Université de Montréal

Développement des compétences en mobilisation des connaissances chez les personnes étudiantes universitaires dans des domaines liés à la santé

Par

Fiacre Sètondji Dibe Akplogan

Programme de sciences biomédicales, Faculté de médecine

en extension à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Mémoire présenté

en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès sciences (M.Sc.)

en sciences biomédicales

Avril 2026

© Fiacre Sètondji Dibe Akplogan, 2026

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

Université de Montréal

Programme de sciences biomédicales, Faculté de médecine
en extension à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Ce mémoire intitulé

Développement des compétences en mobilisation des connaissances chez les personnes étudiantes universitaires dans des domaines liés à la santé

Présenté par

Fiacre Sètondji Dibe Akplogan

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Marie-Josée St-Pierre
Présidente-rapporteur

Alexandra Lecours
Directrice de recherche

Jason Luckerhoff
Membre du jury

Résumé

La production scientifique au Québec a connu une croissance soutenue au cours des dernières années, mais l'utilisation de ces connaissances dans les milieux de pratique demeure limitée. Ce mémoire par article présente une étude visant à explorer le développement des compétences en mobilisation des connaissances chez des personnes étudiantes universitaires dans des domaines liés à la santé, en s'appuyant sur le modèle d'apprentissage expérientiel de David Kolb. S'inscrivant dans un devis qualitatif descriptif, douze entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès de personnes étudiantes inscrites à la maîtrise ou au doctorat de recherche dans différentes universités québécoises. Une analyse thématique a permis d'identifier les compétences mobilisées ainsi que les barrières et facilitateurs influençant leur développement. Les résultats mettent en évidence dix compétences clés en mobilisation des connaissances. Ils révèlent que, bien que leur développement repose en grande partie sur une démarche individuelle, certaines phases du processus d'apprentissage sont contraintes par des limites structurelles et matérielles au sein des institutions universitaires. Nos résultats suggèrent l'intégration formelle de formations en mobilisation des connaissances dans les cursus académiques, un meilleur accès aux ressources financières, ainsi que la mise en place d'espaces de pratique favorisant l'expérimentation dans un environnement sécurisant. Enfin, des recherches futures pourraient explorer le rôle et les perceptions des directions de recherche dans le développement de ces compétences.

Mots-clés : compétences, mobilisation des connaissances, applications des connaissances, personnes étudiantes, cycles supérieurs.

Abstract

Scientific research in Quebec has grown sustainably in recent years, but the use of this knowledge in practice settings remains limited. This dissertation by article presents a study aimed at exploring the development of knowledge mobilization competencies among graduate students in health-related fields, drawing on David Kolb's experiential learning model. Using a descriptive qualitative design, twelve semi-structured interviews were conducted with students enrolled in master's or doctoral research programs at various universities in Quebec. A thematic analysis identified the competencies utilized, as well as the barriers and facilitators influencing their development. The results highlight ten key competencies in knowledge mobilization. They reveal that, although the development of these competencies relies largely on individual initiative, certain phases of the learning process are constrained by structural and material limitations within academic institutions. Our findings suggest the formal integration of knowledge translation training into academic programs, improved access to financial resources, and the creation of practice spaces that encourage experimentation in a supportive environment. Future research could explore the role and perceptions of research leadership in the development of these competencies.

Keywords: competencies, knowledge mobilization, knowledge translation, students, experiential learning.

Table des matières

Résumé 5

Abstract 6

Table des matières 8

Liste des tableaux 11

Liste des figures 13

Liste des sigles et abréviations 15

Remerciements 17

Introduction 19

Chapitre 1 – État des connaissances 22

1.1. La recherche scientifique contemporaine 23

1.2. Diffusion et utilisation des connaissances scientifiques 26

1.2.1. Généralités 26

1.2.2. Le transfert des connaissances 27

1.2.3. Valorisation des connaissances 28

1.2.4. Application des connaissances 29

1.2.5. La mobilisation des connaissances 30

1.3. La compétence en mobilisation des connaissances 33

1.3.1. Définition de la compétence 33

1.3.2. Les compétences en mobilisation des connaissances 36

1.4. Les barrières à la mobilisation des connaissances 40

1.5. Les personnes étudiantes aux cycles supérieurs et la mobilisation des connaissances 41

Chapitre 2 – Cadre Théorique 43

2.1. La théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977) 44
2.2. La roue du changement de comportement de Michie (2011) 45
2.3. Le cycle de Kolb (1984) 46
2.4. Pertinence du cycle de Kolb (1984) pour notre étude 48
Chapitre 3 – Pertinence de l'étude et objectif 51
3.1. Pertinence de l'étude 52
3.2. Objectif de l'étude 53
Chapitre 4 – Méthodologie 54
4.1. Devis 55
4.2. Recrutement et participants 55
4.3. Procédure 57
4.3.1. Questionnaire sociodémographique 57
4.3.2. Entrevues semi-structurées 57
4.4. Analyse 59
4.5. Critère de scientificité 60
4.6. Considération éthique 61
Chapitre 5 – Résultats 63
5.1. Résultats complémentaires 96
5.1.1. Les stratégies d'amélioration 96
Les stratégies institutionnelles 96
Les stratégies personnelles 97
Chapitre 6 – Discussion 99
6.1. La compétence en mobilisation des connaissances entre savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir 100

6.2. L’apprentissage expérientiel comme moteur de développement des compétences en mobilisation des connaissances 102

6.3. Repenser le soutien institutionnel avec une culture intégrée de la mobilisation des connaissances 105

6.4. Perspective de recherches futures 107

6.5. Forces et limites de l’étude 108

Conclusion 110

Références bibliographiques 112

Annexes 124

Liste des tableaux

Tableau 1. – Compétences en transfert des connaissances 39

Tableau 2. – Portrait de compétences en mobilisation des connaissances 77

Liste des figures

Figure 1. – Du transfert des connaissances à la mobilisation des connaissances 33

Figure 2. – Représentation schématique de la compétence selon Le Boterf (2011) 36

Liste des sigles et abréviations

BIQ : Banque Interactive de Questions

CSTQ : Conseil de la Science et de la Technologie du Québec

Consortium Inter S4 : Consortium Interrégional de Savoirs en Santé et Services Sociaux

CRSH : Conseil de recherches en sciences humaines

FRQ : le Fonds de recherche du Québec

INSPQ : Institut National de Santé Publique du Québec

IRSC : Instituts de recherche en santé du Canada

UQTR : Université du Québec à Trois-Rivières

Remerciements

Au cœur de ce mémoire, il y a d'abord des rencontres.

Je souhaite tout d'abord exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de recherche, Alexandra Lecours, erg., Ph. D., pour son accompagnement, sa disponibilité et la qualité de ses conseils tout au long de ce projet de mémoire. Son soutien scientifique et humain a été au centre de la réalisation de ce travail.

Je remercie ensuite les personnes qui ont accepté de participer à cette recherche. Elles m'ont offert un temps précieux et des récits généreux qui ont donné chair à ce projet. Sans leur voix, ces pages seraient restées théoriques.

Ma gratitude va également aux collègues de notre très belle équipe de la Chaire de recherche UQTR (jr) sur la santé des travailleuses et travailleurs vieillissants. À celles et ceux avec qui j'ai « refait » le monde autour d'un café, d'un fichier NVivo ou d'un repas. Leur humour, leurs conseils pratiques et leurs partages d'expérience ont rendu ce cheminement plus léger.

Je n'oublie pas le soutien institutionnel de l'équipe du département d'anatomie et du département d'ergothérapie de l'UQTR, ainsi que le soutien financier du Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale (Cirris) et de la Chaire de recherche UQTR (jr) sur la santé des travailleuses et travailleurs vieillissants, qui ont rendu possible la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également les membres de mon jury, qui ont accepté d'évaluer ce mémoire.

Enfin, je tiens à adresser des remerciements particuliers à ma mère, à mon frère et à ma bien-aimée pour leur soutien tout au long de mon parcours. À mon père, repose en paix.

Introduction

La mobilisation des connaissances est un processus dynamique et itératif qui met en lien les chercheurs et les utilisateurs des résultats de la recherche scientifique (Dancause, 2021; Fonds de recherche du Québec, 2021; Hewitt, 2021). Dans cette perspective, la mobilisation des connaissances dépasse la simple diffusion de résultats (Dagenais, 2006; Khouiyi et al., 2022). Elle repose sur la co-construction des connaissances avec les milieux concernés et sur la capacité des acteurs à traduire ces connaissances en changements concrets dans leurs pratiques par une mise en commun, une transformation et une appropriation de différents types de connaissances (Dancause, 2023; Elissalde & Renaud, 2010; Hewitt, 2021). Malgré ce potentiel, une faible utilisation des résultats scientifiques persiste, créant un fossé entre la production des connaissances et leur intégration dans les pratiques (Straus et al., 2013; Van Der Maren, 2014).

Ce fossé est d'autant plus grand que la production scientifique connaît une croissance soutenue. Selon les données de l'Observatoire des sciences et des technologies, la production scientifique au Québec a augmenté de façon marquée entre 2000 et 2019 ; les sciences de la santé figurant en tête des contributions et passant d'environ 4 200 à 9 800 publications (Scientifique en chef du Québec, 2021). Par ailleurs, Balas et Boren (2000) estiment qu'en moyenne, il s'écoule 17 ans entre la production de résultats de recherche et leur mise en application en pratique clinique. Dans le domaine de la santé, 14 % des connaissances produites sont effectivement intégrées dans les pratiques courantes (Westfall et al., 2007, cités dans Dew & Boydell, 2017). Cet écart contribuerait à maintenir une utilisation prolongée de pratiques en santé qui seraient moins bénéfiques pour la société (Graham et al., 2006).

Dans ce contexte, des organismes subventionnaires tels que le Fonds de recherche du Québec (FRQ) et les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), ont progressivement fait de la mobilisation des connaissances un critère d'évaluation officiel des projets de recherche afin que l'excellence scientifique soit indissociable de l'impact social, clinique ou politique (Dancause, 2021, 2023). Ce changement de paradigme met au premier plan l'importance d'habiliter les communautés scientifiques à la mobilisation des connaissances (Golhasany & Harvey, 2023;

Hewitt, 2021). Or, le développement des compétences en mobilisation des connaissances demeure encore peu documenté, particulièrement chez la relève scientifique (Paré-Beauchemin et al., 2022).

Dans l'environnement universitaire, les personnes étudiantes aux cycles supérieurs interviennent significativement dans la production scientifique (Larivière, 2012). Bien qu'elles soient appelées à répondre aux nouvelles attentes en matière de mobilisation des connaissances, les personnes étudiantes aux cycles supérieurs trouvent insuffisantes les formations pour développer et exercer les compétences nécessaires en la matière (McSween-Cadieux, Chabot, et al., 2023). Ce constat est particulièrement préoccupant dans les domaines liés à la santé où la pression pour mobiliser les connaissances en interventions concrètes est constante (Graham et al., 2006). Des travaux de McSween-Cadieux, Chabot, et al. (2023) montrent d'ailleurs que les personnes étudiantes se disent motivées par l'idée que leurs recherches aient des retombées réelles, mais elles se sentent insuffisamment outillées et peu soutenues pour mettre en œuvre des activités de mobilisation des connaissances.

Ainsi, documenter le développement des compétences en mobilisation des connaissances de la relève scientifique apparaît comme une opportunité pour réduire le fossé entre la sphère académique et les milieux de pratique. Ce mémoire s'inscrit dans cette perspective et vise à explorer les compétences en mobilisation des connaissances des personnes étudiantes aux cycles supérieurs dans des domaines liés à la santé.

Ce mémoire avec insertion d'un article est structuré en six chapitres. Le chapitre 1 présente l'état des connaissances sur la mobilisation des connaissances, en portant une attention au rôle de la relève scientifique et aux enjeux de formation qui la concernent. Le chapitre 2 expose le cadre théorique qui soutient cette étude. Le chapitre 3 est consacré à la problématique ayant conduit à la réalisation de ce mémoire ; il en précise la pertinence, formule la question de recherche et décline les objectifs généraux et spécifiques. Le chapitre 4 décrit la méthodologie de l'étude qualitative descriptive, en présentant le contexte de réalisation, les participantes et participants, ainsi que les procédures de collecte et d'analyse des données. Le chapitre 5 rassemble les principaux résultats sous la forme d'un article scientifique portant sur le développement des

compétences en mobilisation des connaissances, de même que sur les barrières et les facilitateurs qui encadrent leur développement. Enfin, le chapitre 6 propose une discussion approfondie de ces résultats à la lumière du cadre théorique et des écrits scientifiques, et met de l'avant des pistes de solutions pour soutenir le développement des compétences en mobilisation des connaissances chez les personnes étudiantes aux cycles supérieurs[1].

[1] Bien que ce texte privilégie une rédaction inclusive, le masculin est employé ponctuellement pour alléger la lecture.

Chapitre 1 – État des connaissances

1.1. La recherche scientifique contemporaine

La recherche scientifique repose sur la capacité de la chercheuse ou du chercheur et de son équipe à répondre à une ou plusieurs questions pertinentes (Fortin & Gagnon, 2022; Larivière & Sugimoto, 2018; Van Der Maren, 2014). Ainsi, grâce à la recherche, les chercheuses et chercheurs ont contribué à l'augmentation des données scientifiques en trouvant des approches de solutions aux questions de recherche (Van Der Maren, 2014).

Au fil des années, il y a eu un progrès scientifique significatif avec de nombreuses découvertes et une grande quantité de données scientifiques produites. Selon les données de l'Observatoire des sciences et des technologies, la production scientifique québécoise a connu une progression importante entre les années 2000 et 2019 (Scientifique en chef du Québec, 2021). Le nombre de publications scientifiques est passé de 8 000 environ à plus de 18 000 dans les trois grands secteurs de recherche. Le secteur des sciences de la santé est celui qui produit le plus de publications, suivi du secteur des sciences naturelles et génie, et enfin le secteur des sciences sociales et humaines (Scientifique en chef du Québec, 2021). Les sciences de la santé figurent en tête des contributions, ayant plus que doublé leur production entre 2000 et 2019, passant ainsi de 4 200 à 9 800 publications (Scientifique en chef du Québec, 2021). Cependant, ce progrès a également contribué à créer un écart non négligeable entre la science et la population (Bensaude-Vincent, 2010).

Dans le domaine de la santé, les avancées scientifiques sont considérées comme essentielles pour promouvoir une pratique professionnelle basée sur les données probantes, capable de répondre aux besoins croissants et complexes des personnes (Khouiyi et al., 2022; Pepin, 2015). Toutefois, la simple diffusion des connaissances issues des recherches scientifiques ne garantit pas leur utilisation concrète par les professionnels de la santé ou autres acteurs concernés, comme les gestionnaires hospitaliers, les enseignantes et enseignants (Dagenais, 2006; Khouiyi et al., 2022). De même, l'utilisation de ces connaissances pour améliorer les pratiques éducatives et administratives reste généralement faible (Straus et al., 2013). Divers groupes de décideurs, y compris les gestionnaires hospitaliers, les prestataires de service de santé, les organismes gouvernementaux et communautaires axés sur la santé n'intégreraient pas l'utilisation des données probantes dans leur pratique (Straus et al., 2013). Des efforts supplémentaires sont

souvent nécessaires pour encourager et faciliter l'utilisation de ces connaissances issues de la recherche scientifique (Dagenais, 2006; Dagenais et al., 2008; Graham et al., 2006).

Selon Balas et Boren (2000), il s'écoulerait en moyenne 17 ans avant que les conclusions d'études cliniques ne transforment les pratiques professionnelles et environ 14 % de la recherche en santé serait véritablement intégrée dans les soins quotidiens (Westfall et al., 2007, cité dans Dew & Boydell, 2017). Cette situation entraîne des retards dans l'utilisation des innovations scientifiques en santé, privant ainsi la population d'interventions bénéfiques (Graham et al., 2006).

L'une des barrières liées à l'utilisation des connaissances scientifiques réside dans leur accessibilité (Dagenais, 2006; Dagenais et al., 2008). En effet, les connaissances scientifiques sont disponibles, mais difficilement mobilisables par les utilisateurs (Dagenais et al., 2008). Elles sont régulièrement présentées dans un vocabulaire spécialisé et ce vocabulaire utilisé par les chercheuses et chercheurs constitue une barrière à leur mise en pratique par les utilisateurs de connaissances (Cross, 2000). Plusieurs études montrent que le temps de lecture et de compréhension des résultats scientifiques est considérable (Kerwer et al., 2021; Scharrer et al., 2019). Pour surmonter ces barrières, des connaissances produites en langage clair, sans vocabulaire spécialisé, sans jargon apparaissent comme un élément facilitant. Ce type de communication facilite l'appropriation des résultats de recherche par un large éventail d'utilisateurs des connaissances. Ces connaissances communiquées autrement pourraient servir de point de départ pour des décisions fondées sur des données scientifiques (Hanney & González-Block, 2017; Kerwer et al., 2021; Scharrer et al., 2019).

La question du format de diffusion des connaissances scientifiques est également soulevée dans d'autres études qui insistent sur l'importance d'adapter les formats aux besoins des milieux de pratique (Hanney & González-Block, 2017; Kerwer et al., 2021). Par exemple, les formats incluant des recommandations claires et synthétiques sont particulièrement appropriés pour les décideurs dans le domaine de la santé. Pour les gestionnaires, les résultats scientifiques devraient être présentés de manière conviviale, c'est-à-dire facile à comprendre, réduisant au minimum les besoins d'interprétation. D'autres formats comprennent les communications publiques qui mobilisent les canaux médiatiques, tels que la presse écrite, la radio, la télévision et les différents

formats numériques, comme les balados, les infographies et les webinaires (Hewitt, 2021). Quel que soit le format de diffusion des résultats scientifiques, il devrait intégrer des points forts et des limites pour repérer facilement l'information à transmettre et la prise de décision (Cross, 2000; Formoso et al., 2007; Sandhu et al., 2005).

Le moment choisi pour transmettre les résultats de recherche constitue également un facteur déterminant dans leur utilisation (Dagenais et al., 2008). Par exemple, Melvin et al. (2020) montrent que la diffusion de résultats scientifiques sur l'efficacité des protocoles d'hygiène des mains avant les périodes d'augmentation prévisibles, comme la saison grippale, a permis de réduire significativement les taux d'infections dans plusieurs hôpitaux. De même, l'introduction de lignes directrices ou de protocoles de traitement peu avant les grandes conférences spécialisées favorise une adoption plus rapide et plus large par les professionnels concernés (Melvin et al., 2020). Une étude d'évaluation des pratiques professionnelles menée entre 2019 et 2021 par Berneron et al. (2022) sur la prise en charge des événements thrombo-emboliques veineux chez les patients atteints de cancer a révélé une insuffisance des connaissances des praticiens sur des recommandations cliniques. Selon cette étude, bien que des formations aient été initiés, les résultats restent insatisfaisants, soulignant la nécessité de renforcer les stratégies de diffusion des informations et d'innover dans les outils de sensibilisation.

Toujours en matière d'utilisation des connaissances, malgré les preuves solides sur l'efficacité du vaccin contre la grippe, Schmid et al. (2017) rapportent que les taux de vaccination demeurent faibles dans certaines populations. Selon ces auteurs, ce constat s'expliquerait en partie par une communication inefficace des risques et des bénéfices associés à la vaccination vers la population (Schmid et al., 2017).

Ces différents exemples illustrent que le véritable défi ne réside pas tant dans la production ou la diffusion des connaissances scientifiques. Il est plus question de s'assurer que les connaissances scientifiques rejoignent les utilisateurs pour induire l'adoption de nouveaux comportements durables.

1.2. Diffusion et utilisation des connaissances scientifiques

1.2.1. Généralités

La question de la diffusion et de l'utilisation des connaissances scientifiques remonte à plusieurs siècles avec la création des bibliothèques, des encyclopédies, des revues scientifiques et des sociétés de diffusion, comme la Society for the Diffusion of Useful Knowledge à Londres (Weiss, 1991). Vers les années 60 et 70, elle est devenue une question plus présente qui a suscité la création de plusieurs agences gouvernementales américaines pour favoriser l'utilisation des connaissances scientifiques (Dagenais, 2006; Roy et al., 1995).

Au Québec, pendant les années 60, on observe l'apparition d'interventions à travers des efforts d'animations sociales, mais également le projet de Télévision éducative du Québec. (Roy et al., 1995). L'objectif de la télévision éducative du Québec était de fournir un service de radiodiffusion et de production de documents audiovisuels ayant une mission éducative. Elle cherchait à instruire les téléspectateurs à travers des besoins éducatifs formels et informels (Lalande, 1998).

À partir des années 2000, les IRSC modifient leur mandat pour intégrer explicitement l'exigence selon laquelle les connaissances issues de la recherche doivent être applicables à l'échelle nationale (Dancause, 2023). Les IRSC jouent dorénavant un rôle principal pour diminuer le fossé entre la recherche et la pratique, les chercheurs et utilisateurs des connaissances. Dans le milieu universitaire, cette dynamique se traduit par une valorisation accrue des retombées concrètes des recherches financées sur fonds publics. Cette mise en valeur accroît non seulement la visibilité des universités, mais renforce aussi leur réputation auprès des communautés, des décideurs politiques et des bailleurs de fonds (Dagenais et al., 2008; McSween-Cadieux, Chabot, et al., 2023).

De nos jours, de plus en plus d'organismes subventionnaires portent un intérêt aux retombées sociales de la recherche. Cela implique de prendre en compte les contraintes et les spécificités de la société afin de faciliter une utilisation efficace et efficiente des connaissances scientifiques (McSween-Cadieux, Chabot, et al., 2023). Cela signifie que les connaissances scientifiques soient applicables dans les conditions réelles pour susciter leur adoption (Dagenais, 2006). Pour réaliser cette harmonie entre les connaissances produites et leur utilisation, la recherche devrait être

appliquée à des contextes locaux, tout en tenant compte des ressources disponibles (Cross, 2000; Dagenais, 2006).

Enfin, il faudrait favoriser un échange interactif entre les personnes qui diffusent les résultats de la recherche et leurs utilisateurs (Dagenais, 2006). Pour faciliter et maximiser l'utilisation des données probantes de la recherche, les organismes de recherche ont adopté des processus variés (Golhasany & Harvey, 2023). Plusieurs expressions sont utilisées pour décrire ces processus visant une utilisation des connaissances dans un contexte pratique. Les termes tels que transfert de connaissances, valorisation des connaissances, application des connaissances, et mobilisation des connaissances sont les plus émergents dans la littérature et font référence à des concepts étroitement liés à l'utilisation des connaissances issues de la recherche (Dagenais et al., 2008; Dancause, 2023; Mallidou et al., 2018).

1.2.2. Le transfert des connaissances

Le terme « transférer » trouve son origine dans le latin *trans ferre*, qui évoque l'idée de porter, de déplacer ou de faire passer d'un contexte à un autre (Rouzel, 2015). Cette origine est intéressante, car elle reflète la définition initiale du transfert des connaissances, qui se limite à un déplacement d'informations. Cette approche initialement unidirectionnelle met en avant une transmission linéaire du savoir des chercheurs vers les utilisateurs de connaissances (Elissalde & Renaud, 2010; Khouiyi et al., 2022). Le transfert des connaissances met en avant d'une part la disponibilité de la connaissance scientifique pour ceux qui la produisent et, d'autre part, l'appropriation par les utilisateurs éventuels qui peuvent en avoir besoin (Roy et al., 1995).

Les définitions du transfert de connaissances sont multiples et dépendent de la discipline qu'elle aborde. Ainsi, pour l'Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ) « le transfert des connaissances est un processus dynamique qui réfère à l'ensemble des activités et des mécanismes d'interaction favorisant la diffusion, l'adoption et l'appropriation de nouvelles connaissances » (Institut National de Santé Publique du Québec, 2009). Cependant, les avis sont divergents sur le transfert des connaissances, surtout en ce qui concerne sa transmission linéaire. Les connaissances issues de la recherche seraient transférées des chercheurs vers les utilisateurs et non dans le sens contraire. Cette position ne remet pas en cause le rôle des utilisateurs dans

la création de connaissances, mais elle leur attribue un rôle passif (Khouiyi et al., 2022; Roy et al., 1995). Toutefois, au cours des dernières décennies, le transfert de connaissances a connu une évolution qui prend en compte de nouveaux modèles. Ces nouveaux modèles suppriment de plus en plus cette approche linéaire pour la remplacer par le modèle en spirales de Bouchard et Gélina (1990), le modèle d'échange à trois volets de Boggs (1992), le modèle de réseau et de support à la connaissance de Roy (1995). Ces modèles augmentent l'implication des utilisateurs des connaissances qui deviennent des parties prenantes actives qui participent à la production des connaissances (Dagenais et al., 2008; Khouiyi et al., 2022; Roy et al., 1995; Straus et al., 2013). Bien que l'expression transfert de connaissances soit utilisée dans certains organismes subventionnaires canadiens, l'évolution des travaux scientifiques sur le caractère itératif entre les chercheurs et les utilisateurs des connaissances ont conduit à revoir ce concept. Cette remise en question a mené à l'élaboration d'une série de nouveaux termes visant à mieux décrire les processus qui mènent à l'utilisation des connaissances issues de la recherche. D'ailleurs, une enquête menée auprès de 33 organismes subventionnaires en santé a révélé l'ampleur de cette diversité terminologique. Pas moins de 29 termes différents ont été recensés pour désigner ce que l'on appelait auparavant le transfert des connaissances (Tetroe et al., 2008).

1.2.3. Valorisation des connaissances

Le Conseil de la science et de la technologie du Québec (CSTQ) cité dans Dagenais et al. (2008, p. 3) définit la valorisation des connaissances comme un processus visant « à transférer à un milieu utilisateur des résultats de la recherche universitaire pour que ce milieu se les approprie en vue d'apporter une solution à un problème ou une réponse à de nouvelles demandes sociales ». Cette définition met l'accent sur l'appropriation concrète des connaissances par les milieux de pratique, en réponse à des enjeux sociaux émergents.

Selon Khouiyi et al. (2022), la valorisation des connaissances vise aussi à diffuser au grand public et aux utilisateurs des résultats des recherches fondamentales. Cette approche vise à rendre les découvertes scientifiques accessibles et compréhensibles à un public non spécialisé. Elle contribue à combler le fossé entre la recherche et son application concrète. Elle peut prendre plusieurs formes, incluant la création de supports numériques et de communication adaptée (Khouiyi et al., 2022).

Le groupe de recherche médias et santé propose quant à lui une définition élargie qui inclut à la fois les dimensions économiques et sociales. La valorisation des connaissances est définie comme :

> « L'ensemble des actions et activités ayant pour but d'augmenter la valeur des résultats de la recherche et, plus généralement, de mettre en valeur les connaissances. Par certains de ces aspects, elle touche donc aux activités traditionnelles de transfert, où les organismes publics et les chercheurs se trouvent en amont et les utilisateurs en aval, mais elle réfère plus globalement à l'ensemble des activités qui mettent en relation le monde de la recherche et la sphère économique et sociale » (Duchesne, 2001, p. 86).

Cette définition met également en avant des activités pour renforcer l'implication des utilisateurs dès les premières étapes de la recherche, afin de faciliter la mise à l'échelle d'innovations scientifiques (Duchesne, 2001). Toutefois, tous les résultats n'aboutissent pas à un usage économique ou commercial. Dans ce cas, la valorisation fait recours à l'échange des connaissances qui se résume au processus bidirectionnel d'aller-retour, allant de la construction à l'utilisation des connaissances (Dagenais, 2006; Duchesne, 2001).

Ainsi, la valorisation des connaissances peut être comprise comme un processus englobant à la fois le transfert et la diffusion des connaissances dans une logique d'utilisation économique et sociale des connaissances issues de la recherche (Elissalde & Renaud, 2010).

1.2.4. Application des connaissances

L'application des connaissances résulte d'un ensemble d'activités et d'échanges entre chercheurs et milieux de pratique. Elle suppose une participation active des deux parties et reconnaît que la production de connaissances ne découle pas uniquement du travail des chercheurs, mais d'un processus collaboratif (Tetroe et al., 2008). Les IRSC définissent l'application des connaissances comme :

> « un processus dynamique et itératif qui englobe la synthèse, la dissémination, l'échange de connaissances et l'application des connaissances conforme à l'éthique dans le but d'améliorer la santé de la population canadienne, d'offrir de meilleurs produits et services de santé et de renforcer le système de santé. » D'aucune façon un processus simple, l'application des connaissances consiste en une gamme « d'interactions entre les chercheurs et les utilisateurs des connaissances, dont l'intensité, la complexité et le degré d'engagement peuvent varier en fonction de la

> nature de la recherche et des résultats ainsi que des besoins particuliers de chaque utilisateur des connaissances » (Instituts de recherche en santé du Canada, 2020).

Il s'agit de rapprocher encore plus les utilisateurs des chercheurs, au-delà de la diffusion des connaissances. Elle vise un échange continu et itératif entre les chercheurs et les utilisateurs de connaissances. Les chercheurs génèrent des connaissances à travers la recherche tandis que les utilisateurs s'approprient ces connaissances pour répondre à leur besoin. Son intérêt réside dans son potentiel de produire des résultats tangibles (Schryer-Roy, 2005). Elle implique les chercheurs autant que les utilisateurs des connaissances dans un échange continu. Son objectif est de favoriser la participation des décideurs susceptibles d'utiliser les résultats d'un travail de recherche dans la formulation et la mise en œuvre de ce dernier (Schryer-Roy, 2005). Les retombées de l'application des connaissances peuvent être directes ou indirectes, intentionnelles ou émergentes, à court ou à long terme selon le contexte (Chagnon et al., 2011).

Dans le vocabulaire des IRSC, on distingue également l'application des connaissances en fin de subvention qui regroupe l'ensemble des activités visant à diffuser et mettre en pratique les résultats de recherche. Cela inclut des actions variées allant de la publication d'articles scientifiques à des actions plus intensives à l'instar des ateliers ou la création d'outils. Les conférences, les revues, les ateliers dans un langage simplifié ou un format créatif sont nécessaires pour toucher le grand public. Cette communication peut se faire sur des médias comme la radio, la télévision ou des plateformes numériques (p. ex., webinaires, podcasts, etc.) (Instituts de Recherche en Santé du Canada, 2012).

1.2.5. La mobilisation des connaissances

La mobilisation des connaissances exprime la volonté de favoriser un partage multidirectionnel des connaissances, abandonnant les liens unidirectionnels entre les chercheurs et les utilisateurs des connaissances. Elle repose sur la co-construction de nouvelles connaissances qui seront orientées vers une utilisation concrète (Dancause, 2021). Les formes conventionnelles de mobilisation des connaissances prennent en compte le partage des résultats dans un contexte universitaire et entre professionnels avec les publications scientifiques dans les revues et conférences spécialisées (Hewitt, 2021). Toutefois, dans sa version contemporaine, la mobilisation des connaissances s'étend au-delà du monde universitaire et vise explicitement à

toucher des publics non spécialisés, tels que les décideurs publics, les acteurs communautaires ou encore la société civile (Hewitt, 2021).

Le terme a gagné en régularité dans le secteur universitaire grâce aux organismes subventionnaires. Ces derniers exigent de plus en plus que les résultats de la recherche soient non seulement accessibles, mais également utilisés par les milieux concernés. Les projets intégrant des stratégies claires de mobilisation des connaissances sont donc avantagés dans les demandes de subventions (Dancause, 2021). C'est en 2009 que la mobilisation des connaissances devient officiellement un critère d'évaluation à évaluer lors des demandes de subvention au Canada (Dancause, 2023, p. 9).

Pour le FRQ,

> « La mobilisation des connaissances renvoie à l'idée que les connaissances issues de la recherche ou les résultats de recherches mènent, à moyen et à long termes, à l'action (i.e. à des innovations technologiques, médicales, sociales sous forme de produits, de procédés, de pratiques, de politiques, etc.) et à un changement qui répond à des préoccupations, besoins ou problèmes des milieux en lien avec l'objet de la recherche » (Fonds de recherche du Québec, 2021).

Aussi, pour le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), la mobilisation des connaissances est *:*

> « L'échange et l'intégration réciproques et complémentaires de connaissances issues de la recherche parmi la communauté de recherche, les organismes courtiers du savoir et les utilisatrices et les utilisateurs des connaissances tant dans le milieu universitaire qu'à l'extérieur de manière potentiellement avantageuse pour les utilisatrices et utilisateurs et de manière à créer des impacts bénéfiques au Canada et à l'étranger et, au bout du compte, qui a le potentiel de rehausser le profil, la portée et l'impact de la recherche en sciences humaines » (Conseil de recherches en sciences humaines, 2025).

Un aspect relevé dans la définition proposée par le CRSH est que la mobilisation des connaissances va au-delà des chercheurs et des utilisateurs de connaissances. Cette définition fait directement intervenir des organismes de courtage de connaissances. Le courtage de connaissances vise à créer un lien entre les diverses parties prenantes impliquées dans la mobilisation et l'utilisation des connaissances (Dagenais & Ziam, 2023; Munerol et al., 2013). Que ce soit pour les chercheuses et chercheurs, les décideurs et les différents acteurs impliqués, le courtier de connaissances a pour objectif de faciliter la production, mais surtout l'utilisation des

connaissances basées sur les preuves (McSween-Cadieux, Chabot, et al., 2023; Munerol et al., 2013). L'un des exemples d'organismes au Québec dans le domaine la santé est le Consortium Interrégional de Savoirs en Santé et Services Sociaux (Consortium Inter S4). Le Consortium Inter S4 a pour mission d'offrir des services de courtage de connaissances à des centres intégrés de santé et de services sociaux en région. Grâce au courtage de connaissances, il est possible d'accéder rapidement aux connaissances les plus pertinentes pour proposer des approches optimales, ce qui permet d'améliorer les pratiques (Dagenais & Ziam, 2023). De plus en plus de postes institutionnalisés sont consacrés à ce rôle dans les milieux universitaires, les établissements de santé, les organismes gouvernementaux, communautaires ou à but non lucratif. Ces professionnels jouent un rôle clé dans les politiques gouvernementales (McSween-Cadieux, Ziam, et al., 2023).

Quelle que soit la définition, la mobilisation des connaissances constitue une approche de recherche dynamique qui encourage l'émergence de nouvelles connaissances fondées sur la collaboration et la participation de chercheurs, utilisateurs de connaissances, courtiers de savoirs et autres parties prenantes. Cette démarche vise à favoriser la co-construction de connaissances utiles et applicables, en intégrant les expertises et besoins de chacun. Elle permet ainsi d'influencer à la fois le processus de recherche et les modalités d'utilisation des résultats issus de la recherche.

Les différentes expressions utilisées pour identifier les processus visant à faciliter l'utilisation des connaissances scientifiques dans notre travail s'illustrent par la figure suivante qui représente la montée des escaliers de la diffusion vers l'utilisation des connaissances.

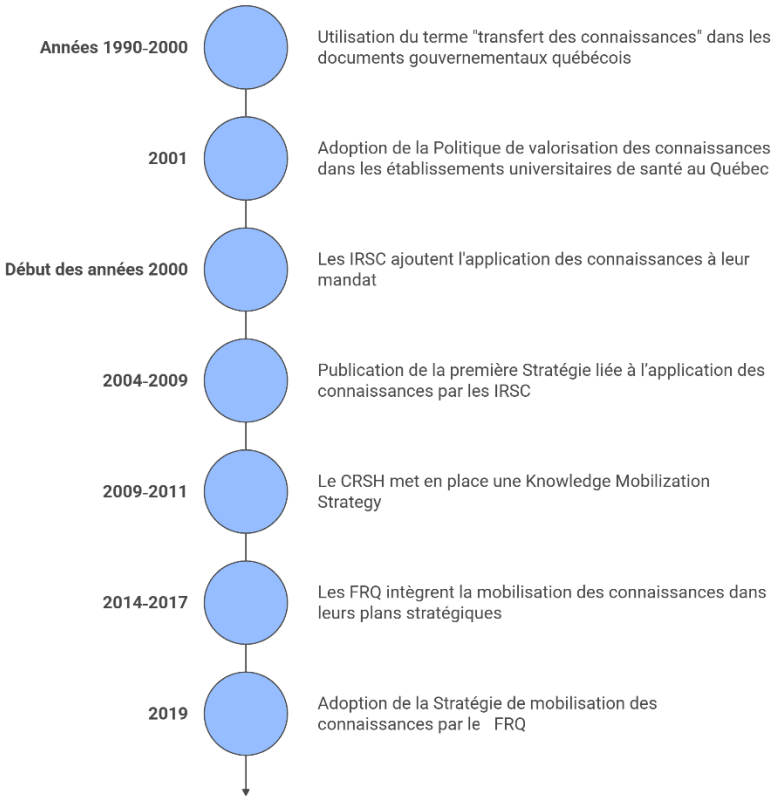


Figure 1. – Du transfert des connaissances à la mobilisation des connaissances

Dans le contexte de notre travail, nous adopterons le terme mobilisation des connaissances tel que défini par le CRSH, qui implique une démarche itérative et engage diverses parties prenantes dans le but de co-construire des connaissances. Cette approche met l'accent sur l'action et sur le fait que les nouvelles connaissances soient adoptées par divers publics, tant au Canada qu'à l'international.

1.3. La compétence en mobilisation des connaissances

1.3.1. Définition de la compétence

La notion de compétence dans le domaine de l'éducation fait l'objet de multiples définitions (Tardif, 2017). Serge Michel et Michel Ledru cités dans Lamri (2018) définissent la compétence comme la capacité à résoudre un problème dans un contexte donné. Cette définition implique

principalement la résolution d'un problème et met l'accent sur des qualités générales mobilisées dans un contexte donné.

Cependant, selon Tardif (2006), la compétence est définie comme « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22). Au-delà de la résolution de problème dans une situation donnée, cette définition introduit l'idée d'un système intégré de ressources mobilisées en synergie.

Dans le milieu universitaire, l'une des définitions qui fait consensus est celle de Guy Le Boterf, chercheur en sociologie. Pour Le Boterf (2000), la compétence est « un savoir agir en situation de travail » (Le Boterf, 2000, p. 54). Il s'agit de la capacité d'un individu à accomplir des tâches en mobilisant les ressources appropriées parmi celles acquises au préalable lors de sa formation ou à l'occasion d'expériences précédentes (Lamri, 2018). Cette définition propose une approche tridimensionnelle des compétences à travers la mise en commun de trois facteurs simultanés : savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir (Lamri, 2018; Le Boterf, 2011). Le savoir agir regroupe les connaissances à mobiliser, le vouloir agir détermine la volonté de passer à l'action et le pouvoir agir détermine la possibilité pour l'individu de passer à l'action en fonction des conditions environnantes (Lamri, 2018; Le Boterf, 2011).

Enfin, la notion de compétence fait ressortir que les connaissances acquises en situations scolaires, professionnelles ou universitaires ne garantissent pas leur mobilisation systématique (Perrenoud, 2005). Par conséquent, posséder des connaissances ne signifie pas nécessairement être compétent (Le Boterf, 2011; Lesne, 2019). Les connaissances et les compétences sont étroitement liées, mais elles ne se confondent pas. En résumé, la connaissance regroupe un ensemble de données, de théories, de concepts que l'on s'est appropriés durant son parcours. La compétence, quant à elle, se manifeste dans l'action et en est indissociable (Lesne, 2019). Elle se mobilise dans des contextes où les conditions permettent de l'exercer, où la motivation est présente, et où les ressources peuvent être combinées de manière appropriée (Lamri, 2018; Le Boterf, 2011; Tardif, 2017). Par exemple, maîtriser sur le bout des doigts la littérature scientifique

d'un domaine de la santé relève de la connaissance. En revanche, réussir à vulgariser ces données complexes de manière captivante pour le grand public exige de déployer une compétence.

Prenons l'exemple d'un infirmier qui agit dans un contexte d'urgence médicale pour un arrêt cardiaque chez un patient. L'infirmier met en commun ses connaissances théoriques et pratiques liées au protocole de réanimation: c'est le savoir agir. Au-delà de ces connaissances, il s'investit pleinement dans cette situation pour sauver une vie. Cette motivation repose sur des valeurs professionnelles et personnelles qui prônent l'engagement envers le bien-être de ses clients. Cet engagement permet de réagir immédiatement et promptement face à cette situation : c'est le vouloir agir. Le pouvoir agir intègre, par exemple, l'accessibilité de la salle d'urgence ou la disponibilité du matériel de réanimation tel qu'un défibrillateur. Si l'une de ces dimensions est absente, la compétence ne peut pleinement s'exprimer.

Prenons également l'exemple d'un étudiant qui travaille sur un projet visant à favoriser l'adoption de bonnes pratiques en matière de mobilisation des connaissances dans le domaine de la santé. Pour mener à bien ce projet, il mobilise un ensemble de ressources, telles que ses connaissances scientifiques sur le sujet, ses connaissances méthodologiques acquises au cours de sa formation afin de concevoir un outil pertinent : c'est son savoir agir. Par la suite, il élabore un guide pratique destiné au personnel hospitalier, en s'appuyant à la fois sur des publications scientifiques récentes et sur les résultats issus de ses propres travaux. Son vouloir agir se traduit par son engagement à produire un outil utile, porteur d'impact et ancré dans des valeurs de rigueur scientifique et de pertinence sociale. Pour cela, il sollicite les conseils de professionnels de la santé, d'experts en mobilisation des connaissances ainsi que de sa direction de recherche. Son pouvoir agir, dépend dans ce cas de sa capacité à accéder aux bonnes personnes ressources, de la disponibilité des données pertinentes, et du soutien institutionnel qu'il reçoit tout au long de son projet de recherche à travers l'obtention de financement par exemple.

En somme, l'étudiant démontre sa compétence en combinant savoir agir (connaissances individuelles), vouloir agir (sa motivation à améliorer les pratiques) et pouvoir agir (les conditions favorables offertes par son environnement, le soutien institutionnel) pour mener à bien ce projet de recherche.

Bien que la notion de compétence ait fait l'objet de nombreuses définitions au fil des décennies, aucun consensus unanime ne s'est imposé. Toutefois, c'est sur la définition proposée par Le Boterf (2000) que s'appuiera notre étude, dans la mesure où il s'agit de la formulation la plus largement utilisée dans le contexte universitaire (Lamri, 2018). Cette définition est aujourd'hui considérée comme l'une des plus exhaustives, car elle intègre les trois dimensions du savoir agir, du vouloir agir et du pouvoir agir, qui sont essentielles à la mobilisation de la compétence. En adoptant cette définition, nous serons en mesure de situer la compétence au croisement des dimensions intellectuelles, motivationnelles et contextuelles.



Figure 2. – Représentation schématique de la compétence selon Le Boterf (2011)

1.3.2. Les compétences en mobilisation des connaissances

Les compétences constituent un concept utilisé autant dans un contexte de formation que celui du développement professionnel. Elles sont dynamiques et constituent un élément clé dans la recherche de la performance (Neu-Stein, 2023). Les compétences recensées dans notre travail ne sont pas isolées, mais elles interagissent de manière complexe pour améliorer des résultats, pour produire une performance (Hewitt, 2021; Neu-Stein, 2023).

La mobilisation des connaissances repose principalement sur une collaboration entre diverses parties prenantes, telles que les organismes partenaires, les chercheurs, les praticiens et les personnes ressources (Dancause, 2023; Golhasany & Harvey, 2023). Chacune apporte des compétences complémentaires dans une dynamique de co-construction, essentielle à la réussite des projets de mobilisation des connaissances (Bennet et al., 2007). Pour cela, le chercheur

principal doit mobiliser des compétences pour mener à bien son projet de recherche. Ces compétences sont si diversifiées qu'il serait improbable de les réunir toutes chez une seule personne (Réseau québécois en innovation sociale, 2009). Le Réseau québécois en innovation sociale (2009) illustre cette idée en évoquant avec humour la figure du « super héro » de la mobilisation des connaissances. À partir de la littérature récente, plusieurs compétences clés peuvent être identifiées comme étant particulièrement mises en avant pour la mobilisation de connaissances.

Leadership : L'une des premières compétences qui ressort dans la littérature est le leadership. Cette compétence renvoie à la capacité du chercheur à diriger une équipe en facilitant la participation de tous les acteurs impliqués. Le leadership inclut l'écoute active de toutes les parties prenantes au projet et la gestion des éventuels conflits qui vont naitre au sein de l'équipe (Dancause, 2021).

Communication : Cette compétence prend en compte la façon dont les informations au cours du projet sont résumées et partagées aux différentes parties prenantes. Elle requiert une facilité dans la synthèse des connaissances scientifiques. Elle est mobilisée à tous les niveaux du processus de co-construction des connaissances, de la synthèse des connaissances, la question de recherche, la conduite du projet de recherche jusqu'à l'utilisation des données probantes par les différentes parties prenantes, y compris les utilisateurs (Dancause, 2021; Mallidou et al., 2018).

Vulgarisation scientifique : La vulgarisation désigne de façon générale toute activité de communication ayant pour objectif de diffuser du contenu scientifique au grand public (Bensaude-Vincent, 2010). Elle s'adresse à un public composé de personnes qui ne possèdent pas des connaissances spécifiques dans le domaine abordé. Le but est de rendre les informations accessibles sans complexité (Bensaude-Vincent, 2010). Son origine remonte au XIXe siècle avec une connotation négative exprimant plus le fossé entre l'élite scientifique et le grand public. C'est au lendemain de la Première Guerre Mondiale qu'elle devient professionnalisée avec pour objectif de diffuser les prouesses et les avancées scientifiques. Dans une perspective de mobilisation des connaissances, cette compétence est cruciale pour diffuser la connaissance

scientifique à travers les guides, infographies, balados et assurer l'impact social de la recherche. Pour cela, le chercheur doit élaborer un plan de mobilisation des connaissances pour faciliter l'utilisation des nouvelles connaissances (Dancause, 2021; Mallidou et al., 2018).

Innovation : Dans le contexte de la mobilisation des connaissances, cette compétence englobe l'utilisation de nouvelles stratégies et outils pour atteindre divers publics, comme les médias sociaux, les applications mobiles, et autres stratégies en ligne pour promouvoir la pratique basée sur des preuves. Promouvoir l'innovation implique la capacité d'adopter de nouveaux outils et stratégies pour améliorer les pratiques ou les politiques, résoudre des problèmes, évaluer et développer des approches pour améliorer les services, et mesurer l'impact des innovations issues des résultats de la recherche scientifique (Mallidou et al., 2018).

Courtage de connaissance : Il s'agit d'une compétence émergente qui consiste à appliquer des stratégies pour faciliter la circulation des connaissances scientifiques entre le milieu de pratique des utilisateurs et la recherche (Mallidou et al., 2018). Cette compétence met en avant la capacité à la mise en œuvre de solutions fondées sur les données probantes afin d'améliorer les pratiques (Munerol et al., 2013).

Les compétences décrites précédemment sont issues d'une littérature ciblée portant sur les compétences en mobilisation des connaissances. Elles reflètent la diversité des compétences individuelles mobilisées dans les projets de mobilisation des connaissances. Toutefois, ces compétences sont recensées dans différents travaux et ne sont pas toujours organisées de manière systématique. C'est précisément pour répondre à cette difficulté de structuration qu'une étude récente propose un cadre plus organisé.

L'étude de Mallidou et al. (2018) constitue une contribution structurée, en proposant une classification de 19 compétences essentielles au transfert des connaissances, principalement dans le domaine de la santé. Ces compétences sont regroupées en trois catégories complémentaires : connaissances, habiletés et attitudes.

Cette classification s'inscrit partiellement dans la définition de la compétence retenue dans ce mémoire, celle de Le Boterf (2000), selon laquelle la compétence implique la mobilisation combinée de savoir agir, vouloir agir et de pouvoir agir (Lamri, 2018; Le Boterf, 2000).

Tableau 1. – Compétences en transfert des connaissances

Connaissances	Habiletés	Attitudes
- Comprendre le contexte - Comprendre le processus de recherche - Partage des connaissances - Être conscient des ressources probantes - Comprendre les processus de transfert des connaissances - Comprendre les activités de traduction et de diffusion	- Savoir intervenir dans un contexte multidisciplinaire - Leadership - Partage des connaissances - Synthèse des connaissances - Vulgarisation - Utilisation des résultats de la recherche - Aptitude à l'innovation - Courtage de connaissances	- Confiance - Avoir confiance - Valoriser la recherche - Engagement envers l'apprentissage - Valoriser le travail d'équipe

Source : adapté de Mallidou et al. (2018)

À la lecture, le tableau offre une structuration des ressources qu'une personne devrait posséder pour être compétente en transfert de connaissances. Toutefois, lorsqu'on relit ce tableau à la lumière de la définition de Le Boterf (2000), un facteur semble faire défaut. Il s'agit du « pouvoir agir ». Le tableau met l'accent sur l'individu et les ressources individuelles, de ce qu'il sait, de ce qu'il sait faire, de ce qu'il valorise, mais il ne dit rien de ce qui lui permettrait d'agir dans son environnement. Or, selon plusieurs auteurs, sans les ressources externes indépendantes de l'individu, comme le soutien environnemental, la mise en œuvre de ses compétences se confrontera à des barrières indépendantes de l'individu (Lamri, 2018; Le Boterf, 2011; Tardif, 2006).

Pour finir, on peut dire que le tableau brosse bien le portrait des ressources internes d'une personne compétente, mais pas encore la réalité complète de la compétence telle que l'entend

Le Boterf (2000) dans une situation de travail. Après avoir présenté ces principales compétences, il importe d'examiner les barrières à la mobilisation des connaissances.

1.4. Les barrières à la mobilisation des connaissances

Malgré l'attention croissante pour la mobilisation des connaissances, elle reste lente et imprévisible, diminuant les avantages perçus des investissements publics en recherche (M. K. Merga & S. Mason, 2021). Outre les exigences élevées envers la qualité de la démarche scientifique, les chercheurs doivent faire face à une demande croissante en mobilisation des connaissances (McSween-Cadieux, Chabot, et al., 2023). Des barrières incluent les compétences limitées en mobilisation des connaissances et le financement insuffisant (M. K. Merga & S. Mason, 2021).

En effet, les compétences des chercheurs ne seraient pas adaptées au processus de mobilisation des connaissances (M. K. Merga & S. Mason, 2021). Cela contribue à creuser un fossé entre eux et les utilisateurs des connaissances, comme les décideurs ou les praticiens (M. K. Merga & S. Mason, 2021). Ces derniers se consacrent principalement à la résolution de problèmes spécifiques à leurs professions, alors que les chercheurs s'attardent souvent sur des questions théoriques plus générales (Cross, 2000). Pour les chercheurs qui s'intéressent à la mobilisation des connaissances, ils subissent de façon générale une pression à la publication de contenus scientifiques. Cette pression les pousse à utiliser des méthodes et activités de mobilisation des connaissances moins chronophages, comme la publication d'article scientifique, les rapports scientifiques et les conférences (Hewitt, 2021). Malgré leur bonne volonté, les chercheurs reconnaissent que la mobilisation des connaissances est souvent un processus ardu et complexe. Ils sont souvent peu outillés pour planifier, exécuter et mesurer l'impact d'activités de mobilisation de connaissances (Hewitt, 2021). L'une des raisons pourrait être le manque de formation adéquate pour les personnes étudiantes aux cycles supérieurs, laissant les futurs chercheurs mal préparés pour de telles activités une fois en fonction (Baker & Vasseur, 2021; Dagenais & Robert, 2013; Paré-Beauchemin et al., 2022).

Peu de chercheurs sont formés à la mobilisation des connaissances et les universités manquent de structures pour partager les connaissances issues de la recherche, malgré les différentes

recommandations pour la rendre accessible à tous (Hewitt, 2021; M. K. Merga & S. Mason, 2021). Ce manque de structures associé à des ressources financières insuffisantes augmente les barrières des chercheurs à effectuer des activités de mobilisation des connaissances (Dagenais et al., 2008). Des auteurs soulignent fréquemment l'absence d'incitatifs et de reconnaissance des activités liées à la mobilisation des connaissances de la part des collègues, des départements et du système universitaire dans son ensemble (Hewitt, 2021; M. K. Merga & S. Mason, 2021). Le système universitaire n'en tient pas forcément compte pour le recrutement, l'évaluation et de la progression professionnels des professeurs (Golhasany & Harvey, 2023; McSween-Cadieux, Chabot, et al., 2023). D'une manière générale, le soutien institutionnel fait souvent défaut, ce qui limite l'accès à la formation et à l'installation d'un climat favorisant une bonne mobilisation des connaissances. De façon classique, les activités de mobilisation des connaissances sont centrées sur la diffusion (Hewitt, 2021; Khouiyi et al., 2022). De nos jours, la mobilisation des connaissances utilise différentes méthodes pour promouvoir un échange mutuel et une interconnexion entre les chercheurs et les utilisateurs des résultats de recherche. L'objectif est d'établir des liens plus étroits entre la recherche et la communauté, que ce soit en matière de prise de décision, de politiques ou de sensibilisation. Ce processus facilite un engagement actif de la société (Hewitt, 2021).

Ces défis soulignent l'importance du développement des compétences pour faciliter la pratique d'une mobilisation des connaissances efficace par les chercheurs (M. K. Merga & S. Mason, 2021). Il faudrait favoriser le développement de ces compétences à la fois au niveau individuel et un soutien au sein des institutions pour encourager les efforts des chercheurs. Ces constats renforcent l'idée que le développement de compétences en mobilisation des connaissances passe par un engagement à la fois individuel et institutionnel (Golhasany & Harvey, 2023).

1.5. Les personnes étudiantes aux cycles supérieurs et la mobilisation des connaissances

Très peu d'études parlent de l'intégration des compétences en mobilisation des connaissances dans le curriculum universitaire. Son adoption dans le milieu universitaire pourrait ne pas être complètement réussie ou reconnue malgré sa popularité (Hewitt, 2021).

L’intérêt croissant des organismes subventionnaires de la recherche pour la mobilisation des connaissances rend nécessaire que la prochaine génération de chercheuses et chercheurs se familiarise avec ces pratiques et développe ses compétences (McSween-Cadieux, Chabot, et al., 2023). Les personnes étudiantes au doctorat contribuent aux avancées de la recherche scientifique (Larivière, 2012). Néanmoins, elles sont également confrontées aux activités traditionnelles de diffusion des connaissances (Hewitt, 2021), comme la publication académique, la rédaction de rapports et la participation à des conférences qui renforceraient l’inaccessibilité des résultats de recherche pour la société, les secteurs public et privé, ainsi que les décideurs politiques (Dagenais, 2006). Les personnes étudiantes aux cycles supérieurs, bien souvent informées, évoquent des difficultés liées au développement des compétences en mobilisation des connaissances (McSween-Cadieux, Chabot, et al., 2023). En effet, rares sont les formations pour avoir des connaissances ou développer des compétences en mobilisation des connaissances (Paré-Beauchemin et al., 2022). De plus, les directions de recherche ne disposent pas toujours des ressources nécessaires pour les soutenir dans leurs projets de mobilisation des connaissances. Les ressources en mobilisation des connaissances dans les universités peuvent être inexistantes, ou insuffisamment connues des personnes étudiantes, mais également du personnel (Paré-Beauchemin et al., 2022). Bien que le FRQ, les IRSC, l’INSPQ, le CRSH ainsi que d'autres organismes, tels que l' Acfas ou des initiatives comme « Ma thèse en 180 secondes » ont pour but de soutenir et d'impliquer les personnes étudiantes dans la pratique des activités de mobilisation des connaissances, il demeure que les barrières relevées dans la littérature tournent autour du manque de formations, de ressources disponibles et de communautés de pratiques pour développer les compétences en mobilisation des connaissances.

En résumé, la littérature montre que la mobilisation des connaissances est devenue une attente envers la recherche, alors que les personnes étudiantes aux cycles supérieurs disposent encore de peu de soutien pour développer les compétences nécessaires (McSween-Cadieux, Chabot, et al., 2023; McSween-Cadieux, Ziam, et al., 2023; M. Merga & S. Mason, 2021; Paré-Beauchemin et al., 2022). Explorer comment ces compétences se développent exige de s’appuyer sur un cadre théorique qui articule expérience, apprentissage et développement des compétences, présenté au chapitre suivant.

Chapitre 2 – Cadre Théorique

Cette section explore les théories qui offrent des perspectives enrichissantes pour atteindre notre objectif. Nous y abordons la contribution de Bandura, Michie et Kolb pour expliquer les mécanismes d'acquisition de compétences. La théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977) met en évidence que les individus apprennent en grande partie par l'observation (Carré, 2004). Elle offre des pistes pour comprendre comment les personnes étudiantes développent de nouvelles compétences en se basant sur des personnes modèles. De même, la roue du changement de Michie (2011) met en lumière l'influence de la motivation dans l'adoption de nouvelles compétences pour soutenir la conception d'interventions visant à passer à l'action (Michie et al., 2011). Pour finir, le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) est un processus par lequel l'apprenant transforme son expérience en compétence (Kolb, 1984).

2.1. La théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977)

Aussi appelée théorie de l'apprentissage social cognitif, la théorie de l'apprentissage social d'Albert Bandura (1977), postule que les individus apprennent par l'observation des comportements d'autrui et de leurs conséquences. Ce processus dépasse la simple imitation, car il implique une reconstruction active des comportements observés, pouvant mener à l'émergence de nouvelles compétences (Carré, 2004). La célèbre expérience de la poupée Bobo a montré que des enfants exposés à des comportements agressifs les reproduisaient spontanément, parfois en les amplifiant. Cette expérimentation a mis en évidence que l'apprentissage peut avoir lieu sans récompense ni punition. Ce qui est une particularité de Bandura (Guerrin, 2012).

Pour Bandura (1977), l'apprentissage repose sur trois processus : vicariant, symbolique, et autorégulateur (Afonso et al., 2012; Bandura & Rondal, 1980; Carré, 2019; Guerrin, 2012). Tout commence par le processus vicariant, qui correspond à la capacité à apprendre par l'exemple. Au lieu de faire nos propres erreurs pour comprendre, nous observons attentivement les actions de notre entourage et les conséquences qui en découlent (Afonso et al., 2012; Bandura, 1969). C'est cette observation qui permet de nous inspirer des autres, de décoder leurs réussites ou leurs échecs, pour ensuite forger notre propre façon d'agir (Afonso et al., 2012; Carré, 2019; Guerrin, 2012).

Cependant, cette observation brute ne servirait à rien sans le processus symbolique, qui représente notre réflexion vis-à-vis de cette observation. Notre cerveau est capable de traduire ce que nous voyons et vivons en symboles. C'est ce travail cognitif qui donne du sens à nos expériences, nous permet de tirer des leçons du passé, d'anticiper et même de tester mentalement des stratégies (Afonso et al., 2012; Carré, 2004, 2019).

Enfin, le processus autorégulateur vient couronner le tout en nous rappelant que nous sommes aux commandes de nos apprentissages. Nous sommes capables de nous diriger nous-mêmes, nous nous fixons des objectifs personnels, nous évaluons nos propres progrès en toute lucidité, nous ajustons notre démarche de façon continue et nous sommes capables de puiser notre motivation pour avancer (Carré, 2004, 2019; Guerrin, 2012).

En somme, l'être humain observe d'abord son environnement, donne ensuite du sens à ces expériences grâce à ses capacités cognitives, et décide finalement de manière autonome de la direction qu'il souhaite prendre. Cette théorie a influencé les domaines de l'éducation, de la psychologie, de la santé publique et du développement des compétences professionnelles (Guerrin, 2012).

Appliquée à notre contexte, la théorie de l'apprentissage social de Bandura permettra de mieux comprendre comment les personnes étudiantes développent des compétences en mobilisation des connaissances en observant d'autres personnes qui s'y engagent déjà, qu'il s'agisse de pairs, de directions de recherche ou de chercheuses et chercheurs plus expérimentés. Par l'observation, elle pourrait non seulement reproduire certains comportements, mais aussi renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle à l'égard de ces pratiques.

2.2. La roue du changement de comportement de Michie (2011)

La roue du changement est un cadre théorique destiné à soutenir la compréhension et la conception d'interventions visant à modifier des comportements. Michie (2011) postule que tout comportement résulte de l'interaction dynamique entre trois composantes fondamentales : la capacité, l'opportunité et la motivation (Michie et al., 2011). Ce modèle est utilisé en santé publique, en éducation, et en sciences comportementales pour identifier les recommandations

pertinentes permettant de faciliter ou de soutenir un changement de comportement durable (McSween-Cadieux, Chabot, et al., 2023).

La capacité renvoie aux connaissances, aux habiletés physiques et mentales nécessaires pour avoir un comportement. L'opportunité fait référence à l'environnement social et physique qui permet de passer à l'action (accès aux ressources, normes sociales ou institutionnelles). La motivation, quant à elle, comprend les processus cognitifs et émotionnels qui orientent le comportement, incluant les intentions, les objectifs personnels et les réponses affectives. Ces trois dimensions sont interreliées et peuvent s'influencer mutuellement (Michie et al., 2011).

Appliquer le cadre théorique de la roue du changement au développement des compétences en mobilisation des connaissances permet d'identifier les barrières et les facilitateurs aux activités de mobilisation des connaissances. Par exemple, un manque de connaissances peut se manifester par l'absence de formation spécifique en vulgarisation. Des opportunités limitées peuvent inclure l'absence de soutien institutionnel. Enfin, une faible motivation peut être liée à un manque de reconnaissance académique de ces activités.

2.3. Le cycle de Kolb (1984)

Selon Kolb (2015), la connaissance nait des expériences vécues, mais également de l'expérimentation de nouvelles connaissances apprises par les nouvelles expériences (Chevrier & Charbonneau, 2000; Kolb, 2015). Chaque expérience vécue contribue à enrichir nos connaissances. Une fois ces connaissances acquises, elles seront confrontées à de nouvelles expériences pour être validées et consolidées. Cette validation par de nouvelles expériences renforce la compréhension et l'assimilation des connaissances permettant ainsi son évolution constante (Chevrier & Charbonneau, 2000; Kolb, 2015). Ce modèle met en avant le caractère itératif de l'apprentissage contrairement à une approche linéaire (Darlington & Masson, 2020). Le cycle de Kolb (1984) est composé de quatre étapes cycliques (Kolb, 2015) :

Expérience concrète : Pour Kolb, le départ de tout processus d'apprentissage, d'acquisition de compétence est une expérience concrète. Au cours de cette expérience, l'apprenant vit une pratique directe et personnelle qui l'amènera à réfléchir (Chevrier & Charbonneau, 2000). Cette étape implique que l'apprenant participe activement et directement à une situation réelle. Par

cette expérience, l'apprenant perçoit de nouvelles informations. Ces informations enrichissent ses connaissances lui offrant des perspectives pour construire de nouvelles compétences (Canisius Jossou et al., 2021). Dans notre contexte, l'étudiant peut être amené à participer à une expérience de mobilisation des connaissances, ce qui lui permet d'acquérir ou de mettre à jour des connaissances. En participant à cette expérience, l'apprenant reconnait des stratégies qui contribuent au développement de ses compétences. Le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb, qui commence par cette expérience se poursuit par une réflexion qui favorise l'acquisition progressive et la consolidation de compétences (Sharaf, 2021).

L'observation réfléchie : Pour donner sens à l'expérience vécue, l'apprenant observe attentivement ce qui s'est passé et réfléchit sur ces observations sous différents angles (Chevrier & Charbonneau, 2000). Pendant cette étape du cycle de Kolb (1984), l'apprenant est invité à prendre du recul et à analyser comment il a vécu l'expérience précédente en tenant compte de plusieurs paramètres, dont les aptitudes et des attitudes à avoir. L'enseignant joue un rôle essentiel en guidant l'apprenant, en lui fournissant des outils pour structurer sa réflexion. La prise de conscience de l'expérience vécue n'est pas automatique, elle demande un travail cognitif spécifique. Vivre une situation peut la rendre familière, mais cela ne signifie pas qu'elle est pleinement comprise ou intégrée de manière réflexive (Chevrier & Charbonneau, 2000; Kolb, 2015; Vermersch, 2004).

Par exemple, l'apprenant échange avec un chercheur pour partager sa compréhension de l'expérience vécue, les apprentissages réalisés, les difficultés, les facilitateurs. La transition entre l'expérience vécue et l'expérience analysée et comprise exige un effort guidé (Vermersch, 2004). Cet effort est souvent facilité pas seulement par un chercheur, mais un autre encadrement extérieur, tel qu'un formateur, un coach ou un superviseur, qui aide à structurer et à approfondir cette réflexion.

La conceptualisation abstraite : Il s'agit d'une étape du cycle de Kolb (1984) pendant laquelle les réflexions issues de l'expérience concrète et de l'observation réflexive sont utilisées pour élaborer des principes ou des règles générales qui peuvent être appliqués à d'autres situations. Il s'agit ici de généraliser l'apprentissage à des réalités que l'on peut tester à l'étape suivante de

l'expérimentation active. Les apprenants conçoivent de nouvelles idées ou modifient leur compréhension actuelle en fonction des réflexions issues de l'étape précédente (Chevrier & Charbonneau, 2000; Sharaf, 2021; Stoloff et al., 2016).

Ainsi, les apprenants qui ont discuté de leur expérience vécue en mobilisation des connaissances pourront tirer des conclusions sur les différentes réalités vécues tout en faisant des comparaisons avec leur compréhension ou leurs connaissances initiales de la mobilisation des connaissances. La conceptualisation abstraite offre aux apprenants l'opportunité d'évaluer l'applicabilité de leurs nouvelles idées, principes dans le monde réel, dans de nouvelles expériences. Cette démarche met en évidence que les informations sont plus faciles à mémoriser lorsqu'elles ont un impact sur notre vie quotidienne et qu'elles peuvent être mises en pratique (Kolb, 2015; Stoloff et al., 2016).

L'expérimentation active : C'est à travers une expérience active que les compétences se construisent de manière tangible (Chevrier & Charbonneau, 2000). Ici, les apprenants appliquent leurs nouvelles connaissances à des contextes réels pour tester et évaluer l'efficacité des concepts développés durant l'étape précédente. C'est ici que les apprenants expérimentent leurs règles, concepts, hypothèses issus de l'étape précédente pour les valider. Il s'agit d'une mise en pratique des connaissances acquises tout au long du cycle (Sharaf, 2021). À la fin de ce processus, les compétences ainsi acquises deviennent une ressource précieuse pour affronter de nouvelles expériences et continuer le cycle de Kolb (Kolb, 2015; Stoloff et al., 2016).

En résumé, deux processus sont mis en avant dans ce cycle, il s'agit de l'action et de la réflexion (Wittorski, 2001). L'apprenant vit une expérience individuelle qui est d'autant plus efficace lorsqu'elle est suivie d'une réflexion. L'apprenant met en branle sa capacité de réflexion qui le ramène de nouveau à l'action qui est une autre expérience qui sert de base à un réapprentissage (Darlington & Masson, 2020; Kolb, 2015; Wittorski, 2001).

2.4. Pertinence du cycle de Kolb (1984) pour notre étude

Bien que la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977) soit adéquate pour expliquer comment les compétences peuvent être développées par observation et qu'il repose sur des conditions précises en lien avec l'attention, la mémorisation, la reproduction et la motivation, il reste centré sur l'imitation et le rôle des personnes modèles (Guerrin, 2012). Dans un contexte

de développement de compétences, notamment chez des adultes, cette approche ne valorise pas suffisamment la place de l'expérience personnelle et de la réflexion. Le modèle de Bandura semble moins adapté à des démarches formatives aux cycles supérieurs qui reposent sur une pratique plus réflexive.

Le cadre théorique de la roue du changement de comportement de Michie (2011) est particulièrement pertinent pour identifier des barrières et facilitateurs qui conditionnent le passage à l'action, tel que la capacité, l'opportunité et la motivation. Cependant, il s'agit avant tout d'un outil de diagnostic et de conception d'interventions, plutôt qu'un modèle d'apprentissage. Il n'apporte pas de réponse méthodologique claire sur le processus de développement de compétences. Il est par conséquent moins opérationnel dans un contexte universitaire.

Cependant, le cycle de Kolb (1984) répond directement à la nécessité de mettre en commun expérience, réflexion, conceptualisation et expérimentation. Il propose une démarche structurée, mais surtout itérative et cyclique, centrée sur l'apprenant et sa capacité à apprendre de ses propres actions.

En effet, il est le modèle le plus connu d'apprentissage expérientiel (Canisius Jossou et al., 2021; Chevrier & Charbonneau, 2000; Sharaf, 2021; Stoloff et al., 2016; Wittorski, 2001). Le choix du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb comme cadre théorique pour cette étude est justifié par plusieurs autres raisons. Il permet de structurer l'apprentissage expérientiel autour de quatre phases cycliques pour développer des compétences concrètes (Kolb, 2015). Il offre une approche cohérente qui intègre à la fois la théorie et la pratique, ce qui reste pertinent dans notre contexte de mobilisation des connaissances. Bien que la formation à la recherche ne soit pas une formation professionnelle, elle vise à préparer l'étudiant à une pratique professionnelle de la recherche (Perrenoud, 2005). Elle correspond d'autant plus à notre contexte universitaire qui vise une autonomie des personnes étudiantes dans un parcours de type recherche. Il est également utilisé avec succès pour le développement des compétences dans un contexte de formation (Darlington & Masson, 2020; Sharaf, 2021; Stoloff et al., 2016).

Enfin, prendre en compte les expériences pratiques des personnes étudiantes, incluant leurs observations, réflexions et expérimentations de la mobilisation des connaissances, permettrait d'avoir une vision globale de leurs compétences incluant l'environnement universitaire. Cela aiderait non seulement à décrire les compétences en mobilisation des connaissances, mais à identifier les barrières qu'elles rencontrent et les facteurs qui facilitent ce processus. Le cycle de Kolb (1984) permet de relier les étapes clés de l'apprentissage expérientiel (expérience concrète, réflexion, conceptualisation et expérimentation active) pour révéler les facilitateurs et les barrières au développement de ces compétences. En organisant la recherche autour de ce modèle, il devient possible aux personnes étudiantes de proposer des stratégies pour faciliter le développement des compétences en mobilisation des connaissances.

Chapitre 3 – Pertinence de l'étude et objectif

3.1. Pertinence de l'étude

Comme l'a montré l'état des connaissances, un fossé important persiste entre la production scientifique et l'utilisation effective des connaissances issues de la recherche (Berthelette et al., 2012; Dagenais et al., 2008; Dancause, 2021; Dew & Boydell, 2017), notamment dans les domaines de la santé où 14 % des résultats rejoignent les milieux pratiques (Dew & Boydell, 2017; Graham et al., 2006). Malgré l'émergence de la mobilisation des connaissances et l'intérêt croissant qu'elles suscitent, son appropriation reste limitée, particulièrement dans les milieux universitaires (Dancause, 2023; Golhasany & Harvey, 2023; Hewitt, 2021; Khouiyi et al., 2022; McSween-Cadieux, Chabot, et al., 2023; M. K. Merga & S. Mason, 2021; Paré-Beauchemin et al., 2022). Les personnes étudiantes aux cycles supérieurs, bien qu'acteurs non négligeables de la production scientifique (Larivière et al., 2015; McSween-Cadieux, Chabot, et al., 2023), sont souvent confrontées à des défis pour développer les compétences en mobilisation de connaissances, qu'ils soient d'ordre individuel (manque de formation et de temps) (Dagenais & Robert, 2013; Paré-Beauchemin et al., 2022) ou institutionnel (absence de valorisation, peu de soutien)(Cross, 2000; Dagenais et al., 2008; Golhasany & Harvey, 2023; Hewitt, 2021; McSween-Cadieux, Ziam, et al., 2023; M. K. Merga & S. Mason, 2021; Munerol et al., 2013).

Bien que plusieurs études aient été consacrées aux besoins en mobilisation des connaissances des chercheuses et chercheurs, à notre connaissance, aucune n'a examiné le cas des personnes étudiantes sur l'aspect du développement de leurs compétences. Effectivement, les personnes étudiantes sont formées aux pratiques de la recherche (Perrenoud, 2005) et devraient envisager des stratégies pour développer leurs compétences en mobilisation des connaissances pour diminuer le fossé entre la production scientifique et l'utilisation des résultats.

À travers ces constats de la littérature existante, nous nous sommes posé trois questions :

- Quelles sont les compétences en mobilisation des connaissances des personnes étudiantes aux cycles supérieurs dans des domaines liés à la santé ?
- Quels sont les barrières et facilitateurs rencontrés par les personnes étudiantes aux cycles supérieurs dans des domaines liés à la santé pour développer leurs compétences en mobilisation des connaissances ?

- Quelles sont les stratégies pour soutenir le développement des compétences en mobilisation des connaissances des personnes étudiantes aux cycles supérieurs dans des domaines liés à la santé ?

3.2. Objectif de l'étude

L'objectif général de cette étude était d'explorer les compétences en mobilisation des connaissances des personnes étudiantes universitaires dans des domaines liés à la santé. De manière plus spécifique, cette étude visait à : 1) brosser un portrait des compétences en mobilisation des connaissances des personnes étudiantes universitaires dans les domaines liés à la santé ; 2) décrire les barrières et facilitateurs rencontrés pour développer leurs compétences en mobilisation des connaissances et 3) proposer des stratégies pour soutenir le développement des compétences en mobilisation des connaissances.

Chapitre 4 – Méthodologie

Ce chapitre présente la méthodologie de l'étude. Nous y décrivons d'abord le devis retenu, les critères d'inclusion et la procédure de recrutement des participants, puis la procédure de collecte de données et la stratégie d'analyse. Nous terminons en exposant les critères de scientificité mobilisés ainsi que les considérations éthiques associées

4.1. Devis

Cette étude se base sur un devis descriptif qualitatif permettant de caractériser des expériences vécues (Fortin & Gagnon, 2022), comme le sont les expériences en mobilisation des connaissances des personnes étudiantes universitaires des domaines liés à la santé. Ce devis permet de recueillir des données détaillées directement auprès des participants pour décrire leur parcours, ainsi que les barrières et les facilitateurs qu'ils rencontrent. Sur le plan épistémologique, l'étude s'appuie sur un paradigme constructiviste (Fortin & Gagnon, 2022), lequel postule que la réalité est socialement construite à travers les expériences et les interactions des individus (O'Brien et al., 2014).

4.2. Recrutement et participants

Pour être admissible à notre étude, le participant devait répondre aux critères d'inclusion suivants :

- Être inscrit à la maitrise de type recherche ou au doctorat de type recherche dans une université au Québec.

Ce choix assure que les participants étaient impliqués dans des programmes uniquement axés sur la recherche. Les personnes étudiantes aux cycles supérieurs en recherche sont confrontées à des exigences académiques spécifiques, telles que la conduite de projets de recherche, ce qui est pertinent pour notre étude. Nous avons d'ailleurs décidé de limiter l'échantillon aux universités au Québec pour garantir un cadre institutionnel homogène pour faciliter l'analyse des données.

- Être dans un programme lié au domaine de la santé.

Bien que la mobilisation des connaissances concerne toutes les disciplines, le domaine de la santé se distingue par un volume important de publications (Scientifique en chef du Québec, 2021). Toutefois, les résultats récents révèlent toujours un fossé entre la recherche et la pratique. En

nous concentrant sur les personnes étudiantes qui participent à la production scientifique (Larivière, 2012) dans des domaines liés à la santé, nous pouvons mieux répondre à notre question de recherche sur le développement des compétences en mobilisation des connaissances chez cette population spécifique.

- Être inscrit depuis plus de trois sessions d'études.

Ce critère garantit que les participants ont bénéficié d'un temps d'exposition suffisant aux activités de recherche et potentiellement de mobilisation des connaissances. Le choix de trois sessions fait référence au nombre de sessions qui correspond à la première année d'étude.

Nous avions prévu recruter un nombre initial de douze participants. Notre objectif était de constituer un échantillon représentatif de notre population à l'étude, c'est-à-dire les personnes étudiantes aux cycles supérieurs inscrits dans des universités au Québec, dans les domaines liés à la santé. Cet effectif initial repose sur la littérature existante concernant la saturation des données en recherche qualitative. Cette saturation des données est atteinte lorsque les informations recueillies commencent à devenir redondantes (Fortin & Gagnon, 2022), ce qui signifie que les entrevues supplémentaires n'apporteront plus de nouvelles perspectives pertinentes aux objectifs de recherche. Notre effectif initial est supérieur à l'estimation de Hennink et al. (2017) qui suggèrent la possibilité d'atteindre la saturation des thèmes avec un échantillon de neuf participants. Toutefois, pour explorer des concepts plus complexes, un échantillon plus large est souvent nécessaire (Paillé & Mucchielli, 2021). Dans notre cas, notre recrutement a cessé après le douzième participant.

Afin de constituer notre échantillon, nous avons adopté une double approche. Tout d'abord, un échantillonnage par réseau a été mis en place, permettant une diffusion ciblée de l'affiche auprès des personnes éligibles (Fortin & Gagnon, 2022). Parallèlement, un échantillonnage intentionnel a été conduit pour garantir une représentation adéquate des universités participantes, en sollicitant activement la participation de personnes étudiantes issues de divers établissements (Fortin & Gagnon, 2022).

La sollicitation des participants se faisait par une affiche (Annexe 1) incluant les informations sur l'étude, les critères d'inclusion et les chercheurs responsables. L'affiche a été diffusée sur le site

internet Néo de l'UQTR, sur différents groupes Facebook des associations d'étudiants des Universités au Québec et le site de la Chaire de recherche UQTR (jr) sur la santé des travailleuses et travailleurs vieillissants. Nous avons également utilisé LinkedIn pour diffuser l'affiche de recrutement. Les participants qui manifestaient leur intérêt pour participer à l'étude ont été contactés pour vérifier leur admissibilité et planifier le remplissage du formulaire d'information et de consentement (Annexe 2), puis le questionnaire sociodémographique. Les critères d'inclusion étaient vérifiés par le premier auteur qui contactait le potentiel participant. Une dernière vérification se faisait au début de chaque entrevue semi-structurée individuelle pour confirmer que nos participants respectaient les critères d'inclusion.

4.3. Procédure

Notre collecte des données s'est déroulée en deux phases distinctes, à travers l'administration d'un questionnaire sociodémographique et la conduite d'entrevues semi-structurées individuelles. Pour garantir la rigueur scientifique de ces instruments méthodologiques, ils ont préalablement fait l'objet d'un prétest, réalisé auprès de trois personnes respectant nos critères d'inclusion.

4.3.1. Questionnaire sociodémographique

Le questionnaire sociodémographique (Annexe 3), d'une durée d'environ dix minutes, a été rempli via la Banque Interactive de Questions (BIQ) de l'UQTR, accessible selon les disponibilités des participants. Le questionnaire sociodémographique servait à décrire nos participants. Il contenait des informations, telles que l'âge, le département d'étude, le type d'inscription, les activités de mobilisation des connaissances menées. Le questionnaire a été conçu en s'appuyant sur l'état des connaissances scientifiques actuelles.

4.3.2. Entrevues semi-structurées

Chaque participant a été convié à une entrevue semi-structurée individuelle d'une durée moyenne de 44 minutes, organisée par Zoom. Le guide d'entrevue (Annexe 4) a été conçu afin d'explorer les expériences des participants à partir de questions ouvertes, leur permettant de décrire leur parcours avec leurs propres mots (Anderson & Holloway-Libell, 2014). Il comprend sept thèmes principaux, avec des questions ouvertes permettant d'explorer en profondeur les

expériences des participants en mobilisation des connaissances. Les thèmes abordés étaient les suivants :

- connaissances générales sur la mobilisation des connaissances (p. ex., « parlez-moi de comment vous définissez la mobilisation des connaissances en lien avec votre projet de recherche ? ») ;
- expériences concrètes vécues en mobilisation des connaissances (p. ex., « parlez-moi d'une situation où vous avez réalisé des activités de mobilisation des connaissances dans le cadre de votre projet de recherche? ») ;
- réflexion sur les expériences vécues (p. ex., « parlez-moi de ce qui a bien fonctionné dans l'expérience de mobilisation des connaissances que vous avez vécue? ») ;
- application des réflexions issues de l'expérience vécue dans d'autres situations similaires. (p. ex., « en vous basant sur votre expérience, parlez-moi des compétences nécessaires pour réussir des activités de mobilisation des connaissances ? ») ;
- projection vers de nouvelles expériences (p. ex., « en vous basant sur votre expérience, comment prévoyez-vous améliorer votre pratique en mobilisation des connaissances à l'avenir ? ») ;
- barrières et facilitateurs (p. ex., « parlez-moi des principales difficultés rencontrées lors des activités de mobilisation des connaissances dans vos travaux de recherche? Parlez-moi des éléments ayant facilité la réalisation de vos activités de mobilisation des connaissances dans vos travaux de recherche? ») ; et
- pistes de solutions pour optimiser les compétences en mobilisation des connaissances des étudiants aux cycles supérieurs dans les domaines liés à la santé (p. ex., « quelles seraient vos recommandations pour améliorer le développement des compétences en mobilisation des connaissances chez les personnes étudiantes aux cycles supérieurs dans votre programme? »).

Ce guide a été construit en s'appuyant sur le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) assurant ainsi une cohérence entre nos objectifs et les dimensions explorées. Durant les

entrevues, le premier auteur a favorisé l'écoute active et la reformulation afin d'aider les participants à approfondir leurs réflexions sans les interrompre (Anderson & Holloway-Libell, 2014). Toutes les entrevues ont été réalisées en français, enregistrées numériquement en format audio et transcrites intégralement en format texte.

4.4. Analyse

Les données quantitatives recueillies dans le cadre de notre étude ont été enregistrées dans un fichier Excel, puis traitées par des statistiques descriptives simples. Cette analyse avait pour objectif de fournir un portrait descriptif des caractéristiques sociodémographiques des participants à l'étude en fonction des variables suivantes : âge, genre, université et département de provenance, session de démarrage du programme, nombre de sessions complétées, type d'inscription, nombre d'heures consacrées au projet de recherche par semaine, type de devis de recherche, types d'activités de mobilisation menées et présence ou non d'un plan de mobilisation des connaissances.

Les données issues des entrevues ont fait l'objet d'une analyse thématique selon l'approche proposée par Paillé et Mucchielli (2021). Cette méthode permet d'identifier, de structurer et d'interpréter les thèmes émergents à partir des discours recueillis. L'analyse s'est déroulée en six étapes :

1- transcription intégrale des enregistrements audio dans des documents Microsoft Word pour constituer le corpus ;

2- familiarisation avec les données par une relecture attentive des transcriptions et la rédaction de notes ;

3- codage initial des énoncés orienté par les objectifs de recherche ;

4- élaboration des thèmes, par regroupement des codes en catégories significatives ;

5- révision collaborative des thèmes, assurée par deux membres de l'équipe de recherche pour valider la cohérence des regroupements ; et

6- interprétation et synthèse des résultats sous forme de présentation thématique.

L’analyse a été facilitée par l’utilisation du logiciel NVivo 15, permettant d’organiser le codage, de structurer les données et de visualiser les segments de verbatim codés. Les étapes de codage (2, 3 et 4) ont été effectuées individuellement par deux membres de l’équipe de recherche, tandis que la révision des thèmes (étape 5) a été conduite en binôme afin d’assurer la triangulation des chercheurs (Savoie-Zajc, 2019). Cette approche visait à renforcer la fiabilité inter juges et à limiter l’influence d’un point de vue unique sur l’interprétation des données. Les étapes 2, 3, 4 et 5 ont été répétées après chaque entrevue par les deux membres de l’équipe de recherche pour un total de cinq entrevues, soit 42 % des entrevues. Le reste de l’analyse a été réalisée par le premier auteur. Des échanges réguliers ont été menés durant l’ensemble de l’analyse, ce qui a permis de produire plusieurs versions de l’arbre thématique avant d’aboutir à une version finale considérée comme la plus représentative des données.

Enfin, l’ensemble du processus analytique a été réalisé sous la supervision de la professeure Alexandra Lecours, avec des rencontres régulières pour valider les décisions méthodologiques et assurer la qualité de l’analyse.

4.5. Critère de scientificité

Afin de garantir la rigueur de cette étude, nous nous sommes appuyés sur les critères de scientificité spécifiquement adaptés à la recherche qualitative, tels que conceptualisés par Drapeau (2004) et Proulx (2019). Ainsi, la saturation des données et la crédibilité de la démarche ont été documentées de façon systématique.

La saturation des données a été abordée par une approche itérative alliant la collecte et l'analyse simultanée, tout en opérant une distinction méthodologique entre la saturation thématique et la saturation du sens (Hennink et al., 2017). Conformément à la démarche de Francis et al. (2010), nous avons adopté un critère d'arrêt basé sur une séquence de trois entrevues consécutives sans émergence de nouveaux thèmes, ce qui a permis d'objectiver l'atteinte du seuil de complétude. Cette saturation de thèmes a été formellement constatée dès la neuvième entrevue, moment où l'ajout de nouveaux participants n'entraînait plus la création de nouveaux thèmes dans l'arbre thématique. La collecte s'est néanmoins poursuivie jusqu'à la douzième entrevue conformément à la démarche de Francis et al. (2010) afin d'atteindre une saturation du sens (Hennink et al.,

2017). Cette phase de saturation de sens s'est avérée utile pour approfondir les dimensions plus subtiles de plusieurs thèmes et pour stabiliser les grandes catégories de compétences émergentes de nos données. En validant l'absence de nouveaux thèmes lors des entrevues dix, onze et douze par une comparaison constante avec les verbatims précédents, nous avons pu confirmer la stabilité de l'arbre thématique.

La crédibilité renvoie à la correspondance entre les données recueillies et la réalité qu'elles sont censées représenter (Proulx, 2019), c'est-à-dire la justesse avec laquelle les résultats reflètent l'expérience authentique des participants (Drapeau, 2004; Proulx, 2019). Selon Kemp (2012), cette crédibilité dépend notamment de la capacité à distinguer clairement le point de vue des participants de celui du chercheur. Pour consolider cette crédibilité et éviter qu'une seule perspective n'influence l'ensemble du codage, l'analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2021) a intégré une démarche de validation inter juges (Mukamurera et al., 2006). Concrètement, les étapes de familiarisation, de codage initial et d'élaboration des thèmes ont été réalisées de manière indépendante par deux membres de l'équipe de recherche pour les cinq premières entrevues, ce qui représente 42 % du corpus total. La révision collaborative de ces thèmes en binôme suivie d'une troisième révision par la direction de recherche a permis de confronter les perspectives et de stabiliser une grille d'analyse cohérente avant que le reste des entrevues ne soit traité de façon individuelle. L'arbre thématique a également fait l'objet de discussion avec plusieurs parties prenantes, comme des membres de l'équipe de recherche, des personnes étudiantes et des professionnels de recherche.

Enfin, l'ensemble de ce processus analytique a été réalisé sous la supervision de la direction de recherche, avec des rencontres régulières visant à valider chaque décision méthodologique et à garantir l'intégrité de l'interprétation.

4.6. Considération éthique

Ce projet de recherche a obtenu l'approbation éthique du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'approbation a été délivrée le 21 janvier 2025, sous le numéro de certificat CER-24-2315-07.09 (Annexe 5). Sa période de validité s'étendait du 21 janvier 2025 au 21 janvier 2026.

Chapitre 5 – Résultats

Afin de répondre aux besoins de diffusion scientifique et de valorisation des connaissances, les résultats de cette étude sont présentés sous la forme d'un article scientifique, lequel est suivi d'une section de résultats complémentaires. Cette structure permet de répondre de manière exhaustive à nos objectifs de recherche. L'article intitulé « Développement des compétences en mobilisation des connaissances chez les personnes étudiantes aux cycles supérieurs dans des domaines liés à la santé » répond à nos deux premiers objectifs spécifiques : 1) brosser un portrait des compétences en mobilisation des connaissances des personnes étudiantes universitaires dans les domaines liés à la santé et 2) décrire les barrières et facilitateurs rencontrés pour développer leurs compétences en mobilisation des connaissances.

Au moment du dépôt de ce mémoire, cet article a été soumis pour publication dans la revue *Enjeux et société*, plus précisément pour le numéro thématique intitulé « La mobilisation des connaissances : entre modalités et finalités ». Le choix de cette revue est motivé par son initiative d'explorer spécifiquement les sujets en lien avec la mobilisation des connaissances. Toutefois, les contraintes de concision propres aux revues scientifiques ne permettant pas de traiter l'intégralité des données recueillies, une section de résultats complémentaires suit l'article. Cette section répond à notre troisième objectif spécifique, qui était de proposer des stratégies identifiées par les participants pour soutenir le développement des compétences en mobilisation des connaissances.

Contribution des auteurs

Cet article scientifique s'inscrit directement dans le cadre du mémoire de maîtrise réalisé par l'étudiant. Fiacre Sètondji Dibe Akplogan est le premier auteur de l'article. Il a réalisé la conceptualisation de l'étude, l'élaboration de la méthodologie, la collecte et à l'analyse des données et la rédaction du manuscrit. La directrice de recherche Alexandra Lecours a contribué à l'encadrement scientifique du projet, notamment en accompagnant les différentes étapes de la recherche, en révisant le manuscrit et en approuvant la version finale de l'article.

Développement des compétences en mobilisation des connaissances chez les personnes étudiantes universitaires dans des domaines liés à la santé.

Liste des auteurs :

Fiacre Sètondji Dibe Akplogan

- Département d'ergothérapie, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada.
- Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale, Québec, Canada.

Alexandra Lecours (autrice de correspondance)

- Département d'ergothérapie, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada.
- Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale, Québec, Canada.

Résumé : La mobilisation des connaissances est un processus qui repose sur la co-construction des connaissances scientifiques afin de favoriser l'utilisation des résultats de la recherche dans les pratiques. Néanmoins, les compétences associées à ce processus restent insuffisamment documentées chez les personnes étudiantes aux cycles supérieurs. Cette étude qualitative descriptive, menée auprès de douze participants, visait à décrire ces compétences ainsi que les facilitateurs et barrières influençant leur développement. Les résultats font ressortir 10 compétences regroupées en compétences communicationnelles, organisationnelles et comportementales. Plusieurs facilitateurs, comme l'intérêt pour la mobilisation des connaissances, l'encouragement des proches et la disponibilité de ressources institutionnelles, interviennent dans cet apprentissage. Toutefois, des barrières comme le manque de financement et de formation et la faible reconnaissance institutionnelle le freinent. Ces constats soulignent le besoin de renforcer le soutien institutionnel pour un développement des compétences en mobilisation des connaissances.

Mots-Clés : compétences, mobilisation des connaissances, applications des connaissances, personnes étudiantes, apprentissage expérientiel.

Abstract: Knowledge mobilization is a process based on the co-construction of scientific knowledge to enhance the use of research findings in practice. However, the competencies associated with this process are still insufficiently documented among graduate students. This descriptive qualitative study, conducted with twelve participants, aimed to describe these competencies as well as the facilitators and barriers influencing their development. The results highlight 10 competencies grouped into communication, organizational, and behavioral competencies. Several facilitators, such as an interest in knowledge mobilization, encouragement from peers, and the availability of institutional resources, play a part in this learning process. However, barriers such as lack of funding and training, and low institutional recognition hinder this process. These findings underscore the need to strengthen institutional support for the development of knowledge mobilization competencies.

Keywords: competencies, knowledge mobilization, knowledge translation, students, experiential learning.

Introduction

La recherche scientifique offre un potentiel pour transformer les pratiques et contribuer à relever les défis des sociétés contemporaines (Van Der Maren, 2014). Pourtant, une grande partie de ce potentiel demeure encore sous-exploité (Straus et al., 2013, pp. 2,3; Van Der Maren, 2014). Selon des données compilées par l'Observatoire des sciences et des technologies en 2021, la production scientifique québécoise a connu une progression soutenue entre 2000 et 2019, passant d'environ 8 000 à plus de 18 000 publications dans l'ensemble des grands secteurs de recherche (Scientifique en chef du Québec, 2021). Le secteur des sciences de la santé s'est affirmé comme le principal contributeur en passant de 4 200 publications en 2000 à 9 800 en 2019 (Scientifique en chef du Québec, 2021). Malgré cet investissement considérable dans la production des connaissances, un fossé persistant demeure entre les données issues de la recherche et leur utilisation (Bensaude-Vincent, 2010). Selon Balas et Boren (2000), il faudrait en moyenne 17 ans pour que les résultats de recherche soient appliqués en pratique clinique, et seulement 14 % de la recherche en santé serait effectivement intégrée dans les pratiques quotidiennes (Westfall et al., 2007, cité dans Dew & Boydell, 2017). Cet écart entraînerait une utilisation prolongée de pratiques potentiellement moins efficaces et priverait la population des innovations scientifiques les plus récentes (Graham et al., 2006, p. 13).

Face à cette problématique, la mobilisation des connaissances a progressivement émergé comme une réponse stratégique. L'expression « mobilisation des connaissances » s'appuie sur la co-construction, soit une dynamique collaborative entre citoyens, décideurs et chercheurs (Dancause, 2023, p. 5) favorisant la production, l'adaptation et l'utilisation des connaissances scientifiques (Dancause, 2021, p. 13; Hewitt, 2021, p. 131). C'est à partir de 2009 que la mobilisation des connaissances devient un critère officiel d'évaluation dans les demandes de subvention au Canada (Dancause, 2023, p. 9) à travers plusieurs organismes, comme le FRQ, les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC) et le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) (McSween-Cadieux, Chabot, et al., 2023, p. 2). Avec cette réforme, les chercheurs ne produisent plus uniquement des connaissances, mais s'assurent que les résultats génèrent un impact mesurable dans les contextes sociaux, cliniques et politiques (Dancause, 2021, 2023). Or, les personnes étudiantes aux cycles supérieurs, acteurs de la production scientifique (Larivière,

2012), restent souvent dépourvues de formation spécialisée en mobilisation des connaissances (Paré-Beauchemin et al., 2022). Ce constat est d'une importance particulière dans les domaines liés à la santé, où la qualité des interventions dépend de l'intégration des connaissances scientifiques pour répondre aux besoins complexes et soutenir les politiques publiques (Khouiyi et al., 2022; Straus et al., 2013). Ainsi, cet article porte sur les compétences en mobilisation des connaissances des personnes étudiantes universitaires dans les domaines liés à la santé.

État des connaissances

Le défi contemporain de la mobilisation des connaissances

La mobilisation des connaissances est une expression qui repose sur la co-construction des connaissances destinées à une utilisation concrète par les milieux utilisateurs (Elissalde & Renaud, 2010, p. 415). Traditionnellement centrée sur la diffusion des résultats dans les milieux universitaires par des publications scientifiques et les conférences, elle s'est aujourd'hui élargie pour rejoindre des publics non spécialisés, tels que les décideurs, les acteurs communautaires ou les citoyens (Dancause, 2023; Hewitt, 2021). La mobilisation des connaissances se distingue de plusieurs concepts connexes, comme le transfert ou l'application des connaissances. Bien que souvent utilisés de façon interchangeable, ces termes recouvrent des nuances conceptuelles (Graham et al., 2006). Le transfert de connaissances repose historiquement sur une transmission essentiellement unidirectionnelle des connaissances des chercheurs vers les utilisateurs qui sont considérés comme des récepteurs (Khouiyi et al., 2022, p. 158; Schryer-Roy, 2005, p. 3). L'application des connaissances évoque davantage l'intégration des résultats dans la pratique à travers un processus itératif qui se manifeste par une amélioration continue des résultats entre les chercheurs et les milieux utilisateurs. Néanmoins, elle est souvent centrée sur les actions des chercheurs en fin de projet, assimilée à la commercialisation ou au transfert technologique (Straus et al., 2013, p. 5).

Le CRSH (2025) définit la mobilisation des connaissances comme :

« L'échange et l'intégration réciproques et complémentaires de connaissances issues de la recherche parmi la communauté de recherche, les organismes courtiers du savoir et les utilisatrices et les utilisateurs des connaissances tant dans le milieu universitaire qu'à l'extérieur

de manière potentiellement avantageuse pour les utilisatrices et utilisateurs et de manière à créer des impacts bénéfiques au Canada et à l'étranger et, au bout du compte, qui a le potentiel de rehausser le profil, la portée et l'impact de la recherche en sciences humaines » (Conseil de recherches en sciences humaines, 2025).

À notre connaissance, cette définition est la seule qui inclut une fonction intermédiaire distincte qui est le courtage de savoirs. Cette fonction a pour objectif de rendre les preuves scientifiques accessibles, compréhensibles et applicables dans des contextes réels (Dagenais & Ziam, 2023; McSween-Cadieux, Ziam, et al., 2023). De plus en plus d'institutions universitaires, de services de santé et d'organismes gouvernementaux créent des postes dédiés au courtage, reconnaissant son rôle stratégique. Au Québec, des initiatives comme le Consortium Interrégional de Savoirs en Santé et Services Sociaux (Consortium Inter S4) incarnent cette fonction en offrant des services de courtage de connaissances aux centres de santé régionaux (Dagenais & Ziam, 2023).

Dans les domaines liés à la santé, les résultats de recherche demeurent difficilement mobilisables en raison du vocabulaire spécialisé ou des formats de diffusion, comme l'article scientifique (Gagliardi et al., 2014; Hewitt, 2021; Straus et al., 2013). Prenons un exemple concret : une infirmière qui souhaite améliorer ses pratiques de gestion de la douleur chez les patients en soins palliatifs cherchera à consulter les dernières données probantes sur ce sujet. Elle accédera à des articles rédigés dans un langage spécialisé, parsemés de jargon statistique et méthodologique. Confrontée aux réalités de sa pratique avec ses ressources limitées, cette infirmière risque d'abandonner sa recherche ou d'appliquer les recommandations de manière approximative.

Une mobilisation des connaissances impliquerait que l'infirmière ne soit pas simplement une réceptrice passive d'informations issues des travaux de recherche, mais une partenaire dans la production même des connaissances. Elle pourrait, par exemple, contribuer à identifier les questions de recherche les plus pertinentes pour sa pratique, participer à l'interprétation des résultats à la lumière de ses expériences cliniques et collaborer à l'adaptation des recommandations aux ressources réelles et aux spécificités de son contexte de soins. En résumé, pour aligner la production et l'utilisation des connaissances, la recherche doit s'adapter aux

contextes locaux, soutenir le changement et impliquer les utilisateurs en amont (Cross, 2000; Dagenais, 2006).

Les compétences en mobilisation des connaissances

La capacité à mobiliser efficacement les connaissances scientifiques repose sur le développement de compétences spécifiques (Paré-Beauchemin et al., 2022). Dans le milieu universitaire, la référence la plus largement admise pour définir ce qu'est une compétence demeure celle proposée par Guy Le Boterf au début des années 2000. La compétence est « un savoir agir en situation de travail » (Le Boterf, 2000, p. 54). Il s'agit de la capacité d'un individu à accomplir des tâches en mobilisant les ressources appropriées parmi celles acquises au préalable lors de sa formation ou à l'occasion d'expériences précédentes (Lamri, 2018). Cette définition de la compétence retenue dans le cadre de ce projet s'articule autour d'approche tridimensionnelle qui distingue trois facteurs interdépendants qui sont : 1) le savoir agir, soit les connaissances à mobiliser ; 2) le vouloir agir, correspondant à la motivation et à l'engagement ; et 3) le pouvoir agir, qui renvoie aux conditions environnementales permettant la mise en œuvre des actions (Lamri, 2018; Le Boterf, 2000, 2011).

Malgré l'intérêt grandissant pour la mobilisation des connaissances (Golhasany & Harvey, 2025), peu d'auteurs ont identifié les compétences requises pour la mettre en œuvre (McSween-Cadieux, Chabot, et al., 2023; M. K. Merga & S. Mason, 2021). Certains auteurs ont toutefois mis en évidence certaines compétences pour le transfert de connaissances. Par exemple, 19 compétences ont été regroupées en trois catégories selon les travaux de Mallidou et al. (2018). La première catégorie appelée « connaissance » regroupe des compétences, comme comprendre le processus de recherche, comprendre les activités de transfert de connaissances. La deuxième catégorie intitulée « habiletés » regroupe des compétences, comme le leadership et la vulgarisation. La troisième catégorie prend en compte les « attitudes » qui sont, par exemple, la confiance et l'engagement (Mallidou et al., 2018).

La formation universitaire et les personnes étudiantes aux cycles supérieurs

Les personnes étudiantes contribuent à la production scientifique et participent activement aux processus de recherche tout en demeurant en apprentissage (Larivière, 2012; McSween-Cadieux,

Ziam, et al., 2023). Cette position ni novice, ni experte, constitue un moment d'apprentissage pour développer des compétences en mobilisation des connaissances (Gagliardi et al., 2014). Or, peu d'études examinent systématiquement l'intégration de la mobilisation des connaissances dans les curricula aux cycles supérieurs.

Les ressources institutionnelles en mobilisation des connaissances, comme les formations, les mentorats restent absentes ou insuffisamment connues des personnes étudiantes (Paré-Beauchemin et al., 2022). Toutefois, des organismes comme le FRQ ou l'Acfas offrent certaines initiatives ponctuelles de soutien, dont des concours comme « Ma thèse en 180 secondes ». Parallèlement, les personnes étudiantes se concentrent principalement sur les formes traditionnelles de diffusion des connaissances, comme les publications dans des revues académiques ou les participations à des conférences spécialisées (Hewitt, 2021). Ainsi, les personnes étudiantes sont formées à produire des connaissances rigoureuses sans être systématiquement préparés à les mobiliser efficacement auprès des publics et contextes qui en ont besoin.

Étant donné (1) le rôle de la mobilisation des connaissances pour combler le fossé persistant entre science et pratique dans les domaines liés à la santé ; (2) l'importance des personnes étudiantes aux cycles supérieurs dans la production scientifique ; (3) l'absence systématique de formation en mobilisation dans la plupart des programmes aux cycles supérieurs ; et (4) la nécessité de comprendre les facteurs qui soutiennent ou entravent le développement de compétences en mobilisation des connaissances, cet article présente une étude dont l'objectif était d'explorer les compétences en mobilisation des connaissances chez les personnes étudiantes universitaires dans les domaines liés à la santé.

Spécifiquement, l'étude visait à : 1) brosser un portrait des compétences en mobilisation des connaissances chez les personnes étudiantes aux cycles supérieurs dans les domaines liés à la santé et 2) décrire les barrières et facilitateurs rencontrés.

Cadre théorique

Pour explorer les compétences en mobilisation des connaissances des personnes étudiantes aux cycles supérieurs, cette étude s'appuie sur le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984).

Ce cadre théorique vise à expliquer comment les personnes étudiantes développent des compétences en mobilisation des connaissances à partir de leurs expériences. Il articule théorie et pratique avec une structure cyclique d'apprentissage (Kolb, 2024). Ce modèle est reconnu comme une référence en matière d'apprentissage expérientiel et a démontré son efficacité dans des contextes de développement de compétences dans divers domaines professionnels et académiques (Canisius Jossou et al., 2021; Chevrier & Charbonneau, 2000; Wittorski, 2001).

Le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb

Selon Kolb (2015), la connaissance n'émerge pas uniquement de la théorie ou de l'enseignement, mais elle se construit à partir de l'expérimentation (Chevrier & Charbonneau, 2000; Kolb et al., 2014; Kolb, 2015). Les connaissances et les compétences sont étroitement liées, mais elles ne se confondent pas. Les connaissances renvoient principalement aux savoirs théoriques et conceptuels qu'un individu acquiert au cours de sa formation, tandis que les compétences désignent la capacité à mobiliser ces connaissances avec des ressources appropriées dans des situations concrètes (Le Boterf, 2017; Tardif, 2006). Dans la perspective de l'apprentissage expérientiel, ces connaissances se transforment progressivement en compétences par leur mise en action avec les ressources appropriées dans un cycle dynamique alternant expérimentation, réflexion et ajustement de l'action (Kolb, 2015, 2024). Ce processus cyclique comprend quatre phases : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active.

L'expérience concrète est le point de départ du processus d'apprentissage. C'est une participation active à une situation réelle (Kolb, 2024). Dans le contexte de la mobilisation des connaissances, un étudiant pourrait participer à la présentation d'une affiche lors d'une conférence destinée à un public professionnel. Par cette participation, l'étudiant reconnaît et perçoit de nouvelles informations qui enrichissent ses connaissances et contribueront à construire de nouvelles compétences en présentation d'affiche scientifique.

L'observation réflexive permet de donner du sens à l'expérience vécue. L'apprenant doit effectuer un travail cognitif structuré, souvent facilité par l'accompagnement d'une autre personne d'expérience (Canisius Jossou et al., 2021; Vermersch, 2004). Par exemple, après avoir présenté

son affiche, l'étudiant peut revenir sur son expérience pour identifier les éléments qui ont facilité la compréhension du public, ou encore repérer les moments où son message semblait moins clair.

La conceptualisation abstraite se réalise à partir des rétroactions et des observations issues de l'étape précédente. L'apprenant s'engage dans un processus d'analyse pour élaborer des principes ou des règles transférables à d'autres situations (Kolb, 1984; Kolb, 2015). Il conçoit de nouvelles idées ou modifie sa compréhension en fonction des réflexions antérieures. Par exemple, l'étudiant qui a présenté son affiche pourrait conclure : « Pour engager efficacement mon public, je dois adapter mon vocabulaire au niveau de connaissance des auditeurs, utiliser des visuels pertinents et laisser du temps pour les questions ».

L'expérimentation active correspond à cette phase durant laquelle l'apprenant applique cette nouvelle connaissance à des situations réelles pour la tester et la valider. C'est par cette mise en pratique que les compétences acquises au cours des étapes précédentes se consolident et deviennent tangibles (Chevrier & Charbonneau, 2000; Kolb et al., 2014; Stoloff et al., 2016). L'apprenant peut alors commencer un nouveau cycle d'apprentissage enrichi par cette nouvelle expérience.

Méthode

Devis

Cette étude repose sur un devis qualitatif descriptif (Fortin & Gagnon, 2022) visant à explorer les expériences de nos participants en lien avec le développement de compétences en mobilisation des connaissances. Ce devis est particulièrement approprié pour décrire un phénomène encore peu documenté, sans chercher à produire une théorie ni à interpréter les données au-delà de ce que rapportent les participants (Fortin & Gagnon, 2022).

Participants

Pour être inclus dans cette étude, les participants devaient répondre aux critères suivants : 1) être inscrit à un programme de maîtrise ou de doctorat de type recherche dans une université au Québec, 2) être inscrit dans un programme relié au domaine de la santé, 3) avoir complété trois sessions académiques. Les participants ont été recrutés selon deux approches d'échantillonnage.

Un échantillonnage par réseau (Fortin & Gagnon, 2022) a été utilisé afin de diffuser l'affiche par des moyens électroniques (réseaux sociaux, journaux universitaires) de manière ciblée auprès des personnes éligibles. En parallèle, un échantillonnage intentionnel (Fortin & Gagnon, 2022) a été réalisé pour assurer une représentation adéquate des universités, en sollicitant des répondants au sein de certains établissements. La taille de l'échantillon a été déterminée en fonction de la littérature sur la saturation des données qualitatives, atteinte lorsque les informations deviennent redondantes (Fortin & Gagnon, 2022). Bien que Hennink et al. (2017) suggèrent qu'un échantillon de neuf participants puisse suffire, des études sur des concepts complexes recommandent un nombre plus élevé (Paillé & Mucchielli, 2021). Dans notre cas, notre recrutement a cessé après le douzième participant.

Procédure

La collecte de données s'est déroulée en deux phases : un questionnaire sociodémographique suivi d'entrevues semi-structurées individuelles. Ces outils ont été soumis à un prétest auprès de trois personnes respectant les critères d'inclusion.

Chaque personne étudiante a d'abord complété un questionnaire sociodémographique, administré via une plateforme web institutionnelle. Ce questionnaire visait à décrire les caractéristiques des participants (p. ex., âge, programme d'études, années d'expérience académiques) et à documenter leurs activités de mobilisation des connaissances.

Chaque personne étudiante a ensuite participé à une entrevue semi-structurée individuelle d'une durée moyenne de 44 minutes, réalisée en vidéoconférence. Dans la présente étude, le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) a structuré la conception du guide d'entrevue, ce qui a permis d'identifier non seulement les compétences développées, mais aussi les barrières et les facilitateurs rencontrés à chaque étape du processus d'apprentissage. Le guide d'entrevue comportait cinq thèmes principaux, formulés sous forme de questions ouvertes : 1) connaissances générales sur la mobilisation des connaissances (p. ex., « parlez-moi de comment vous définissez la mobilisation des connaissances en lien avec votre projet de recherche? ») ; 2) expériences concrètes de mobilisation des connaissances (p. ex., « parlez-moi de vos expériences en mobilisation des connaissances ») ; 3) réflexion sur les expériences vécues (p. ex., « parlez-moi de

ce qui a bien fonctionné dans les expériences de mobilisation des connaissances que vous avez vécue? ») ; 4) projection vers de nouvelles expériences (p. ex., « en vous basant sur votre expérience, parlez-moi des compétences nécessaires pour réussir des activités de mobilisation des connaissances? ») ; et 5) barrières et facilitateurs (p. ex., « parlez-moi des principales difficultés rencontrées lors des activités de mobilisation des connaissances dans vos travaux de recherche? »). Toutes les entrevues ont été réalisées en français, enregistrées numériquement en format audio et transcrites intégralement en format texte.

Analyse des données

Une analyse thématique suivant l'approche de Paillé et Mucchielli (2021) a été menée en six étapes : 1) transcription intégrale des données ; 2) familiarisation avec les données transcrites ; 3) codage initial ; 4) élaboration des thèmes ; 5) révision collaborative des thèmes par deux membres de l'équipe de recherche ; et 6) interprétation et synthèse des résultats. Le codage a été réalisé avec NVivo 15. Les cinq premières entrevues ont été analysées séparément par deux membres de l'équipe de recherche. Après avoir complété leur analyse respective, ils se sont rencontrés afin de comparer leurs codages et d'arriver à un accord sur les codes et la structure globale de l'arbre thématique pour chacune des cinq entrevues. Un troisième membre de l'équipe examinait la version consolidée de l'arbre thématique pour s'assurer de sa cohérence avec chaque analyse. Cette démarche visait à limiter les biais potentiels en évitant qu'une seule perspective n'influence l'ensemble du codage. Le reste des entrevues a été analysé par le premier auteur. Des discussions régulières ont eu lieu entre les membres de l'équipe permettant de produire plusieurs itérations de la structure avant de parvenir à une version finale jugée la plus représentative des données.

Notre étude a obtenu l'approbation éthique du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR (CER-24-2315-07.09).

Résultats

L'analyse de nos données a permis de faire émerger un portrait de compétences en mobilisation des connaissances chez les personnes étudiantes aux cycles supérieurs dans des domaines liés à la santé. Cette section présentera d'abord une description de nos participants pour ensuite

décrire les compétences identifiées en mobilisation des connaissances. S'ensuivra une présentation des facilitateurs favorisant leur mise en œuvre et des barrières y faisant obstacle.

Description des participants

Notre échantillon se composait de 12 personnes inscrites dans des programmes de maîtrise (58 %) et de doctorat (42 %) liés à la santé. Les femmes représentaient 83 % de notre échantillon et l'âge moyen des participants était de 31 ans. Ils étudiaient tous à temps plein et provenaient à parts égales du réseau de l'Université du Québec (UQ) et des Universités hors du réseau UQ. Nos participants cumulaient entre une et huit activités de mobilisation des connaissances dans le cadre de leurs études.

Portrait des compétences en mobilisation des connaissances

L'analyse de nos données nous a permis d'identifier 10 compétences regroupées en trois catégories, à savoir : 1) compétences communicationnelles, 2) compétences organisationnelles, 3) compétences comportementales. Le tableau 2 résume les catégories et les compétences qui émergent des verbatim des participants.

Tableau 2. – Portrait de compétences en mobilisation des connaissances

Catégories	**Compétences**
Compétences communicationnelles	Communiquer oralement
	Vulgariser le contenu scientifique
	Concevoir des supports audiovisuels
	Innover dans les approches communicationnelles
Compétences organisationnelles	Trouver ou initier une activité de mobilisation des connaissances
	Gérer une équipe

Compétences comportementales	Développer de la rigueur dans la recherche
	Construire un réseau
	Collaborer avec les parties prenantes
	Exercer un leadership

Compétences communicationnelles

Les compétences communicationnelles sont au nombre de quatre : communiquer oralement, vulgariser le contenu scientifique, concevoir des supports audiovisuels et innover dans les approches communicationnelles.

Concernant la compétence *communiquer oralement*, les participants soulignent l'importance de capter l'attention du public à travers la qualité de leurs expressions. Comme le mentionne un participant : « il faut capter l'intérêt des gens, rester dynamique » [P06]. Pour les présentations orales, un autre participant indique qu'il est intéressant d' « avoir différentes intonations […] parce qu'on voit souvent des présentations plutôt ennuyeuses, un peu plates » [P12]. Enfin, le participant 07 parle de savoir « raconter une histoire ».

La compétence *vulgariser le contenu scientifique* est présentée par nos participants comme la capacité à adapter le message scientifique à des publics variés. Cette compétence suppose de transformer un contenu complexe en information accessible sans perdre la rigueur scientifique. Comme l'explique [P8] : « on mettait beaucoup l'accent sur l'importance de l'auditoire : à qui on s'adresse, comment adapter son discours. On ne communique pas de la même manière à un politicien, à un proche aidant ou à un patient ».

La compétence *concevoir des supports audiovisuels* apparaît comme une compétence complémentaire à la vulgarisation, permettant de rendre le contenu accessible par des moyens visuels ou technologiques. Par exemple, un participant a dû « faire une courte vidéo d'environ 5 minutes pour montrer [s]on projet aux infirmières » [P06]. Cette compétence se manifeste ainsi par la conception de matériels diversifiés adaptés à différents contextes. Selon un participant :

« faire du montage vidéo, du graphisme, programmer des sites web, ce sont des compétences qui permettent de mieux mobiliser les connaissances » [P10].

Concernant la compétence *innover dans les approches communicationnelles*, elle implique de sortir des formats conventionnels pour trouver des moyens originaux de transmettre l'information scientifique. Comme le dit un participant : « est-ce que ça passe mieux par une chanson, une bande dessinée ? Il faut organiser son message en fonction de ça » [P08]. Pour nos participants, l'humour est une approche innovante, il faut rendre son projet « rigolo et accessible » [P03].

Ces différents extraits soulignent l'importance accordée à l'expression orale et l'adaptation du discours dans les compétences en mobilisation des connaissances.

Compétences organisationnelles

Ces compétences sont au nombre de deux : trouver ou initier une activité de mobilisation des connaissances et gérer une équipe.

En ce qui concerne la compétence *trouver ou initier une activité de mobilisation des connaissances,* elle prend en compte la capacité à trouver une activité qui correspond au projet de recherche, comme le mentionne cet extrait : « je dirais, repérer les appels à communication des congrès ou autres [activités de mobilisation des connaissances]. Est-ce que le congrès est intéressant pour moi ? » [P01].

Nos participants mentionnent aussi la capacité d'initier une activité, comme l'exprime un participant : « Il faut se lancer dans le vide » [P12]. Par exemple, ce même participant a créé une initiative sur les réseaux sociaux pour parler de son projet de recherche afin de le rendre accessible à un public large.

La compétence *gérer une équipe* consiste à planifier, structurer et coordonner une initiative de mobilisation des connaissances en équipe. Comme l'illustre cet extrait : « qui fait quoi ? […] combien de temps pour la théorie, pour la pratique, pour les questions à la fin […]. On était deux superviseurs, donc on distribuait les tâches. » [P12]. *Gérer une équipe* prend également en compte la fluidité des échanges au sein de l'équipe, ce qui peut être compromis lorsque certains

membres éprouvent des difficultés à saisir les attentes. Comme l'affirme un participant à propos d'un membre d'une équipe de mobilisation des connaissances : « il ne comprend pas toujours ce qu'[on] attend, alors que les autres comprennent » [P07]. Il faut ainsi adapter les messages internes selon la variété des expertises dans l'équipe.

Compétences comportementales

Les compétences comportementales sont au nombre de quatre : développer de la rigueur dans la recherche, construire un réseau, collaborer avec les parties prenantes et exercer un leadership.

Concernant la compétence *développer de la rigueur dans la recherche,* elle est mise en œuvre pour assurer la qualité des informations présentées lors des activités de mobilisation des connaissances. Selon un de nos participants, « mobiliser des connaissances prend de la rigueur, parce qu'on ne veut pas mobiliser des connaissances fausses » [P11]. En effet, la science fait face à de plus en plus de désinformation et chaque connaissance vulgarisée pourrait être mal interprétée. Comme l'affirme ce participant : « il ne faut pas juste chercher les pours, mais aussi les contres pour être en mesure de nuancer nos propos » [P11].

La compétence de *construire un réseau* permet de créer et d'entretenir des relations qui soutiennent les activités de mobilisation des connaissances. Un participant mentionne que : « les contacts aident dans la recherche, la mobilisation, le développement de compétences, fournir des outils, des références […]. Les compétences techniques s'acquièrent avec le temps, mais l'expérience, elle ne s'achète pas : elle se gagne en la vivant » [P10]. Il ressort qu'il faut être ouvert à solliciter de l'aide face à ces limites. À cet effet, un participant affirme : « si quelqu'un veut utiliser une bande dessinée, il peut collaborer avec d'autres. Ce n'est pas nécessaire de tout faire seul » [P08].

La compétence *collaborer avec les parties prenantes* impliquées exprime la volonté de co-construire. Pour cela il faut « être capable d'écouter les autres, de recevoir un point de vue différent. […]. Il faut être ouvert d'esprit à considérer d'autres perspectives » [P08]. Les parties prenantes sont diverses selon le projet, il peut s'agir d'un citoyen ou même d'un jury dans le cadre d'un concours. Par exemple, dans le cadre d'un concours d'affiches, un participant affirme que « les retours du jury sur le contenu, la présentation et la mise en page [l]'ont aidé à clarifier

l'information et à identifier ce qu'il souhaitait améliorer » [P06]. Cette compétence à collaborer permet de recenser « ce qui [fonctionne] et ce qui [fonctionne] moins bien » [P07], afin d'optimiser le processus de mobilisation des connaissances.

Exercer un leadership est présenté comme une compétence qui implique de prendre l'initiative, d'assumer un rôle moteur et d'influencer positivement dans les projets de mobilisation. Un participant parle de « compétence principale, car elle englobe d'autres compétences, comme l'intelligence émotionnelle, l'écoute active, les habiletés communicationnelles » [P07]. *Exercer un leadership* se traduit aussi par « un certain charisme, de la prestance, de l'assurance » [P05].

En résumé, les compétences comportementales apparaissent comme la capacité à interagir de façon éthique, rigoureuse et collaborative avec les différentes parties impliquées dans le processus de mobilisation des connaissances.

Les facilitateurs

La mise en œuvre des compétences en mobilisation des connaissances est soutenue par plusieurs éléments facilitants. Dans notre étude, six facilitateurs ont été identifiés et regroupés en trois niveaux : institutionnels, interpersonnels et personnels.

Les facilitateurs institutionnels

Les facilitateurs institutionnels au nombre de deux, à savoir : la disponibilité des ressources et l'encadrement de la direction de recherche.

Concernant la *disponibilité des ressources*, elle évoque le rôle que joue l'université et les centres de recherche. Selon nos participants, l'accès à des ressources, telles que des formations, des ateliers, facilite l'acquisition et le développement de compétences. Comme le mentionne ce participant : « la [faculté] poste souvent des formations en ligne pour les étudiants de toutes les facultés. À travers ces formations, j'ai pu acquérir des compétences oratoires » [P03].

Nos participants trouvent également aidant la disponibilité des modèles structurés d'activités et de matériels de communication dans les laboratoires de recherche comme « un modèle d'affiche » [P02].

L'encadrement de la direction de recherche à travers les rencontres revêt d'une importance particulière selon nos participants. Selon un participant, « cela permet d'améliorer [s]a posture, de parler avec plus d'enthousiasme pour inclure [s]on public » [P03]. En plus des rencontres formelles, un participant affirme que le soutien de la direction facilite la participation aux activités : « mes directrices me poussent à faire des présentations, à saisir les opportunités » [P06].

Les facilitateurs interpersonnels

Sur le plan interpersonnel, deux facilitateurs sont ressortis : travailler avec les pairs et l'encouragement des proches.

En ce qui concerne *travailler avec les pairs*, il ressort qu'en collaborant avec d'autres personnes dans un travail en groupe par exemple, nos participants se retrouvent à mettre en commun plusieurs compétences transversales. Un participant était rassuré « d'avoir un avis extérieur de quelqu'un qui avait un peu d'expérience » qui « peut lire [s]es premières publications » [P11]. Comme l'explique cet autre participant : « il faut travailler le plus possible avec des gens expérimentés. Comme on est encore apprenant, s'associer avec eux nous aide à sauter des étapes et à apprendre plus efficacement » [P10].

En ce qui concerne *l'encouragement des proches*, le soutien moral contribue à maintenir la motivation des personnes étudiantes et légitimer le temps investi dans les projets de mobilisation des connaissances. Comme l'exprime [P11] « avoir quelqu'un d'autre pour [l]'encourager malgré [s]es ratés […] » est une source de motivation. Ce même participant souligne d'ailleurs que sans cet appui, l'initiation d'activité de mobilisation des connaissances aurait été incertaine : « moi, toute seule me lancer, je ne sais pas quand je l'aurais fait » [P11].

Les facilitateurs personnels

Les facilitateurs personnels sont au nombre de deux. Il s'agit de l'intérêt pour la mobilisation des connaissances et des expériences antérieures.

Concernant l'*intérêt pour la mobilisation des connaissances,* un de nos participants affirme qu'il « […] aimerai[t] en faire plus, comme Ma thèse en 180 secondes, pour faire connaître [s]on sujet

et le rendre accessible » [P08]. Participer à ses activités parait comme une volonté personnelle pour développer ses compétences.

Pour ce qui est des *expériences antérieures*, certains de nos participants ont eu de belles expériences en présentation publique qui facilitent significativement le développement des compétences en mobilisation des connaissances. Comme le souligne [P12] : « mon background initial est des études en théâtre. Donc, j'ai beaucoup parlé devant le public, je suis très à l'aise pour ça ». Ces expériences passées associées à l'intérêt pour la vulgarisation facilitent grandement l'expérience d'activités de mobilisation des connaissances pour un développement de compétences.

Dans l'ensemble, les différents facilitateurs agissent à des niveaux complémentaires. Les soutiens institutionnels offrent un cadre formel d'apprentissage, les interactions interpersonnelles renforcent cet apprentissage dans la pratique collaborative, tandis que les facteurs personnels en assurent la continuité dans le temps.

Les barrières

Parallèlement aux facilitateurs, plusieurs barrières freinent le développement des compétences en mobilisation des connaissances. Ces barrières au nombre de huit sont regroupées en trois niveaux : institutionnel, interpersonnel et personnel.

Les barrières institutionnelles

Les barrières institutionnelles incluent le manque de financement, la compétitivité des évènements de mobilisation des connaissances, et le manque de valorisation institutionnelle.

Le *manque de financement* affecte aussi bien la participation que l'organisation des activités de mobilisation des connaissances. Un de nos participants parle du cout élevé de la participation à un congrès scientifique à travers les frais d'inscription, d'hébergement de transport : « je trouvais ça dommage, […], le congrès coûtait 1 100 dollars canadiens. […], participer à certains congrès peut coûter jusqu'à 5 000 $ » [P06]. Un autre participant évoque les contraintes liées à la production de vidéo : « par exemple, si je veux faire une vidéo, c'est mon mode de diffusion. Il

faut des fonds, et parfois on ne les a pas » [P10]. Cette absence de soutien financier n'encourage pas la participation ou l'organisation des activités de mobilisation des connaissances.

En ce qui concerne la *compétitivité des évènements de mobilisation des connaissances,* les participants évoquent le caractère très sélectif des événements de mobilisation des connaissances : « l'envers du décor, c'était très compétitif. Les étudiants étaient vraiment là pour gagner » [P07]. Ce climat compétitif et sélectif limite les occasions des personnes étudiantes d'expérimenter des activités de mobilisation des connaissances et par conséquent, de développer des compétences.

Pour ce qui est du *manque de reconnaissance académique,* malgré la compétition décrite dans le paragraphe précédent, les activités de mobilisation des connaissances sont moins valorisées par les institutions universitaires, selon plusieurs de nos participants, comme l'affirme un participant : « la mobilisation des connaissances, c'est important, mais ce n'est pas obligatoire pour obtenir ton diplôme » [P05]. En parlant de valorisation académique des activités de mobilisation des connaissances, pour [P01] : « on n'est pas assez valorisé ou encouragé à aller le faire. On va te laisser le faire, mais ça ne va pas être un plus ». L'objectif, comme le dit [P11] est de « faire son doctorat et de le finir ».

Les barrières interpersonnelles

Les barrières interpersonnelles se manifestent par des difficultés de communication avec les parties prenantes et des divergences entre personne étudiante et direction de recherche.

Les *difficultés de communication avec les parties prenantes* s'installent notamment lorsqu'il s'agit d'un dialogue interprofessionnel entre chercheur et praticien. Un de nos participants estime qu'il s'agit de « deux mondes différents » [P03] qui n'ont pas « la même perception » [P03]. Par exemple, pour ce même participant indique également que : « la définition des mots était très importante, on avait un projet commun, qu'on ne comprenait pas de la même manière. Il fallait s'assurer que tout le monde ait une même définition de concept pour pouvoir avancer » [P03].

En ce qui concerne la *divergence entre personne étudiante et la direction de recherche,* l'expression de « mondes différents » évoquée précédemment par [P03] ne renvoie pas

uniquement aux divergences entre chercheurs et praticiens. Elle renvoie également à des divergences entre les personnes étudiantes et leur direction de recherche. Certains soulignent que la perception de ce qu'est une activité de mobilisation des connaissances varie d'une génération à l'autre. Pour les uns, il faudrait des approches créatives et originales, tandis que pour d'autres il faudrait des formats plus traditionnels. Comme le mentionne un participant : « pour chaque présentation orale, je me demande : est-ce que je fais une présentation plutôt classique ? Sachant que, [parfois], les superviseurs n'ont pas les mêmes perceptions que nous » [P01].

Les barrières personnelles

Plusieurs barrières personnelles font obstacle au développement des compétences en mobilisation des connaissances. Il s'agit des barrières psychologiques, de la difficulté à concilier les activités de mobilisation des connaissances avec les autres obligations académiques et du manque de formation.

Nos participants mentionnent des *barrières psychologiques*, telles que le stress. Par exemple, un participant « trouve stressant de parler devant des gens » [P03]. D'autres participants craignent de sortir de leur zone de confort, comme l'affirme ce participant : « j'ai tendance à rester dans les moyens traditionnels de diffusion : articles, présentations, parce que c'est ce que je connais le mieux. Sortir de ce cadre peut être intimidant » [P02]. La crainte d'être jugé pendant les activités de mobilisation est également évoquée dans les *barrières psychologiques*, comme en témoigne ce participant, dont les collègues ont tenu des propos tels que : « qu'est-ce qu'elle fait sur les réseaux sociaux ? » [P11] ou encore : « pour qui elle se prend pour faire ça ? » [P11], en référence à ses activités de vulgarisation scientifique.

Concernant la *difficulté à concilier les activités de mobilisation des connaissances avec les autres obligations académiques,* nos participants parlent de la conciliation entre les activités de mobilisation des connaissances qui sont chronophages, les travaux universitaires et la vie personnelle : « quand tu es étudiant, que tu travailles à temps plein, que tu as une famille, tu n'as pas le temps d'aller chercher où présenter ton projet » [P05]. Ceci peut créer du retard dans l'avancement du projet de recherche. Comme le dit ce participant : « j'essaye de terminer mon doctorat » [P11].

Le *manque de formation* est évoqué par nos participants en termes de manque de compétences techniques en vulgarisation, car selon l'activité, ils évoquent ne pas avoir de formation initiale et ont « appris sur le tas » [P11]. Pour un de nos participants : « on nous demande de faire des présentations, des affiches de recrutement, mais on n'est jamais formé à ça » [P12].

Dans l'ensemble, ces barrières révèlent un écart significatif entre la volonté des personnes étudiantes de s'engager dans la mobilisation des connaissances et les conditions institutionnelles offertes.

Discussion

Cette étude visait à explorer les compétences en mobilisation des connaissances chez les personnes étudiantes universitaires dans les domaines liés à la santé. L'analyse des résultats a permis d'identifier 10 compétences regroupées en trois catégories (compétences communicationnelles, compétences organisationnelles et compétences comportementales).

Leur développement s'inscrit dans un processus d'apprentissage expérientiel, notamment le cycle de Kolb (1984), tel qu'observé dans plusieurs contextes de formation en santé (Figueiredo et al., 2022). Toutefois, nos résultats montrent une mobilisation inégale de ces différentes phases. Si l'expérience concrète et l'observation réfléchie sont bien mobilisées, les phases de conceptualisation abstraite et d'expérimentation active présentent des fragilités.

Les participants rapportent s'engager dans des activités de mobilisation des connaissances à travers des expériences pratiques, souvent initiées de manière individuelle et volontaire. Il peut s'agir des concours ou événements de vulgarisation scientifique, c'est l'expérience concrète. Cette entrée dans le cycle de Kolb (1984) par l'initiative personnelle rejoint les constats de Canisius Jossou et al. (2021) et Stoloff et al. (2016), qui identifient l'expérience personnelle, comme point de départ du développement de compétences.

Le passage à la phase d'observation réfléchie s'opère ensuite par un basculement vers une dimension plus collective. En effet, elle est soutenue par plusieurs facilitateurs interpersonnels, notamment les échanges avec les pairs et la direction de recherche. Dans notre cas, les activités de retours sur expérience sont menées en solitaire, mais également en groupe, comme le suggère

Kolb (2024) pour une observation réfléchie idéale. Nos résultats rejoignent ceux de McSween-Cadieux, Chabot, et al. (2023) quant à l'influence positive du corps professoral sur les activités de mobilisation des connaissances.

Concernant la conceptualisation abstraite, nos résultats suggèrent une fragilité. Les personnes étudiantes peinent à transformer leurs expériences en principes transférables. Comme le constatent Dillette et Sipe (2018) dans leur application du cycle de Kolb (1984) en milieu universitaire, cette phase est souvent la plus difficile à concrétiser. Pour être franchie avec succès, elle nécessiterait un mentorat explicite et l'apport de connaissances formelles à travers des formations structurées (Dillette & Sipe, 2018). Même si les personnes étudiantes sont entourées par leurs pairs et directions de recherche, elles se retrouvent isolées dans la manière de conceptualiser leurs connaissances. Selon Kolb et Kolb (2018), cette étape nécessite l'intervention d'un expert capable de relier l'expérience vécue aux modèles théoriques établis. Or, les pairs partagent le même statut ni novice, ni expert, et les directions de recherche, bien qu'expertes dans leur discipline, manquent souvent de temps et parfois de formation spécifique en mobilisation des connaissances (Paré-Beauchemin et al., 2022). Par conséquent, l'environnement immédiat échoue à fournir les cadres théoriques nécessaires, forçant l'apprenant à régresser vers la phase de l'observation réfléchie. Par ailleurs, plusieurs auteurs soulignent également que l'absence de formations structurées limite la capacité des apprenants à développer des modèles d'action transférables (Brownell et al., 2013; Phipps et al., 2016). Pour pallier l'absence de cette expertise, nous suggérons de renforcer les dispositifs de formations structurées en mobilisation des connaissances au sein du cursus universitaire, afin de fournir aux personnes étudiantes les modèles théoriques pour conceptualiser leurs pratiques.

Enfin, la phase de l'expérimentation active apparaît également fragilisée. Bien que les personnes étudiantes souhaitent multiplier les expériences de mobilisation, elles sont entravées par un manque de ressources financières et logistiques (Dagenais et al., 2008), dont la disponibilité varie d'une université à une autre (p. ex., l'accès à un studio d'enregistrement de balado). Ces barrières sont exacerbées par un système universitaire qui récompense prioritairement la publication scientifique traditionnelle (Desai, 2005) au détriment d'une reconnaissance académique de toutes les activités de mobilisation des connaissances (M. K. Merga & S. Mason, 2021). Ces

constats rejoignent ceux de Villarroel Henríquez et al. (2025), qui observent que le cycle de Kolb (1984) est rarement complété dans sa totalité en milieu académique, notamment pour la phase de l'expérimentation active limitée par des contraintes institutionnelles. Nos résultats suggèrent une consolidation de cette phase par un soutien institutionnel par des mécanismes de financement accessibles, la création d'espaces d'expérimentation non compétitifs et une reconnaissance académique explicite de la mobilisation des connaissances (Eggiman-Ketter et al., 2024).

En somme, la mise en œuvre inégale de ces quatre phases s'explique par la nature des ressources qu'elles exigent. Les phases d'expérience concrète et d'observation réfléchie relèvent d'une dynamique d'apprentissage informelle et intuitive. Elles s'appuient sur la motivation étudiante et le soutien interpersonnel de proximité avec des ressources facilement mobilisables. À l'inverse, les phases de conceptualisation abstraite et d'expérimentation active requièrent un basculement vers un apprentissage plus formel et des infrastructures institutionnelles dédiées. Le cycle de Kolb est inégalement mobilisé parce que l'environnement universitaire actuel tolère la mobilisation des connaissances sans pour autant l'intégrer structurellement. Ainsi, plutôt que de reposer principalement sur des initiatives individuelles, le développement des compétences en mobilisation des connaissances gagnerait à s'inscrire dans un environnement universitaire où les conditions soutiennent pleinement le développement des compétences.

Limites de l'étude

L'interprétation de ces résultats doit tenir compte de certaines limites. Premièrement, les données auto-rapportées s'exposent aux biais de mémoire et de désirabilité sociale. Deuxièmement, l'absence de la perspective des instances institutionnelles restreint l'analyse systémique des barrières et facilitateurs. Enfin, bien que le modèle de Kolb (1984) soit pertinent, d'autres modèles d'apprentissage auraient pu apporter des perspectives complémentaires.

Conclusion

Cette étude visait à explorer le développement des compétences en mobilisation des connaissances chez les personnes étudiantes universitaires dans les domaines liés à la santé. Il en ressort que ce développement repose sur un apprentissage expérientiel et autodidacte. Nos

résultats soulignent la nécessité d'offrir un environnement institutionnel propice pour transformer l'expérience individuelle en compétence. Ainsi, il serait pertinent d'élaborer dans une dynamique de co-construction avec les différentes parties prenantes, des approches pour soutenir le développement des compétences en mobilisation des connaissances.

Références

Bensaude-Vincent, B. (2010). Splendeur et décadence de la vulgarisation scientifique. *Questions de communication*, *17*(1), 19. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.368

Brownell, S. E., Price, J. V., & Steinman, L. (2013). Science communication to the general public: why we need to teach undergraduate and graduate students this skill as part of their formal scientific training. *Journal of undergraduate neuroscience education*, *12*(1), E6.

Canisius Jossou, M., Gautier, A., Hernandez, S., & Tiberghien, B. (2021). L'apprentissage expérientiel en situation extrême : le cas de l'École nationale supérieure des officiers de sapeurs-pompiers pour la gestion de l'accueil et de l'hébergement des rapatriés de Wuhan. *Gestion et management public*, *9 / 4*(4), 119-126. https://doi.org/10.3917/gmp.094.0119

Chevrier, J., & Charbonneau, B. t. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, *26*(2), 287-324.

Conseil de recherches en sciences humaines. (2025, 2025). *Définitions (Mobilisation des connaissances)*. https://sshrc-crsh.canada.ca/fr/financement/terminologie.aspx#km-mc

Cross, K. P. (2000). The Educational Role of Researchers. *New Directions for Higher Education*, *2000*(110).

Dagenais, C. (2006). Vers une utilisation accrue des résultats issus de la recherche par les intervenants sociaux. Quels modèles de transfert de connaissances privilégier ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *39*(3), 23-35. https://doi.org/10.3917/lsdle.393.0023

Dagenais, C., Janosz, M., & Dutil, J. (2008). Étude des besoins des chercheurs de l'Université de Montréal en matière de transfert des connaissances issues de la recherche. *Montreal, Canada: Bureau de la Recherche-Développement-Valorisation de l'Université de Montréal*.

Dagenais, C., & Ziam, S. (2023). Mot d'ouverture: Ancrage historique et évolution du courtage de connaissances. *Revue francophone de recherche sur le transfert et l'utilisation des connaissances*, *7*(3).

Dancause, L. (2021). Diagnostic de l'expertise québécoise dans le domaine de la mobilisation des connaissances. *Université du Québec à Trois-Rivières*. https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC2100/O0003513170_Diagnostic_rapport_compet_HR_ep02.pdf

Dancause, L. (2023). Guide pédagogique sur la mobilisation des connaissances. *Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur*. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38823

Desai, N. G. (2005). Why 'publish or perish'? Why not 'publish and prosper'? Perspectives from developing countries. *Indian J Psychiatry*, *47*(1), 1-2. https://doi.org/10.4103/0019-5545.46066

Dew, A., & Boydell, K. M. (2017). Knowledge translation: bridging the disability research-to-practice gap. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, *4*(2), 142-157. https://doi.org/10.1080/23297018.2017.1315610

Dillette, A., & Sipe, L. (2018). A systematic framework of experiential learning: Challenging educators to make college more than an aggregation of credits. *Creative Education*, *9*(09), 1426-1443.

Eggiman-Ketter, J., Derrough, B., Wolfe, D. L., & Unger, J. (2024). Enablers and barriers to implementing an interdisciplinary experiential learning program for university students in a Canadian rehabilitation centre. *Front Rehabil Sci*, *5*, 1336559. https://doi.org/10.3389/fresc.2024.1336559

Elissalde, J., & Renaud, L. (2010). Les démarches de circulation des connaissances: mobilisation et valorisation des connaissances. *Les médias et la santé: de l'émergence à l'appropriation des normes sociales*, *409*.

Figueiredo, L. D. F. d., Silva, N. C. d., & Prado, M. L. d. (2022). Primary care nurses' learning styles in the light of David Kolb. *Revista brasileira de enfermagem*, *75*(6), e20210986. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0986

Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition ed.). Chenelière éducation.

Gagliardi, A. R., Webster, F., Perrier, L., Bell, M., & Straus, S. (2014). Exploring mentorship as a strategy to build capacity for knowledge translation research and practice: a scoping systematic review. *Implementation Science*, *9*(1), 122. https://doi.org/10.1186/s13012-014-0122-z

Golhasany, H., & Harvey, B. (2025). Navigating barriers and pathways in capacity development for knowledge mobilization: perspectives from McGill University's Faculty of Education. *Frontiers in Education*.

Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W., & Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, *26*(1), 13-24. https://doi.org/10.1002/chp.47

Hewitt, T. (2021). *Imaginer le futur de la mobilisation des connaissances*. Conseil de recherches en sciences humaines. http://hdl.handle.net/10464/15046

Khouiyi, A., Guillemette, F., & St-Pierre, M.-J. (2022). La mobilisation des connaissances issues de la recherche dans l'accompagnement du développement professionnel. *Enjeux et société*, *9*(2), 150-172. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1092844ar

Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A., & Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator:The Educator Role Profile. *Simulation & Gaming*, *45*(2), 204-234. https://doi.org/10.1177/1046878114534383

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development* (Vol. 1).

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning : experience as the source of learning and development* (Second edition. ed.). Pearson Education LTD. https://learning-oreilly-com.biblioproxy.uqtr.ca/library/view/experiential-learning-experience/9780133892512/ch01.html#ch01lev1sec01

Kolb, D. A. (2024). « Chapitre 4. Apprendre par l'expérience pour changer » Kolb David, dans : Conduite du changement : concepts-clés . (pp.51-57). https://doi.org/https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.3917/dunod.autis.2024.01.0051

Lamri, J. (2018). Chapitre 3. La compétence : une notion ambiguë et complexe. In *Les compétences du 21e siècle* (pp. 61-82). Dunod. https://shs.cairn.info/les-competences-du-21e-siecle--9782100781454-page-61?lang=fr

Larivière, V. (2012). On the shoulders of students? The contribution of PhD students to the advancement of knowledge. *Scientometrics*, *90*(2), 463-481.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Ed. d'Organisation.

Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Éducation Permanente*, *188*(3), 97-112.

Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique. Halte au «tout compétences»! *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, *19*(1).

Mallidou, A. A., Atherton, P., Chan, L., Frisch, N., Glegg, S., & Scarrow, G. (2018). Core knowledge translation competencies: a scoping review. *BMC Health Services Research*, *18*(1), 502. https://doi.org/10.1186/s12913-018-3314-4

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

McSween-Cadieux, E., Ziam, S., & Lane, J. (2023). Les compétences clés en courtage de connaissances. *Revue francophone de recherche sur le transfert et l'utilisation des connaissances*, *7*(3).

Merga, M. K., & Mason, S. (2021). Perspectives on institutional valuing and support for academic and translational outputs in Japan and Australia [Article]. *Learned Publishing*, *34*(3), 305-314. https://doi.org/10.1002/leap.1365

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019.htm

Paré-Beauchemin, R., Madar, H., Dorion, A.-S., Angrand, R., Chapdelaine, A., Saucier, D., Hernandez-Hernandez, A. G., Herrera, J. A. M., & Idrissi, Z. (2022). La nécessité de débuter les apprentissages en mobilisation de connaissances dès le début des études universitaires: points de vue d'étudiants et d'étudiantes gradués. *Revue francophone de recherche sur le transfert et l'utilisation des connaissances*, *6*(1). https://doi.org/https://doi.org/10.18166/tuc.2022.6.1.24

Phipps, D., Pepler, D., Craig, W., Cummings, J., & Cardinal, S. (2016). The co-produced pathway to impact describes knowledge mobilization processes.

Schryer-Roy, A.-M. (2005). Application des connaissances: théories, approches et applications pratiques.

Scientifique en chef du Québec. (2021). *Publications : une progression constante*. https://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/chiffre-cle/publications/publications-une-progression-constante/

Stoloff, S., Spallanzani, C., & Brunelle, J.-P. (2016). Le cycle de Kolb appliqué à un processus de supervision pédagogique classique : perceptions des supervisés à propos du dispositif d'accompagnement. *Approches inductives*, *3*(1), 125-156. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1035197ar

Straus, S. E., Tetroe, J., & Graham, I. D. (2013). Introduction Knowledge translation: What it is and what it isn't. In *Knowledge Translation in Health Care* (pp. 1-13). https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118413555.ch01

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Chenelière éducation.

Van Der Maren, J.-M. (2014). Chapitre 1. La recherche scientifique et les disciplines universitaires. In *La recherche appliquée pour les professionnels : Education, (para)médical, travail social* (pp. 11-31). De Boeck Supérieur. https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-pour-les-professionnels--9782804181628-page-11.htm?try_download=1

Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation Permanente*, *160*(3), 71-80.

Wittorski, R. (2001). Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science-action à la pratique professionnelle. In M. Marie-Pierre (Ed.), *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social* (pp. 107-119). L'Harmattan. https://hal.science/hal-00172714

5.1. Résultats complémentaires

L'article précédent a permis de présenter quelques résultats de notre étude. Toutefois, le format exigé par la revue nécessitait une grande concision, ce qui nous a fait mettre de côté les données pour répondre à notre troisième objectif spécifique. Cette section propose de présenter ces résultats complémentaires afin de répondre pleinement à nos objectifs de recherche. Plus précisément, nous y présentons les stratégies proposées par nos participants pour soutenir le développement des compétences en mobilisation des connaissances chez les personnes étudiantes universitaires dans des domaines liés à la santé.

5.1.1. Les stratégies d'amélioration

Afin de soutenir le développement de compétences en mobilisation des connaissances, les participants ont formulé plusieurs stratégies d'amélioration. Ces stratégies se divisent en deux grands axes complémentaires : les stratégies institutionnelles, qui relèvent de la responsabilité de l'écosystème universitaire, et les stratégies personnelles, qui s'inscrivent dans une démarche individuelle.

Les stratégies institutionnelles

Les stratégies institutionnelles se résument en trois points : financer, former et valoriser.

Le développement des compétences en mobilisation des connaissances passe par des dispositifs de financement adaptés selon nos participants : « Il faut trouver des façons d'offrir du financement, surtout pour les activités nationales et internationales » [P06]. Comme c'était le cas de [P04] : « j'ai obtenu une bourse à la maîtrise de mon ordre professionnel […], pour l'avoir en entier, il fallait faire une activité de mobilisation des connaissances. J'ai donc choisi d'écrire un article vulgarisé dans leur journal ». Selon nos participants, ces offres de financements devraient prendre en compte des activités internationales qui sont plus onéreuses. De plus, nos participants soulignent l'importance de démocratiser l'accès à ces fonds pour pallier les iniquités entre les domaines d'études. Cet autre extrait illustre une mauvaise répartition des ressources financières d'un domaine à l'autre : « chaque discipline est différente, par exemple, en ingénierie c'est souvent le privé qui finance, donc c'est plus facile. Ce n'est pas le cas partout » [P06].

Nos participants recommandent également de renforcer l'accompagnement offert par l'université et des organismes subventionnaires, notamment en proposant davantage de formations ciblées en mobilisation des connaissances. Ces offres de formation devraient s'accompagner de plus d'effort de communication pour « mieux informer sur les opportunités de présentation : quand, où, pourquoi ça peut être pertinent » [P05]. Il s'avère utile de mieux les « publiciser » [P11], car « il y en a qui sont données, […], mais il faut le savoir » [P11].

Ces formations pratiques et théoriques devraient, idéalement, être intégrées au cursus académique. Comme l'explique avec justesse un participant, les cycles supérieurs représentent la période pour consolider ces acquis :

> « j'ai l'impression qu'après, quand les gens sont au post doc ou chercheurs, ils n'ont plus le temps de s'essayer à ça. Je pense que la formation graduée, c'est vraiment le moment de développer de bonnes pratiques ou d'être formés pour. Je pense que des étudiants qui font ça, pendant leurs études graduées, s'ils deviennent chercheurs, ils ont de grandes chances, c'est sûr qu'ils continuent à le faire. […]. Moi, je pense que c'est ça qu'il faut améliorer, c'est vraiment au niveau de la formation pendant les études graduées permettent ça serait ça que je changerai » [P01].

En plus de toutes ses propositions, nos participants souhaiteraient que les universités leur offrent des cadres non compétitifs pour se former à la mobilisation des connaissances :

> « même s'il existe déjà des activités de mobilisation […], ce sont souvent des concours. Et qui dit concours, dit stress. Je pense qu'il faudrait aussi offrir des espaces plus informels, moins stressants, où on pourrait simplement se pratiquer à présenter nos projets, à vulgariser, à recevoir du feedback. Ce serait complémentaire et super formateur pour les étudiants » [P04].

Pour finir nos participants appellent à la valorisation des activités de mobilisation des connaissances par les universités. Les propositions sont nombreuses, qu'il s'agisse de collaborer avec le grand public « pouvoir travailler avec tous types de profil » [P03] ou d'accompagner les initiatives de mobilisation des connaissances qui pourraient par la suite intégrer les activités courantes des centres de recherche parce qu'on « développe ses compétences en pratiquant » [P06].

Les stratégies personnelles

Les stratégies personnelles au nombre de deux, incluent de pratiquer et de se préparer psychologiquement.

Plusieurs de nos participants insistent sur l'importance d'une pratique régulière d'activités de mobilisation des connaissances. Les essais-erreurs semblent être un mode d'apprentissage efficace dans le contexte des personnes étudiantes aux cycles supérieurs dans des domaines liés à la santé pour ne pas « avancer de façon intuitive » [P12]. Comme le dit ce participant en parlant de son projet de recherche : « la première fois que je l'expliquais, c'était un peu compliqué, la deuxième fois, mieux, la troisième fois, encore mieux. Plus je l'expliquais, plus je me sentais à l'aise » [P09]. Aussi, ne faut-il pas hésiter à s'inspirer des activités de mobilisation des connaissances des collègues dans un esprit de collaboration, comme illustre cet extrait :

> « voir comment d'autres présentent des revues systématiques ou des résultats m'aide à organiser mes propres présentations. Je m'inspire beaucoup de la manière dont les autres transmettent l'information, sans copier bien sûr. Définitivement aussi, la pratique avec les autres et ça s'applique à une présentation orale, par affiche » [P08].

Cette pratique est plus efficace quand on travaille dans un environnement multidisciplinaire. Comme l'explique ce participant : « beaucoup plus de pratiques et avoir des endroits où on peut régulièrement pratiquer des activités et aussi interagir avec les autres disciplines parce qu'on apprend plus, on voit comment notre projet pourrait être reçu par d'autres personnes » [P03].

Toutes ces stratégies requièrent une bonne préparation psychologique qui part d'une démarche simple, comme écouter « un balado sur le stress » [P09] ou « consulter un psychologue si on ne supporte pas de faire des présentations orales, puis que c'est un problème dans notre vie et on n'est pas fonctionnel, […], il faut aller chercher de l'aide par rapport à ça » [P11].

Cela passe également par le développement de la confiance en soi qui pour [P05] signifie :

> « être certaine de ce que j'avance, être sûre de mes connaissances. C'est les avoir bien intégrées pour pouvoir les exprimer clairement, et avoir confiance que c'est ce que je veux que les autres comprennent. C'est aussi mettre de côté la timidité, l'insécurité, ne pas craindre le jugement ou de se tromper »[P05].

En somme, ces stratégies d'amélioration mettent en évidence une responsabilité partagée dans le développement des compétences en mobilisation des connaissances. D'un côté, la personne étudiante doit faire preuve de proactivité en multipliant les occasions de pratique et en forgeant sa confiance personnelle. De l'autre, il incombe à l'institution de fournir un écosystème facilitant, riche en formations ciblées, en ressources financières et en espaces de diffusion bienveillants.

Chapitre 6 – Discussion

L’objectif de notre étude était d'explorer les compétences en mobilisation des connaissances chez les personnes étudiantes universitaires dans les domaines liés à la santé. Nos résultats ont mis en évidence dix compétences réparties en trois catégories, soit : les compétences communicationnelles, organisationnelles et comportementales. Dans le présent chapitre, nous opérerons un retour sur la notion de compétence pour analyser celles recensées à la lumière de la définition de compétence selon Le Boterf (2000). Dans un second temps, nos données seront interprétées selon le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Ce cadre nous permettra d’identifier les étapes du cycle qui sont bien mobilisées et celles qui demeurent fragilisées par diverses barrières. La dernière partie de cette discussion insistera sur la responsabilité des institutions universitaires. Nous y aborderons la nécessité d'une valorisation concrète par le milieu universitaire pour soutenir l'ensemble du cycle d'apprentissage, jetant ainsi les bases pour de futures recherches sur les stratégies d'optimisation des compétences en mobilisation des connaissances chez les personnes étudiantes universitaires dans des domaines liés à la santé.

6.1. La compétence en mobilisation des connaissances entre savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir

Le premier objectif spécifique de notre étude était de brosser un portrait des compétences en mobilisation des connaissances chez les personnes étudiantes aux cycles supérieurs dans les domaines liés à la santé. L’identification de ces dix compétences nous invite à poser un regard critique sur la notion même de compétence en mobilisation des connaissances. En effet, disposer de connaissances isolées ne suffit pas pour être compétent (Le Boterf, 2000; Lesne, 2019; Perrenoud, 2015). Les compétences renvoient à l’action ; elles se manifestent dans la capacité à orchestrer des ressources internes et externes dans des contextes variés, pour atteindre des finalités pertinentes (Perrenoud, 2005; Tardif, 2006). Pour que la compétence se déploie pleinement, pour être compétent, Le Boterf (2017) souligne qu'elle doit s'appuyer sur trois facteurs interdépendants qui sont le savoir agir (la maîtrise technique), le vouloir agir (la motivation intrinsèque) et le pouvoir agir (le contexte organisationnel facilitant) (Lamri, 2018). Par conséquent, une compétence ne pourrait véritablement émerger et s'actualiser qu'à l'intersection de ces trois facteurs (Lamri, 2018; Le Boterf, 2000, 2017). D'emblée, il ne faut pas

commettre l'erreur épistémologique consistant à verrouiller nos résultats en associant une compétence spécifique à une seule de ces catégories. Le savoir agir, le vouloir agir et le pouvoir agir ne sont pas des tiroirs dans lesquels on rangerait des compétences, mais bien des conditions d'action interdépendantes (Le Boterf, 2000, 2011; Tardif, 2006).

Prenons le cas de la compétence *exercer un leadership*, identifiée dans nos résultats. Il serait tentant de la réduire à un vouloir agir. En réalité, le leadership est un alliage complexe. Il peut s'enseigner à travers des formations en gestion de projet ou en dynamique d'équipe (ce qui nourrit le savoir agir). Mais ce bagage théorique ne sera pas mis en œuvre si la personne étudiante ne ressent aucune motivation à assumer ce rôle de leader (vouloir agir). Et surtout, même avec toute la volonté et les connaissances requises, si la direction de recherche ou le cadre institutionnel ne lui accorde aucune latitude décisionnelle (pouvoir agir), ce leadership ne pourra jamais s'exercer. Dans ce cas, la compétence de leadership ne sera pas mobilisée.

La même logique s'applique à la compétence *vulgarisation du contenu scientifique*. Suivre des ateliers de communication scientifique permet d'en maîtriser les codes (savoir agir). Nos résultats montrent que la motivation à partager ces connaissances scientifiques avec différents publics professionnels ou non est présente chez les personnes étudiantes (vouloir agir). Cependant, face à des barrières telles que le manque de temps, de financement et un fonctionnement universitaire qui ne valorise pas cette pratique dans l'évaluation du cursus (M. K. Merga & S. Mason, 2021), l'action ne se matérialise pas. Le pouvoir d'agir semble dans ce cas entravé.

Le constat d'un pouvoir agir entravé est d'autant plus contradictoire que les dix compétences identifiées dans notre recherche ne constituent pas des compétences à ajouter au parcours académique. Les compétences identifiées s'inscrivent dans les attentes institutionnelles et se retrouvent dans les référentiels destinés à la relève scientifique (Agence de la santé publique du Canada, 2008; Université de Montréal, 2019). À titre d'exemple, le référentiel de l'Association des doyennes et des doyens des études supérieures au Québec positionne la communication d'un travail scientifique comme une compétence essentielle, c'est-à-dire minimale pour l'obtention du diplôme (Association des doyennes et des doyens des études supérieures au Québec, 2018). De même, le référentiel de l'Université de Montréal souligne que des compétences transversales,

telles que la communication, la collaboration, la gestion et le leadership, sont fondamentales pour favoriser l'intégration professionnelle des personnes diplômées (Université de Montréal, 2019).

Face à cette friction entre les trois facteurs interdépendants de la compétence (savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir) (Lamri, 2018; Le Boterf, 2000, 2011) et à cette contradiction où des exigences institutionnelles se heurtent à un pouvoir agir entravé, il convient d'analyser le processus par lequel les personnes étudiantes tentent d'acquérir ces compétences.

6.2. L'apprentissage expérientiel comme moteur de développement des compétences en mobilisation des connaissances

Notre deuxième objectif spécifique était de décrire les barrières et facilitateurs rencontrés pour développer les compétences en mobilisation des connaissances. Les résultats issus de notre étude montrent que les compétences en mobilisation des connaissances se développent principalement à travers un processus d'apprentissage expérientiel, notamment celui de Kolb (1984). Ces résultats rejoignent ceux de Figueiredo et al. (2022) sur le processus d'acquisition des compétences dans les domaines de la santé. Selon Kolb (1984), l'acquisition de compétences se construit à travers un cycle continu comprenant l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active.

Nos résultats montrent que l'entrée dans le cycle commence par l'initiative individuelle des personnes étudiantes. Lors de la phase d'expérience concrète, les personnes étudiantes s'engagent souvent d'elles-mêmes dans des activités de mobilisation des connaissances. Cette démarche individuelle rejoint les résultats des travaux de Stoloff et al. (2016), qui voient dans l'immersion directe un élément déclencheur de l'apprentissage. Nos données montrent que cet élan initial traduit un vouloir agir selon la définition Le Boterf (2000). Ce vouloir agir serait renforcé par des facilitateurs personnels, comme un intérêt marqué pour la mobilisation des connaissances, ou des connaissances en communications scientifiques. Ces différents facilitateurs motiveraient à expérimenter une activité de mobilisation des connaissances et s'engager dans des essais-erreurs, souvent en dehors des cadres institutionnels formels. Par ailleurs, la littérature et nos participants évoquent plusieurs barrières à cette phase d'expérience concrète, telles que

le stress, le syndrome de l'imposteur (Chakraverty, 2019), la crainte du jugement des pairs ou des freins à la sortie de la zone de confort (Bothello & Roulet, 2019).

En ce qui concerne la phase de l'observation réfléchie, les facilitateurs qui interviennent sont les expériences antérieures des personnes étudiantes, le travail avec les pairs et l'encadrement de la direction de recherche. Ces interactions avec les pairs et la direction de recherche faciliteraient les retours constructifs, les discussions après l'activité et les ajustements individuels des pratiques. Il s'agit d'une phase plus collective. À ce stade, l'encadrement de la direction de recherche offre également un espace de mentorat précieux. Ces résultats rejoignent ceux de McSween-Cadieux, Chabot, et al. (2023) et Golhasany et Harvey (2025) sur l'influence positive que peut avoir le corps professoral sur la participation à des activités de mobilisation des connaissances. Ils s'alignent également avec ceux de Taconis et al. (2004) sur l'influence des pairs sur le développement de compétences. Cependant, cette observation réfléchie peut être complexifiée par des difficultés de communication. Nos résultats soulignent parfois un décalage de perception, voire une divergence intergénérationnelle, entre la volonté d'innover de la personne étudiante et les attentes de la direction de recherche quant aux activités de mobilisation des connaissances.

Nos résultats suggèrent une fragilité dans la phase de conceptualisation abstraite. Ce constat s'explique en partie par le manque de formations structurées en mobilisation des connaissances dans les programmes universitaires (Baker & Vasseur, 2021; Dagenais & Robert, 2013; Paré-Beauchemin et al., 2022). Plusieurs auteurs soulignent également que l'absence de formations structurées limite la capacité des apprenants à développer des modèles d'action transférables (Brownell et al., 2013; Phipps et al., 2016). Cependant, c'est à cette étape que l'expérience isolée devrait se transformer en principe d'action transférable (Kolb, 1984). Selon Kolb et Kolb (2018), une telle théorisation nécessite généralement l'apport de connaissances formelles et de mentorat, par exemple (Dillette & Sipe, 2018). Or, nos données suggèrent que l'environnement immédiat peine parfois à fournir ce soutien technique (savoir agir). Face à un manque de formations institutionnelles initiales, les personnes étudiantes soulignent devoir souvent « apprendre sur le tas ». Si la direction de recherche possède une expertise clinique ou fondamentale indéniable, la littérature indique qu'elle manque parfois de disponibilité et de

formations spécifiques en mobilisation des connaissances (Graham et al., 2006; Hewitt, 2021; Paré-Beauchemin et al., 2022). Par conséquent, faute d'avoir accès à des ressources institutionnelles suffisantes pour structurer ce savoir agir, les personnes étudiantes éprouvent des difficultés à conceptualiser leur démarche, ce qui tend à limiter l'apprentissage à une dynamique d'essais-erreurs.

Une autre fragilité est observée lors de la phase de l'expérience active, dont la principale barrière est le manque de financement. Bien que les personnes étudiantes formulent le désir de réinvestir leurs apprentissages dans de nouveaux projets de mobilisation des connaissances, de multiples barrières institutionnelles restreignent leur champ d'action. Divers auteurs soulignent que le manque de financement et la disponibilité face aux obligations académiques (cours et examens) freinent le déploiement de nouvelles initiatives (Dagenais et al., 2008; Hewitt, 2021). À ces barrières, s'ajoute un contexte académique qui valorise historiquement la publication scientifique traditionnelle, limitant ainsi la reconnaissance formelle de la mobilisation des connaissances (Desai, 2005; Hewitt, 2021; McSween-Cadieux, Chabot, et al., 2023; M. K. Merga & S. Mason, 2021). Nos résultats rejoignent ceux de Villarroel Henríquez et al. (2025), qui observent que le cycle de Kolb (1984) est rarement complété en milieu académique, car la phase de l'expérimentation active est limitée par des contraintes institutionnelles. Les personnes étudiantes interrogées par McSween-Cadieux, Chabot, et al. (2023) perçoivent d'ailleurs l'université comme un environnement relativement peu propice à la mobilisation des connaissances.

En définitive, cette analyse met en exergue une dualité entre les dimensions individuelle et collective au sein du cycle de Kolb. Si la première phase repose largement sur l'initiative individuelle, les étapes ultérieures d'observation réfléchie, de conceptualisation abstraite et d'expérimentation active sont plus collectives et se heurtent à des limites structurelles. Ces dernières, pour être pleinement mobilisées, font intervenir un soutien collectif par un aménagement matériel et organisationnel adéquat de la part des institutions universitaires. En d'autres mots, si le vouloir agir demeure présent chez nos participants, il ne peut pallier l'absence d'une architecture de soutien pour le savoir agir et le pouvoir agir, afin de développer des compétences en mobilisation des connaissances. Ces résultats invitent à envisager des stratégies

de développement de compétences qui viseraient à mieux soutenir l'ensemble du cycle d'apprentissage expérientiel. Les propositions d'amélioration qui suivent visent précisément à rééquilibrer cette dynamique, en déployant des stratégies institutionnelles directement axées sur la structuration du savoir agir et la conquête du pouvoir agir.

6.3. Repenser le soutien institutionnel avec une culture intégrée de la mobilisation des connaissances

Notre troisième objectif spécifique était de proposer des stratégies pour développer et optimiser les compétences en mobilisation des connaissances. Nos résultats mettent en évidence un décalage entre la valorisation institutionnelle de la mobilisation des connaissances et les conditions concrètes dans lesquelles les personnes étudiantes tentent de la mettre en œuvre. Si la mobilisation des connaissances est largement encouragée dans les discours universitaires, les conditions matérielles et formelles offertes pour la mettre en œuvre demeurent insuffisantes (Dagenais et al., 2008; Khouiyi et al., 2022). Ce constat a d'ailleurs été récemment documenté dans le contexte universitaire québécois par Golhasany et Harvey (2025), qui soulignent une inadéquation entre les priorités universitaires et le soutien accordé aux personnes étudiantes pour la mobilisation des connaissances. Ce contraste semble créer une dépendance vis-à-vis des ressources et des priorités institutionnelles.

Pour pallier cette rupture et obtenir un équilibre entre le savoir agir, le vouloir agir et le pouvoir agir (Le Boterf, 2000), les pistes d'amélioration identifiées dans notre étude s'articulent autour d'une responsabilité partagée entre les institutions universitaires et les personnes étudiantes. D'une part, le vouloir agir des personnes étudiantes est assez mobilisé dans les différentes phases du cycle de Kolb avec un accent particulier sur l'individualité. D'autre part, les institutions universitaires et leurs composantes doivent soutenir les personnes étudiantes pour leur offrir une expérience d'apprentissage globale et cohérente (Kolb & Kolb, 2005).

Sur le plan institutionnel, le premier levier d'action identifié par nos participants est d'ordre financier. Il faut *financer* les activités de mobilisation des connaissances. Le développement de ces compétences exige des dispositifs de soutien adaptés, particulièrement dans les sciences de la santé. La littérature sur l'engagement académique à la mobilisation des connaissances suggère

d'ailleurs que de lier l'octroi de bourses à la réalisation d'activités de diffusion constitue une avenue prometteuse (Phipps et al., 2016). Selon nos résultats, ce type de soutien permettrait de démocratiser la pratique et de restaurer le pouvoir agir des personnes étudiantes. Une telle approche favoriserait une participation plus inclusive, notamment pour les personnes étudiantes issues de milieux moins favorisés ou éloignés des réseaux de recherche bien établis.

Le deuxième levier concerne l'encadrement pédagogique : il s'agit de *former* les personnes étudiantes. Nos résultats suggèrent la mise en place de formations structurées directement au sein des parcours de maîtrise et de doctorat. Ce besoin de systématisation rejoint les travaux de Brownell et al. (2013) et de Paré-Beauchemin et al. (2022), qui constatent la grande variabilité de l'enseignement de la mobilisation des connaissances selon les universités. Toutefois, selon nos données, proposer des formations ne suffit pas. Il faut repenser certaines initiatives. Les initiatives actuelles les plus visibles, comme les concours Ma thèse en 180 secondes, Science POP ou les concours d'affiches, s'inscrivent dans une logique de compétition. Selon nos résultats, cette compétition contribue à créer un environnement non inclusif. Elle accentuerait les inégalités entre personnes étudiantes disposant de ressources institutionnelles et celles qui en sont dépourvues. Bien qu'elles soient formatrices et participent au développement des compétences, nos analyses montrent que ces initiatives génèrent une pression qui peut s'avérer contre-productive. À la lumière de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), la phase d'expérimentation active nécessite avant tout un environnement psychologiquement accueillant, sécurisant comme pour tout le reste du cycle (Kolb & Kolb, 2005). La création d'espaces d'expérimentation informels et non compétitifs apparaît comme une stratégie à mettre en œuvre pour permettre aux personnes étudiantes de s'exercer et de recevoir des rétroactions constructives sans la menace d'un jugement évaluatif. Kolb et Kolb (2005) parle de « créer et maintenir un espace accueillant pour l'apprentissage » (Kolb & Kolb, 2005, p. 207).

Enfin, la valorisation académique constitue le troisième levier institutionnel. Il s'agit de *valoriser* la mobilisation des connaissances. À cet égard, le déploiement récent du curriculum vitae descriptif par le Fonds de recherche du Québec (2025), visant une utilisation plus responsable et nuancée des indicateurs quantitatifs, illustre une évolution encourageante. En permettant une évaluation plus qualitative de l'impact social de la recherche, cet outil vient légitimer les efforts

de la relève scientifique et justifier l'intégration de la mobilisation des connaissances au sein des activités régulières des centres de recherche. Cette dynamique institutionnelle s'inscrit en continuité des constats de Dagenais et al. (2008), qui soulignent que les critères privilégiés par les organismes subventionnaires dictent ceux de l'avancement de carrière. Dès lors, l'adoption de paramètres d'évaluation qui récompensent conjointement la mobilisation des connaissances et la production scientifique traditionnelle constituerait un facilitateur pour susciter, et surtout pérenniser l'engagement de la relève scientifique envers ces pratiques.

Parallèlement au soutien institutionnel, l'appropriation de ces compétences requiert le maintien d'un engagement individuel à travers la pratique des activités de mobilisation des connaissances et la préparation psychologique. À cet effet, nos participants soulignent que les personnes étudiantes sont continuellement mises à l'épreuve par des barrières psychologiques. L'appréhension de la prise de parole publique, le syndrome de l'imposteur ou la crainte d'un jugement de la part de la communauté scientifique (Bothello & Roulet, 2019) nécessitent un travail de préparation psychologique pour une régulation émotionnelle. La recherche de soutien psychologique et le développement d'une confiance en son expertise disciplinaire constituent des stratégies d'adaptation proposées par nos participants pour maintenir le vouloir agir.

Ces différents constats invitent à repenser la manière dont les institutions universitaires conçoivent la formation à la recherche. Dans un contexte où les défis dans le domaine de la santé exigent un dialogue de plus en plus étroit entre la science et la société, la mobilisation des connaissances ne peut plus être reléguée au rang d'activité secondaire. Il appartient aux institutions universitaires de consolider un écosystème capacitant, apte à former une relève en sciences de la santé capable de conjuguer l'excellence académique avec une véritable responsabilité sociale.

6.4. Perspective de recherches futures

Bien que cette étude qualitative descriptive ait permis de brosser le portrait des compétences en mobilisation des connaissances chez nos participants et d'identifier les barrières et facilitateurs liés à leur développement, elle ouvre la voie à de multiples perspectives de recherche.

La première perspective concerne l'exploration de la réalité des directions de recherche. Si notre étude a documenté les barrières et facilitateurs vécus par les personnes étudiantes, la prochaine étape consisterait à investiguer la perspective des professeurs et professeures. Une recherche qualitative ciblant ce groupe permettrait d'explorer leur apport à la mobilisation des connaissances à travers les exigences institutionnelles et leur propre vécu. Cette exploration viserait à identifier des leviers de changement spécifiques à leurs fonctions.

La seconde perspective propose une étape intermédiaire de validation formelle des stratégies d'amélioration identifiées, suivie d'une phase d'expérimentation. L'utilisation d'une méthode de consensus, telle qu'une étude Delphi, offrirait l'opportunité de soumettre les propositions issues de notre étude (financer, former, valoriser) à un panel d'experts en pédagogie universitaire et en mobilisation des connaissances. Cette validation assurerait la pertinence et la faisabilité des stratégies avant leur mise en œuvre. Par la suite, une recherche-action pourrait évaluer l'impact de ces dispositifs validés sur le sentiment de compétence et l'engagement effectif des personnes étudiantes.

6.5. Forces et limites de l'étude

Toute démarche scientifique s'accompagne de limites qu'il convient d'expliciter pour assurer une juste interprétation des résultats. En effet, l'ensemble de nos données repose sur des discours auto rapportés lors d'entrevues individuelles. Le risque d'un biais de désirabilité sociale où les participants pourraient avoir tendance à modérer leurs critiques institutionnelles ne peut être écarté. En dépit de ces limites, la présente recherche s'appuie sur des forces méthodologiques et théoriques qui en garantissent la robustesse.

Sur le plan méthodologique, la stratégie d'échantillonnage a permis de recruter une pluralité de participants avec plusieurs trajectoires, incluant aussi bien des profils débutants que des personnes étudiantes dotées d'une solide expérience préalable en mobilisation des connaissances. La rigueur de la démarche analytique constitue une autre force majeure à travers l'atteinte de la saturation des données confirmée après douze entrevues, combinée à une validation inter juges par double codage, assure que les thèmes dégagés reflètent fidèlement les réalités du terrain.

Enfin, l'utilisation du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) avec la définition de compétence selon Le Boterf (2000) confère à cette étude une profondeur analytique singulière. Cette stratégie de lecture a permis de dépasser l'énumération de compétences, des facilitateurs et des barrières pour révéler la dynamique de l'apprentissage de la mobilisation des connaissances, offrant ainsi un diagnostic précis des blocages institutionnels actuels.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif d'explorer les compétences en mobilisation des connaissances des personnes étudiantes aux cycles supérieurs dans des domaines liés à la santé, ainsi que les facilitateurs et les barrières qui encadrent leur développement. L'étude qualitative descriptive menée auprès de douze personnes étudiantes a permis de brosser un portrait détaillé de ces compétences, de documenter six principaux facilitateurs, huit barrières et cinq stratégies de soutien proposées par les personnes étudiantes.

Nos résultats suggèrent que les personnes étudiantes développent un certain savoir agir en mobilisation des connaissances et manifestent un vouloir agir marqué, mais que leur pouvoir agir demeure partiellement contraint par des barrières institutionnelles, interpersonnelles et personnelles. Les compétences en mobilisation des connaissances apparaissent comme des compétences en construction, dont la mise en œuvre est souvent limitée par l'environnement universitaire. La difficulté ne réside pas uniquement dans un déficit individuel, mais dans un environnement institutionnel qui ne reconnaît pas toujours la mobilisation des connaissances comme une composante des compétences de recherche attendues aux cycles supérieurs.

Les stratégies pour soutenir le développement des compétences formulées par les personnes étudiantes, soulignent d'ailleurs la nature partagée de la responsabilité dans ce développement de compétences. Sur le plan institutionnel, elles appellent à des mesures concrètes, comme des dispositifs de financement mieux adaptés, des formations structurées et davantage publicisées en mobilisation des connaissances, l'intégration de ces contenus au cursus universitaire, la création d'espaces de pratique non compétitifs et la reconnaissance académique des activités de mobilisation. Sur le plan personnel, elles insistent sur l'importance de multiplier les occasions de pratique, d'apprendre par essais-erreurs, de s'inspirer des pairs et de travailler sur la préparation psychologique et la confiance en soi.

Ce mémoire comporte certaines limites, notamment la taille restreinte de l'échantillon et son ancrage dans des domaines liés à la santé. Toutefois, il contribue à combler la littérature en documentant, du point de vue des personnes étudiantes, ce que signifie « être compétent » en

mobilisation des connaissances et à quelles conditions ces compétences peuvent être développées et mobilisées.

En définitive, les résultats de ce mémoire rappellent que la réduction du fossé entre production de connaissances et pratiques ne dépend pas seulement de la bonne volonté des personnes étudiantes. Elle exige un engagement institutionnel clair pour faire de la mobilisation des connaissances un processus reconnu, soutenu et valorisé de la formation aux cycles supérieurs.

Références bibliographiques

Afonso, C., Devundara, A., Jeansonnie, S., & Segbor, E. (2012). De la Théorie de l'apprentissage social à la théorie sociocognitive. *Cours Master*, *1*.

Agence de la santé publique du Canada. (2008). Compétences essentielles en santé publique au Canada : Version 1.0. https://www.phac-aspc.gc.ca/php-psp/ccph-cesp/pdfs/cc-manual-fra090407.pdf

Anderson, K. T., & Holloway-Libell, J. (2014). A Review of "Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences". *Journal of Educational Research*, *107*(5), 428-428. https://doi.org/10.1080/00220671.2014.938514

Association des doyennes et des doyens des études supérieures au Québec. (2018). *Les compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs : Rapport présenté par le Groupe de travail ad hoc*. https://www.adesaq.ca/wp-content/uploads/2026/02/Referentiel-de-competences-ADESAQ-MAJ20181012.pdf

Baker, J., & Vasseur, L. (2021). Inclusion, diversity, equity & accessibility (IDEA): Good practices for researchers. *Canadian Commission for UNESCO, Ottawa, Canada*.

Balas, E. A., & Boren, S. A. (2000). Managing clinical knowledge for health care improvement. *Yearbook of medical informatics*, *9*(01), 65-70.

Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research*, *213*, 262.

Bandura, A., & Rondal, J. A. (1980). *L'Apprentissage social*. P. Mardaga.

Bennet, A., Bennet, D., Fafard, K., Fonda, M., Lomond, T., Messier, L., & Vaugeois, N. (2007). *Knowledge mobilization in the social sciences and humanities*. Frost, WV: Mqi Press.

Bensaude-Vincent, B. (2010). Splendeur et décadence de la vulgarisation scientifique. *Questions de communication*, *17*(1), 19. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.368

Berneron, A., Semenou, D., Aquilanti, S., Bocquet, C., Vergriete, P., & Callens, E. (2022). Évaluation des pratiques professionnelles concernant la prise en charge des événements thromboemboliques en cancérologie au sein d'un hôpital privé, en regard de la conformité de la prescription et du courrier de sortie. *Journal de Pharmacie Clinique*, *41*(4).

Berthelette, D., Briand-Lamarche, M., & Dupuis, G. (2012). Transfert des connaissances vers les milieux de pratique psychosociaux

les questions à documenter selon le CLIPP. In C. Dagenais & É. Robert (Eds.), *Le transfert des connaissances dans le domaine social* (pp. 153-162). Presses de l'Université de Montréal. http://www.jstor.org/stable/j.ctv69t3c9.12

Bothello, J., & Roulet, T. J. (2019). The imposter syndrome, or the mis-representation of self in academic life. *Journal of Management Studies*.

Brownell, S. E., Price, J. V., & Steinman, L. (2013). Science communication to the general public: why we need to teach undergraduate and graduate students this skill as part of their formal scientific training. *Journal of undergraduate neuroscience education*, *12*(1), E6.

Canisius Jossou, M., Gautier, A., Hernandez, S., & Tiberghien, B. (2021). L'apprentissage expérientiel en situation extrême : le cas de l'École nationale supérieure des officiers de sapeurs-pompiers pour la gestion de l'accueil et de l'hébergement des rapatriés de Wuhan. *Gestion et management public*, *9 / 4*(4), 119-126. https://doi.org/10.3917/gmp.094.0119

Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXIe siècle? *Savoirs*(5), 9-50.

Carré, P. (2019). Chapitre 11. Albert Bandura et la théorie sociocognitive. In *Psychologies pour la formation* (pp. 191-206). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0191

Chagnon, F., Gervais, M., & Labelle, P. (2011). Modélisation des déterminants et des retombées de l'application des connaissances issues de la recherche psychosociale: partie II étude de validation. *Québec: Fonds québécois de recherche sur la société et la culture*.

Chakraverty, D. (2019). Impostor phenomenon in STEM: Occurrence, attribution, and identity. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, *10*(1), 2-20.

Chevrier, J., & Charbonneau, B. t. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, *26*(2), 287-324.

Conseil de recherches en sciences humaines. (2025, 2025). *Définitions (Mobilisation des connaissances)*. https://sshrc-crsh.canada.ca/fr/financement/terminologie.aspx#km-mc

Cross, K. P. (2000). The Educational Role of Researchers. *New Directions for Higher Education*, *2000*(110).

Dagenais, C. (2006). Vers une utilisation accrue des résultats issus de la recherche par les intervenants sociaux. Quels modèles de transfert de connaissances privilégier ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *39*(3), 23-35. https://doi.org/10.3917/lsdle.393.0023

Dagenais, C., Janosz, M., & Dutil, J. (2008). Étude des besoins des chercheurs de l'Université de Montréal en matière de transfert des connaissances issues de la recherche. *Montreal, Canada: Bureau de la Recherche-Développement-Valorisation de l'Université de Montréal*.

Dagenais, C., & Robert, É. (2013). *Le transfert des connaissances dans le domaine social*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Dagenais, C., & Ziam, S. (2023). Mot d'ouverture: Ancrage historique et évolution du courtage de connaissances. *Revue francophone de recherche sur le transfert et l'utilisation des connaissances*, *7*(3).

Dancause, L. (2021). Diagnostic de l'expertise québécoise dans le domaine de la mobilisation des connaissances. *Université du Québec à Trois-Rivières*. https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC2100/O0003513170_Diagnostic_rapport_compet_HR_ep02.pdf

Dancause, L. (2023). Guide pédagogique sur la mobilisation des connaissances. *Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur*. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38823

Darlington, E., & Masson, J. (2020). Chapitre 2. Inégalités sociales de santé et determinants de santé : deux cibles majeures en promotion de la santé. In *Promotion de la santé et réussite scolaire* (pp. 15-60). Dunod. https://www.cairn.info/promotion-de-la-sante-et-reussite-scolaire--9782100801473-page-15.htm

https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DUNOD_DARLI_2020_01_0015

Desai, N. G. (2005). Why 'publish or perish'? Why not 'publish and prosper'? Perspectives from developing countries. *Indian J Psychiatry*, *47*(1), 1-2. https://doi.org/10.4103/0019-5545.46066

Dew, A., & Boydell, K. M. (2017). Knowledge translation: bridging the disability research-to-practice gap. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, *4*(2), 142-157. https://doi.org/10.1080/23297018.2017.1315610

Dillette, A., & Sipe, L. (2018). A systematic framework of experiential learning: Challenging educators to make college more than an aggregation of credits. *Creative Education*, *9*(09), 1426-1443.

Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, *10*(1), 79-86. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004

Duchesne, L. (2001). *Politique québécoise de la science et de l'innovation - Savoir changer le monde [recherche et rédaction [...]*. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/42894

Eggiman-Ketter, J., Derrough, B., Wolfe, D. L., & Unger, J. (2024). Enablers and barriers to implementing an interdisciplinary experiential learning program for university students in a Canadian rehabilitation centre. *Front Rehabil Sci*, *5*, 1336559. https://doi.org/10.3389/fresc.2024.1336559

Elissalde, J., & Renaud, L. (2010). Les démarches de circulation des connaissances: mobilisation et valorisation des connaissances. *Les médias et la santé: de l'émergence à l'appropriation des normes sociales*, *409*.

Figueiredo, L. D. F. d., Silva, N. C. d., & Prado, M. L. d. (2022). Primary care nurses' learning styles in the light of David Kolb. *Revista brasileira de enfermagem*, *75*(6), e20210986. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0986

Fonds de recherche du Québec. (2021). *Mobilisation des connaissances* https://frq.gouv.qc.ca/mobilisation-des-connaissances/

Fonds de recherche du Québec. (2025). *CV-FRQ*. https://frq.gouv.qc.ca/cv-frq/

Formoso, G., Marata, A. M., & Magrini, N. (2007). Social marketing: should it be used to promote evidence-based health information? *Social Science & Medicine*, *64*(4), 949-953.

Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition ed.). Chenelière éducation.

Francis, J. J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M. P., & Grimshaw, J. M. (2010). What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychology and health*, *25*(10), 1229-1245.

Gagliardi, A. R., Webster, F., Perrier, L., Bell, M., & Straus, S. (2014). Exploring mentorship as a strategy to build capacity for knowledge translation research and practice: a scoping systematic review. *Implementation Science*, *9*(1), 122. https://doi.org/10.1186/s13012-014-0122-z

Golhasany, H., & Harvey, B. (2023). Capacity development for knowledge mobilization: a scoping review of the concepts and practices. *Humanities and Social Sciences Communications*, *10*(1), 235. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01733-8

Golhasany, H., & Harvey, B. (2025). Navigating barriers and pathways in capacity development for knowledge mobilization: perspectives from McGill University's Faculty of Education. *Frontiers in Education*.

Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W., & Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, *26*(1), 13-24. https://doi.org/10.1002/chp.47

Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, *N°108*(1), 106-116. https://doi.org/10.3917/rsi.108.0106

Hanney, S. R., & González-Block, M. A. (2017). 'Knowledge for better health' revisited - the increasing significance of health research systems: a review by departing Editors-in-Chief. *Health Res Policy Syst*, *15*(1), 81. https://doi.org/10.1186/s12961-017-0248-y

Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). Code saturation versus meaning saturation: how many interviews are enough? *Qualitative health research*, *27*(4), 591-608.

Hewitt, T. (2021). *Imaginer le futur de la mobilisation des connaissances*. Conseil de recherches en sciences humaines. http://hdl.handle.net/10464/15046

Institut National de Santé Publique du Québec. (2009). Animer un processus de transfert des connaissances : bilan des connaissances et outil d'animation. https://www.inspq.qc.ca/institut/transfert-des-connaissances/animer-processus-de-transfert-des-connaissances

Instituts de Recherche en Santé du Canada. (2012). Guide de planification du transfert des connaissances des IRSC: Approches intégrées et en fin de subvention. https://www.cihr-irsc.gc.ca/f/45321.html

Instituts de recherche en santé du Canada. (2020). *Application des connaissances de l'ISFH*. https://cihr-irsc.gc.ca/f/40948.html

Kemp, S. J. (2012). Constructivist criteria for organising and designing educational research how might an educational research inquiry be judged from a constructivist perspective?

Kerwer, M., Chasiotis, A., Stricker, J., Günther, A., & Rosman, T. (2021). Straight from the scientist's mouth—plain language summaries promote laypeople's comprehension and knowledge acquisition when reading about individual research findings in psychology. *Collabra: Psychology*, *7*(1), 18898.

Khouiyi, A., Guillemette, F., & St-Pierre, M.-J. (2022). La mobilisation des connaissances issues de la recherche dans l'accompagnement du développement professionnel. *Enjeux et société*, *9*(2), 150-172. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1092844ar

Kolb, A., & Kolb, D. (2018). Eight important things to know about the experiential learning cycle. *Australian Educational Leader*, *40*(3), 8-14.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, *4*(2), 193-212. https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.<n>17268566</n>

Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A., & Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator:The Educator Role Profile. *Simulation & Gaming*, *45*(2), 204-234. https://doi.org/10.1177/1046878114534383

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development* (Vol. 1).

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning : experience as the source of learning and development* (Second edition. ed.). Pearson Education LTD. https://learning-oreilly-com.biblioproxy.uqtr.ca/library/view/experiential-learning-experience/9780133892512/ch01.html#ch01lev1sec01

Kolb, D. A. (2024). « Chapitre 4. Apprendre par l'expérience pour changer » Kolb David, dans : Conduite du changement : concepts-clés . (pp.51-57). https://doi.org/https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.3917/dunod.autis.2024.01.0051

Lalande, Y. (1998). Le développement récent de la télévision québécoise: une histoire bien canadienne.

Lamri, J. (2018). Chapitre 3. La compétence : une notion ambiguë et complexe. In *Les compétences du 21e siècle* (pp. 61-82). Dunod. https://shs.cairn.info/les-competences-du-21e-siecle--9782100781454-page-61?lang=fr

Larivière, V. (2012). On the shoulders of students? The contribution of PhD students to the advancement of knowledge. *Scientometrics*, *90*(2), 463-481.

Larivière, V., Haustein, S., & Mongeon, P. (2015). The oligopoly of academic publishers in the digital era. *PLoS ONE*, *10*(6), e0127502.

Larivière, V., & Sugimoto, C. R. (2018). *Mesurer la science*. Presses de l'Université de Montréal. http://proxy.cm.umoncton.ca/login?url=https://www.pum.umontreal.ca/catalogue/mesurer-la-science

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Ed. d'Organisation.

Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Éducation Permanente*, *188*(3), 97-112.

Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique. Halte au «tout compétences»! *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, *19*(1).

Lesne, J. (2019). Connaissances, compétences, qualifications. *Environnement, Risques & Santé*, *Vol. 18*(6), 508-514. https://stm.cairn.info/revue-environnement-risques-et-sante-2019-6-page-508?lang=fr

Mallidou, A. A., Atherton, P., Chan, L., Frisch, N., Glegg, S., & Scarrow, G. (2018). Core knowledge translation competencies: a scoping review. *BMC Health Services Research*, *18*(1), 502. https://doi.org/10.1186/s12913-018-3314-4

McSween-Cadieux, E., Chabot, C., Dagenais, C., Lane, J., & Dancause, L. (2023). Le transfert de connaissances chez les personnes étudiantes aux cycles supérieurs: des perceptions et

pratiques qui témoignent d'un changement de paradigme au Québec? *Revue francophone de recherche sur le transfert et l'utilisation des connaissances*, *7*(1). https://doi.org/https://doi.org/10.18166/tuc.2023.7.1.27

McSween-Cadieux, E., Ziam, S., & Lane, J. (2023). Les compétences clés en courtage de connaissances. *Revue francophone de recherche sur le transfert et l'utilisation des connaissances*, *7*(3).

Melvin, C. L., Harvey, J., Pittman, T., Gentilin, S., Burshell, D., & Kelechi, T. (2020). Communicating and disseminating research findings to study participants: Formative assessment of participant and researcher expectations and preferences. *Journal of clinical and translational science*, *4*(3), 233-242.

Merga, M., & Mason, S. (2021). Early career researchers' perceptions of the benefits and challenges of sharing research with academic and non-academic end-users. *Higher Education Research & Development*, *40*(7), 1482-1496. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1815662

Merga, M. K., & Mason, S. (2021). Perspectives on institutional valuing and support for academic and translational outputs in Japan and Australia [Article]. *Learned Publishing*, *34*(3), 305-314. https://doi.org/10.1002/leap.1365

Michie, S., van Stralen, M. M., & West, R. (2011). The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation Science*, *6*(1), 42. https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-42

Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, *26*(1), 110-138. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1085400ar

Munerol, L., Cambon, L., & Alla, F. (2013). Le courtage en connaissances, définition et mise en œuvre : une revue de la littérature. *Santé Publique*, *Vol. 25*(5), 587-597. https://doi.org/10.3917/spub.135.0587

Neu-Stein, S. (2023). L'évaluation des compétences, facteur de performance ? Quels enjeux pour le cadre de santé ? *Projectics / Proyéctica / Projectique*, *Hors Série*(HS1), 105-123. https://doi.org/10.3917/proj.hs04.0105

O'Brien, B. C., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A., & Cook, D. A. (2014). Standards for reporting qualitative research: a synthesis of recommendations. *Acad Med*, *89*(9), 1245-1251. https://doi.org/10.1097/acm.0000000000000388

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019.htm

Paré-Beauchemin, R., Madar, H., Dorion, A.-S., Angrand, R., Chapdelaine, A., Saucier, D., Hernandez-Hernandez, A. G., Herrera, J. A. M., & Idrissi, Z. (2022). La nécessité de débuter les apprentissages en mobilisation de connaissances dès le début des études universitaires: points de vue d'étudiants et d'étudiantes gradués. *Revue francophone de recherche sur le transfert et l'utilisation des connaissances*, *6*(1). https://doi.org/https://doi.org/10.18166/tuc.2022.6.1.24

Pepin, J. (2015). La pensée infirmière pour une production et utilisation de connaissances scientifiques pertinentes à la pratique. *Recherche en soins infirmiers*, *121*(2), 11-17. https://doi.org/10.3917/rsi.121.0011

Perrenoud, P. (2005). Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université. *XXIIème Congrès de l'Association International de Pédagogie Universitaire: L'enseignement supérieur du XXIe siècle: de nouveaux défi s à relever: du 12 au 14 septembre 2005 Université de Genève: Uni Mail, Université de Genève (Suisse)*.

Perrenoud, P. (2015). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *v. 12, no 3, mars 1999, p. 14-17 Pédagogie collégiale*.

Phipps, D., Pepler, D., Craig, W., Cummings, J., & Cardinal, S. (2016). The co-produced pathway to impact describes knowledge mobilization processes.

Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, *38*(1), 53-70. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1059647ar

Réseau québécois en innovation sociale. (2009). Faits saillants de la recension et de la formalisation de vos pratiques de mobilisation des connaissances.

Rouzel, J. (2015). Le transfert. In *La supervision d'équipes en travail social* (pp. 125-130). Dunod. https://shs.cairn.info/la-supervision-d-equipes-en-travail-social--9782100729982-page-125?lang=fr

Roy, M., Guindon, J., & Fortier, L. (1995). Transfert de connaissances – revue de littérature et proposition d'un modèle. *Institut de recherche en santé et en sécurité du travail du Québec*. www.irsst.qc.ca/fr/_publicationirsst_460.html

Sandhu, J. S., Anderson, K., Keen, D., & Yassi, A. (2005). Mise en ceuvre de la technologie de l'information en vue d'améliorer la santé en milieu de travail : une évaluation par le Web des besoins d'information des gestionnaires de la Fraser Health Authority, en Colombie-Britannique. *Healthcare Management Forum*, *18*(4), 11-16. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0840-4704(10)60062-2

Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de Recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, *38*(1), 32-52. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1059646ar

Scharrer, L., Stadtler, M., & Bromme, R. (2019). Judging scientific information: does source evaluation prevent the seductive effect of text easiness? *Learning and Instruction*, *63*, 101215.

Schmid, P., Rauber, D., Betsch, C., Lidolt, G., & Denker, M.-L. (2017). Barriers of influenza vaccination intention and behavior–a systematic review of influenza vaccine hesitancy, 2005–2016. *PLoS ONE*, *12*(1), e0170550.

Schryer-Roy, A.-M. (2005). Application des connaissances: théories, approches et applications pratiques.

Scientifique en chef du Québec. (2021). *Publications : une progression constante*. https://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/chiffre-cle/publications/publications-une-progression-constante/

Sharaf, E. A. E.-S. (2021). Utilisation de l'apprentissage expérientiel pour développer quelques compétences de la lecture active en français et l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire. *بحوث فى تدريس اللغات*, *17*(17), 328-453.

Stoloff, S., Spallanzani, C., & Brunelle, J.-P. (2016). Le cycle de Kolb appliqué à un processus de supervision pédagogique classique : perceptions des supervisés à propos du dispositif d'accompagnement. *Approches inductives*, *3*(1), 125-156. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1035197ar

Straus, S. E., Tetroe, J., & Graham, I. D. (2013). Introduction Knowledge translation: What it is and what it isn't. In *Knowledge Translation in Health Care* (pp. 1-13). https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118413555.ch01

Taconis, R., van der Plas, P., & van der Sanden, J. (2004). The development of professional competencies by educational assistants in school-based teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *27*(2), 215-240. https://doi.org/10.1080/0261976042000223051

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Chenelière éducation.

Tardif, J. (2017). Chapitre 1. Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. In *Organiser la formation à partir des compétences* (pp. 15-37). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.pouma.2017.01.0015

Tetroe, J. M., Graham, I. D., Foy, R., Robinson, N., Eccles, M. P., Wensing, M., Durieux, P., Legare, F., Nielson, C. P., & Adily, A. (2008). Health research funding agencies' support and promotion of knowledge translation: an international study. *The Milbank Quarterly*, *86*(1), 125-155.

Université de Montréal, Études supérieures et postdoctorales. (2019). Référentiel des compétences transversales favorisant l'intégration professionnelle des étudiants aux cycles supérieurs. https://saisonsesp.umontreal.ca/fileadmin/esp/documents/Developpement_professionnel/001-ESP_Referentiel_des_competences_WEB_FINAL.pdf

Van Der Maren, J.-M. (2014). Chapitre 1. La recherche scientifique et les disciplines universitaires. In *La recherche appliquée pour les professionnels : Education, (para)médical, travail social*

(pp. 11-31). De Boeck Supérieur. https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-pour-les-professionnels--9782804181628-page-11.htm?try_download=1

Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation Permanente*, *160*(3), 71-80.

Villarroel Henríquez, V., Castillo Rabanal, I., & Santana Abásolo, J. (2025). Applying Kolb's experiential learning cycle for deep learning: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, *12*, 102096. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102096

Weiss, C. H. (1991). Reflections on 19th-Century Experience with Knowledge Diffusion: The Sixth Annual Howard Davis Memorial Lecture, April 11, 1991. *Knowledge*, *13*(1), 5-16.

Wittorski, R. (2001). Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science-action à la pratique professionnelle. In M. Marie-Pierre (Ed.), *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social* (pp. 107-119). L'Harmattan. https://hal.science/hal-00172714

Annexes

Annexe 1 : Affiche de recrutement

PARTICIPANTS RECHERCHÉS



Nous cherchons actuellement des participants dans le cadre d'une étude qui vise à explorer les compétences en mobilisation des connaissances scientifiques des étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs dans des domaines liés à la santé.

PARTICIPANTS

- Être inscrit à la maîtrise de type recherche ou au doctorat de type recherche dans une université du Québec
- Être dans un programme lié au domaine de la santé
- Être inscrit depuis trois sessions ou plus

DÉROULEMENT

- Compléter un questionnaire sociodémographique en ligne (10 minutes).
- Participer à une entrevue individuelle d'environ 45 minutes pendant laquelle vous parlerez de vos expériences en mobilisation des connaissances, des compétences mobilisées, des barrières et facilitateurs, etc.

75$ de compensation pour votre participation

Pour plus de renseignements en lien avec ce projet, veuillez contacter:
fiacre.setondji.dibe.akplogan@uqtr.ca

Approuvé par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR: CER-24-315-07.09 émis le 21 janvier 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Chaire de recherche sur la santé des travailleurs vieillissants

Cirris

Ce projet est sous la direction d'Alexandra Lecours, Professeure régulière au département d'ergothérapie à l'Université du Québec à Trois-Rivières et titulaire de la Chaire de recherche sur la santé des travailleurs vieillissants.

Annexe 2 : Formulaire d'information et de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT
pour les participants

Titre du projet de recherche :	Développement des compétences en mobilisation des connaissances des étudiantes et étudiants universitaires dans des domaines liés à la santé
Mené par :	Akplogan Fiacre Sètondji Dibe, Département d'Anatomie, Maitrise en sciences biomédicales, UQTR
Sous la direction de :	Lecours Alexandra, Professeure, Département d'Ergothérapie, Université du Québec à Trois-Rivières
Membres de l'équipe de recherche :	Andrée-Anne Drolet, étudiante au doctorat, Assistante de recherche, Département d'Ergothérapie, Université du Québec à Trois-Rivières
Source de financement :	Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale (Cirris)
Déclaration de conflit d'intérêts :	Aucun conflit d'intérêts

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à explorer les compétences en mobilisation des connaissances scientifiques des étudiantes et étudiants inscrits dans un programme de maitrise ou de doctorat de type recherche dans des domaines liés à la santé, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Résumé et objectif(s) du projet de recherche

Ce projet de recherche vise à explorer les compétences en mobilisation des connaissances chez les étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs inscrits dans une maitrise ou un doctorat de type recherche dans des domaines liés à la santé dans les universités du Québec. Les objectifs spécifiques de ce projet sont de décrire les compétences de ces étudiants en mobilisation des connaissances, les barrières et facilitateurs rencontrés pour développer ces compétences et proposer les stratégies potentielles pour optimiser le développement de leurs compétences.

Après avoir exprimé votre intérêt pour l'étude, confirmé que vous répondez aux critères d'éligibilité, vous serez invités à donner votre consentement éclairé avant de remplir un questionnaire sociodémographique. À travers le questionnaire sociodémographique, les informations telles que l'âge, la session d'étude, le programme d'étude seront collectées. Il s'en suivra des entrevues semi-structurées individuelles menées dont les thèmes abordés seront entre autres les expériences en mobilisation des connaissances, les compétences mobilisées, les barrières et facilitateurs, les pistes de solutions possibles pour optimiser le développement de ces compétences. Une analyse thématique sera réalisée en vue d'identifier les principaux thèmes pour répondre à nos questions de recherche.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à un questionnaire sociodémographique et à participer à une entrevue semi-structurée. Le questionnaire démographique porte sur les informations telles que l'âge, le département d'étude, le type

d'inscription, les activités de mobilisations des connaissances menées. Ces données seront collectées via la Banque Interactive de Questions (BIQ) de l'UQTR au moment de votre choix. Par la suite, vous serez contacté pour participer à une entrevue individuelle virtuelle. L'entrevue sera enregistrée en audio uniquement. L'entrevue se déroulera à un moment de la journée qui vous convient et via Microsoft Teams ou Zoom selon votre préférence. Vous serez invité à décrire vos expériences en mobilisation des connaissances, les compétences mobilisées, les barrières, les facilitateurs, les pistes de solutions possibles pour développer vos compétences en mobilisation des connaissances. La durée totale de la participation sera d'environ 1 heure, incluant le temps consacré à remplir le questionnaire sociodémographique et à réaliser l'entrevue.

Votre participation pourra avoir lieu en dehors de vos heures de travail ou de cours afin de ne pas perturber vos obligations académiques ou professionnelles. Un calendrier flexible sera proposé pour organiser la collecte des données en fonction de vos disponibilités.

Risques et inconvénients

Le temps consacré au projet, soit environ une heure demeure le seul type d'inconvénient pour les participants de cette recherche. Toutefois, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite chez vous des sentiments désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec le chercheur. Vous pourriez également prendre une pause et poursuivre l'entrevue ultérieurement. Par ailleurs, pour assurer la sécurité des données, nous vous recommandons de ne pas vous connecter à un réseau public pour l'envoi des informations et la participation à l'entrevue, privilégiant ainsi une connexion privée et sécurisée.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des compétences en mobilisation des connaissances chez les étudiantes et étudiants universitaires dans les domaines liés à la santé est le seul bénéfice prévu à votre participation.

Compensation ou incitatif

Un montant de 75 $ vous sera remis à la fin de votre participation afin de compenser le temps accordé pour le projet de recherche. Un virement Interac vous sera fait dans les semaines qui suivront votre participation à l'étude.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique qui vous sera attribué à votre participation. Les fichiers audios issus des entrevues seront protégés par un mot de passe et toutes les données permettant de vous identifier seront anonymisées. La liste des codes sera conservée sur un espace institutionnel protégé par un mot de passe et seul l'étudiant responsable y aura accès.

Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'article ou autres communications ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront également conservées sur un espace de stockage institutionnel protégé par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront l'étudiant chercheur et les membres de l'équipe de recherche directement impliqués dans le projet. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites après 5 ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Le fait de participer ou non n'aura pas de conséquences sur votre dossier académique. Le consentement donné pour participer au projet ne vous prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié à la recherche.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Fiacre Akplogan : fiacre.setondji.dibe.akplogan@uqtr.ca

Surveillance des aspects éthiques de la recherche

Cette recherche est approuvée par un comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-24-315-07.09 a été émis le 21 janvier 2025.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec le secrétariat de l'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819-376-5011 poste 2139, sans frais 1-800-365-0922 poste 2139 ou par courrier électronique cereh@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Fiacre Sètondji Dibe Akplogan, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

Annexe 3 : Questionnaire sociodémographique

Questionnaire sociodémographique

Le but de ce questionnaire est de recueillir des informations vous concernant. Ces données sociodémographiques permettront de détailler de manière anonyme les caractéristiques des participants à ce projet de recherche.

Section « Caractéristiques personnelles »

1- Quel est votre âge ? .....

2- Quel genre vous correspond le mieux ?

- Féminin
- Masculin
- Non binaire
- Autres (Précisez)
- Préfère ne pas répondre

3- A quelle université êtes-vous actuellement inscrit (e) ?

- .....

4- Dans quel département êtes-vous inscrits ?

- .....

5- Quel est votre programme d'études ?

- Maitrise de recherche
- Doctorat de recherche
- Autres (Précisez)

6- Quand avez-vous commencé votre programme d'études ?

- Automne
- Hiver
- Été
- (Préciser l'année)

7- À quelle session d'études êtes-vous actuellement inscrit(e) ?

- Première session
- Deuxième
- Troisième

- Quatrième
- Cinquième
- Sixième
- Autres : (Précisez)

8- Êtes-vous inscrit(e) à temps plein ou à temps partiel ?

- Temps plein
- Temps partiel

9- Combien de temps consacrez-vous en moyenne à vos travaux de recherche par semaine ?

- Moins de 5 heures
- 6 heures 10 heures
- 11heures à 15 heures
- 16 heures à 20 heures
- 21 heures à 25 heures

10- Quel type de devis de recherche utilisez-vous dans votre projet de recherche ?

- Recherche quantitative
- Recherche qualitative
- Recherche mixte
- Autres (Précisez)

Section « Expérience en mobilisation des connaissances »

Pour le Conseil de Recherches en Sciences Humaines (CRSH), la mobilisation des connaissances est : « L'échange et l'intégration réciproques et complémentaires de connaissances issues de la recherche parmi la communauté de recherche, les organismes courtiers du savoir et les utilisatrices et les utilisateurs des connaissances tant dans le milieu universitaire qu'à l'extérieur de manière potentiellement avantageuse pour les utilisatrices et utilisateurs et de manière à créer des impacts bénéfiques au Canada et à l'étranger et, au bout du compte, qui a le potentiel de rehausser le profil, la portée et l'impact de la recherche en sciences humaines.»

11-Cette définition se rapproche-t-elle d'une notion que vous connaissez ?

- Non
- Oui

Si oui, lesquelles ?

- Application des connaissances
- Transfert des connaissances
- Vulgarisation scientifique
- Autres : (Précisez)

12- Les activités de mobilisations comprennent : le partage de résultats de recherche avec des professionnels, la présentation orale ou d'affiche à un évènement scientifique, la présentation orale ou d'affiche à un évènement non scientifique, la publication d'articles scientifiques, la publication dans un journal non scientifique, la publication de balado sur du contenu scientifique, la collaboration avec des communautés pour orienter des projets de recherches, l'utilisation des réseaux sociaux pour diffuser du contenu scientifique etc.

Combien d'activités de mobilisation des connaissances avez-vous réalisées dans le cadre de votre projet de recherche au cours des 6 derniers mois ?

.....

13-Quelles modalités avez-vous utilisées pour les activités de mobilisation des connaissances menées?

- Présentation orale à un évènement scientifique
- Présentation d'affiche à un évènement scientifique
- Présentation orale à un évènement non scientifique
- Présentation d'affiche à un évènement non scientifique
- Publication d'articles scientifiques
- Publication dans un journal non scientifique
- Publication de balado
- Collaboration avec des communautés pour orienter des projets de recherche
- Utilisation des réseaux sociaux pour diffuser du contenu scientifique

- Autres : (Préciser)

14- Avez-vous élaboré un plan de mobilisation des connaissances pour un projet d'étude, c'est-à-dire un plan des activités que vous prévoyez réaliser pour faciliter l'utilisation des résultats issus de votre projet de recherche ?

- Non
- Si oui, citez-nous les activités que vous prévoyez dans ce plan:

.....

Merci d'avoir complété ce questionnaire, votre contribution est grandement appréciée !

Annexe 4 : Guide d'entrevue

Guide d'entrevue

1. Introduction et présentation du sujet :

Bonjour et merci d'avoir accepté de participer à cette entrevue.

Ce projet de recherche explore les compétences en mobilisation des connaissances chez les étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs dans des domaines liés à la santé. Plus spécifiquement, nous cherchons à comprendre vos expériences, les obstacles rencontrés, ainsi que les possibilités d'amélioration pour mieux développer ces compétences.

Avant de commencer, permettez-moi de revenir sur le formulaire d'information et de consentement que vous avez rempli. Je souhaite m'assurer que vous êtes toujours d'accord pour participer à cette entrevue et que vous comprenez bien que votre participation est entièrement volontaire. Vous avez la liberté de mettre fin à l'entrevue à tout moment, ou de demander une pause si vous en ressentez le besoin, sans avoir à fournir d'explication. L'entrevue sera enregistrée afin de nous permettre d'analyser vos réponses ultérieurement. Vous êtes également libre de demander que certaines parties de l'enregistrement ne soient pas utilisées ou que certaines informations ne soient pas incluses dans notre analyse.

L'entrevue se déroulera en plusieurs sections : nous allons d'abord discuter de vos connaissances, puis des expériences que vous avez vécues en matière de mobilisation des connaissances. Ensuite, nous parlerons des barrières et facilitateurs que vous avez pu rencontrer et enfin, des pistes de solutions pour optimiser le développement de ces compétences. Cette entrevue durera environ 50 minutes.

Avant de commencer, avez-vous des questions ou points que vous aimeriez clarifier ?

2. Questions générales

Thème 1 : Connaissances générales sur la mobilisation des connaissances.

- Parlez-moi de comment vous définissez la mobilisation des connaissances en lien avec votre projet de recherche?
- Parlez-moi des activités de mobilisation des connaissances que vous incluez dans le cadre de votre projet de recherche actuel?
  - Parlez-moi d'un projet de recherche auquel vous avez contribué autre, que le vôtre, et des activités menées en lien avec la mobilisation des connaissances? (s'il y en a)

3. Phase 1 du cycle de Kolb : Expérience concrète

Thème 2: Expériences concrètes vécues en mobilisation des connaissances

3.1. Parlez-moi d'une situation où vous avez réalisé des activités de mobilisation des connaissances dans le cadre de votre projet de recherche?

3.2. Parlez-moi des différentes étapes pour aboutir à cette expérience de mobilisation des connaissances?

- Parlez-moi des interactions que vous avez eues avec vos collègues, votre direction de recherche, des professionnels de recherche, le grand public ou autres dans la préparation de cette activité de mobilisation des connaissances?

4. Phase 2 : Observation réflexive

Thème 3 : Réflexion sur l'expérience vécue

4.1. Parlez-moi de ce qui a bien fonctionné dans l'expérience de mobilisation des connaissances que vous avez vécue?

- En ce qui concerne la préparation?
- En ce qui concerne la réalisation?
- En ce qui concerne l'évaluation?

4.2. Parlez-moi de ce qui a moins bien fonctionné dans l'expérience de mobilisation des connaissances que vous avez vécue?

- En ce qui concerne la préparation?
- En ce qui concerne la réalisation?

- En ce qui concerne l'évaluation?

4.3. Parlez-moi de ce qui aurait pu être amélioré pour vous faciliter cette expérience de mobilisation des connaissances?
   - En ce qui concerne la préparation?
   - En ce qui concerne la réalisation?
   - En ce qui concerne l'évaluation?

5. Phase 3 : Conceptualisation abstraite

Thème 4 : Application des réflexions issues de l'expérience vécue dans d'autres situations similaires.

5.1. En vous basant sur votre expérience, parlez-moi des compétences nécessaires pour réussir des activités de mobilisation des connaissances?

5.2. Comment ces compétences en mobilisation des connaissances pourraient-elles influencer votre manière de mener des projets de recherche?

6. Phase 4 : Expérimentation active

Thème 5: Encourager la projection vers de nouvelles expériences

6.1. En vous basant sur votre expérience, comment prévoyez-vous améliorer votre pratique en mobilisation des connaissances à l'avenir?

6.2. Comment pensez-vous pouvoir appliquer ces nouvelles compétences dans votre carrière future (dans le milieu académique ou professionnel)?

7. Barrières et facilitateurs (aspects organisationnels)

Thème 6 : Décrire les barrières et facilitateurs

7.1. Parlez-moi des éléments ayant facilité la réalisation de vos activités de mobilisation des connaissances dans vos travaux de recherche?
   - Sur le plan organisationnel
   - Sur le plan de la formation
   - Sur d'autres plans

7.2. Parlez-moi des principales difficultés rencontrées lors des activités de mobilisation des connaissances dans vos travaux de recherche?
   - Sur le plan organisationnel

- Sur le plan de la formation
- Sur d'autres plans

7.3. Parlez-moi de comment vous avez pu surmonter ces barrières?

7.4. Parlez-moi du rôle qu'a joué votre université, centre de recherche en termes de formation, ressources, encadrement etc.. pour développer vos compétences en mobilisation des connaissances?

8. Recommandations

Thème 7 : Proposer des pistes de solutions pour optimiser les compétences en mobilisation des connaissances des étudiants aux cycles supérieurs dans les domaines liés à la santé.

8.1. Quelles seraient vos recommandations pour améliorer le développement des compétences en mobilisation des connaissances chez les étudiantes et étudiants aux cycles supérieurs dans votre programme?

Annexe 5 : Certificat d'éthique de la recherche avec des êtres humains

4837

UQTR
Savoir.
Surprendre.

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : **Développement des compétences en mobilisation des connaissances des étudiantes et étudiants universitaires dans des domaines liés à la santé**

Chercheur(s) : Fiacre Sètondji Dibe Akplogan
Département d'anatomie

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : **CER-24-315-07.09**

PÉRIODE DE VALIDITÉ : **Du 21 janvier 2025** **au 21 janvier 2026**

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc
Président du comité

Anthony Voisard
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 21 janvier 2025