lieu de l'objet du transfert, à savoir son volume, son adaptation et sa qualité. Ensuite, la motivation des praticiens, leur implication et leurs compétences par rapport à la recherche. Finalement, les liens des praticiens avec le monde académique. Sur le plan organisationnel, les facteurs qui améliorent le transfert de connaissances vers le monde de la pratique, selon la littérature, sont un climat et une culture qui favorisent le transfert, des structures organisationnelles caractérisées par une décentralisation des décisions, des procédures qui concernent l'organisation du travail dans les écoles et finalement les moyens technologiques et de communication disponibles pour supporter les activités de transfert.

Les résultats de la revue systématique par rapport aux déterminants individuels et organisationnels liés aux acteurs sont présentés de façon schématique dans le tableau 4. Ils permettent de bien comprendre comment le transfert de connaissances doit demeurer un processus assez flexible pour s'adapter aux contraintes organisationnelles des chercheurs et des utilisateurs. Le transfert de connaissances requiert à la fois des ajustements, voire même des changements sur le plan individuel et organisationnel pour faciliter le transfert de connaissances dans le milieu de l'éducation. Il requiert des ressources financières, matérielles et humaines. La pierre angulaire du processus de transfert réside dans les liens et les contacts entre le monde académique et celui de la pratique. Dans ce sens, le contexte organisationnel de chacun des acteurs doit être façonné de telle sorte que les liens entre les différentes organisations ainsi que leurs membres améliorent les échanges et la collaboration. L'importance de ces liens réside dans la création de réseaux sociaux ou de communautés de pratique au sein desquelles les acteurs partagent les mêmes problèmes et les mêmes préoccupations.

TABLEAU 4

Déterminants du transfert liés aux acteurs

	FACTEURS INDIVIDUELS	FACTEURS ORGANISATIONNELS
Chercheurs	<ul style="list-style-type: none"> • La dissémination des résultats de la recherche • L'adaptation des résultats de la recherche • La contextualisation des résultats de la recherche à la pratique • La position hiérarchique du chercheur dans l'organisation • Le statut professionnel du chercheur dans l'organisation • Le temps alloué par le chercheur aux activités de transfert 	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience de l'organisation dans les activités de transfert et l'utilisation des connaissances • Les systèmes de reconnaissance organisationnelle • Le prestige du transfert et l'utilisation au sein de l'organisation • La valorisation auprès des pairs
Gestionnaires	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience individuelle dans le transfert de connaissances • Capacité cognitive du gestionnaire • Capital relationnel du gestionnaire • Facteurs personnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques de l'organisation • Ressources organisationnelles déployées pour le transfert • Réseaux de contacts organisationnels • Politiques organisationnelles pour soutenir le transfert
Praticiens	<ul style="list-style-type: none"> • Volume de la recherche • Absence d'adaptation • Motivation • Implication dans la recherche • Compétences des praticiens 	<ul style="list-style-type: none"> • Climat organisationnel • Culture organisationnelle • Structure organisationnelle • Procédures organisationnelles • Ressources organisationnelles

3.4.3. Les déterminants liés aux mécanismes de transfert

L'analyse de la littérature a permis de déceler plusieurs mécanismes qui favorisent le transfert de connaissances dans le milieu de l'éducation. Ces mécanismes de transfert ont une influence sur l'efficacité et le succès du transfert de connaissances en éducation. La littérature a révélé deux types de mécanismes de transfert, et cela, tant du côté de la relation entre chercheurs et gestionnaires que de celui entre gestionnaires et praticiens. Il s'agit 1) des mécanismes d'information (c.-à-d. les moyens utilisés pour acquérir les connaissances sans interaction personnelle avec d'autres acteurs) et 2) ceux d'interaction (c.-à-d. les moyens utilisés pour acquérir les connaissances par des interactions personnelles avec d'autres acteurs).

3.4.3.1. Les mécanismes d'information

Avant d'assurer le transfert de connaissances vers les praticiens, le gestionnaire doit, lui-même, être informé des nouvelles connaissances produites par les milieux de recherche. La littérature soutient que la diffusion des résultats de recherche aux praticiens et aux gestionnaires est une étape du processus de transfert de la connaissance qui a un impact non seulement sur la dissémination, mais également, sur l'utilisation de cette connaissance. Pour cela, l'information issue de la recherche doit, tout d'abord, être disponible pour les professionnels de l'éducation (CPEC, 2004; Lloyd et autres, 1997). Dans ce cas, il devient important que les gestionnaires utilisent des mécanismes d'information qui s'adaptent aux besoins des praticiens. À ce sujet, Gauquelin et Potvin (2006) soutiennent, dans leur présentation portant sur l'innovation pédagogique, que des activités de

veille permettraient d'assurer une mise à jour des connaissances des praticiens. Un service de veille visant à mettre à la disposition des professionnels de l'éducation des informations issues de la recherche et des expériences pouvant répondre aux problématiques actuelles du milieu de l'éducation assurerait le transfert de connaissances et alimenterait leur base de données. Dans ce cas, les professionnels seraient à la fois les principaux utilisateurs et une source précieuse d'informations pour cette base de données.

La dissémination des résultats de recherche aux praticiens permet, non seulement, l'acquisition de connaissances pour le praticien, mais va lui permettre d'améliorer sa pratique (Hemsley-Brown & Sharp, 2003). Il peut ainsi être informé du nouveau matériel pédagogique ainsi que des nouvelles idées et pratiques du milieu de l'éducation (Neville & Warren, 1986). La littérature a révélé qu'un des outils permettant d'assurer le transfert de connaissances est la documentation des bonnes pratiques (Argote et autres, 2000). Dans son rapport portant sur les « bonnes pratiques » en éducation, Abdoulaye (2003) soutient que la création d'une banque centrale de données sur les « bonnes pratiques » et sur les innovations en éducation permettrait d'optimiser la gestion de la connaissance. Une présentation adéquate et un accès disponible pour les praticiens favoriseraient l'utilisation de cet outil de transfert. D'ailleurs, cette documentation doit être soutenue par un support technologique assurant ainsi la dissémination de la connaissance vers les praticiens (Argote et autres, 2000).

Plusieurs autres mécanismes de transfert permettant la dissémination de la connaissance des chercheurs vers les praticiens ont pu être décelés à partir de la littérature. Ces mécanismes peuvent prendre plusieurs formes : documents écrits, articles scientifiques, bulletins d'information, guide de bonne pratique, etc., (Argote et autres, 2000; Bickel & Cooley, 1985; Huberman, 2002; Kirst, 2000; Neville & Warren, 1986).

3.4.3.2. Les mécanismes d'interaction

En ce qui a trait aux interactions qu'entretiennent les gestionnaires avec les chercheurs et les praticiens, elles viennent faciliter le transfert et l'adoption des connaissances. Bien que l'engagement des praticiens dans le développement de nouveau matériel et de nouvelles idées soit un facteur stimulant pour ceux-ci, le gestionnaire peut, grâce à cela, tenter de faire le

rapprochement entre les chercheurs et les praticiens (Anderson, 1992). Ce dernier peut par la création de mécanismes d'interaction faciliter le transfert de connaissances dans les milieux de pratique. Selon Argote et ses collaborateurs (2000), ces interactions peuvent être formalisées par des alliances et des collaborations inter-organisationnelles. En plus de faciliter le transfert de connaissances, la création de collaborations entre les chercheurs et les praticiens permet d'évaluer les résultats de recherche et de leurs applications dans la pratique (Lloyd et autres, 1997).

De plus, le développement de nouvelles habiletés et le changement des croyances des praticiens peuvent s'obtenir en leur offrant des occasions où ils éprouvent et testent vraiment les changements proposés dans les réformes scolaires (Omar El-Sheikh, 2000). Ces occasions permettent, non seulement, de s'approprier les nouvelles connaissances, mais également, d'offrir aux praticiens l'opportunité de partager leurs expériences, leur permettant ainsi de développer une pratique collective dans une nouvelle structure scolaire (Kahne & Westheimer, 2000). Un des éléments importants de la croissance professionnelle est justement de fournir des occasions aux praticiens de partager avec leurs collègues sur leurs expériences et sur leurs réflexions quant à l'enseignement (Hammett & Collins, 2002). Souvent sous la forme informelle, les conversations occasionnelles qu'ont les enseignants sur le partage des leçons, des situations vécues en salle de classe ou encore sur le nouveau matériel viennent intensifier leur collaboration (Chazan et autres, 1998). Ces échanges leur permettent ainsi d'apprendre les uns des autres afin d'acquérir de nouvelles connaissances (Briscoe & Peters, 1997; Serafini, 2000; Wagner, 2003).

Bien qu'il existe plusieurs mécanismes de transfert de la connaissance, la formation représente le mécanisme le plus souvent utilisé pour s'assurer que l'information incluse dans la connaissance soit transmise avec succès (Argote et autres, 2000). Afin de maximiser l'impact de ces formations sur l'acquisition des connaissances pour les praticiens, ceux-ci



doivent s'appuyer sur des situations concrètes de travail. Les formateurs peuvent également chercher à faire développer les habiletés des praticiens, ce qui augmentera l'intérêt de ces derniers à acquérir cette connaissance (Barnard et autres, 2001). Le niveau de succès de la formation est généralement mesuré par le degré auquel le praticien est capable d'appliquer la connaissance acquise dans sa pratique (Barnard et autres, 2001).

Par ailleurs, la collaboration issue des interactions entre le gestionnaire et le praticien ou bien entre les praticiens eux-mêmes stimule l'apprentissage; ce qui se reflète par une augmentation des habiletés personnelles du praticien (Briscoe & Peters, 1997). Cette collaboration offre l'opportunité pour l'enseignant d'analyser et d'améliorer sa pratique en classe renforçant ainsi la satisfaction du travail d'enseignant (Briscoe & Peters, 1997). Le gestionnaire peut ainsi encourager la participation des praticiens dans la mise en œuvre de nouveaux projets de recherche. Le fait que les praticiens soient activement engagés dans de nouvelles idées ou du nouveau matériel ou encore dans la résolution de problèmes concrets en éducation facilite l'application des résultats de recherche (Anderson, 1992). Cet engagement assure, directement ou par l'entremise du gestionnaire, une communication des besoins des praticiens vers les chercheurs pour la recherche de nouvelles connaissances.

Le transfert de connaissances, n'étant pas un processus linéaire, est facilité par des mécanismes tels que des discussions de groupes et des résolutions de problèmes (Ozga, 2004). Le fait d'offrir la possibilité aux praticiens de participer à des recherches par le recours à ces mécanismes vient maximiser le transfert des connaissances (Boostrom et autres, 1993).

La revue systématique de la littérature a donc permis de déceler plusieurs mécanismes d'interaction formels et informels tels que des présentations orales, des conférences scientifiques, des sessions de formation, des réunions formelles et informelles, etc. (Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Neville & Warren, 1986). Les mécanismes d'interaction peuvent également prendre une forme permettant aux praticiens de participer au processus de transfert soit par des ateliers ou par des réunions. La fréquence des communications, le nombre de réunions pour discuter des nouvelles études ainsi que le nombre d'interactions telles que les réunions face à face, les réunions en ligne et les conférences

téléphoniques ne sont que quelques exemples des diverses formes possibles de mécanismes d'interaction en éducation (Hammett & Collins, 2002; Huberman, 2002; Matzat, 2004).

En somme, selon la littérature recensée, l'information et l'interaction entre les chercheurs, les gestionnaires et les praticiens représentent les deux principales finalités des mécanismes du transfert de connaissances dans le milieu de l'éducation (tableau 5).

3.5 LES IMPACTS DU TRANSFERT DE CONNAISSANCES EN ÉDUCATION

Outre les étapes du processus de transfert de connaissances en éducation, les caractéristiques des connaissances transférées et les déterminants du transfert, la revue systématique a permis de faire ressortir certains impacts du processus de transfert. Ces impacts peuvent être regroupés en deux niveaux: 1) les impacts sur le plan individuel (c.-à-d. liés aux praticiens), et 2) les impacts sur le plan organisationnel.

3.5.1. Les impacts du transfert sur le plan individuel

Les impacts du transfert de connaissances sur le plan individuel concernent notamment le développement personnel et professionnel du praticien ainsi que l'amélioration des pratiques de ce dernier.

En plus de permettre à l'enseignant d'acquérir de nouvelles connaissances, le transfert de connaissances en éducation offre aussi à ce dernier l'opportunité de remettre en question ses propres connaissances qui sont basées sur ses expériences personnelles et professionnelles (Beier & Ackerman, 2005; Hammett & Collins, 2002; Kilgore & Pendleton, 1993). Ces acquisitions de connaissances sont les assises sur lesquelles s'appuient le développement personnel et professionnel ainsi que l'amélioration de la pratique du praticien.

TABLEAU 5

Déterminants liés aux mécanismes de transfert

	TRANSFERT ENTRE LES CHERCHEURS ET LES GESTIONNAIRES	TRANSFERT ENTRE LES GESTIONNAIRES ET LES PRATICIENS
Les mécanismes d'information	<ul style="list-style-type: none"> • La diffusion des résultats de recherche permet d'améliorer les pratiques dans les écoles (Wikeley, 1998) • L'information issue de la recherche doit être disponible (CPEC, 2004; Lloyd et autres, 1997) • L'interprétation des résultats de recherche permet de mettre à jour les connaissances de base (Love, 1985) • Les principales formes de mécanismes de transfert de connaissances sont les documents écrits, des articles scientifiques, des bulletins d'information, sites Internet, guides de bonnes pratiques, etc. (Argote et autres, 2000; Bickel & Cooley, 1985; Huberman, 2002; Kirst, 2000; Neville & Warren, 1986) 	<ul style="list-style-type: none"> • La dissémination des résultats de recherche permet d'améliorer la pratique (Hemsley-Brown & Sharp, 2003) • Le praticien peut être informé du nouveau matériel pédagogique ainsi que des nouvelles idées et pratiques (Neville & Warren, 1986) • Le praticien doit être capable d'appliquer la connaissance acquise dans sa pratique (Barnard et autres, 2001) • Un des mécanismes d'information permettant d'assurer le transfert de connaissances est la documentation des bonnes pratiques (Abdoulaye, 2003; Argote et autres, 2000)
Les mécanismes d'interaction	<ul style="list-style-type: none"> • Le gestionnaire peut soutenir le rapprochement entre les chercheurs et les praticiens (Anderson, 1992) • Le gestionnaire peut faciliter le transfert de connaissances par la création d'alliances et de collaborations inter-organisationnelles (Argote et autres, 2000) • La création de collaborations entre les chercheurs et les praticiens permet d'évaluer les résultats de recherche et de ses applications dans la pratique (Lloyd et autres, 1997) • L'utilisation de réseaux formels et informels tels que l'utilisation d'agents de liaison et de consultants externes favorise le transfert de connaissances (Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Neville & Warren, 1986) • Les principales formes de mécanismes d'interaction sont : des présentations orales, des conférences, des sessions de formation, etc. (Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Neville & Warren, 1986) 	<ul style="list-style-type: none"> • Les occasions d'éprouver et de tester les changements proposés dans la réforme scolaire facilitent le transfert de connaissances (Omar El-Sheikh, 2000) • Des occasions permettant de s'appropriier les nouvelles connaissances et de partager les expériences facilitent le transfert de connaissances (Briscoe & Peters, 1997; Chazan et autres, 1998; Hammett & Collins, 2002; Kahne & Westheimer, 2000; Ozga, 2004; Serafini, 2000; Wagner, 2003) • L'engagement des praticiens dans la recherche facilite l'application des résultats de recherche (Anderson, 1992; Boostrom et autres, 1993) • Les sessions de formation sont souvent le mécanisme utilisé pour développer les habiletés de base des praticiens (Barnard et autres, 2001) • Les formes de transfert interactives fréquemment utilisées par les praticiens sont les ateliers et les réunions formelles et informelles (Hammett & Collins, 2002; Huberman, 2002; Matzat, 2004)





Au moment du transfert de connaissances en éducation, les praticiens peuvent réfléchir sur leurs propres pratiques et ainsi développer leurs capacités réflexives (Anderson & Franklin, 2000; Hammett & Collins, 2002). Souvent lié à des connaissances implicites, un des impacts du transfert de connaissances est qu'il fournit des occasions aux praticiens de partager leurs expériences (Benjamin-Martz & Shepherd, 2003; Browne, 2005). Ce partage d'expériences entre praticiens influence leur développement personnel et professionnel.

En plus de l'apprentissage découlant du partage d'expériences, les praticiens développent, par l'utilisation de la recherche, certaines habilités (Hemsley-Brown, 2004). Cela leur permet d'augmenter leur niveau de confiance et d'améliorer leur attitude à l'égard de la nouveauté et leur comportement d'enseignant (Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Miller et autres, 1994). Ces impacts se reflètent également par une responsabilisation du praticien relativement aux changements et à l'innovation (Miller et autres, 1994). Ces changements d'attitude et de comportement en ce qui a trait au transfert de connaissances et à l'innovation viennent stimuler les praticiens à prendre des initiatives (Abdoulaye, 2003). Tout ce processus de transfert rassure ainsi les enseignants dans leur pratique, ce qui leur donne confiance (Hemsley-Brown, 2004; Miller et autres, 1994). Cette confiance vient les rendre plus ouverts à la nouveauté, à la recherche et au partage de connaissances.

En plus d'enrichir les connaissances de base des praticiens, le transfert de connaissances vient renforcer et améliorer les pratiques en éducation (Abdoulaye, 2003; Anderson & Franklin, 2000; Huberman, 1983). L'acquisition de nouvelles connaissances et le partage d'expériences entre enseignants ont une implication sur leur pratique et sur leur méthode d'enseignement. De plus, l'acquisition de connaissances, permettant d'incorporer les résultats de recherche à la pratique, vient modifier la perception des praticiens à l'égard de la recherche (Lloyd et autres, 1997). Ils seront ainsi plus disposés à utiliser cette connaissance issue de la recherche dans leur pratique quotidienne.

Un impact important qui a été soulevé par la littérature est relié à l'isolement des praticiens. Plusieurs innovations viennent d'expériences vécues en classe par l'enseignant. Souvent, pour diverses raisons, telles que l'isolement des enseignants ou le manque de temps pour le partage d'informations, ces innovations ou nouvelles connaissances développées demeurent méconnues. C'est toutefois le contraire qui doit se produire; ces expériences doivent être vulgarisées afin d'être adaptables à différents contextes. Le transfert de connaissances permet justement de faire connaître ces « bonnes » expériences (Abdoulaye, 2003). La communication entre les praticiens sur les expériences vécues leur permet non seulement de partager avec les autres leurs bonnes pratiques, mais également, d'améliorer leur propre pratique (Chickering & Gamson, 1999; Hammett & Collins, 2002). D'ailleurs, ces échanges fournissent les idées nécessaires aux praticiens pour mettre en œuvre des pratiques innovatrices (Neville & Warren, 1986).

En somme, le développement personnel et professionnel du praticien ainsi que l'amélioration de sa pratique en classe sont les principaux impacts du transfert de connaissances identifiés dans la littérature.

3.5.2. Les impacts du transfert sur le plan organisationnel

Sur le plan organisationnel, les impacts du transfert de connaissances se manifestent de deux façons, soit par le développement d'interactions entre les différents acteurs, soit par l'amélioration du système d'éducation.

Le transfert de connaissances basées sur la recherche universitaire permet, tout d'abord, la création d'une collaboration et d'un partenariat entre les praticiens, les chercheurs et les gestionnaires; ce qui se reflète dans l'intensification des échanges entre les écoles et les

universités (Boostrom et autres, 1993; Hemsley-Brown, 2004; Huberman, 1983; Rynes et autres, 2001). D'ailleurs, le fait de transférer de la connaissance issue de la recherche et d'y voir des bénéfices concrets pour le praticien peut inciter la création des contacts entre les différents acteurs (Hemsley-Brown, 2004; Huberman, 1983; Matzat, 2004). Ces interactions sont à la fois une source de motivation pour faciliter le transfert de connaissances et un impact résultant de ces activités de transfert. Non seulement le transfert de connaissances augmente le degré d'interaction entre le chercheur, le gestionnaire et le praticien, mais il permet de fournir des informations pratiques aux chercheurs (Matzat, 2004). Ces informations sur les besoins réels des praticiens sont importantes afin de guider les chercheurs dans leurs recherches de solutions appliquées.

La littérature a également révélé que le transfert de connaissances améliore l'efficacité des établissements scolaires et du système d'éducation dans son ensemble (Bickel & Cooley, 1985; Huberman, 1983; Love, 1985; Wikeley, 1998). Des changements en éducation tels que le développement et l'amélioration des programmes d'études ainsi que les améliorations de la qualité des services ne sont que quelques exemples des impacts qu'apporte le transfert de connaissances en éducation (Abdoulaye, 2003; Browne, 2005; Love, 1985). En outre, l'utilisation des résultats de recherche permet de réformer les programmes en éducation (Anderson, 1992; Kirst, 2000).

En plus d'améliorer le système d'éducation en ce qui concerne leurs programmes d'enseignement, le transfert de connaissances soutient les gestionnaires dans l'élaboration de plans d'action et dans leur gestion efficace des coûts en éducation (Bickel & Cooley, 1985; Ozga, 2004). Par exemple, pour diverses raisons telles que le manque d'information ou le manque de communication entre les acteurs, certains enseignants peuvent développer des outils ou des pratiques déjà existantes. La prise de connaissance de l'existence de ces outils ou pratiques aurait permis de sauver du temps et de l'énergie.

Bref, la revue systématique de la littérature a permis de faire ressortir des impacts liés au transfert de connaissances touchant l'enseignant dans sa pratique ainsi que des impacts s'adressant à l'ensemble de l'organisation. Les impacts organisationnels s'appliquent, en outre, tant au niveau du chercheur qu'au niveau du gestionnaire et du praticien (tableau 6).



TABLEAU 6

Les impacts du transfert de connaissances en éducation

	IMPACTS
Sur le plan individuel	<ul style="list-style-type: none">• Le transfert de connaissances en éducation permet l'acquisition de connaissances pour l'enseignant (Beier & Ackerman, 2005; Hammett & Collins, 2002; Kilgore & Pendleton, 1993)• Le transfert de connaissances en éducation permet aux praticiens de réfléchir à leurs propres pratiques (Anderson & Franklin, 2000; Chickering & Gamson, 1999; Hammett & Collins, 2002; Neville & Warren, 1986)• Un des impacts du transfert de connaissances est qu'il fournit des occasions aux praticiens de partager leurs expériences (Abdoulaye, 2003; Benjamin-Martz & Shepherd, 2003; Browne, 2005)• Les praticiens améliorent leur attitude à l'égard de la nouveauté, leur confiance et leur comportement d'enseignant (Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Miller et autres, 1994)• Le transfert de connaissances stimule les praticiens à prendre des initiatives (Abdoulaye, 2003)• L'incorporation des résultats de recherche à la pratique vient modifier la perception des praticiens à l'égard de la recherche (Lloyd et autres, 1997)
Sur le plan organisationnel	<ul style="list-style-type: none">• Le transfert de connaissances basées sur la recherche universitaire permet la création d'une collaboration entre les praticiens, les chercheurs et les gestionnaires (Boostrom et autres, 1993; Hemsley-Brown, 2004; Huberman, 1983; Matzat, 2004; Rynes et autres, 2001)• Le transfert de connaissances améliore l'efficacité des écoles et du système d'éducation dans son ensemble (Abdoulaye, 2003; Bickel & Cooley, 1985; Browne, 2005; Huberman, 1983; Love, 1985; Wikeley, 1998)• L'utilisation des résultats de recherche permet de réformer les programmes en éducation (Anderson, 1992; Kirst, 2000).• Le transfert de connaissances soutient les gestionnaires dans l'élaboration de plans d'action et dans leur gestion efficace des coûts en éducation (Bickel & Cooley, 1985; Ozga, 2004)





CONCLUSION

La revue systématique de la littérature sur le transfert de connaissances en éducation a permis d'éclaircir et d'approfondir notre compréhension de plusieurs aspects entourant ce processus. À travers une démarche scientifique rigoureuse et transparente, elle nous a fourni des réponses bien soutenues à nos questionnements de départ.

Les résultats de la revue systématique montrent que les agents de liaison (dans notre cas les gestionnaires en éducation) représentent un maillon important et essentiel dans la chaîne de transfert de connaissances en éducation. Leur présence est fondamentale pour adapter les connaissances générées par les chercheurs afin de faciliter leur adoption et leur utilisation par le milieu de pratique. En effet, les connaissances qui font l'objet de transfert en éducation sont multiples et vont des programmes éducatifs et des réformes pédagogiques, aux connaissances de nature factuelle, interpersonnelle ou encore conceptuelle. Dans certains cas, ces connaissances peuvent être d'une complexité telle que l'intervention du gestionnaire comme agent de lien entre les chercheurs et les praticiens devient indispensable pour permettre à ces derniers de profiter au maximum de ces connaissances dans leurs pratiques quotidiennes.

Un aspect central de la revue systématique était d'identifier les déterminants du processus de transfert de connaissances en éducation. Il s'agit de facteurs dont la présence permettrait d'améliorer l'efficacité et l'efficience des activités de transfert réalisées par le gestionnaire. Notre examen de la littérature nous a permis d'identifier une panoplie de déterminants liés aux caractéristiques des connaissances transférées. Ces caractéristiques ont trait notamment aux formes de ces connaissances, à leur applicabilité, à leur adaptabilité, à leur accessibilité et à leur pertinence. D'autres déterminants liés aux acteurs (c.-à-d. chercheurs, gestionnaires et praticiens) ont également été identifiés et regroupés en déterminants individuels et

en déterminants organisationnels. Des déterminants liés aux mécanismes de transfert de connaissances ont aussi été identifiés et leur rôle comme déterminants du transfert de connaissances en éducation explicité.

Le dernier questionnement analysé par la revue systématique des écrits se rapportait aux impacts du transfert de connaissances sur les praticiens. À ce chapitre, la littérature a permis de faire ressortir plusieurs impacts sur le double plan individuel et organisationnel. Sur le plan individuel, l'essentiel de ces impacts concerne l'amélioration des pratiques par l'augmentation du niveau des connaissances des praticiens et surtout l'amélioration de leur confiance et leur attitude vis-à-vis de l'utilisation de la recherche dans leurs pratiques quotidiennes. Sur le plan organisationnel, ces impacts concernent notamment le renforcement de la collaboration entre les praticiens et l'efficacité des écoles et du système d'éducation de façon générale.

Rappelons que ces résultats sont basés sur une revue exhaustive de la littérature disponible sur le sujet. Près de 9 000 documents de recherche ont été identifiés et traités selon une démarche scientifique rigoureuse afin de retenir ceux qui traitent précisément du transfert de connaissances en éducation. Les résultats en découlant constituent ainsi des données probantes représentant les meilleures connaissances scientifiques disponibles sur le transfert de connaissances en éducation. Cela revêt une importance majeure surtout que les résultats de cette revue systématique fourniront les informations de base à la fois au guide de bonnes pratiques et à l'outil de transfert de connaissances qui seront élaborés ultérieurement. Le guide de bonnes pratiques et l'outil seront donc de type données probantes, c'est-à-dire basés sur les résultats des recherches scientifiques plutôt que sur les avis et propositions de l'équipe des chercheurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdoulaye, A. (2003). « Conceptualisation et dissémination des “bonnes pratiques” en éducation : Essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet. »
- Alderson, P., S. Green et J. P. T. Higgins. (2004). Cochrane reviewers' handbook 4.2.2. [updated March 2004]. In Cochrane Library, Issue 1. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Alexander, P. A. (2000). Toward a model of academic development: schooling and the acquisition of knowledge. *Educational Researcher*. 29(2): 28-33.
- Amara, N., R. Landry and M. Ouimet. (2005). Milieux innovateurs: Determinants and policy implications. *European Planning Studies*. 13(6): 939-965.
- Anderson, B. L. (1992). Successful Curriculum Reforms: Sharing the Knowledge with Policymakers and Practitioners in Ways That Influence Practice. Colorado University., Boulder: 21.
- Anderson, G. L. and J. Franklin. (2000). Knowledge Generation in Educational Administration From the Inside Out: The Promise and Perils of Site-Based Administrator Research. *Educational Administration Quarterly*. 36(3): 428-464.
- Anis, M., S. J. Armstrong and Z. Zhichang. (2004). The Influence of Learning Styles on Knowledge Acquisition in Public Sector Management. *Educational Psychology*. 24(4): 549-571.
- Argote, L., P. Ingram, J. M. Levine and R. L. Moreland. (2000). Knowledge Transfer in Organizations: Learning from the Experience of Others. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*. 82(1): 1-8.
- Backer, T. E. (1991). Knowledge utilization: The third wave. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*. 12(3): 225-240.
- Baldwin, T. T. and J. K. Ford. (1988). Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research *Personnel Psychology*. 41(1): 63-105.
- Barnard, Y. F., G. J. Veldhuis and J. C. G. M. van Rooij. (2001). Evaluation in Practice: Identifying Factors for Improving Transfer of Training in Technical Domains. *Studies in Educational Evaluation*. 27(3): 269-290.
- Becheikh, N., R. Landry and N. Amara. (2006). Lessons from innovation empirical studies in the manufacturing sector: A systematic review of the literature from 1993-2003. *Technovation*. 26(5/6): 644-664.
- Beier, M. E. and P. L. Ackerman. (2005). Age, Ability, and the Role of Prior Knowledge on the Acquisition of New Domain Knowledge: Promising Results in a Real-World Learning Environment. *Psychology & Aging*. 20(2): 341-355.
- Benjamin Martz, J. W. and M. M. Shepherd. (2003). Testing for the Transfer of Tacit Knowledge: Making a Case for Implicit Learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. 1(1): 41-56.
- Ben-Peretz, M. (1994). The dissemination and use of research knowledge in teacher education programs: A nonevent. *Knowledge & Policy*. 7(4): 108-118.
- Beyer, T. M. and H. M. Trice. (1982). The utilization process: A conceptual framework and synthesis of empirical findings. *Administrative Science Quarterly*. 27: 591-622.
- Bickel, W. E. and W. W. Cooley. (1985). Decision-Oriented Educational Research In School Districts: The Role Of Dissemination Processes. *Studies in Educational Evaluation*. 11(2): 183-203.
- Boostrom, R., P. W. Jackson and D. T. Hansen. (1993). Coming together staying apart: How a group of teachers and researchers sought to bridge the "Research/Practice gap". *Teacher College Record*. 95(1): 35-44.
- Briscoe, C. and J. Peters. (1997). Teacher collaboration across and within schools: supporting individual change in elementary science teaching. *Science Education*. 81(1): 51-65.
- Brown, J. S. and P. Duguid. (1998). Organizing knowledge. *California Management Review*. 40(3): 90-111.
- Browne, E. (2005). Structural and Pedagogic Change in Further and Higher Education: A Case Study Approach. *Journal of Further and Higher Education*. 29(1): 49-59.
- California Postsecondary Education Commission, (CPEC). (2004). Information Collection and Dissemination Program: Enhancing Access to Education Data. Commission Report 04-06. California Postsecondary Education Commission.
- Caplan, N. (1979). The two community theory and knowledge utilization. *American Behavioral Scientist*. 22: 459-470.
- Carter, K. and W. Doyle. (1995). Teacher-researcher relationships in the study of teaching and teacher education. *Peabody Journal of Education* 70(2): 162-174.
- Chazan, D., D. Ben-Chaim and J. Gormas. (1998). Shared teaching assignments in the service of mathematics reform: situated professional development. *Teaching and Teacher Education* 14(7): 687-702.
- Chickering, A. W. and Z. F. Gamson. (1999). Development and Adaptations of the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *New Directions for Teaching & Learning*. (80): 75-81.
- Chmielewski, T. L. and D. F. Dansereau. (1998). Enhancing the recall of text: Knowledge mapping training promotes implicit transfer. *Journal of Educational Psychology*. 90(3): 407-413.
- Collinson, V. and T. F. Cook (2003). Learning To Share, Sharing To Learn: Fostering Organizational Learning through Teachers' Dissemination of Knowledge. Annual Meeting of the American Educational Research Association Chicago, IL.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE). (2006). Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite Québec
- Cook, D. J., C. D. Mulrow and R. B. Haynes. (1997). Systematic reviews: Synthesis of best evidence for clinical decisions. *Annals of Internal Medicine*. 126(5): 379-380.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*. 118: 127-156.
- Dunn, W. N. (1980). The two communities metaphor and models of knowledge use. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*. 1: 515-536.
- Finkelstein, N. and E. Price. (2005). Seeding Change: The Challenges of Transfer and Transformation of Educational Practice and Research in Physics (Part I). *AIP Conference Proceedings*. 790(1): 15-18.
- Gauquelin, M. and P. Potvin (2006). *États généraux sur l'éducation : 10 ans après La recherche, l'intervention et le transfert : questions autour de l'innovation pédagogique*. Colloque de la CSQ.
- Gibbons, M., C. Lomoges, E. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott and M. Trown (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamic of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage Publications.
- Gooding, R. Z. and J. A. Wagner. (1985). A Meta-analytic Review of the Relationship Between Size and Performance: The Productivity and Efficiency of Organizations and their Sub-Units. *Administrative Science Quarterly*. 30: 462-481.
- Gordon, M. D. (1981). The dissemination strategies of researchers working in the field of health and personal social services. *Social Science Information Studies*. 1: 307-316.

- Hammett, R. and A. Collins. (2002). Knowledge construction and dissemination in graduate education. *Canadian Journal of Education*. 27(4): 439-453.
- Hargreaves, D. H. (1999). The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies* 47(2): 122-144.
- Havelock, R. G. (1973). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*, Ann Arbor, University of Michigan: Center of Research on Utilization of Scientific Knowledge.
- Hemsley-Brown, J. (2004). Facilitating research utilisation: A cross-sector review of research evidence. *The International Journal of Public Sector Management*. 17(6/7): 534-552.
- Hemsley-Brown, J. (2005). Using research to support management decision making within the field of education. *Management Decision*. 43(5/6): 691-705.
- Hemsley-Brown, J. and I. Oplatka. (2005). Bridging the research-practice gap: barriers and facilitators to research use among school principals from England and Israel. *The International Journal of Public Sector Management*. 18(4/5): 424-446.
- Hemsley-Brown, J. and C. Sharp. (2003). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*. 29(4): 449-470.
- Herrington, C. D. (1998). Use it or lose it: Commentary on "Knowledge Utilization in Educational Policy and Politics". *Educational Administration Quarterly*. 34(1): 147-152.
- Huberman, M. (1987). Steps toward an integrated model of research utilization. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*. 8: 586-611.
- Huberman, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners: A qualitative study. *American Educational Research Journal* 27(2): 363-391.
- Huberman, M. and M. Gather-Thurler (1991). *De la recherche à la pratique, Éléments de base*, Peter Lang.
- Huberman, M. A. (1983). Improving Social Practice through the utilization of University-based knowledge. *Higher Education*. 12: 257-272.
- Huberman, M. A. (2002). Moving Towards the Inevitable: the sharing of research in education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 8(3): 257-268.
- Hutchinson, J. and M. Huberman (1994). Knowledge Dissemination and use in Science and mathematics education: A Literature Review, National Science Foundation: 29.
- Jbilou, J., Landry, R., & Amara, N. (Forthcoming). Conceptualizing Adapting Research Results: A systematic Review. *Science Communication*.
- Kahne, J. and J. Westheimer. (2000). A pedagogy of collective action and reflection: preparing teachers for collective school leadership. *Journal of Teacher Education* 51(5): 372-383.
- Kilgore, S. B. and W. W. Pendleton. (1993). The organizational context of learning: Framework for understanding the acquisition of knowledge. *Sociology of Education*. 66(1): 63-87.
- Kirst, M. W. (2000). Bridging education research and education policymaking. *Oxford Review of Education*. 26(3/4): 379-391.
- Landry, R., N. Amara and M. Lamari. (2001). Utilization of social science research knowledge in Canada. *Research Policy*. 30(2): 333.
- Landry, R., M. Lamari and N. Amara. (2003). The extent and determinants of the utilization of university research in government agencies. *Public Administration Review*. 63(2): 192.
- Lavis, J. N. and al. (2005). Towards systematic reviews that inform health care management and policy making. *Research Policy*. 10(Suppl. 1): 35-48.
- Lavis, J. N., F. B. Posada, A. Haines and E. Osei. (2004). Use of research to inform public policymaking. *The Lancet*. 364(9445): 1615-1621.
- Lloyd, J. W., F. J. Weintraub and N. D. Safer. (1997). A bridge between research and practice: building consensus. *Exceptional Children v. 63 p. 535-8 Code de revue: Except Child*.
- Love, J. M. (1985). Knowledge Transfer and Utilization in Education *Review of Research in Education*. 12: 337-386.
- Matzat, U. (2004). Academic communication and Internet Discussion Groups: transfer of information or creation of social contacts? *Social Networks*. 26(3): 221-255.
- McManus, R. J., Wilson, S., Delaney, B. C., Fitzmaurice, D. A., Hyde, C. J., Tobias, R. S., et autres (1998). Review of the Usefulness of Contacting Other Experts when Conducting a Literature Search for Systematic Reviews. *British Medical Journal*. 317(1562-1563).
- McPherson, M. and J. M. B. Nunes. (2002). Supporting educational management through action research. *The International Journal of Educational Management*. 16(6/7): 300.
- Miller, K., J. Reyhner and D. Metheny. (1994). Blending Effective Strategies for Teacher In service and Staff Development for the Twenty-first Century. *Teacher Educator*. 30(1): 28-42.
- National Centre for the Dissemination of Disability Research, (NCDDR). (1996). A review of the literature on dissemination and knowledge utilization: p. 44.
- Nelson, C. E., J. Roberts, C. M. Maederer, B. Wertheimer and B. Johnson. (1987). The utilization of social science information by policymakers. *American Behavioral Scientist*. 30(6): 569-577.
- Neville, J. and B. Warren. (1986). *The Dissemination and Use of Innovative Knowledge*. *The Journal of Product Innovation Management*. 3(2): 127.
- NICE. (2004). Guide to the methods of technology appraisal, Londres: National Institute for Clinical Excellence.
- Nyden, P. and W. Wiewel. (1992). Collaborative research: Harnessing the tensions between researcher and practitioner. *The American Sociologist*. 23(4): 43-55.
- Omar El-Sheikh, H. (2000). Improving the quality of learning: global education as a vehicle for school reform. *Theory into Practice*. 39(2): 97-103.
- Ozga, J. (2004). From research to policy and practice: some issues in Knowledge Transfer. 34: 4.
- Powers, J. B. (2003). Commercializing Academic Research Resource Effects on Performance of University Technology Transfer. *Journal of Higher Education*. 74(1): 26-50.
- Robertson, P. J. and S. J. Seneviratne. (1995). Outcomes of Planned Organizational Change in the Public Sector: A Meta-analytic Comparison to the Private Sector. *Public Administration Review*. 55(6): 547-558.
- Rodgers, S. E. (2000). A Study of the Utilization of Research in Practice and the Influence of Education. *Nurse Education Today*. 20(4): 279-287.
- Roy, M., J. C. Guidon and L. Fortier. (1995). Transfert de connaissances – revue de littérature et proposition d'un modèle. *Études et Recherche. IRSST. Québec, Institut de recherche en santé et en sécurité de travail du Québec*. 54.
- Rynes, S. L., J. M. Bartunek and R. L. Daft. (2001). Across the Great Divide: Knowledge Creation and Transfer between Practitioners and Academics. *Academy of Management Journal*. 44(2): 340-355.
- Serafini, F. (2000). Three paradigms of assessment: measurement, procedure, and inquiry. *The Reading Teacher* 54(4): 384-393.
- Thorpe, R., R. Holt, A. Macpherson and L. Pittaway. (2005). Using Knowledge within Small and Medium-sized Firms: A Systematic Review of the Evidence. *International Journal of Management Reviews*. 7(4): 257-281.
- Transfield, D., D. Denyer and S. Palminder. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*. 14: 207-222.
- Wagner, B. A. (2003). Learning and knowledge transfer in partnering: An empirical case study. *Journal of Knowledge Management*. 7(2): 97-113.
- Wikeley, F. (1998). Dissemination of research as a tool for school improvement? *School Leadership & Management*. 18(1): 59-73.
- Willmott, H. (1994). Management education: provocations to a debate. *Management Learning*. 25(1): 105-136.
- Wolf, W. C. (1981). Selected Knowledge Diffusion-Utilization Know-How – Generalizability within Educational Practice. *Science Communication* 2: 331-340.
- Wood, E. and B. Neville. (2000). Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education* 16(5/6): 635-647.
- Zeidler, D. L. (2002). Dancing with maggots and saints: visions for subject matter knowledge, pedagogical knowledge, and pedagogical content knowledge in science teacher education reform. *Journal of Science Teacher Education*. 13(1): 27-42.

LISTE DES DOCUMENTS INCLUS DANS LA REVUE SYSTÉMATIQUE

1. Alexander, P. A. (2000). Toward a model of academic development: schooling and the acquisition of knowledge. *Educational Researcher v. 29 no2 (Mar. 2000) p. 28-33, 44 Code de revue: Educ Researcher.*
2. Anderson, B. L. (1992). Successful Curriculum Reforms: Sharing the Knowledge with Policymakers and Practitioners in Ways That Influence Practice
3. Anderson, G. L., & Jones, F. (2000). Knowledge Generation in Educational Administration From the Inside Out: The Promise and Perils of Site-Based Administrator Research. *Educational Administration Quarterly, 36(3)*, 428.
4. Anis, M., Armstrong, S. J., & Zhichang, Z. (2004). The Influence of Learning Styles on Knowledge Acquisition in Public Sector Management. *Educational Psychology, 24(4)*, 549-571.
5. Argote, L., Ingram, P., Levine, J. M., & Moreland, R. L. (2000). Knowledge Transfer in Organizations: Learning from the Experience of Others. *Organizational Behavior & Human Decision Processes, 82(1)*, 1-8.
6. Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of Training – a Review and Directions for Future-Research *Personnel Psychology, 41(1)*, 63-105.
7. Balthasar, A., Battig, C., Thierstein, A., & Wilhelm, B. (2000). "Developers": key actors of the innovation process. Types of developers and their contacts to institutions involved in research and development, continuing education and training, and the transfer of technology. *Technovation, 20(10)*, 523-538.
8. Barnard, Y. F., Veldhuis, G. J., & van Rooij, J. C. G. M. (2001). Evaluation in Practice: Identifying Factors for Improving Transfer of Training in Technical Domains. *Studies in Educational Evaluation, 27(3)*, 269-290.
9. Beier, M. E., & Ackerman, P. L. (2005). Age, Ability, and the Role of Prior Knowledge on the Acquisition of New Domain Knowledge: Promising Results in a Real-World Learning Environment. *Psychology & Aging, 20(2)*, 341-355.
10. Benjamin Martz, W., & Shepherd, M. M. (2003). Testing for the Transfer of Tacit Knowledge: Making a Case for Implicit Learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education, 1(1)*, 41-56.
11. Beverly, A. W. (2003). Learning and knowledge transfer in partnering: An empirical case study. *Journal of Knowledge Management, 7(2)*, 97.
12. Bickel, W. E., & Cooley, W. W. (1985). Decision-oriented Educational Research in School Districts: The Role of Dissemination Processes. *Studies in Educational Evaluation, 11(2)*, 183-203.
13. Boostrom, R., Jackson, P. W., & Hansen, D. T. (1993). Coming together staying apart: How a group of teachers and researchers sought to bridge the "Research/Practice gap". *Teacher College Record, 95(1)*, 35-44.
14. Braslavsky, C., Anne, A., & Patiño, M. I. (2003). *Conceptualisation et dissémination des « bonnes pratiques » en éducation: Essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet: UNESCO.*
15. Briscoe, C., & Peters, J. (1996). Teacher collaboration across and within schools: supporting individual change in elementary science teaching. *Science Education v. 81 (Jan. '97) p. 51-65 Code de revue: Sci Educ.*
16. Browne, E. (2005). Structural and Pedagogic Change in Further and Higher Education: A Case Study Approach. *Journal of Further and Higher Education, 29(1)*, 49-59.
17. California Postsecondary Education Commission (CPEC). (2004). *Information Collection and Dissemination Program: Enhancing Access to Education Data. Commission Report 04-06.*
18. Carter, K., & Doyle, W. (1995). Teacher-researcher relationships in the study of teaching and teacher education. *Peabody Journal of Education v. 70 (Winter 1995) p. 162-74 Code de revue: Peabody J Educ.*
19. Chazan, D., Ben-Chaim, D., & Gormas, J. (1998). Shared teaching assignments in the service of mathematics reform: situated professional development. *Teaching and Teacher Education v. 14 no7 (Oct. '98) p. 687-702 Code de revue: Teach Teach Educ.*
20. Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1999). Development and Adaptations of the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *New Directions for Teaching & Learning(80)*, 75.
21. Chmielewski, T. L., & Dansereau, D. F. (1998). Enhancing the recall of text: Knowledge mapping training promotes implicit transfer. *Journal of Educational Psychology, 90(3)*, 407.
22. Collins, A., & Hammett, R. (2002). Knowledge construction and dissemination in graduate education. *Canadian Journal of Education, 27(4)*, 439.
23. D'Arrioso, D., Bilodeau, F., Bellemare, Y., Girard, C., Dorais, S., Lessard, C., et autres (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite: Conseil supérieur de l'éducation.*
24. El-Sheikh Hasan, O. H. (2000). Improving the quality of learning: global education as a vehicle for school reform. *Theory into Practice v. 39 no2 (Spring 2000) p. 97-103 Code de revue: Theory Pract.*
25. Finkelstein, N., & Price, E. (2005). Seeding Change: The Challenges of Transfer and Transformation of Educational Practice and Research in Physics (Part I). *AIP Conference Proceedings, 790(1)*, 15-18.
26. Gauquelin, M., & Potvin, P. (2006). *États généraux sur l'éducation: 10 ans après La recherche, l'intervention et le transfert: questions autour de l'innovation pédagogique.* Québec: Colloque de la CSQ.
27. Hemsley-Brown, J. (2004). Facilitating research utilisation: A cross-sector review of research evidence. *The International Journal of Public Sector Management, 17(6)*, 534-552.
28. Hemsley-Brown, J. (2005). Using research to support management decision making within the field of education. *Management Decision, 43(5/6)*, 691-705.
29. Hemsley-Brown, J., & Sharp, C. (2003). The Use of Research to Improve Professional Practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education, 29(4)*, 449-470.
30. Huberman. (1990). Linkage between researchers and practitioners: A qualitative study. *American Educational Research Journal 27(2)*, 363-391.
31. Huberman, M. (1987). Steps toward an integrated model of research utilization. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization, 8*, 586-611.
32. Huberman, M. A. (1983). Improving Social Practice through the utilization of University-based knowledge. *Higher Education, 12*, 257-272.
33. Hutchinson, J. R., & Huberman, M. (1994). Knowledge Dissemination and use in Science and mathematics education: A Literature Review. *Journal of Science Education and Technology, 3(1)*, 27-47.
34. Inkpen, A. (1998). Learning, knowledge acquisition, and strategic alliances. *European Management Journal, 16(2)*, 223.
35. Kahne, J., & Westheimer, J. (2000). A pedagogy of collective action and reflection: preparing teachers for collective school leadership. *Journal of Teacher Education v. 51 no5 (Nov./Dec. 2000) p. 372-83 Code de revue: J Teach Educ.*
36. Kilgore, S. B., & Pendleton, W. W. (1993). The organizational context of learning: Framework for understanding the acquisition of knowledge. *Sociology of Education, 66(1)*, 63-87.
37. Krist, M. W. (2000). Bridging education research and education policymaking. *Oxford Review of Education, 26(3/4)*, 379-391.



38. Lloyd, J. W., Weintraub, F. J., & Safer, N. D. (1997). A bridge between research and practice: building consensus. *Exceptional Children* v. 63 (Summer 1997) p. 535-8 Code de revue: *Except Child*.
39. Love, J. M. (1985). Knowledge Transfer and Utilization in Education *Review of Research in Education*, 12, 337-386.
40. Maggie, M., & Jose Miguel Baptista, N. (2002). Supporting educational management through action research. *The International Journal of Educational Management*, 16(6/7), 300.
41. Matzat, U. (2004). Academic communication and Internet Discussion Groups: transfer of information or creation of social contacts? *Social Networks*, 26(3), 221-255.
42. Miller, K. W., Reyhner, J. A., & Metheny, D. L. (1994). Blending effective strategies for teacher in service and staff development for the twenty-first century. *The Teacher Educator* v. 30 (Summer '94) p. 28-42 Code de revue: *Teach Educ*.
43. Neville, J., & Warren, B. B. (1986). The dissemination and use of innovative knowledge. *Journal of Product innovative Management*, 3(2), 127-135.
44. Ozga, J. (2004). From research to policy and practice: some issues in Knowledge Transfer. 34.
45. Powers, J. B. (2003). Commercializing academic research - Resource effects on performance of university technology transfer. *Journal of Higher Education*, 74(1), 26-+.
46. Rigden, D. W. (1997). What teachers think of teacher education. *The Education Digest* v. 63 (Sept. '97) p. 51-3 Code de revue: *Educ Dig*.
47. Rodgers, S. E. (2000). A Study of the Utilization of Research in Practice and the Influence of Education. *Nurse Education Today*, 20(4), 279-287.
48. Roy, M., Guidon, J. C., & Fortier, L. (1995). Transfert de connaissances – revue de littérature et proposition d'un modèle. *Études et Recherche. IRSST. Québec, Institut de recherche en santé et en sécurité de travail du Québec*, 54.
49. Russell, F. W., & Rotheron, C. (1994). School district administrators' perceptions of educational research and barriers to research utilization *ERS Spectrum*, 12(1), 23-30.
50. Rynes, S. L., Bartunek, J. M., & Daft, R. L. (2001). Across the Great Divide: Knowledge Creation and Transfer Between Practitioners and Academics. *Academy of Management Journal*, 44(2), 340-355.
51. Serafini, F. (2001). Three paradigms of assessment: measurement, procedure, and inquiry. *The Reading Teacher* v. 54 no4 (Dec. 2000/ Jan. 2001) p. 384-93 Code de revue: *Read Teach*.
52. Wikeley, F. (1998). Dissemination of research as a tool for school improvement? *School Leadership & Management*, 18(1), 59-73.
53. Wolf, W. C. (1981). Selected Knowledge Diffusion-Utilization Know-How –Generalizability within Educational Practice. *Knowledge-Creation Diffusion Utilization*, 2(3), 331-340.
54. Wood, E., & Bennett, N. (2000). Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education* v. 16 no5/6 (July/Aug. 2000) p. 635-47 Code de revue: *Teach Teach Educ*.
55. Zeidler, D. L. (2002). Dancing with maggots and saints: visions for subject matter knowledge, pedagogical knowledge, and pedagogical content knowledge in science teacher education reform. *Journal of Science Teacher Education* v. 13 no1 (Feb. 2002) p. 27-42 Code de revue: *J Sci Teach Educ*.



On trouve le document à l'adresse suivante :
www.mels.gouv.qc.ca

COORDINATION DE LA PUBLICATION

Monica Rosales
Service de la recherche et de l'évaluation

RÉVISION LINGUISTIQUE

Sous la responsabilité de la Direction des communications

COLLABORATION

Martin Garneau
Lyne Côté
Direction des communications

GRAPHISME

Ose Design

