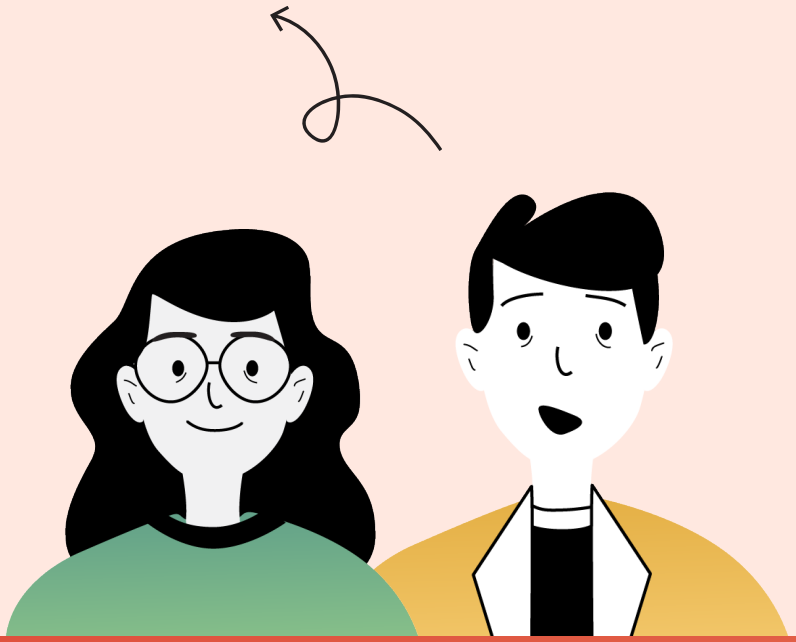
Rapport de recherche PAREA

L'utilisation des connaissances issues de la recherche comme levier de développement professionnel pour le corps enseignant et son potentiel d'impact pour la réussite éducative des élèves au collégial

Sophie Beauparlant, Suzie Tardif, Marie-Josée Olsen,
Kathleen Bernier et Vicky Poirier

2026



lics Laboratoire d'innovation en communication scientifique CÉGEP DE JONQUIÈRE
CÉGEP DE JONQUIÈRE
ÉCOBES RECHERCHE ET TRANSFERT CÉGEP DE JONQUIÈRE
Centre d'études collégiales en Charlevoix
Québec

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Québec

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des autrices.

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2026.

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2026.

ISBN 978-2-924612-36-1

© 2026 – Laboratoire d'innovation en communication scientifique, Cégep de Jonquière – Tous droits réservés.

Crédits

Membres de l'équipe de recherche qui ont participé à la rédaction du rapport

Sophie Beauparlant, enseignante-chercheuse et responsable du Laboratoire d'innovation en communication scientifique, Cégep de Jonquière

Suzie Tardif, chercheuse principale, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière

Marie-Josée Olsen, enseignante-chercheuse, Laboratoire d'innovation en communication scientifique, Cégep de Jonquière

Kathleen Bernier, conseillère pédagogique, Centre d'études collégiales en Charlevoix, Cégep de Jonquière

Vicky Poirier, conseillère pédagogique à la recherche, Cégep de Jonquière

Léa Morin-Letort, étudiante-chercheuse, Laboratoire d'innovation en communication scientifique, Cégep de Jonquière

Sarah Champoux, étudiante-chercheuse, Laboratoire d'innovation en communication scientifique, Cégep de Jonquière

Autres membres de l'équipe de recherche

Eliane Carrier, conseillère pédagogique à la recherche, Laboratoire d'innovation en communication scientifique, Cégep de Jonquière

Sonia Dussault, conseillère pédagogique à la recherche et aux programmes, Cégep de Jonquière

Caroline Savard, enseignante-chercheuse, Laboratoire d'innovation en communication scientifique, Cégep de Jonquière

Collaboration au projet de recherche

Olivier Turcotte, enseignant-chercheur, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière

Capucine Larouche, étudiante-chercheuse, Laboratoire d'innovation en communication scientifique, Cégep de Jonquière

Céleste Paré, étudiante-chercheuse, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière

Consultante et consultant externes

Audrey Bigras, conseillère pédagogique à la recherche, Cégep André-Laurendeau

Éric Richard, enseignant-chercheur, Cégep du Vieux Montréal

Révision linguistique

Annie-Danielle Grenier, communicatrice scientifique, Ma vie de Zèbre

Mise en page et graphisme

Geneviève B. Genest, technicienne, Laboratoire d'innovation en communication scientifique, Cégep de Jonquière

Capucine Larouche, étudiante-chercheuse, Laboratoire d'innovation en communication scientifique, Cégep de Jonquière

Charte graphique et design

Eliane Carrier, conseillère pédagogique à la recherche, Laboratoire d'innovation en communication scientifique, Cégep de Jonquière

Table des matières

Résumé 7

Introduction 11

Problématique 12

Cadre conceptuel 15

Méthodologie 19

- **Phase 1 : phase exploratoire (an 1)** 20
- **Phase 2 : phase de cocréation (an 2)** 23

Résultats 28

- **Phase 1 : mieux comprendre** 28
  - Description du profil des personnes participantes 29
  - Analyse qualitative des entrevues 31
  - Définition des CIR 31
  - Thématiques appréciées 33
  - Retombées perçues des CIR 35
  - Leviers 39
    - Leviers individuels 39
    - Leviers organisationnels 43
    - Leviers externes 49
  - Freins 51
    - Freins individuels 51
    - Freins organisationnels 57
    - Autres freins 62
  - Les portraits et leur persona 77
    - Léa la passionnée 78
    - Hugo le pragmatique 80
    - Manon la curieuse 83
    - Antoine le distant 86

Phase 2 : cocréer des outils 88
Cocréation avec les PE 88
Expérimentation de la trousse 90
Cocréation avec les personnes CP 96
Expérimentation de l'agent conversationnel 98
Discussion des résultats 102
Objectif 1 : mieux comprendre les leviers et les freins d'utilisation des CIR par les PE au collégial 102
Objectif 2 : identifier des stratégies et des conditions à mettre en place pour optimiser l'utilisation des CIR au collégial 104
Recommandations 106
Limites de la recherche 107
Limites des outils 108
Conclusion 109
Références 110
Annexes 116
Annexe 1 : approbation éthique 117
Annexe 2 : questionnaire sociodémographique et guides d'entrevue (phase 1) 122
Annexe 3 : journal de bord des ateliers de cocréation (phase 2) 132
Annexe 4 : trousse d'animation d'un atelier de transfert de connaissances 149
Annexe 5 : questionnaires d'appréciation de l'expérimentation de chaque prototype (phase 2) 151

Référence suggérée

Beauparlant, S., Tardif, S., Olsen, M.-J., Bernier, K., Poirier, V., Morin-Letort, L. et Champoux, S. (2026). *L'utilisation des connaissances issues de la recherche comme levier de développement professionnel pour le corps enseignant et son potentiel d'impact pour la réussite éducative des élèves au collégial* (rapport PAREA 13245). Laboratoire d'innovation en communication scientifique, Cégep de Jonquière. https://www.cegepjonquiere.ca/projets-de-recherche.html

La reproduction d'extraits ou de figures de ce rapport est autorisée avec mention de la référence suggérée.

Le rapport peut également être consulté dans EDUQ.info.

Pour tout renseignement sur ce rapport, veuillez communiquer avec :

Sophie Beauparlant
Cégep de Jonquière
2505, rue Saint-Hubert
Jonquière, Qc G7X 7W2
sophiebeauparlant@cegepjonquiere.ca
LicsRechercheCIR@cegepjonquiere.ca

Résumé

Titre du projet : L'utilisation des connaissances issues de la recherche comme levier de développement professionnel pour le corps enseignant et son potentiel d'impact pour la réussite éducative des élèves au collégial (2024-2026)

Code attribué à ce projet par le ministère de l'Enseignement supérieur : 13245

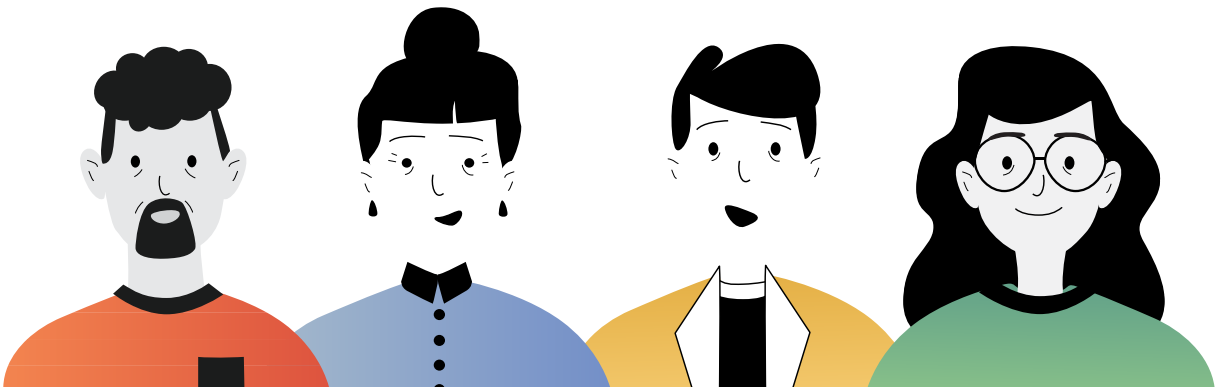
Chercheuse responsable : Sophie Beauparlant

Établissement : Cégep de Jonquière

Descripteurs liés au projet : connaissances issues de la recherche, développement professionnel au collégial, agentivité, organisation apprenante, cocréation.

Problématique : Malgré un nombre important de publications scientifiques en éducation, plusieurs travaux montrent que peu de personnes praticiennes les utilisent de façon systématique en raison de facteurs individuels et organisationnels (Caron et al., 2021; Cooper et Levin, 2013; Dagenais et al., 2007). Pourtant, les connaissances issues de la recherche (CIR) peuvent représenter un levier important de développement professionnel pour améliorer les pratiques pédagogiques. Ce projet comportait deux objectifs principaux : 1) mieux comprendre les leviers et les freins d'utilisation des CIR par les personnes enseignantes (PE) au collégial; 2) identifier des stratégies et des conditions à mettre en place pour influencer leur décision de s'intéresser aux CIR pour leur pratique d'enseignement et leur développement professionnel.

Cadre conceptuel : Pour atteindre cet objectif, la présente recherche s'est appuyée sur le concept d'agentivité, selon lequel un individu a la capacité d'agir de façon intentionnelle sur son développement professionnel (Deschênes, 2021), et sur celui d'organisation apprenante, qui désigne toute organisation qui cultive l'apprentissage et en fait une utilisation de manière continue (Austin, 2008).



Objectifs spécifiques : Le projet se déclinait en quatre objectifs spécifiques :

1. Décrire comment des personnes enseignantes au collégial utilisent les CIR.

2. Documenter les leviers et les freins individuels, organisationnels et pédagogiques à l'utilisation des CIR en contexte collégial.

3. Coconstruire un outil visant à soutenir les personnes enseignantes à l'égard de l'utilisation des CIR pour favoriser le réinvestissement dans la pratique.

4. Coconstruire un outil permettant de renforcer les capacités des institutions collégiales dans l'optimisation de l'utilisation des CIR pour favoriser le réinvestissement dans la pratique.

Méthodologie : Le projet comportait deux phases. La première phase, de nature qualitative, a permis de mieux comprendre le phénomène à l'étude par la tenue d'entrevues semi-dirigées conduites auprès de 31 PE et de 4 personnes conseillères pédagogiques (CP) pour qu'elles décrivent leurs expériences avec les CIR. L'analyse thématique des verbatim a permis d'identifier les leviers et les freins à l'utilisation des CIR. La méthode du portrait (Lawrence-Lightfoot, 2005 ; Proteau-Dupont, 2025) a ensuite été mobilisée pour dégager des portraits du personnel enseignant selon l'intérêt pour les CIR et le niveau d'utilisation dans la pratique. La deuxième phase, de nature participative, a permis de coconstruire avec des PE et des personnes CP deux outils pour faciliter l'utilisation des CIR. Ces outils ont finalement fait l'objet d'une expérimentation auprès de 37 PE.

Résultats : Parmi les principaux résultats, des leviers individuels comme un intérêt pour l'actualisation et l'acquisition des connaissances et des freins comme le manque de temps ont émergé de l'analyse des entrevues. Sur le plan organisationnel, des leviers tels que l'échange entre les collègues et le soutien des personnes CP ont été identifiés, de même que des freins, parmi lesquels se trouve le manque de ressources matérielles et financières. Les quatre portraits du personnel enseignant ont été désignés de la façon suivante : curieux ou curieuse, passionné ou passionnée, pragmatique et distant ou distante. Enfin, le processus de cocréation a permis de créer deux outils pour faciliter l'accès aux CIR, soit une trousse d'animation pour une activité de transfert de connaissances et un agent conversationnel utilisant l'intelligence artificielle générative (IAg).

Discussion : Le rapport permet de dégager des pistes importantes pour l'utilisation des CIR par les PE au collégial. En concluant que les stratégies de transfert doivent être adaptées selon les caractéristiques et les besoins, des moyens sont proposés afin d'engager à la fois les PE dans une démarche autonome, mais également d'encourager les organisations à les soutenir pour faire des CIR un levier de développement professionnel.

Remerciements

L'équipe de recherche remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué à ce projet.

Nous remercions d'abord les personnes qui ont participé à la collecte de données de la phase 1, laquelle a permis d'identifier les éléments clés pour mieux comprendre l'utilisation des connaissances issues de la recherche (CIR) dans la pratique enseignante au collégial.

Nous tenons également à remercier les personnes qui se sont impliquées dans les ateliers de cocréation. Leur participation a permis de créer des outils qui répondent non seulement aux besoins identifiés par la recherche, mais qui sont également adaptés au milieu collégial. Nous saluons leur mobilisation pour faciliter l'accès aux CIR.

Nous sommes aussi reconnaissantes envers les personnes qui ont participé à l'expérimentation des deux outils. Leurs rétroactions ont apporté des bonifications qui ont permis de rendre ces outils encore plus accessibles pour le milieu collégial. Nous remercions également Audrey Bigras et Éric Richard pour leurs commentaires qui ont été des plus éclairants par rapport à la transférabilité possible des outils conçus.

Le comité d'éthique de la recherche du Cégep de Jonquière a également été un allié important pour la conduite responsable de ce projet et nous tenons à remercier tout particulièrement Manuel Pelletier pour sa disponibilité et son expertise.

Enfin, nous désirons remercier le ministère de l'Enseignement supérieur qui a joué un rôle majeur par un appui financier important grâce à son Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Nous tenons à lui témoigner une vive reconnaissance.

Liste des abréviations

CCTT = Centres collégiaux de transfert de technologies

CIR = Connaissances issues de la recherche

CP = Conseiller ou conseillère pédagogique

IA = Intelligence artificielle

IAg = Intelligence artificielle générative

PE = Personne enseignante

Introduction

Au cours des dernières années, le domaine de l'éducation a été marqué par une croissance importante des connaissances produites par la recherche, notamment en lien avec les pratiques pédagogiques prometteuses et la réussite éducative. Ces travaux offrent des repères susceptibles de soutenir le développement professionnel des personnes enseignantes (PE) et d'éclairer les décisions prises dans les milieux de pratique. Dans ce contexte, les connaissances issues de la recherche (CIR) représentent un levier intéressant pour soutenir la pratique enseignante et favoriser des interventions adaptées aux réalités étudiantes. Malgré leur disponibilité croissante, ces connaissances pourraient être davantage implantées dans les pratiques des milieux scolaires. Plusieurs travaux ont permis de documenter les facteurs qui facilitent ou freinent l'utilisation des CIR dans les milieux de pratique (Dagenais et al., 2007 ; Cooper et Levin, 2013). Ces constats renvoient plus largement aux enjeux liés au transfert de connaissances, lequel apparait comme un processus complexe dans le domaine de l'éducation. Dans le contexte collégial, cette situation soulève des questions importantes considérant que peu d'études se sont intéressées spécifiquement à l'utilisation des CIR à cet ordre d'enseignement.

C'est dans cette perspective que s'est inscrit le projet de recherche présenté dans ce rapport. Ce dernier avait comme objectifs de mieux comprendre comment les CIR sont utilisées par les PE au collégial et d'identifier les facteurs qui facilitent ou freinent leur mobilisation. Il visait également à dégager des pistes pour soutenir leur intégration dans la pratique enseignante, dans une optique de développement professionnel et de réussite éducative.

Le présent rapport rend compte des travaux réalisés dans le cadre de ce projet. Il présente d'abord la problématique, puis le cadre conceptuel et la méthodologie utilisée. Il expose ensuite les résultats et propose finalement une discussion accompagnée de pistes d'action.

Problématique

Dans les deux dernières décennies, le nombre de recherches scientifiques réalisées annuellement n'a cessé de croitre. À cet égard, cette statistique de l'Observatoire des sciences et des technologies (2025), publiée sur le site du Scientifique en chef du Québec, est éloquente : « [...] la production scientifique québécoise a progressé de façon considérable et relativement constante entre 2000 et 2024, passant d'environ 8 000 à un peu plus de 20 000 publications pour l'ensemble des trois grands secteurs de recherche ». Ces chiffres montrent l'ampleur des connaissances susceptibles d'avoir un impact pour les personnes concernées par ces données scientifiques.

À l'échelle internationale, dans le secteur plus spécifique de l'éducation, ce sont 45 000 publications scientifiques et professionnelles qui ont été produites sur le concept de « réussite scolaire » de 2002 à 2012 (Marion et Houlfort, 2015), témoignant ainsi de l'intérêt de plus en plus marqué pour les recherches dans cette discipline. Chacune de ces publications met en lumière de nouvelles connaissances issues de la recherche (CIR). Les CIR, soit les connaissances provenant de recherches empiriques ou théoriques (Caron, 2019 ; Caron et al., 2021), permettent de mieux comprendre des phénomènes préoccupants et d'entrevoir des changements de pratiques auprès des personnes intervenantes ciblées (Caron et al., 2021). Pourtant, plusieurs études québécoises et internationales montrent que les CIR sont sous-exploitées par les personnes praticiennes, notamment celles œuvrant en éducation (Caron et al., 2021 ; Cooper et Levin, 2013 ; Dagenais et al., 2007).

Si le transfert des savoirs expérientiels entre pairs semble être une pratique courante dans les milieux d'enseignement (Gagnon, 2012), l'utilisation des données scientifiques comme levier de développement professionnel au collégial demeure un défi. Diverses recherches ont tenté de mieux comprendre cette sous-utilisation par les personnes praticiennes et enseignantes, mais principalement dans les secteurs d'enseignement primaire et secondaire.

La sous-utilisation des CIR en éducation : une situation qui doit tenir compte des stratégies de transfert de connaissances

Le *Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation 2004-2005* du Conseil supérieur de l'éducation (2006) s'est penché sur les liens entre la recherche en éducation et les personnes enseignantes (PE). L'étude a permis de mieux comprendre les raisons pour lesquelles « la recherche menée en sciences de l'éducation favorise peu la convergence et les interfaces entre les milieux de la recherche et ceux de la pratique » (Conseil supérieur de l'éducation, 2006, p. 13). Parmi les recommandations ayant pour objectif de créer « une synergie croissante entre l'univers de la recherche et celui de la pratique » (Conseil supérieur de l'éducation, 2006, p. 93) se trouve notamment un encouragement formulé à l'intention des personnes praticiennes pour développer une culture de la recherche en éducation et en faire l'intégration dans leur pratique.

La plupart des recherches portant sur les facteurs de sous-utilisation des CIR posent un regard double sur le phénomène, articulant conjointement leurs observations sur l'utilisation et sur les stratégies de transfert de connaissances (McSween-Cadieux, 2018 ; Ramdé, 2012), ce qui montre que ces paradigmes sont largement liés. Les points de jonction semblent en effet poser problème, plus spécifiquement dans les établissements d'enseignement (Marion et Houlfort, 2015). Des études consultées rapportent qu'« en éducation, le transfert de connaissances est un problème d'envergure » (Marion et Houlfort, 2015, p. 58) et cela, malgré la quantité annuelle de productions scientifiques. Un écart important semble donc exister entre les CIR et les pratiques observées en milieu scolaire (Brown, 2012 ; Davidson et Nowicki, 2012 ; Lemire et al., 2011). Les PE apprécient le fait que « les connaissances transférées soient rapides à intégrer, simples à comprendre, utiles, pertinentes, applicables directement et qu'elles s'alignent sur des besoins actuels » (Marion et Houlfort, 2015, p. 76). Or, bien qu'elles soient dorénavant rendues accessibles de diverses manières (articles scientifiques ou professionnels, capsules vidéo, présentations vulgarisées, webinaires, etc.), les CIR en éducation peinent encore aujourd'hui à influencer pleinement les pratiques pédagogiques, considérant les enjeux de transfert qui s'y rapportent (Marion et Houlfort, 2015). Cela montre la pertinence de bien saisir les raisons expliquant la sous-utilisation des CIR en s'intéressant à l'accès aux données scientifiques et aux processus de transfert de ces dernières par les personnes concernées.

Les CIR comme levier de développement professionnel en contexte collégial

Alors que des centaines, voire des milliers d'études sont disponibles pour nourrir la pratique enseignante, l'utilisation des CIR représente inévitablement un levier de développement professionnel dans le milieu collégial. Les effets positifs de l'utilisation des CIR semblent d'ailleurs faire consensus dans la communauté scientifique. Plusieurs recherches montrent que les CIR offrent des pistes pour favoriser la compréhension de phénomènes tels que les populations étudiantes en situations problématiques ou la mise en place d'interventions efficaces auprès des personnes apprenantes (p. ex. Bergeron et al., 2019 ; Bonin et al., 2015 ; Gallais et al., 2020 ; Gaudreault et al., 2022 ; Tardif, 2021). Caron et son équipe (2021), en reprenant les propos de Dagenais et al. (2007), vont jusqu'à avancer qu'il existe un lien efficient entre l'utilisation des CIR et la réussite scolaire. Selon ces études, les CIR sont un levier important afin de « justifier des décisions pédagogiques et de répondre à des questionnements quotidiens » (Caron et al., 2021, p. 37).

Le Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante « vise à actualiser, à améliorer et à enrichir la formation à l'enseignement pour permettre au personnel enseignant de continuer à jouer un rôle déterminant dans la réussite éducative des élèves » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 10). Il met justement de l'avant le rôle capital du développement professionnel. On y mentionne l'importance à accorder à des changements survenus dans les dernières années et auxquels les PE doivent être sensibles.

Parmi ceux-ci se trouvent des thématiques qui ont fait l'objet de rapports de recherche scientifique, par exemple l'intégration des perspectives autochtones dans l'enseignement, la diversité croissante sur les plans culturel, linguistique et religieux, l'identité et l'expression de genre de même que les inégalités socioéconomiques. Dans les principes clés du référentiel, on peut identifier celui de « fonder son enseignement sur l'état actuel des connaissances » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 29). Ainsi, le phénomène de sous-utilisation des CIR est un enjeu, notamment en raison du rôle significatif qu'elles peuvent jouer en tant que levier de développement professionnel (Laugksch, 2000).

En milieu collégial, les CIR représentent une occasion importante de renforcement des capacités parce qu'elles permettent de développer une pratique de l'enseignement informée par la recherche. Il s'agit d'une posture « qui tient compte des résultats de recherches tout en prenant en considération les préoccupations et les besoins du milieu » (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2017, p. 27). Or, Tardif et son équipe (1998) parlent de clivage entre personnes chercheuses et praticiennes. Il semble donc approprié de s'intéresser à cet enjeu en milieu collégial considérant que la formation des PE demeure essentiellement disciplinaire (Deschênes, 2017).

Qui plus est, les PE au collégial doivent faire preuve d'une grande capacité d'adaptation, puisque le réseau collégial est en grande mouvance. À titre d'exemple, elles sont régulièrement impliquées dans les processus d'actualisation des programmes d'études. Les processus décisionnels de ces démarches d'actualisation ont certainement tout à gagner à valoriser l'utilisation des CIR, qu'elles soient disciplinaires, didactiques ou encore à propos de thématiques contextuelles telles que la santé mentale des personnes étudiantes, les risques de décrochage et la motivation en classe.

De la problématique aux questions de recherche

Dans cette perspective, et à la lumière des constats dégagés dans la problématique, il apparaissait pertinent de mieux comprendre les facteurs qui influencent l'utilisation des CIR en contexte collégial, considérant le peu d'études ayant porté sur cette réalité. Il importait également d'examiner les conditions susceptibles de soutenir et d'optimiser leur appropriation par les PE et les organisations afin d'en maximiser les retombées. L'objectif principal de cette recherche était conséquemment de mieux comprendre les leviers et les freins d'utilisation des CIR par les PE au collégial et d'identifier des stratégies et des conditions à mettre en place pour influencer leur décision de s'intéresser aux CIR pour leur pratique d'enseignement et leur développement professionnel.

Cadre conceptuel

Afin d'atteindre les objectifs de recherche, il apparaissait nécessaire de s'appuyer sur certains concepts qui permettent d'éclairer le phénomène à l'étude. Le présent cadre conceptuel vise ainsi à présenter les principaux repères qui ont servi d'ancrage à l'analyse et à l'interprétation des données. Plus précisément, il s'intéresse aux savoirs mobilisés par les personnes enseignantes (PE) et à la place des connaissances issues de la recherche (CIR) dans leur pratique professionnelle, tout en s'attardant aux concepts d'agentivité et d'organisation apprenante pour éclairer les dynamiques individuelles et environnementales qui influencent leur utilisation en contexte collégial.

Les savoirs mobilisés dans la pratique enseignante : les savoirs expérientiels et les CIR

L'enseignement repose sur un savoir pluriel. Divers savoirs interviennent dans la pratique enseignante et proviennent de sources variées. La pratique enseignante repose ainsi sur un ensemble de savoirs plus ou moins cohérents, mobilisés et articulés selon les situations rencontrées (Tardif et al., 1991). Parmi ceux-ci figurent les savoirs scientifiques, professionnels, expérientiels, disciplinaires et curriculaires.

Les savoirs expérientiels occupent une place importante et valorisée au sein de ces différents savoirs. En effet, dans l'exercice de leur profession, les PE développent des savoirs propres à leur pratique, construits à partir de leur expérience quotidienne et de leurs connaissances du milieu. Ces savoirs expérientiels se développent et se valident dans l'action, puis s'intègrent progressivement aux façons d'agir, aux habiletés, au savoir-faire et au savoir-être des PE (Tardif et al., 1991). Les savoirs scientifiques, de leur côté, renvoient notamment aux CIR.

En éducation, les CIR correspondent à des concepts scientifiques venant enrichir les connaissances pratiques des PE (Saussez et Paquay, 2004). Produites dans le cadre de travaux de recherche, elles contribuent à mieux comprendre des situations pédagogiques et à guider l'action professionnelle (Marion et Houlfort, 2015). Or, comme exposé dans la problématique, bien que les CIR soient reconnues pour leur potentiel à soutenir l'amélioration des pratiques éducatives, un décalage persiste entre leur production et leur exploitation par les PE (Caron et al., 2021 ; Cooper et Levin, 2013 ; Dagenais et al., 2007). Ces constats amènent à envisager, à l'image de plusieurs auteurs et autrices (Caron et al., 2021 ; Cooper et Levin, 2013 ; Dagenais et al., 2007 ; Ramdé, 2012), le transfert des CIR vers la pratique professionnelle comme un phénomène complexe, qui ne peut être expliqué uniquement par les caractéristiques individuelles des PE, mais qui doit également être compris à la lumière des environnements dans lesquels elles évoluent.

Une vision écosystémique du transfert des CIR

Dans le contexte de l'enseignement secondaire, Ramdé (2012) s'est intéressé aux différents facteurs influençant l'utilisation des CIR par les PE. Son étude met en évidence six variables associées à cette utilisation, soit les sources d'accès aux CIR, leur utilisation dans la pratique, l'opinion des personnes praticiennes à leur égard, l'expertise des utilisateurs et utilisatrices, les facteurs organisationnels, ainsi que les stratégies de soutien. Les résultats suggèrent que la mobilisation des CIR dépend non seulement de leur accessibilité, mais également de la perception qu'en ont les PE, de leur capacité à les interpréter et à les intégrer dans leur pratique, tout comme du contexte organisationnel dans lequel elles évoluent. L'étude souligne également l'importance du soutien institutionnel, de l'accompagnement et des mécanismes de diffusion pour favoriser l'appropriation des CIR par les PE. Bien que cette étude de Ramdé (2012) porte sur le contexte de l'enseignement secondaire, elle offre un éclairage pertinent pour comprendre la complexité des facteurs qui peuvent être en jeu dans la mobilisation des CIR en contexte collégial, en mettant en évidence l'articulation entre des dimensions individuelles et environnementales.

Dans cette perspective, pour répondre aux objectifs de la présente recherche, il importait d'éviter une approche qui ferait reposer uniquement sur les PE la responsabilité de valoriser l'utilisation des CIR. À l'instar des travaux de Ramdé (2012), ce projet a adopté une posture écosystémique du phénomène à l'étude. Cette posture permet de prendre en considération l'influence conjointe des dimensions individuelles et environnementales dans le processus d'appropriation des CIR, chacune comportant à la fois des leviers et des freins susceptibles d'influencer la valorisation et l'utilisation des CIR. Dans cet ordre d'idées, les prochaines lignes décrivent d'abord certains facteurs individuels documentés dans la littérature scientifique, notamment l'agentivité des PE, puis des facteurs environnementaux liés à l'organisation apprenante pouvant soutenir ou freiner cette appropriation.

Leviers et freins individuels à l'appropriation des CIR

Sur le plan individuel, la littérature scientifique permet d'observer que le transfert des CIR en éducation dépend de facteurs tels que les croyances envers la recherche, le sentiment d'efficacité personnelle, la réflexivité professionnelle ainsi que la capacité à interpréter les résultats scientifiques (Marion et Houlfort, 2015). Khouiyi et ses collègues (2022) soutiennent que les PE qui perçoivent les CIR comme utiles et applicables à leur contexte sont davantage susceptibles de les mobiliser dans leur pratique. Le concept d'agentivité est également pertinent pour mieux comprendre la capacité des PE à transformer les connaissances en actions concrètes (Priestley et al., 2015).

En effet, l'agentivité est définie comme la capacité des PE à définir et à poursuivre leurs objectifs de développement professionnel (Deschênes, 2021). Elle renvoie également à leur pouvoir d'agir dans leur pratique et leur environnement professionnel, pouvoir qui favorise leur développement professionnel et qui soutient l'apprentissage des personnes étudiantes (Deschênes et Parent, 2025). Chez Toom et al. (2015), l'agentivité professionnelle est également présentée comme une composante centrale du développement des communautés éducatives et des établissements d'enseignement, puisqu'elle soutient la collaboration, l'engagement professionnel et la participation active des PE aux processus de transformation de leur milieu.

Selon Bandura (2000), l'agentivité peut se manifester sous trois formes : individuelle, collective ou par procuration. L'agentivité individuelle renvoie à la capacité d'une personne à agir intentionnellement sur ses actions, son environnement et son parcours de vie. L'agentivité collective correspond, pour sa part, à la capacité d'un groupe à se mobiliser et à agir conjointement afin d'atteindre des objectifs communs. Enfin, l'agentivité par procuration réfère à la possibilité de solliciter l'intervention d'autrui pour agir en son nom et obtenir certains résultats. Bien que cette forme d'agentivité puisse soutenir l'action, Bandura souligne qu'un recours trop important à l'agentivité par procuration risque de limiter le développement des capacités d'autorégulation (Bandura, 2001; Deschênes et Parent, 2025). Autrement dit, lorsqu'une PE dépend constamment d'autrui pour s'approprier les CIR, elle développe moins sa capacité à agir de manière autonome.

Bien que l'agentivité puisse constituer un levier important pour favoriser la mobilisation des CIR, la littérature met également en lumière plusieurs freins susceptibles de limiter cette appropriation par les PE. Bérubé (2005) et le Conseil supérieur de l'éducation (2006) soulignent notamment le manque de temps pour consulter les résultats de recherche, la lourdeur de la tâche professionnelle, les difficultés liées à la compréhension et à la vulgarisation des écrits scientifiques ainsi que l'accès limité aux activités de diffusion et de réseautage scientifique. Pour atténuer ces freins, des études ont mis en lumière l'importance de certains facteurs environnementaux qui peuvent soutenir l'appropriation des CIR par les PE.

Leviers et freins organisationnels à l'appropriation des CIR

Les dimensions organisationnelles jouent un rôle important dans l'appropriation des CIR au sein des milieux éducatifs, celles-ci pouvant agir à la fois comme leviers et comme freins. Plusieurs conditions favorisant le transfert de connaissances sont étroitement liées au soutien institutionnel, aux pratiques collaboratives ainsi qu'au fonctionnement des établissements scolaires (Archambault et Dumouchel, 2021). Ces leviers rejoignent les caractéristiques de ce qu'est une organisation apprenante, concept qui a été privilégié dans ce projet pour mieux comprendre comment certains contextes du milieu pouvaient soutenir l'appropriation des CIR par les PE (Austin, 2008).

En éducation, une organisation apprenante désigne un établissement qui favorise l'apprentissage collectif, la réflexion sur les pratiques, la communication des connaissances et l'amélioration continue afin de soutenir le développement professionnel et l'évolution des pratiques éducatives (Pratoussy, 2001). Cette perspective s'inscrit pleinement dans les visées de la présente recherche, qui cherchait à formuler des pistes de solution afin que le développement professionnel des PE soit soutenu de manière partagée entre les PE et leur milieu.

En contrepartie, la faible présence d'acteurs et actrices de la recherche dans les milieux éducatifs contribue à limiter les occasions d'accompagnement et de transfert des connaissances (Conseil supérieur de l'éducation, 2006). À ces contraintes s'ajoutent certains facteurs liés au développement professionnel, notamment le fait que les PE du niveau postsecondaire disposent parfois de peu d'autonomie pour orienter celui-ci (Butler et al., 2004).

Du cadre conceptuel aux objectifs spécifiques de recherche

En somme, le présent cadre conceptuel met en lumière la complexité de la mobilisation des CIR dans la pratique enseignante. Bien que les CIR constituent un levier important pour soutenir le développement professionnel et l'amélioration des pratiques, leur appropriation demeure influencée par une interaction de facteurs individuels et organisationnels. Les concepts d'agentivité et d'organisation apprenante permettent par ailleurs d'éclairer les conditions susceptibles de soutenir ou de freiner le transfert des CIR dans les milieux éducatifs. Ces concepts ont permis d'articuler le projet de recherche autour de quatre objectifs secondaires qui découlent des deux objectifs principaux.

1. Mieux comprendre les leviers et les freins d'utilisation des CIR au collégial.

    1.1 Décrire comment des personnes enseignantes au collégial utilisent les CIR.

    1.2 Documenter les leviers et les freins individuels, organisationnels et pédagogiques à l'utilisation des CIR en contexte collégial.

2. Identifier les stratégies et les conditions à mettre en place pour influencer la décision des personnes enseignantes au collégial de s'intéresser aux CIR pour leur pratique d'enseignement et leur développement professionnel.

    2.1 Coconstruire un outil visant à soutenir les personnes enseignantes à l'égard de l'utilisation des CIR pour favoriser le réinvestissement dans la pratique.

    2.2 Coconstruire un outil permettant de renforcer les capacités des institutions collégiales dans l'optimisation de l'utilisation des CIR pour favoriser le réinvestissement dans la pratique.

Méthodologie

Cette recherche s'est inscrite dans un paradigme compréhensif et interprétatif (Paillé et Mucchielli, 2012 ; Savoie-Zajc, 2011) puisqu'elle visait essentiellement à comprendre en profondeur un objet d'études en s'appuyant sur le sens que les personnes enseignantes (PE) y accordent. La stratégie qui a été retenue s'apparente à l'étude de cas, considérant qu'elle rendait possible l'appréhension de phénomènes multifactoriels analysés de manière indissociable du contexte dans lesquels ils s'inscrivent (Albarello, 2011 ; Merriam, 1998 ; Yin, 2013). Plus précisément, l'étude de cas permet la mise en œuvre d'une recherche à visée nomothétique qui étudie un phénomène associé à une unité particulière, comme une personne, une institution scolaire, une organisation ou une société (Gagnon, 2012 ; Roy, 2009 ; Stoecker, 1991). Dans la présente recherche, le cas à l'étude était un établissement collégial et son centre d'études affilié, qui ont des réalités différentes, notamment en raison de la taille des équipes enseignantes et du nombre de personnes étudiantes inscrites.

Le projet, d'une durée de deux ans, a été réalisé en deux phases complémentaires pour lesquelles une approbation éthique a été obtenue (annexe 1). La première phase, de nature exploratoire, visait à mieux comprendre l'utilisation des connaissances issues de la recherche (CIR) par les PE dans le contexte spécifique du milieu collégial à l'étude. La deuxième phase s'inscrivait dans le prolongement de l'étude de cas et reposait sur une démarche participative de cocréation avec les personnes actrices du milieu concerné, dans une perspective d'expérimentation et de transfert.

Phase 1
Phase exploratoire (an 1)

La première phase du projet s'est déroulée tout au long de la première année. Une collecte de données qualitatives auprès des PE et des personnes conseillères pédagogiques (CP) a d'abord été réalisée pour amener l'équipe à mieux comprendre les leviers et les freins à l'utilisation des CIR au collégial (objectif principal 1). Pour ce faire, des entrevues semi-dirigées en présentiel et en mode virtuel (selon la disponibilité des personnes participant à la recherche) d'une durée moyenne de 45 minutes ont eu lieu avec 31 PE et 4 personnes CP. La méthode d'échantillonnage privilégiée était celle par boule de neige (Goodman, 1961). Sensible aux principes d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI), l'équipe s'est assurée de rencontrer des personnes qui présentaient des profils et des origines hétérogènes. Dans chaque milieu, il a été envisagé de rencontrer le même nombre de PE dans les programmes techniques que dans les programmes préuniversitaires. L'entrevue semi-dirigée a été privilégiée à l'entrevue de groupe parce qu'elle « permet de cerner le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné » (Baribeau et Royer, 2012, p. 26).

Bien que le projet tire ses origines du souhait de mieux comprendre le point de vue des PE au collégial à l'égard des CIR, il a été choisi de rencontrer également des personnes CP pour deux raisons. D'une part, le fait de recueillir le point de vue de deux corps d'emploi représentait une forme de triangulation des sources. Cette forme de triangulation a amené à faire dialoguer deux perspectives (Savoie-Zajc, 2011) dans l'optique de mieux comprendre le phénomène à l'étude. D'autre part, les personnes CP sont reconnues comme étant des personnes-ressources intéressantes pour valoriser des travaux de recherche et pour en assurer le transfert auprès des PE. Elles peuvent jouer un rôle dans le transfert de connaissances (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2017). Leur point de vue sur les enjeux rencontrés à cet égard, mais aussi par rapport aux stratégies qui représentent des leviers, était une source d'information privilégiée pour mieux décrire les spécificités et les défis d'une organisation apprenante.

Deux outils de collecte

Deux outils de collecte ont été utilisés : un guide d'entrevue et un questionnaire sociodémographique (annexe 2). Le guide d'entrevue a été conçu par les membres du comité de recherche et comprenait quatre sections : 1) la valeur accordée à la recherche ; 2) les leviers d'utilisation des CIR ; 3) les freins à l'utilisation des CIR ; 4) les suggestions pour optimiser l'utilisation des CIR. Les sections 2 et 3 étaient composées de questions destinées à recueillir la perception des personnes rencontrées sur les leviers et les freins individuels

et organisationnels. Le questionnaire sociodémographique a permis quant à lui de recueillir des informations pour décrire les personnes rencontrées, mais aucune donnée permettant de reconnaitre ces personnes n'a été recueillie. Les questions posées ont permis, entre autres, de connaitre le département d'attache des personnes répondantes, la nature du ou des programmes (préuniversitaires ou techniques) auxquels est liée leur tâche d'enseignement, leur ancienneté et leur formation initiale. Les entrevues ont été enregistrées sous forme audio, avec le consentement des personnes participantes. Les données recueillies ont ensuite été retranscrites sous forme de verbatim, auquel les données sociodémographiques ont été ajoutées. La collecte a été réalisée entre octobre 2024 et avril 2025.

Trois étapes d'analyse

Une première étape d'analyse a été réalisée avec les verbatim, lesquels ont fait l'objet d'une analyse thématique qualitative, soit un découpage en grands thèmes et en sous-thèmes qui représentent « par une série de courtes expressions (les thèmes) l'essentiel d'un propos ou d'un document » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 239). Tout au long de cette analyse des données, NVivo (version 12), un logiciel d'analyse qualitative de données textuelles et multimédias, a été utilisé. Ce logiciel est pratique, entre autres, pour analyser les données de façon itérative (Gibbs et al., 2016 ; Sorensen, 2008). L'analyse thématique réalisée visait à classer et à décrire les perceptions des CIR (objectif secondaire 1.1), les leviers, les freins (objectif secondaire 1.2) et les suggestions proposées pour optimiser l'utilisation des CIR (objectif principal 2) en fonction des balises théoriques entourant les concepts d'agentivité et d'organisation apprenante. Les résultats ont également permis de mettre en lumière différentes stratégies de transfert de connaissances jugées pertinentes pour le personnel enseignant au collégial. Une validation interjuges a également été réalisée afin d'assurer la cohérence du processus d'analyse qualitative. La comparaison des codages a révélé un taux d'accord supérieur à 70 %, indiquant un niveau satisfaisant de concordance entre les personnes ayant participé au codage.

Une deuxième étape d'analyse a été effectuée à partir des données sociodémographiques. En effet, des attributs ont été conçus en fonction de celles-ci pour permettre d'exécuter des requêtes de croisements matriciels dans NVivo. Cette forme de requête a permis de dégager des convergences et des divergences entre les résultats selon les données recueillies. Il a été possible, par exemple, de comparer les données recueillies dans les entrevues selon le niveau d'expérience, la formation initiale ou le type de programme dans lequel évoluaient les PE. Le même type de requête a été utilisé pour permettre un dialogue entre les données recueillies auprès des PE et des personnes CP. Considérant que la posture de recherche adoptée visait à s'intéresser au sens que les personnes rencontrées attribuent au phénomène (Savoie-Zacj, 2011), l'objectif de cette deuxième étape d'analyse n'était nullement

de généraliser les résultats, mais bien de pouvoir identifier, s'il y a lieu, des pistes d'action différenciées à considérer dans la deuxième phase du projet (objectif principal 2). Les analyses ont été réalisées à la session d'hiver 2025.

Une troisième étape d'analyse a ensuite été réalisée, soit une analyse inspirée des types idéaux de Weber (1919, cité dans Coenen-Huther, 2003). Celle-ci permet de comparer systématiquement des personnes participantes au sein d'un corpus qualitatif afin de former des regroupements de cas similaires. Une typologie résulte de l'ensemble de ces types idéaux. L'objectif n'était pas de décrire la distribution statistique des comportements, mais de mettre en évidence des schémas récurrents de pensées, de comportements et d'émotions, permettant de comparer les personnes participantes entre elles. Selon Weber (1919, cité dans Coenen-Huther, 2003), un « type idéal » (ci-après appelé « portrait ») se construit en accentuant un ou plusieurs points de vue et en ordonnant une multitude de phénomènes isolés pour former un tableau homogène de pensée, qui ne correspond pas à un individu réel, mais constitue un outil conceptuel pour comprendre et comparer des expériences.

Pour mettre en pratique cette forme d'analyse, la méthode du portrait développée par Lawrence-Lightfoot (2005) et adaptée par Proteau-Dupont (2025) a été utilisée. Cette méthode a permis de créer des portraits de PE en croisant deux indicateurs : l'intérêt pour les CIR et le niveau d'utilisation des CIR dans leur pratique. Ces indicateurs, décrits ci-dessous, ont été définis à partir de la littérature scientifique sur le transfert des connaissances en éducation (p. ex. Dagenais et al., 2007 ; Marion et Houlfort, 2015 ; McSween-Cadieux, 2018) et des résultats de la recherche, afin de s'assurer qu'ils reflétaient des dimensions pertinentes pour comprendre l'engagement des PE envers les CIR.

- L'intérêt pour les CIR fait référence à l'attitude des PE vis-à-vis des CIR, incluant la curiosité, la volonté d'apprendre et l'ouverture à intégrer de nouvelles connaissances dans leur pratique.

- Le niveau d'utilisation des CIR réfère à la manière dont les PE intègrent effectivement ces connaissances dans leur enseignement, en termes de fréquence, d'ampleur et de diversité des usages observés ou déclarés.

Le croisement de ces deux indicateurs a permis de dégager quatre portraits de PE, représentatifs des différentes manières d'accéder aux CIR et de les utiliser. Chaque PE s'est ainsi vu attribuer un portrait qui reflétait sa position selon ces deux indicateurs. L'attribution des portraits a été validée à l'aveugle, afin de garantir la cohérence et la fiabilité des classifications. Par la suite, les leviers, les besoins et les freins spécifiques à chaque portrait ont été identifiés à l'aide d'un encodage matriciel dans NVivo. Cette analyse a permis de dégager des tendances propres à chaque portrait, en reliant les comportements observés aux facteurs individuels et organisationnels qui influencent l'usage des CIR.

Enfin, des personas ont été développés afin de donner une représentation plus incarnée et synthétique de chacun des portraits. Ces personas, construits à partir des tendances dégagées dans l'analyse, permettent d'illustrer de manière métaphorique les profils types de PE en rendant plus accessibles les différentes configurations de leviers, de besoins et de freins associés à l'usage des CIR.

Phase 2
Phase de cocréation (an 2)

La deuxième phase du projet s'est inscrite dans une posture participative afin d'identifier, avec les personnes concernées, des stratégies et des conditions susceptibles d'influencer l'intérêt et l'engagement des PE envers les CIR, tant dans la pratique enseignante que dans le développement professionnel (objectif principal 2).

Deux groupes, l'un de PE et l'autre de personnes CP, ont pris part à un processus de cocréation et ont évolué en parallèle, chacun visant la création d'un outil ayant pour but de soutenir l'utilisation des CIR dans le milieu collégial. Le groupe qui réunissait des PE s'est attelé à imaginer un outil destiné aux PE (objectif secondaire 2.2), alors que le groupe de personnes CP s'est plutôt penché sur l'idéation d'un outil pouvant aider l'organisation apprenante à soutenir l'utilisation des CIR (objectif secondaire 2.3).

Au total, huit PE ont participé au processus de cocréation dans les deux établissements. Les deux premières rencontres se sont déroulées en ligne en simultané, permettant au groupe d'échanger librement. Les deux rencontres suivantes se sont organisées dans chaque établissement, permettant à certaines personnes de l'équipe de recherche de se déplacer et d'aller à la rencontre des PE participantes. Du côté des personnes CP, c'est un groupe de quatre qui s'est réuni en présentiel dans un seul établissement pour l'ensemble des ateliers.

Le processus de cocréation s'est déroulé sous le sceau de la réflexion et de l'échange. Les membres de l'équipe de recherche se sont divisé l'animation des séances, se basant toutes sur le même guide d'animation. Un journal de bord (annexe 3) a été créé pour les PE et les personnes CP participantes, pour qu'elles puissent prendre le temps de consulter les personas et qu'elles aient sous les yeux les consignes et les questions de discussion. Elles pouvaient aussi y noter leurs idées et leurs commentaires lors des discussions, afin de favoriser des échanges riches.

Dans chaque groupe de cocréation, la séquence était la même : quatre ateliers d'une durée de 60 à 90 minutes, espacés de quelques semaines chacun, étaient animés par des membres de l'équipe de recherche dans le but d'élaborer un outil pour le public visé. Une phase d'expérimentation de chaque prototype par d'autres PE de chaque établissement s'est imbriquée dans le processus de cocréation, question de jauger la pertinence des outils et de souligner de possibles pistes d'amélioration. Les prochaines lignes décrivent le déroulement de cette phase.

Atelier 1

Et si on faisait connaissance?

Le premier atelier, d'une durée de 90 minutes, visait d'abord à créer un climat propice aux échanges en permettant aux personnes participantes provenant de disciplines variées de faire connaissance avec une activité brise-glace. Une présentation du projet et des personas a ensuite été faite aux personnes participantes pour leur permettre de comprendre l'esprit dans lequel s'insérait leur collaboration. Pendant la présentation, les personnes participantes étaient invitées à noter leurs impressions dans leur journal de bord. À l'issue de cette séance, chaque personne participante devait identifier le persona pour lequel l'équipe devrait élaborer un outil en priorité et expliquer son choix. Les personnes participantes devaient aussi choisir un besoin prioritaire lié au persona choisi auquel répondrait l'outil pour chaque public visé.

Atelier 2

On se lance dans quoi?

Le deuxième atelier, aussi de 90 minutes, a pu permettre aux PE et aux personnes CP de laisser aller leur imagination et de proposer des outils qui seraient, selon elles, pertinents pour aider le persona choisi à utiliser davantage les CIR. À l'aide d'activités animées par des membres de l'équipe de recherche et du journal de bord des personnes participantes, des échanges en sous-groupes et des exercices de priorisation ont permis de faire émerger des pistes sur le contenu à intégrer à l'outil, mais aussi sur la forme de celui-ci. Une plénière a finalement pu permettre au groupe de poser des questions, d'émettre des doutes et de mentionner des préférences pour le prototype à concevoir.

Atelier 3

On en pense quoi?

Ce troisième atelier de 90 minutes avait pour but de présenter le prototype que l'équipe de recherche avait élaboré à la suite des décisions prises à l'atelier précédent par le groupe de cocréation. En petites équipes, les personnes participantes étaient invitées à formuler à haute voix leurs remarques, leurs commentaires ou leurs suggestions pour bonifier le prototype. Pendant ce temps, les membres de l'équipe de recherche ont pu noter ce qu'elles entendaient et, séance tenante, faire une synthèse des observations consignées. Une dernière période de discussion a permis de prioriser les changements à apporter avant l'expérimentation des prototypes.

L'expérimentation des prototypes

Des PE ont été invitées à expérimenter les deux prototypes d'outils développés lors des ateliers de cocréation, afin de documenter leur pertinence en contexte collégial. Les modalités de collecte entourant l'expérimentation demeuraient similaires entre les groupes.

Le prototype imaginé par les PE était un guide d'animation d'atelier de transfert de connaissances, qui a été bonifié par l'équipe de recherche en une trousse comprenant un guide d'accompagnement, un plan d'atelier, une fiche d'expérimentation et un gabarit de présentation (annexe 4). Pour l'expérimentation, un atelier de transfert de connaissances, divisé en 2 séances, a été élaboré par l'équipe de recherche en utilisant les outils de la trousse. C'est le produit fini de ce processus, c'est-à-dire l'atelier en lui-même, qui a été expérimenté auprès de PE, à partir d'une CIR choisie par l'équipe de recherche. La collecte de données s'est appuyée sur une grille d'observation non participante ainsi que sur un questionnaire d'appréciation (annexe 5) des séances de l'atelier complété sur Forms à la suite de chaque séance. La grille d'observation a permis aux membres de l'équipe de recherche de consigner les commentaires, les réactions et les observations formulés verbalement par les PE au cours des ateliers. Quant au questionnaire, il comportait 9 questions fermées et 5 questions ouvertes, avec une durée moyenne de complétion de 10 minutes. Les questions portaient notamment sur la qualité pédagogique des séances, l'appréciation générale, les principaux apprentissages réalisés, les éléments les plus et les moins appréciés, les recommandations formulées ainsi que les changements envisagés ou apportés à la pratique. Pour la plupart des questions fermées, les PE devaient indiquer leur niveau d'accord à l'aide d'une échelle de type Likert en quatre points, allant de « totalement en accord » à « totalement en désaccord ». Le choix d'une échelle à quatre niveaux visait à éviter une réponse neutre et à encourager les personnes participantes à se positionner plus clairement à l'égard des énoncés proposés, ce qui facilite l'interprétation des tendances observées (Joshi et al., 2015).

Le prototype issu du processus de cocréation avec les personnes CP, un agent conversationnel utilisant l'intelligence artificielle générative (IAg), a également été expérimenté auprès de PE. La collecte de données s'est appuyée sur une grille d'observation participante ainsi que sur un questionnaire d'appréciation (annexe 5) de l'outil complété sur Forms à la suite d'une mise à l'essai. La grille d'observation a permis aux membres de l'équipe de recherche de consigner les réactions, les observations et les commentaires formulés verbalement par les PE lors de l'utilisation de l'agent conversationnel. Les requêtes formulées à l'agent conversationnel par les personnes participant à l'expérimentation, quant à elles, n'ont pas été recueillies. Le questionnaire à remplir par les PE après la mise à l'essai comprenait 15 questions fermées et 3 questions ouvertes, avec une durée moyenne de complétion de 10 minutes. Les questions portaient sur l'expérience générale avec l'agent conversationnel, la qualité et la pertinence des recommandations, le potentiel d'utilisation, les retombées anticipées dans la pratique, les aspects liés à la validation des informations transmises ainsi que l'impression générale des personnes participantes.

L'ensemble des données recueillies durant l'expérimentation a fait l'objet d'analyses qualitatives et quantitatives et avait principalement une visée formative. En effet, ces données avaient pour but de documenter l'expérience des personnes participantes afin d'orienter des ajustements aux prototypes de la trousse et de l'agent conversationnel en vue de leur version finale, plutôt que de mesurer ou de valider leurs retombées auprès des PE.

Les réponses aux questions ouvertes du questionnaire ainsi que les données issues des grilles d'observation ont été analysées selon une approche thématique (Paillé et Mucchielli, 2003) dans NVivo. Les questions fermées du questionnaire ont quant à elles fait l'objet d'analyses descriptives univariées et bivariées dans Excel, interprétées avec une grande prudence en raison du faible nombre de personnes répondantes.

La consultation de deux personnes externes

Après avoir terminé la phase d'expérimentation des deux outils permettant de faciliter l'accès aux CIR, deux avis externes ont été sollicités. Cette démarche avait pour objectif de valider le potentiel d'utilisation des outils dans d'autres établissements d'enseignement collégiaux, plus spécifiquement dans des collèges avec un contexte différent de celui du cas à l'étude. Une conseillère pédagogique à la recherche et un enseignant-chercheur ont ainsi pris connaissance des outils dans les versions utilisées lors de l'expérimentation. Ces deux personnes ont ensuite été rencontrées séparément par trois membres de l'équipe de recherche pour discuter librement de leur appréciation et du potentiel de transférabilité des outils. Finalement, leurs commentaires ont été transmis par courriel à l'équipe de recherche.

Atelier 4

Ça donne quoi?

Le dernier atelier était le plus court : il ne durait que 60 minutes. Il s'agissait de réunir une dernière fois les PE et les personnes CP participant au processus dans chaque établissement pour leur présenter la version finale des outils et obtenir leur approbation. Certaines propositions pour leur implantation concrète ont été faites à ce stade, ce qui témoigne de la volonté ferme des personnes participantes de voir ces outils utilisés dans le réseau collégial.

Résultats

Cette section décrit les résultats issus des deux phases du projet. Rappelons que la phase 1 avait pour objectif de mieux comprendre l'utilisation des connaissances issues de la recherche (CIR) par les personnes enseignantes (PE) en contexte collégial, alors que la phase 2 visait à identifier des stratégies et des conditions à mettre en place pour influencer leur décision de s'intéresser aux CIR pour leur pratique d'enseignement et leur développement professionnel. Cette seconde phase s'est inscrite dans une démarche de cocréation réunissant des PE et des personnes conseillères pédagogiques (CP) afin de coconstruire des outils destinés à soutenir à la fois l'agentivité des PE et le développement d'une organisation apprenante.

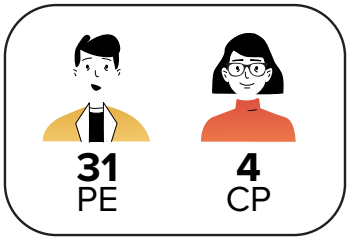
Phase 1
Mieux comprendre

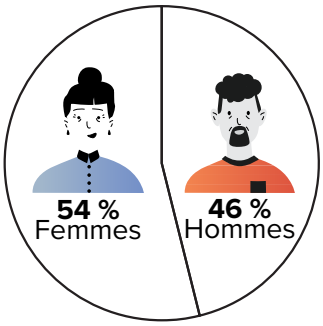
Les prochaines lignes décrivent les résultats issus de l'analyse des verbatim des entrevues semi-dirigées menées auprès des personnes participantes. Un aperçu du profil sociodémographique des personnes rencontrées est brossé d'entrée de jeu. Cette section est ensuite divisée en sous-sections, représentant chacune une question du guide d'entrevue, soit la définition des CIR que se font les personnes répondantes, les thématiques qu'elles apprécient, les retombées perçues de l'utilisation des CIR, les leviers et les freins tant individuels qu'organisationnels et leurs suggestions pour optimiser l'utilisation des CIR. Finalement, les quatre personas qui ont émergé au cours de l'analyse des données issues des entrevues par la méthode du portrait sont décrits à la fin de cette section.

Description du profil des personnes participantes

La composition du groupe représentait bien la variété de PE et de personnes CP qu'il est possible de côtoyer dans un établissement collégial, en présentant une grande hétérogénéité notamment en matière d'expérience, de formation et de champs disciplinaires. Au total, 35 personnes (19 femmes et 16 hommes) ont été rencontrées en entrevue, reflétant aussi une diversité d'âge : majoritairement réparties entre 36 et 45 ans (n = 11) et 46 et 55 ans (n = 13), avec la présence de personnes plus jeunes entre 26 et 35 ans (n = 7) et d'autres plus âgées entre 56 et 65 ans (n = 4). L'expérience professionnelle était également variée, avec une moyenne d'environ 15 ans.

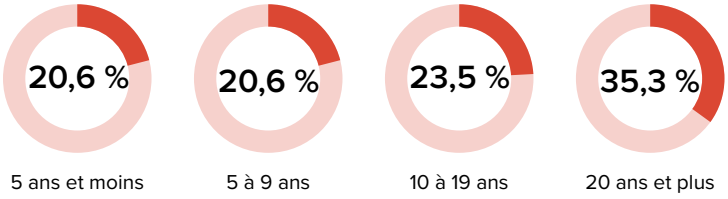
Profil des personnes répondantes





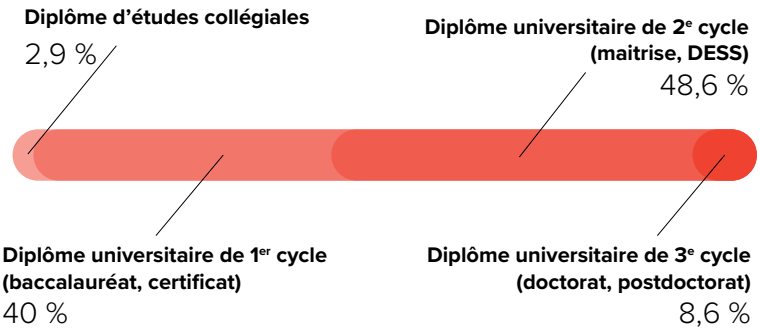
Le genre auquel elles s'identifient

Leurs années d'expérience (n = 34)



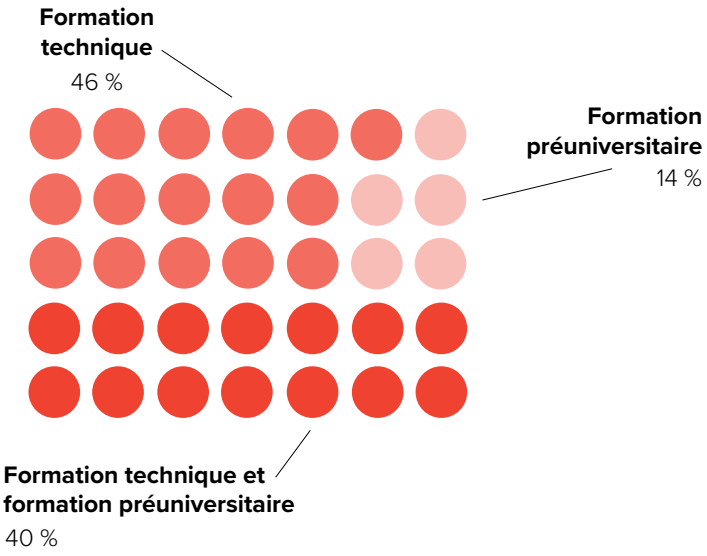
Le groupe comptait des titulaires de diplômes d'études collégiales (n = 1), de premier cycle universitaire (n = 14) ou de deuxième cycle universitaire (n = 17) ainsi que quelques personnes détentrices d'un diplôme de troisième cycle universitaire (n = 3).

Le dernier niveau d'études complété (n = 35)



Dans le cadre de leurs fonctions, les personnes participantes œuvraient en formation technique (n = 16) et en formation préuniversitaire (n = 5), alors que plusieurs intervenaient dans les deux secteurs (n = 14).

Nature des programmes reliés à la tâche (n = 35)



Les domaines de spécialisation étaient variés, couvrant notamment l'éducation, les sciences humaines et sociales, les sciences pures et appliquées, les technologies, les arts, l'administration et les sciences de la santé.

Programmes d'enseignement ou d'intervention (n = 34)

Sciences de la nature	38 %
Sciences humaines	38 %
Techniques physiques	32 %
Techniques humaines	32 %
Techniques de l'administration	32 %
Techniques biologiques et agroalimentaires	21 %
Techniques des arts et des communications	21 %
Sciences informatiques et mathématiques	21 %
Sciences, lettres et arts	18 %
Arts et lettres	15 %
Double DEC	9 %

Analyse qualitative des entrevues

Afin de faciliter la présentation des résultats, une échelle quantitative des déterminants a été utilisée pour indiquer à combien de personnes chaque élément fait référence dans les résultats présentés. Cette échelle permet de donner une idée des tendances observées, tout en conservant une lecture qualitative des résultats.

Échelle quantitative des déterminants :

- 1 personne = un ou une
- 2 à 8 personnes = des, quelques, certaines
- 9 à 15 personnes = plusieurs
- 16 à 20 personnes = beaucoup de, un grand nombre de
- à partir de 21 personnes = la majorité de
- toutes les personnes = l'ensemble

Tous les résultats sont également présentés à partir de ces occurrences afin de faciliter la lecture des tendances, mais ils doivent être interprétés dans une perspective qualitative, où l'accent est mis sur le sens et la compréhension des phénomènes plutôt que sur une logique strictement quantitative des expériences exprimées.

Définition des CIR

Lors des entrevues, les personnes rencontrées ont d'abord été invitées à formuler leur propre définition des CIR avant d'aborder les autres questions de l'entrevue. Trois grandes caractéristiques se sont dégagées de leurs réponses. Pour elles, les CIR sont :

- issues d'une démarche scientifique ;
- ancrées dans la pédagogie ou la discipline ;
- représentées par des contenus vulgarisés.

Connaissances issues d'une démarche scientifique

Pour la majorité des personnes rencontrées, les CIR sont des connaissances issues d'une démarche scientifique rigoureuse. Pour elles, les CIR peuvent reposer sur des données qualitatives ou quantitatives et provenir de divers domaines d'études.

> *« C'est en lien avec toute la recherche scientifique qui se fait, notamment dans les bureaux de recherche, dans les centres de recherche, mais aussi dans les universités. Donc, qui sont des recherches basées sur des données qualitatives et quantitatives. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, CP 3)**

Connaissances ancrées dans la pédagogie ou dans la discipline

Quelques personnes consultées ont directement fait référence à la pédagogie et à leur discipline lorsqu'elles ont défini les CIR. Ces personnes n'ont toutefois pas précisé explicitement si ces connaissances faisaient l'objet d'une démarche scientifique.

> *« C'est des connaissances un petit peu plus approfondies dans nos, la plupart du temps, dans nos champs respectifs de spécialisation. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 29)**

Connaissances vulgarisées

Pour quelques personnes interrogées, les CIR se rattachent à la vulgarisation scientifique. Selon elles, même si ces connaissances ont une assise scientifique, elles doivent être reformulées afin d'être comprises par un public plus large.

> *« Ça c'est mon côté vulgarisateur qui ressort, mais aussi d'aller chercher l'information qui pourrait être comprise par le grand public et des étudiants de niveau collégial, parce que c'est pas toujours le même niveau non plus. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 5)**

Thématiques appréciées

Lors des entrevues, les personnes rencontrées ont été invitées à mentionner les thématiques de CIR pour lesquelles elles portent un intérêt particulier. Pour la plupart, les CIR privilégiées se rapportent à leur discipline, aux contenus de leurs cours ou à la pédagogie et à l'enseignement. Certaines PE ont précisé aussi apprécier réaliser des recherches sur la didactique, la méthodologie et sur des thèmes généraux.

Contenus disciplinaires

Parmi les personnes rencontrées, beaucoup ont dit préférer les CIR en lien avec leur discipline et leur contenu de cours. Plusieurs de ces PE ont précisé qu'elles enseignent des disciplines aux données évolutives et qu'elles doivent s'assurer d'être à jour dans les dernières recherches, pour ensuite transmettre ces CIR en classe.

> *« Moi je vais beaucoup plus chercher pour le contenu de mes cours que pour ma pratique en pédagogie. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 1)**

Pédagogie

Un grand nombre de personnes rencontrées ont mentionné que la pédagogie est le principal sujet sur lequel elles effectuent des recherches. Les CIR reliées à cette vaste thématique abordent entre autres l'attention, les approches pédagogiques, la gestion de classe, l'intelligence artificielle (IA), la motivation et l'engagement des personnes étudiantes ainsi que le plagiat. Par ailleurs, selon une personne CP, la pédagogie occupe une place centrale dans son quotidien professionnel.

> *« C'est sûr que nous la pédagogie, c'est au cœur de notre travail, là. Fait que c'est certain qu'on attache nos concepts. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, CP 2)**

Didactique

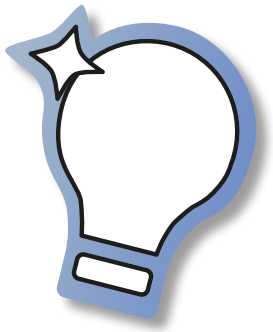
Le thème de la didactique est ici scindé en deux, selon les réponses des personnes interrogées. D'une part, il s'agit de ce qui concerne la planification et la préparation des cours et, d'autre part, des données sur la didactique en général, ce qui signifie en majeure partie de réfléchir sur la connaissance.

Quelques personnes rencontrées ont expliqué préférer consulter des CIR qui les aident à préparer et à planifier le contenu de leurs cours. Afin d'intéresser les personnes étudiantes à sa matière, une PE disait apprécier les CIR lui donnant des pistes de réflexion sur la manière d'intégrer des sujets qui la passionnent dans ses cours, en faisant des liens avec la matière. Selon cette PE, inclure des sujets qui l'intéressent vraiment dans son enseignement attire l'attention des personnes étudiantes et fait en sorte qu'un intérêt émergera pour ses cours.

> *« Je sais que c'est un bon outil pour pouvoir susciter l'intérêt des élèves. S'ils voient que ça te passionne toi, ben après ça ils disent "Ayoye, même si j'ai zéro intérêt pour [un sujet], de voir que [la PE] est vraiment intéressée par ça, ça montre que c'est quelqu'un qui est motivée puis qui aime ce qu'elle fait". »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 25)**

Une autre PE a abondé dans le même sens en indiquant consulter des CIR qui l'aident à donner une signification au savoir et à faire comprendre aux personnes étudiantes la pertinence de sa discipline au sein du parcours collégial.

Enfin, une personne CP a expliqué que les CIR sont utilisées lors de différentes rencontres afin d'approfondir la compréhension des programmes. Les PE doivent ainsi être en mesure de bien comprendre et de bien communiquer le contenu de leurs cours.



Thématiques générales

Parmi les PE rencontrées, quelques-unes ont rapporté s'intéresser à des CIR abordant des thèmes généraux qui ne sont pas nécessairement en lien avec le contenu de leurs cours, comme l'environnement, les changements climatiques ou la santé. Certaines PE ont dit être intéressées par tous les sujets et ont confirmé qu'elles sont des personnes particulièrement curieuses.

> *« J'essaie de replacer les trucs dans le contexte, même quand ça s'étire un peu en dehors du cours, car des fois je trouve que c'est intéressant. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 15)**

Méthodologie

Une PE a dit apprécier davantage les CIR reliées à la méthodologie que celles sur la connaissance. Cette personne consulte donc plus de données qui se rapportent aux méthodes et aux principes de l'enseignement, afin d'avoir de l'information supplémentaire sur la pratique enseignante.

> *« Ce qui m'intéresse le plus, je pense, c'est la méthodologie plus que la connaissance. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 2)**

Retombées perçues des CIR

Dans ce projet, les retombées documentées des CIR concernaient particulièrement celles qui ont un impact sur les plans personnel et professionnel. Les lignes qui suivent détaillent donc comment les personnes rencontrées perçoivent les retombées des CIR dans leur quotidien.

Retombées personnelles

Deux retombées personnelles ont été identifiées :

- La curiosité, le plaisir et l'intérêt ressentis envers la consultation des CIR
- L'influence des CIR sur leur hygiène de vie

Plusieurs PE apprécient consulter les CIR pour explorer des sujets liés à leur domaine, mais également pour découvrir des thématiques variées, favorisant leur curiosité et leur plaisir d'apprendre. Elles ont rapporté que les CIR suscitent leur intérêt personnel et influencent leur hygiène de vie.

> *« C'est vrai que du côté personnel, je trouve que ça alimente notre curiosité par rapport à notre pratique, à notre domaine d'intérêt aussi simplement dans sa discipline. Je pense que ça peut éveiller et aiguiser certains réflexes aussi. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 26)**

Retombées professionnelles

Les retombées professionnelles de l'utilisation des CIR concernent :

- l'adaptation de l'enseignement et des méthodes pédagogiques ;
- les connaissances à jour et la maitrise du sujet ;
- le sentiment de légitimité et la validation professionnelle ;
- le développement des compétences d'enseignant-chercheur ou d'enseignante-chercheuse.

Adaptation de l'enseignement et des méthodes pédagogiques

La majorité des personnes rencontrées considèrent que les CIR ont une influence sur leur enseignement et leurs méthodes pédagogiques. Elles utilisent ces connaissances pour :

- adapter leurs cours à la réalité du terrain et aux besoins variés des personnes étudiantes (p. ex. utiliser des exemples concrets, des mises en situation, des activités collaboratives ou des outils ludiques) ;
- améliorer leur pratique (p. ex. une mise à jour, une diversification des méthodes ou un ajustement des consignes) ;
- connaitre les besoins spécifiques des personnes étudiantes et y répondre (p. ex. la santé, la culture ou la génération) ;
- renforcer leur confiance et leur efficacité, faciliter la planification et gagner du temps.

Les CIR contribuent aussi à vulgariser des concepts, à initier les personnes étudiantes à la recherche, à stimuler leur curiosité et leur esprit critique et à favoriser l'échange entre PE et personnes CP.

> *« Plus j'utilise ces données-là, puis que j'enseigne en permettant l'inclusion, en m'assurant qu'au niveau interculturel, je suis adéquate dans mon enseignement, puis aussi là avec la pédagogie active, ben quelque part, ça veut dire que mon enseignement va être mieux pour les élèves. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 19)**

Connaissances à jour, maitrise du sujet

La majorité des personnes rencontrées considèrent les CIR comme une façon de maitriser un sujet donné et de maintenir leurs connaissances à jour. Selon plusieurs PE, il s'agit surtout de celles concernant la discipline et le domaine d'enseignement.

Voici les raisons qui motivent ces personnes à tenir à jour leurs connaissances :

- Avoir une meilleure maitrise du sujet.
- Suivre l'évolution rapide à plusieurs niveaux.
- Maintenir ses savoirs à jour grâce au transfert de connaissances.
- Observer une retombée directe sur les personnes étudiantes.
- Profiter de l'expérience en enseignement, renouer avec la passion du métier, garder un lien avec la vie active.
- Pouvoir répondre aux questions des PE (selon une personne CP).
- Faire preuve de rigueur dans sa pratique et transmettre cette valeur aux personnes étudiantes.

> *« Ça permet aussi pour nous de se tenir à jour parce que c'est sûr qu'il y a quand même une évolution dans l'enseignement, dans la pédagogie, dans le matériel qu'on utilise ou quoi que ce soit. […] S'il n'y avait pas de recherche, on serait encore peut-être avec des livres de 50 ans, puis on penserait comme nous on nous a enseigné. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 28)**

Sentiment de légitimité et validation professionnelle

Un grand nombre de personnes rencontrées estiment que les CIR renforcent leur légitimité, leur crédibilité et leur assurance et favorisent l'amélioration des pratiques. Elles permettent aussi de :

- prendre du recul sur la pratique enseignante, de réfléchir et de justifier ses choix ;
- gagner en efficience et d'intégrer des stratégies pédagogiques pertinentes.

> *« Ça vient me challenger, ça vient me confronter sur les façons que je fais les choses. Puis ça me permet aussi de réajuster puis de m'améliorer vraiment. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 18)**

Développement des compétences d'enseignant-chercheur ou d'enseignante-chercheuse

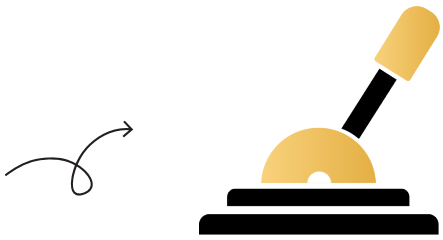
Pour quelques PE rencontrées, les CIR favorisent le développement de compétences en recherche, l'intégration de nouvelles pratiques pédagogiques et une meilleure connaissance des personnes étudiantes. Les retombées incluent :

- une motivation accrue des personnes étudiantes et un renforcement du lien entre une PE et les personnes étudiantes de sa classe ;
- la possibilité d'innover et d'adapter le contenu des cours de façon efficace, parfois avec le soutien des personnes CP.

> *« Fait que tout ce que [la personne responsable d'un projet de recherche dans sa discipline] tire de sa recherche, veut veut pas, elle nous le partage, puis ça nous amène à modifier certaines choses dans nos cours. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 12)**

Leviers

Dans le contexte d'utilisation des CIR par le corps enseignant au collégial, il s'est dégagé trois grandes catégories de leviers selon les personnes consultées : individuels, organisationnels et externes.



Leviers individuels

Les résultats montrent que les leviers individuels se déclinent en conditions et en actions. Les conditions correspondent au contexte et à l'ensemble des ressources dont disposent les PE pour accéder aux CIR. Les actions sont les moyens concrets que les PE peuvent mobiliser pour faciliter leur accès aux CIR et leur utilisation.

Conditions

L'accès aux CIR et leur utilisation par les PE dépendent de plusieurs conditions : leur expérience en recherche, leur discipline d'enseignement et leur intérêt pour les CIR. Les prochaines sections détaillent ces conditions.

Ouverture et intérêt pour les CIR

Un grand nombre de personnes rencontrées ont souligné que l'ouverture et l'intérêt envers les CIR peuvent varier d'une PE à l'autre et influencer l'utilisation des CIR. L'ouverture se manifeste, chez les PE, par une réceptivité envers l'utilisation des CIR dans leur pratique. L'intérêt est le degré de motivation des PE à utiliser les CIR. Cet intérêt serait lié, selon les personnes consultées, à différents facteurs tels que les valeurs personnelles, les expériences professionnelles antérieures ou encore la perception de la recherche dans l'enseignement collégial.

> *« On fait ça parce qu'on est des gens curieux puis intéressés à la base. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 1)**

Compétence, formation et expérience en recherche

Les niveaux de compétence, de formation et d'expérience en recherche variaient d'une PE à l'autre. Cette hétérogénéité influence, selon les personnes rencontrées, leur intérêt et leur utilisation des CIR. En effet, plusieurs considèrent que le fait d'avoir entrepris des études universitaires renforce leurs compétences méthodologiques et informationnelles (p. ex. être en mesure de chercher une source fiable qui assure la crédibilité de l'information). Un extrait d'entrevue illustre cette influence des expériences en recherche des PE.

> *« Absolument en raison de mon projet de recherche. Il faut quand même le mentionner parce que sinon je te dirais que je lisais une fois de temps en temps un article qui m'intéressait particulièrement. Mais est-ce que je prenais autant le temps de me mettre à jour sur la recherche en général, en pédagogie, en enseignement? Non, probablement que je le faisais pas autant que j'aurais dû, bien honnêtement. Sauf exception, peut-être, mais j'ai tendance à penser que non. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 5)**

Détention d'une formation en pédagogie

Sur l'ensemble des personnes interrogées, dont plusieurs possèdent un diplôme en pédagogie, plusieurs ont mentionné qu'une formation en pédagogie influence l'utilisation des CIR.

> *« Il y a une différence remarquable entre des gens qui ont eu par exemple une formation en pédagogie, puis les gens qui en ont pas eu. La personne qui arrive, qui dit "Je suis expert en mon domaine, mais je n'ai aucune formation pédagogique". Ben souvent, il y a certainement des manquements. […] La préparation, c'est pas juste préparer tes cours là. C'est aussi être capable d'encadrer tes étudiants de telle sorte [à] favoriser leur réussite le plus possible. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 27)**

Influence de la discipline d'enseignement sur le rapport aux CIR

Certaines personnes estiment que la discipline d'enseignement façonne leur rapport aux CIR, puisque l'évolution et l'usage des connaissances varient d'une discipline à l'autre. Elles ont également souligné l'importance des savoirs expérientiels dans l'appropriation des CIR. Avant d'enseigner, plusieurs PE qui exerçaient comme spécialistes dans leur champ professionnel constatent que plus leur expérience de pratique est riche, plus leur intérêt pour les CIR s'accroit.

> *« J'ai travaillé en psycho, j'ai fait de l'intervention, fait que c'est un peu cette application-là, au niveau plus technique et pédagogique.*
> *J'ai cette compétence et cette facilité à bien cerner le besoin, puis à me coller sur ce besoin-là. C'est comme dans mon bagage, il y a peut-être ça qui est facilitant. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, CP 4)**

Actions

Les personnes rencontrées entreprennent plusieurs actions pour accéder aux CIR et les utiliser. Les prochaines lignes permettent de décrire celles-ci.

Actualisation et acquisition de connaissances

Presque toutes les personnes rencontrées ont mentionné essayer de se tenir à jour régulièrement par rapport à leur domaine d'enseignement. Plusieurs d'entre elles ont souligné que le fait de se tenir à jour renforce leur crédibilité professionnelle et leur permet d'approfondir leurs explications auprès des personnes étudiantes.

> *« Je vais aller beaucoup me documenter en lien avec les cours que je vais donner, pour être certaine que j'ai toujours les dernières données probantes. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 19)**

Inclusion des activités en classe qui intègrent les CIR

Quelques PE rencontrées ont indiqué mettre en place des activités en classe qui intègrent les CIR. Elles ont dit entre autres inclure les CIR dans des projets de mi-session, des laboratoires, des discussions et des ateliers.

> *« Il y avait un de mes laboratoires qui était de faire rechercher aux étudiants un article scientifique de la dernière année, puis résumer le contenu aux autres étudiants. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 3)**

Ces PE ont indiqué que des activités de ce genre sont importantes pour faciliter la compréhension des personnes étudiantes, mais aussi parce que cette façon de faire leur permet de se tenir à jour sur leurs connaissances disciplinaires.

> *« Ça me permettait aussi de me tenir à jour de l'actualité scientifique de cette manière-là. Fait que j'essaye vraiment d'intégrer ça le plus souvent possible, puis d'exposer les étudiants à ça. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 3)**

Invitation de personnes chercheuses à présenter leurs travaux

Des PE ont raconté avoir déjà invité des chercheurs ou chercheuses à présenter les résultats de leurs recherches à leur équipe de travail. Ces présentations ont favorisé la discussion et renforcé la cohésion d'équipe. L'une d'elles a souligné en particulier la pertinence de ces conférences lorsque des membres de l'équipe possèdent des niveaux d'expérience variés, comme en témoigne l'extrait ci-dessous.

> *« Tu sais, ça nous a permis, tu sais, de s'entendre, mais surtout de mieux comprendre les étudiants. Puis dans un contexte de révision de programme, ça nous a vraiment aidé, ça nous a vraiment servi, puis ça nous a permis de nous mettre au diapason. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 9)**



Leviers organisationnels

À la lumière des données recueillies, les leviers organisationnels se divisent également en conditions et en actions. Les conditions représentent le contexte dans lequel l'établissement d'enseignement rend accessibles les CIR. Les actions, elles, correspondent aux moyens qu'utilise l'établissement pour faciliter l'accès aux CIR et leur utilisation.

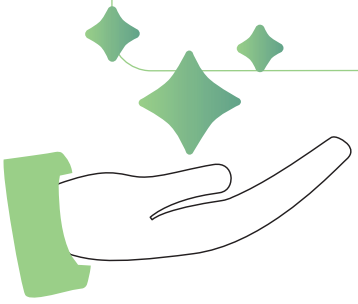
Conditions

Les prochaines lignes permettent d'établir les conditions organisationnelles identifiées par les personnes interrogées comme des leviers à l'utilisation des CIR.

Soutien financier

Plusieurs PE considèrent que le soutien financier octroyé par l'établissement peut influencer l'utilisation des CIR. Quelques-unes ont mis l'accent sur la facilité pour elles de perfectionner leurs connaissances dans les domaines de la pédagogie et de la recherche, étant donné un dégagement octroyé par l'établissement (p. ex. la possibilité de suivre une formation ou d'obtenir un congé pour du perfectionnement). Dans le même ordre d'idées, quelques PE ont précisé l'importance d'obtenir une libération pour participer à des communautés de pratique ou à des groupes de codéveloppement. Selon ces personnes, ces approches sont motivantes pour favoriser l'accès aux CIR et mènent à une mise à jour nécessaire des connaissances, surtout celles en pédagogie.

> *« L'année passée, j'ai eu le privilège d'être en congé de perfectionnement, puis j'ai pu m'inscrire à des cours à l'université, puis j'ai fait un cours [dans la discipline enseignée]. Ce cours-là, j'aurais dû le faire en commençant ma carrière de prof. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 7)**



Ouverture à la recherche

Plusieurs personnes répondantes ont commenté de façon positive l'ouverture de leur établissement d'enseignement au sujet de la recherche et considèrent qu'il s'agit d'un levier important à l'utilisation des CIR.

> *« Le fait que mon cégep veuille faire plus de recherche au collégial, moi j'y crois. Ce serait comme mon commentaire de "J'embarque!" Je le vois, je le perçois chez mes collègues. Il y a eu plus de demandes de libération pour de la recherche cette année, fait que je sais qu'on va en faire plus. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 12)**

D'ailleurs, certaines PE ont rapporté avoir l'impression que la recherche au collégial, de façon large, est de plus en plus valorisée, ce qui motive les PE à se tourner vers les CIR. Elles ont également mentionné que leur établissement met en place davantage de ressources humaines et financières comparativement aux années précédentes.

> *« Il y a une volonté aussi, je dirais depuis cinq ans, de développer de la recherche au collégial au sens large. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 7)**

Présentation pragmatique des CIR

Quelques personnes rencontrées ont mentionné avoir besoin de se faire présenter les CIR de façon pragmatique. Pour elles, les CIR sont utiles pour répondre à un problème rencontré. Elles manifestent donc le désir d'avoir une réponse rapide à leur demande et ressentent le besoin de comprendre comment utiliser les CIR au sein de leur classe.

> *« Quand mon collègue a le souci de présenter des activités, avec un alliage de connaissances issues de la recherche, concrètement, comment je transfère ça dans mon travail, ben ça, je l'apprécie vraiment beaucoup. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 4)**

À ce sujet, une PE a souligné que les CIR présentées sous forme de récit peuvent encourager certaines actions tout en réduisant le besoin de consulter la recherche complète.

> *« Parfois, il y a des écrits qui sont un peu plus sous forme de récit. “Comment telle ou telle personne dans tel cégep a intégré telle ou telle pratique issue d’une recherche, puis quels étaient les résultats de cette expérimentation-là dans leur classe?”, par exemple. »*
>
> **(Extrait d’entrevue, ENS 26)**

Moments stratégiques pour organiser des activités

Certaines PE ont insisté sur l’importance de choisir avec soin le moment des activités favorisant l’accès aux CIR. Selon elles, ces activités devraient se tenir en dehors des périodes intenses de travail. Une PE a précisé que le moment idéal pourrait se situer à la fin de la session d’hiver, en rappelant que les périodes de correction ne sont pas propices à la tenue de telles activités. Une autre PE a indiqué que la mi-session pourrait être un bon moment pour mettre en place des activités liées à la recherche étant donné la plus grande facilité des PE à se libérer.

> *« C’est quand même une plage qui est souvent plus facile tant pour nous, pour appliquer peut-être là des constats, des conclusions de projet de recherche… Mais c’est sûr que si on l’a en plein milieu de session, dans les périodes de correction, ben ça va passer un peu inaperçu. »*
>
> **(Extrait d’entrevue, ENS 24)**

Reconnaissance de la pertinence des savoirs expérientiels

Une personne CP a souligné l’importance de reconnaitre les savoirs issus des expériences des PE. Selon elle, les PE possèdent des connaissances liées à leurs disciplines, mais acquièrent aussi des compétences en pédagogie au cours de leur carrière. Les savoirs issus de l’expérience des PE se combinent ainsi aux CIR pour enrichir la pratique enseignante. Tandis que l’expérience permet d’adapter les méthodes à des situations concrètes, la recherche offre des données et des principes théoriques qui guident ces ajustements.

> *« Je travaille, oui avec des savoirs scientifiques, mais avec les savoirs expérientiels aussi. J’entretiens une relation d’égal à égal si tu veux avec mes enseignants qui sont des praticiens, puis dans le fond ce que je dois reconnaitre aussi, c’est leur expertise. »*
>
> **(Extrait d’entrevue, CP 1)**

Actions

Les personnes rencontrées ont nommé diverses actions mises en place par leur cégep pour faciliter l'utilisation des CIR, comme décrit ci-après.

Soutien de la personne CP

La majorité des PE consultées avaient sollicité les personnes CP pour obtenir un éclairage pédagogique ou des ressources adaptées. Certaines cherchaient surtout à nourrir leur curiosité et leur désir d'apprentissage. Des PE ont noté que le lien avec les personnes CP est facilité en présentiel et qu'échanger directement avec elles permet de se sentir soutenues et moins isolées.

> *« Niveau pédagogique, je vais surtout consulter ma conseillère pédagogique. Ça serait ma ressource 1, ma première ressource. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 12)**

Interrogées sur les pratiques pédagogiques qu'elles proposent, toutes les personnes CP rencontrées ont rapporté s'appuyer sur les besoins des PE pour répondre à leurs questions. Elles ont souligné l'importance de diffuser un contenu personnalisé, vulgarisé et concret. Certaines ont insisté sur la nécessité d'instaurer un climat de confiance ou de rester accessibles pour faciliter les échanges. Selon l'intérêt des PE, les personnes CP adaptent la quantité d'informations issues de la recherche scientifique qu'elles leur transmettent.

> *« Souvent les profs, ce qu'ils veulent, c'est des trucs qui sont un peu plus pratico-pratiques que de savoir c'est quoi la théorie de la motivation. Il y en a beaucoup que ça les intéresseront pas. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, CP 1)**

Échanges avec des collègues

La majorité des personnes interrogées s'appuient sur leurs collègues pour accéder aux CIR. Des discussions souvent informelles peuvent avoir lieu sur l'heure du diner, par exemple.

> *« Je vais avoir tendance à aller leur poser la question, là, j'essaierai pas de réinventer la roue si je sais que ça existe. Je vais plutôt aller les interpeller, puis même c'est déjà arrivé que j'interpelle un collègue parce que je me rappelle plus c'était quoi le sujet, mais je savais que lui il avait eu à le faire avec ses équipes. Fait que tu sais, ça me gêne pas de le mettre en contact avec mes équipes si jamais le besoin est précis. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, CP 2)**

Participation à des groupes de travail

Les groupes de travail et les communautés de pratique ont été nommés par la majorité des personnes interrogées comme étant un moyen facilitant l'accès aux CIR. Pour beaucoup de PE, les communautés de pratique sont jugées aidantes à cet effet. Quelques PE ont toutefois déploré leur accès limité.

> *« On a des communautés de pratique ou des communautés d'apprentissage. [...] On a des enseignants qui sont dégagés dans leur temps pour venir participer aux rencontres des communautés de pratique, puis pour une année complète, donc pour deux sessions, exemple, la session d'automne, session d'hiver. On se rend compte que c'est vraiment efficace dans l'adaptation au changement des pratiques. C'est un moyen efficace parce que ça contamine d'autres gens, de différentes façons. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, CP 1)**

> *« Il y a des communautés de pratique, dont je fais pas partie malheureusement. C'est un groupe restreint. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 21)**

Participation à des activités de diffusion des CIR

Beaucoup de personnes rencontrées ont salué l'utilité des activités de diffusion des CIR organisées par leur cégep pour faciliter leur accès aux CIR (p. ex. les journées pédagogiques, les conférences et les formations présentant des données scientifiques, les ateliers de perfectionnement).

> *« Quand y a des petites formations offertes ici au cégep, je participe à peu près toujours, autant que faire se peut, dans les formations sur la pédagogie. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 5)**

Diffusion des CIR (infolettres, revues)

Plusieurs personnes interrogées avaient consulté des résultats de recherche dans des infolettres et des revues pédagogiques transmises par leur établissement. Pour certaines, l'infolettre est considérée comme une ressource pertinente par son format et sa récurrence.

> *« Dans l'infolettre on reçoit à peu près chaque semaine ou chaque deux semaines la capsule pédago et ça nous vient des bureaux de [ma collègue] et de son équipe. Et là on est invités à participer à des webinaires de formation, on a des liens intéressants sur des recherches qui ont été faites. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 16)**

Soutien du service de la bibliothèque

Plusieurs personnes interrogées ont mentionné que la bibliothèque de leur cégep représente un atout pour consulter des CIR. Des PE ont souligné que l'expertise des techniciens et techniciennes est facilitante pour obtenir de l'information et des conseils en fonction de leurs besoins.

> *« Dans les médiagraphies, je peux avoir accès à des recherches. Souvent les bases de recherche en éducation sont quand même accessibles. Érudit, par exemple, auquel on est abonné ici au cégep, donc des bases de données comme ça.*
>
> *Je trouve que c'est quand même bien là, on a quand même beaucoup d'accès. Ça m'est pas encore arrivé de chercher une recherche puis de pas la trouver. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, CP 3)**

> *« [La technicienne de la bibliothèque] nous envoie tout le temps des revues de presse, ça c'est vraiment le fun. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 23)**

Bienfait d'une équipe d'accompagnement en recherche

Quelques PE ont mentionné l'équipe responsable des personnes CP comme étant soutenante pour accéder aux CIR. Une PE a nommé un programme spécifique de l'organisation proposé par cette équipe comme levier positif pour la réussite des personnes étudiantes. Une autre a souligné que cette équipe peut fournir des renseignements complémentaires aux personnes CP pour apporter des réponses plus précises aux PE.

> *« Ils font leur boulot là pour que, si quelqu'un s'intéresse [à la recherche], [...] il puisse se faire aider. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 15)**

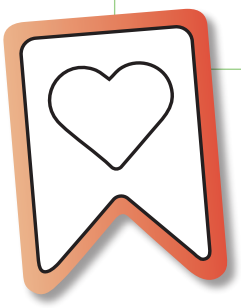
Leviers externes

Certains leviers identifiés ne sont pas liés à l'établissement ni aux individus : il s'agit de leviers externes. Ce qui suit décrit les différents leviers externes qui ont été mentionnés par les personnes consultées.

Participation à des événements externes où des CIR sont diffusées

Plusieurs PE ont indiqué que les conférences et les colloques sont pertinents pour faciliter l'accès aux CIR en raison notamment de l'acquisition de nouvelles connaissances en enseignement.

> *« Je trouve que [ce colloque spécifique à l'ordre d'enseignement collégial] ça nous amène à entendre des pratiques nouvelles ou des façons. Ça nous amène à nous changer, à changer nos façons de faire. Je pense qu'il faut le vivre. Parce que moi juste lire, ça suscite pas tant mon intérêt. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 18)**



Organisations qui diffusent des CIR

Plusieurs personnes répondantes ont aussi mentionné utiliser les outils fournis par des organisations qui diffusent les CIR, comme la plateforme Éductive. Cette dernière offre au personnel pédagogique différentes ressources, activités et services en lien avec la pédagogie numérique.

> *« À mes programmes, c'est souvent ça que je partage, des webinaires [...]. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, CP 3)**

Présentation vulgarisée des CIR

Plusieurs PE ont relevé l'importance de la vulgarisation des CIR dans leur rapport à celles-ci. Parmi ces PE, certaines ont précisé qu'elles apprécient les documents plus courts qui sont plus faciles à consulter.

> *« Si je consulte des choses, c'est pas vrai que je vais lire les 140 pages du papier. Fait que des fois, juste de lire un résumé ou quelqu'un qui l'a appliqué avec certains exemples ou qui fait plus un récit [...] un petit quelques pages qui se consulte avec plus de facilité. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 26)**

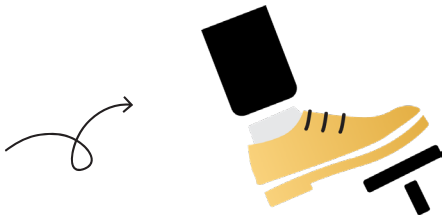
Appartenance à des associations

Quelques PE ont dit se renseigner grâce aux associations liées à leur domaine. Celles-ci peuvent diffuser des CIR sous plusieurs formes, par exemple par des courriels, des webinaires et des revues. Quelques personnes ont également dit avoir participé à des activités organisées par différentes associations pour mieux avoir accès aux CIR, notamment liées à leur discipline.

> *« Je pense que le fait de faire partie de certaines associations, d'être membre de certaines associations, déjà là, ça me donne accès parce qu'on a tout le temps accès à des offres de formation ou à des revues scientifiques. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 23)**

Freins

Dans le contexte d'utilisation des CIR par les personnes consultées au collégial, il s'est dégagé trois grandes catégories de freins : individuels, organisationnels et externes. Tout comme les leviers, les freins reposent sur des conditions et des actions.



Freins individuels

Les freins individuels identifiés reposent cependant uniquement sur des conditions. Ces dernières sont décrites dans les prochaines lignes.

Conditions

Les principaux freins que rencontrent les PE afin de consulter les CIR sont majoritairement le manque de temps et l'alourdissement de la tâche. D'autres ont aussi été nommés, dont le manque d'intérêt ou d'ouverture ainsi que la complexité des CIR à consulter. Les freins mentionnés sont détaillés dans les prochaines lignes.

Manque de temps

Pour la majorité des personnes répondantes, le manque de temps et la lourdeur de la tâche au travail sont les principaux freins à l'utilisation des CIR au collégial.

Quelques personnes rencontrées croient que le manque de temps se fait particulièrement sentir chez les PE en début de carrière. La nécessité d'être en contrôle de leur contenu et de leur plan de cours est prioritaire pour elles.

> *« Surtout quand tu commences, c'est souvent, t'es comme "Je fais le minimum", puis ça va, tu survis. T'essaies d'avoir la tête en dehors de l'eau, mais une fois que tu commences à être bien, là tu peux intégrer peut-être des notions de CIR. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 11)**

Certaines PE ont abondé dans le même sens et indiqué qu'il est important d'être à l'aise avec le contenu des cours avant d'aller chercher davantage d'informations dans les CIR.

> *« Au niveau individuel, évidemment que quand on n'a pas le temps, on choisit la facilité. La facilité, c'est des grilles de correction que nos collègues ont déjà faites, c'est des travaux, des plans de cours que je fais rien que changer mon nom puis je ne regarde plus rien. [...] Ça prend de la volonté, puis quand tu commences, t'as pas le temps. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 11)**

Faible intérêt pour les CIR en général ou pour certaines thématiques

Sur l'ensemble des personnes interrogées, plusieurs ont mentionné un manque d'intérêt ou d'ouverture pour certaines thématiques liées aux CIR ou pour les CIR en général.

> *« Je suis moins portée à aller lire en pédagogie. Je sais même pas pourquoi, mais tu sais probablement que je me dis que [ma discipline] suffit, mais c'est ça, fait que j'ai ces petits angles morts. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 1)**

Quelques personnes CP portent un regard global sur ce manque d'intérêt ou d'ouverture. Elles ont explicitement dit que les PE peuvent ressentir de l'irritation quand il s'agit d'évoquer les CIR, peuvent avoir un fort sentiment d'autonomie professionnelle qui leur donne l'impression de ne pas avoir besoin de consulter les personnes CP, ou encore peuvent faire preuve d'une certaine résistance concernant les thématiques liées à la pédagogie.

> *« Il y a beaucoup le sentiment d'autonomie professionnelle. [...] Certains profs, certains départements sont à l'affut de tout ce qui se fait, sont toujours en train de changer leurs cours, d'expérimenter. Il y a d'autres c'est resté figé, leur cours est figé, ils le donnent de la même façon. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, CP 3)**

Le nombre d'années d'expérience en enseignement semble influencer la manière dont les PE considèrent l'utilisation des CIR. Dans la catégorie des 0 à 5 ans d'expérience, le manque d'intérêt a été mentionné une seule fois, contrairement à d'autres catégories où il figure parmi les freins les plus cités. Cela suggère que, parmi les personnes rencontrées, certaines en début de carrière manifestent un intérêt plus marqué pour l'utilisation des CIR.

Complexité des CIR

Plusieurs personnes consultées ont indiqué que la complexité de la recherche, ou son apparente complexité, influence l'utilisation des CIR. Quelques personnes croient que les CIR ne sont pas assez concrètes, ce qui peut mener, entre autres, à une baisse d'intérêt envers celles-ci.

> *« Je trouve ça moche des résultats de recherche. C'est vraiment un compte-rendu, puis c'est aride. Je trouve qu'un résultat de recherche, c'est aride à lire. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 28)**

Dans le même ordre d'idées, des PE considèrent que les CIR ne sont pas assez vulgarisées pour l'ensemble de la population, ce qui peut les rendre moins accessibles pour le plus grand nombre.

> *« Si c'est toujours le même format, qui est le mémoire, le doctorat, le titre sur trois lignes qui veut dire pas grand-chose, c'est-tu accessible à l'ensemble de la population? Je suis pas sure. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 30)**

Sentiment d'être à jour

Quelques PE ont mentionné de façon globale se sentir à jour par rapport à leurs connaissances ou ne pas ressentir le besoin de consulter des CIR. Des PE ont évoqué que leurs années d'expérience et leur formation en pédagogie leur permettent de bien « vivre » avec ce sentiment d'aisance.

> *« Il y a des choses par exemple que j'ai pas eu à réactualiser. Tu sais par exemple les techniques de gestion de classe. Et pourtant, en 30 ans, nos jeunes ont beaucoup changé. [...] Puis pourtant, les techniques de gestion de classe que j'avais apprises, elles semblent encore tout aussi efficaces qu'à l'époque. C'est juste que j'ai pas à les appliquer pour les mêmes raisons. Mais ça marche encore. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 16)**

Une PE a aussi exprimé que la zone de confort dans laquelle les PE se complaisent parfois, ainsi que l'évolution rapide des pratiques, peuvent expliquer que certaines PE consultent peu ou pas les CIR.

> *« On se conforte peut-être dans ce qu'on a déjà prêt comme contenu sans se poser la question de "Est-ce que je peux pousser un petit peu plus loin? Comment je peux améliorer un peu mes choses?" [...] On est tellement dans un domaine qui évolue qu'il y aurait pas de raison d'enseigner toujours les mêmes choses. Il y aura toujours des ancres communes qu'on va pouvoir conserver, mais les pratiques vont toujours changer. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 26)**

Manque d'engagement professionnel

Quelques PE ont abordé le manque d'engagement professionnel dans le corps enseignant comme un frein à l'utilisation des CIR. Selon elles, des PE sont réfractaires au changement ou sont moins engagées, ce qui limite leur accès aux CIR. Ce désengagement s'exprime entre autres par le peu de participation des PE aux activités proposées par le cégep.

> *« Fait que c'est pour ça que je te dis le seul frein, je pense que c'est l'enseignant lui-même de dire "Ben OK, moi je reste campé dans mes positions ou tu sais je réfute tout simplement les nouvelles recherches, les nouvelles données, parce que je juge que celles-là qui sont là sont encore probantes et d'actualité". »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 31)**

Manque de possibilité d'application dans la discipline

Sur l'ensemble des personnes interrogées, certaines PE ont rapporté avoir de la difficulté à utiliser les CIR au sein de leur discipline, en expliquant que leurs domaines relèvent surtout d'interventions concrètes et moins théoriques, ou que les CIR utilisées dans les cours datent de nombreuses années.

> *« Pour l'utilisation dans mes cours pour moi, j'en vois très peu. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 12)**

Méconnaissance de l'anglais

Comme plusieurs recherches scientifiques sont rédigées en anglais, certaines PE ont nommé la méconnaissance de cette langue comme un frein à la consultation des CIR.

> *« Fait que c'est sûr que si c'est en anglais, je vais devoir utiliser mon ami Google Translate pour être sure de bien comprendre. Fait que si j'avais un frein ça serait peut-être plus ma connaissance liée à mon manque, tu sais, côté linguistique, peut-être un peu qui me freine dans l'utilisation des recherches qui sont faites en anglais peut-être. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 10)**

Fatigue

Quelques PE ont mentionné la fatigue comme frein aux consultations des CIR. L'une a expliqué la fatigue physique causée par les années d'enseignement et notamment les heures de correction. Une autre a exposé une fatigue plutôt cérébrale menant à une difficulté à retenir l'information qu'elle lit dans la recherche.

> *« Ça me fatigue physiquement. Je sors de mes séances de correction, j'ai les yeux rouges, j'ai mal au dos, j'ai mal au nerf sciatique. Fait que tu sais, de me replonger, par exemple de dire "OK je vais me reposer de ces choses et je vais me plonger dans le rapport de recherche sur..." Non seulement j'ai pas le temps, j'ai pas l'énergie. Même l'énergie de me pencher, tu sais quand je te disais je me mets pas à jour sur ce qui se développe actuellement [dans ma discipline], juste de tomber dans un texte qui est plus ardu là, des fois j'ai envie de pleurer. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 16)**

> *« Je vais lire un article de journal ou de recherche, je vais trouver ça super intéressant mais j'ai pas une très grosse rétention à l'information. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 30)**

Absence de formation en pédagogie

Une PE a indiqué que le fait de ne pas avoir de formation en pédagogie est un frein pour accéder aux CIR. Cette formation n'est d'ailleurs pas requise pour enseigner au collégial.

> *« Moi, j'ai une formation disciplinaire qui contient juste [ma discipline enseignée], que ça soit au baccalauréat, à la maitrise. Fait que j'ai aucune formation, pédagogique on va dire. Mais on comprend que ce n'est pas nécessaire dans mon travail, c'est pas c'est pas un critère d'embauche. [...]*
>
> *Donc évidemment, on se rend compte après un peu d'expérience pédagogique qu'on n'est pas suffisamment outillés, et clairement, y a des connaissances qu'on n'a pas. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 7)**

Conciliation travail-famille difficile

Une PE a indiqué que concilier sa vie professionnelle avec sa vie de famille est complexe et rend difficile de se rendre à des activités de transfert des CIR telles que des colloques.

> *« Pour la conciliation travail-famille, c'est poche là mais tu sais, moi [participer à un colloque] pendant trois jours, c'est pas réaliste avec un conjoint qui travaille la fin de semaine. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 4)**



Freins organisationnels

Contrairement aux freins individuels qui ne sont composés que de conditions, les freins organisationnels se divisent aussi en actions, qui correspondent aux obstacles qu'ont observés les personnes interrogées lorsqu'elles souhaitent accéder aux CIR. Les conditions représentent le contexte dans lequel l'établissement collégial peut parfois limiter l'utilisation des CIR.

Conditions

Selon les personnes rencontrées, les différents contextes dans lesquels l'organisation peut parfois freiner l'accès aux CIR et leur utilisation sont liés à plusieurs facteurs, entre autres de temps et d'espace. Ceux-ci sont décrits dans les prochaines lignes.

Lacunes dans la diffusion des CIR

Plusieurs PE ont exprimé le point de vue que les CIR auxquelles les institutions donnent accès ne sont pas toujours faciles à repérer ou à consulter. Pour certaines, le chemin pour accéder aux CIR est parfois complexe et l'information est difficile à trouver. Ce contexte freine l'accès des PE aux CIR, qui considèrent avoir besoin d'un accès plus direct parce qu'elles n'ont pas toujours le temps de mener des recherches exhaustives sur un ou plusieurs sujets.

> *« On a accès à plusieurs données, puis ça, des fois, les gens ne le savent pas. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 29)**

Moments des activités

Quelques PE ont mentionné que les moments proposés pour la mise en place d'activités liées aux CIR ne sont pas toujours en harmonie avec leur réalité enseignante. La majorité de ces personnes ont exprimé que les activités comme les journées pédagogiques devraient être prévues en dehors de la session et des périodes de travail intenses.

> *« C'est juste qu'on est jamais disponibles, mais je veux dire, moi en tout cas. On peut pas y aller parce que ça tombe dans la session, puis la session, c'est comme un marathon, c'est difficile. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 17)**

Surcharge d'informations

Quelques personnes estiment que trop d'informations leur sont communiquées et que celles-ci ne sont pas toujours triées au préalable. Des PE considèrent que l'établissement transmet trop d'informations, par exemple à l'aide de trop nombreux courriels, ce qui est difficile et dilue le message : la surabondance d'informations fait en sorte que certaines données ne sont pas consultées et sont ainsi perdues. En d'autres mots, ces personnes ont expliqué que plus un message contient de données, moins ses détails seront retenus et utilisés.

> *« Je trouve qu'il y en a vraiment beaucoup, [...] ça foisonne. Ça, ça va vite, c'est très gros. C'est comme un gros nuage flou. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, CP 3)**

Certaines PE ont également mentionné avoir besoin de plus de vulgarisation des CIR qui leur sont communiquées. Pour elles, la manière dont les CIR sont présentées et vulgarisées a un impact sur le nombre de personnes qui les consultent.

> *« Il peut y avoir un frein sur la notion de vulgarisation ou de manque de vulgarisation des fois. C'est un des freins peut-être qu'il faut surveiller dans la transmission des connaissances issues de la recherche. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 2)**

CIR ou activités qui ne correspondent pas aux intérêts

Des PE ont rapporté que les CIR transmises ne sont pas nécessairement adaptées pour elles puisque chaque PE possède sa propre manière d'assimiler le contenu théorique lié à la recherche. Certaines PE ont indiqué qu'elles sont parfois laissées à elles-mêmes afin de consulter la recherche, ce qui peut mener à de la confusion. En effet, il est parfois difficile pour les PE de repérer ce qui est transférable ou non dans leurs disciplines et leur enseignement.

> *« Il y a quelque chose qui existe là, que je vais aller lire, puis est-ce que ça se transfère bien chez moi, dans ma discipline ou dans mon enseignement? »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 7)**

Une autre PE a exprimé que les résultats de recherche ne sont pas assez concrètement utilisés par les établissements et qu'ils confirment parfois seulement ce que plusieurs savent déjà, sans nécessairement proposer de pistes de solutions.

> *« Fait que là on a comme fait "OK, cette longue recherche-là nous a confirmé des choses qu'on savait déjà, puis en même temps, il y a pas vraiment de changements pour améliorer ça chez nos élèves". Il n'y a rien eu après, fait qu'on dirait que ça décourage un peu. On fait comme "Ça a-t-il servi à quelque chose vraiment?". »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 19)**

Distance

Pour certaines PE, la distance au sens large peut être un frein pour leur accès aux CIR. Parmi elles, quelques PE ont évoqué la distance géographique, comme certaines travaillent dans un petit établissement et doivent se déplacer pour assister aux activités liées aux CIR. Une autre PE a mentionné qu'elle aimerait suivre des cours à l'université, mais qu'il n'y en a pas près de son lieu de résidence et de travail. Elle a précisé favoriser les cours en présentiel, donc la distance entre l'université et sa résidence la rend réticente à s'inscrire aux études supérieures.

> *« Ce qui freine l'accès, en tout cas clairement nous ici, il n'y a pas d'université proche. Ça c'est un frein important parce que si j'habitais [dans une grande ville], ça ne me dérangerait pas de m'inscrire en cours à l'université. Je pourrais même demander une libération dans mon horaire. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 7)**

Petites équipes de travail

Certaines PE ont rapporté qu'il est plus difficile d'avoir accès à de nouvelles données de recherche lorsque les équipes de travail sont plus petites. Par exemple, des PE considèrent que le nombre de PE a une influence sur la qualité des méthodes d'enseignement et l'amélioration des pratiques pédagogiques vu la possibilité limitée de discuter avec des collègues.

Actions

Plusieurs actions qui freinent l'accès aux CIR ont été mentionnées par les personnes rencontrées. Les prochaines lignes illustrent, par des situations précises, l'ensemble des actions freinant l'accès aux CIR observées par les PE et les personnes CP.

Valorisation inégale des contributions des CIR

Plusieurs PE ont mentionné que leur établissement communique peu les recherches effectuées au collégial par leurs pairs. Certaines ont dit avoir reçu peu, voire pas de clarification de la part de leur établissement sur certains concepts pédagogiques.

Par ailleurs, des PE ont nommé les journées pédagogiques comme étant sous-exploitées. L'une d'elles a précisé que la participation à ces journées reste à la discrétion individuelle des PE puisque le collège ne rend pas leur présence obligatoire, ce qui fait en sorte que c'est souvent un même petit groupe de PE qui y participe chaque année.

> *« Nos journées pédagogiques, qui seraient tellement une belle plateforme en début de session pour faire la promotion de ce qui s'est fait au niveau de la recherche, c'est rarement utilisé à ces fins. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 21)**

Manque de ressources matérielles et financières

La majorité des PE ont indiqué que le manque de ressources matérielles et financières freine leur utilisation des CIR. Sur l'ensemble des personnes interrogées, certaines PE ont explicitement dit ne pas avoir accès aux bases de données nécessaires pour accéder aux CIR. Quelques-unes d'entre elles ont précisé que la raison est financière puisque les abonnements aux plateformes de diffusion de données sont couteux.

> *« On a accès aux bases de données de la bibliothèque. Par contre, les bases de données de la bibliothèque elles sont faites pour les étudiants. Puis je comprends, c'est un centre de ressources éducatives, c'est beaucoup pour eux, puis ça coute, ça je le sais de mon ancien rôle, ça coute très très très très très cher et il y a des abonnements qui peuvent couter une vingtaine de milles de dollars par année quand même. Donc c'est sûr qu'on peut pas avoir accès à tout parce que les budgets sont limités. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 1)**

Parmi toutes les personnes reçues en entrevue, quelques PE ont désigné comme un frein le fait de devoir réaliser des recherches sans compensation financière ou libération de temps de la part de leur établissement. La moitié de ces PE ont nommé qu'il est complexe, voire impossible d'obtenir une rémunération à cet effet et l'une d'elles a précisé que, dans son cégep, les fonds étaient bloqués depuis quelques années. Des PE ont aussi indiqué qu'une limitation des inscriptions aux communautés de pratique et aux communautés d'apprentissage professionnelles crée un autre manque de ressources matérielles et financières.

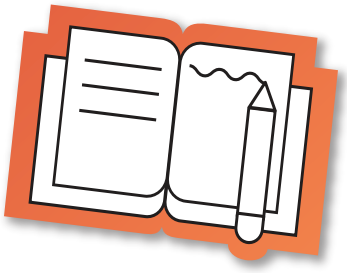
Manque de ressources humaines

Dans les freins organisationnels, le manque de ressources humaines est nommé globalement par certaines PE, dont l'une qui a mentionné le manque de personnes CP comme étant un frein pour accéder aux CIR.

> *« C'est vraiment dans les mains de la conseillère pédagogique qui doit supporter toute la volonté de faire avancer nos pratiques pédagogiques à elle seule. [...] C'est ma perception, mais ça en prendrait deux là au moins. Ça nous prend des conseillers pédagogiques de plus. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 11)**

Une autre PE a nommé l'absence d'une personne technicienne de documentation comme élément qui limite la consultation des CIR. Elle a souligné que les compétences des bibliothécaires sont plus adaptées pour fournir des CIR aux PE.

Enfin, une PE distincte a mentionné que le manque de spécialistes scientifiques accessibles est un frein pour accéder plus facilement aux CIR. Elle estime que les spécialistes auraient plus de réponses que les personnes CP sur certains sujets spécifiques.



Autres freins

Outre les freins individuels et organisationnels, il existe d'autres facteurs limitant l'accès aux CIR, comme la tension entre l'évolution rapide des CIR et la mise à jour du matériel pédagogique. Ces facteurs sont exposés ci-après.

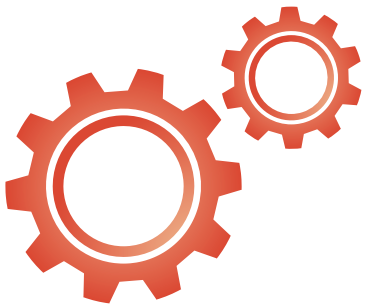
Évolution rapide des CIR

Sur l'ensemble des personnes interrogées, certaines ont mentionné la tension entre l'évolution rapide des CIR et la mise à jour du matériel pédagogique comme frein pour accéder aux CIR. Des personnes ont souligné un paradoxe entre la vitesse importante à laquelle les connaissances avancent et le temps nécessaire pour créer du contenu pédagogique. L'une des personnes CP consultées a précisé que cette évolution à deux vitesses constitue un enjeu : se tenir à jour dans l'utilisation des CIR.

> *« Donc ça c'est une des difficultés une fois qu'on réussit à élaborer quelque chose, comment on fait pour le tenir à jour avec la recherche qui avance. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, CP 3)**

Une autre PE a mentionné que l'usage des CIR dans la pratique enseignante peut parfois répondre à des tendances institutionnelles ou à des attentes extérieures plutôt qu'à un réel besoin pédagogique. Cela entraine l'adoption obligatoire de certaines pratiques et certains outils, comme le tableau interactif ou les classes inversées. Elle a souligné que les résultats de recherche évaluant la pertinence de ces pratiques et outils arrivent souvent après leur mise en œuvre obligatoire.

Enfin, une PE distincte considère quant à elle que l'évolution des pratiques pédagogiques est aussi liée à l'évolution des personnes étudiantes d'une génération à l'autre. Elle a expliqué par exemple qu'une pratique peut fonctionner pendant 20 ans auprès d'une génération, mais pas forcément pour la suivante.



Transférabilité des CIR en éducation remise en question

Quelques PE ont remis en question la transférabilité des CIR en éducation au collégial puisqu'elles relèvent plusieurs incohérences et défis dans leur pratique enseignante. Des PE ont expliqué qu'elles sont censées s'adapter à chaque personne étudiante, mais que cette individualisation reste souvent utopique, car elle est difficilement applicable concrètement. Par exemple, l'une a nommé la nécessité d'accompagner les personnes étudiantes au cas par cas, notamment celles étant en situation de handicap, alors que les classes comptent 30 personnes pour une seule PE.

> *« On me demande de faire une pédagogie adaptée à chaque étudiant, ce qui est impossible de faire parce qu'on a 30 étudiants dans la classe. On ne peut pas s'adapter à 30 étudiants. Mais d'un autre côté, on veut que tout le monde ait la même chose à la fin. Ça fait que c'est un peu difficile. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 7)**

Par ailleurs, une PE distincte a dit regretter l'absence de soutien de son établissement face aux résultats issus des CIR. Elle a mentionné par exemple qu'il est établi scientifiquement que l'utilisation des téléphones en classe par les personnes étudiantes nuit à leurs apprentissages, mais qu'elle se sent parfois seule pour gérer les conséquences en tant que PE.

Influence des orientations ministérielles

Parmi les personnes interrogées, quelques PE ont indiqué que certaines orientations et politiques en vigueur dans le réseau collégial peuvent constituer des limites à l'adaptation des pratiques pédagogiques à leur discipline. Par exemple, une PE a mentionné que la compétence liée à la communication est peu approfondie pour les personnes étudiantes dans son domaine.

> *« Mais avant de changer moi mes pratiques, il va devoir falloir que ça change les devis ministériels, parce qu'ils sont très axés sur la pensée occidentale. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 16)**

Suggestions pour optimiser l'utilisation des CIR

À la fin de leur entrevue semi-dirigée, les personnes rencontrées étaient invitées à suggérer des actions et des conditions pour optimiser l'utilisation des CIR, autant pour les PE et les collèges. C'est ce qui se retrouve dans la prochaine section.

Actions provenant des PE

Les personnes rencontrées ont mentionné plusieurs actions possibles pour les PE afin qu'il soit plus aisé de consulter les CIR et de les utiliser.

Participation à des échanges en lien avec les CIR

Quelques PE ont expliqué que les activités d'échanges les aident beaucoup à utiliser les CIR. Des événements comme des tables rondes, des rencontres et des communautés de pratique plus grandes ont entre autres été proposés.

> *« Est-ce qu'il pourrait avoir des rencontres entre profs pour parler de leurs enjeux en recherche entre eux, d'être moins isolés, échanger sur les pratiques ou sur ce qu'on fait, ce que les gens font, comment ils ont fonctionné… »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 17)**

Volonté professionnelle réelle

Certaines PE ont affirmé que pour optimiser l'utilisation des CIR chez les PE, il serait nécessaire que le corps professoral ait davantage de volonté professionnelle. Pour elles, cette volonté s'afficherait par plus d'initiatives envers la recherche, un plus grand désir de s'améliorer et plus de curiosité.

Une PE a proposé qu'une évaluation de l'enseignement soit mise en place pour que les PE aient davantage la volonté de maintenir leurs cours à jour.

> *« On a pas d'évaluation au niveau de l'enseignement, fait que c'est sûr qu'à partir du moment où t'as pas d'évaluation, que t'es pas évalué sur le résultat, sur le fait que ton cours soit pertinent, intéressant puis actuel, ça fait en sorte que tu peux rester dans tes pantoufles si t'as pas la volonté juste toi d'être actuel et pertinent. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 21)**

La mise en place de mesures coercitives n'a cependant pas fait l'unanimité au sein des personnes répondantes, alors qu'une PE s'y est opposée, bien qu'elle avait de la difficulté à proposer d'autres pistes de solutions pour favoriser l'engagement et la volonté des PE.

> *« Est-ce que je veux qu'il y ait des mesures coercitives? Je veux pas aller là-dedans, les punitions, on prend les présences… Oh mon Dieu, non, non, non, je ne veux pas ça. Alors ce serait bien qu'on aille un idéal de bonne volonté. Je vois les problèmes, je ne vois pas les solutions. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 16)**

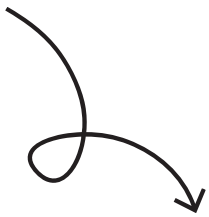
Consultation des infolettres

Une PE a mentionné qu'il est facile de lire rapidement les infolettres reçues, mais que les PE gagneraient à prendre le temps de dument les consulter. Selon elle, il y a parfois des formations et des activités pertinentes qui y sont proposées pour s'informer sur ce qui se déroule dans le monde de la recherche.

> *« Je prends toujours la peine de le lire parce que des fois, on ne sait jamais, il peut y avoir une formation qui m'interpelle. Fait que ça aussi j'aime bien ça. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 12)**

Actions provenant du cégep

Les PE et les personnes CP consultées ont aussi fait plusieurs suggestions pour que leur établissement facilite l'accès aux CIR et leur utilisation. Ces propositions se déclinent en actions et en conditions. Le volet suivant concerne les actions que les établissements pourraient mettre en place pour optimiser l'accès aux données provenant de la recherche et leur transfert.



Diffusion des CIR et des projets de recherche

Plusieurs personnes ont exprimé de façon générale que les institutions devraient faciliter l'accès aux CIR à l'aide d'une meilleure diffusion et de plus d'accessibilité. Plusieurs ont aussi spécifié que les établissements devraient améliorer le transfert des CIR et communiquer davantage les projets de recherche qui se développent à l'interne. Cela permettrait de soulager la responsabilité individuelle de devoir se renseigner pour être au courant des projets de recherche dans l'établissement, selon une PE.

> *« Ce que nos collègues font en recherche, ce serait intéressant que ce soit diffusé. Tu pourrais avoir une petite infolettre recherche par courriel. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 17)**

Quelques PE ont exprimé leur désir d'avoir plus d'activités. Elles ont ajouté qu'il devrait y avoir plus d'événements à différents moments durant l'année scolaire afin d'améliorer l'accessibilité aux activités.

> *« Mon souhait [c'est] d'ouvrir la journée pédagogique peut-être deux fois pendant l'année ou sous différentes formes, mais d'avoir plus de moments où on peut faire ça. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 22)**

Valorisation de la recherche et des CIR

Plusieurs personnes ont suggéré que les CIR, la recherche et les centres collégiaux de transfert de technologies (CCTT) devraient faire l'objet de plus de valorisation par leur établissement. Cette valorisation pourrait se faire de différentes façons, par exemple par l'augmentation de la diffusion et de la promotion de ce qui est fait en recherche au sein des collèges.

Quelques personnes ont mentionné l'importance de publier sur le développement de différentes recherches au collégial, ce qui permettrait entre autres de faire connaitre le rôle des CCTT à plus grande échelle. Faire plus de promotion permettrait aussi, selon elles, de démontrer l'importance de la recherche dans les institutions d'enseignement.

> *« C'est long faire ça, mais ça rentre dans la culture institutionnelle, que les connaissances issues de la recherche, c'est intéressant. On devrait en parler. On a de la place pour en parler. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 1)**

Certaines personnes croient également qu'il y a un travail de conscientisation à faire dans la communauté enseignante. Selon elles, beaucoup ne savent pas ce qui se déroule dans leur établissement en lien avec la recherche parce qu'il y a un manque de sensibilisation à ce milieu.

> *« Je pense qu'il faut faire un travail de conscientisation auprès des enseignants, leur dire que la recherche, en fait, ça peut les aider dans toutes sortes d'enjeux en classe, toutes sortes de problèmes. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, CP 3)**

D'autres suggestions en lien avec la vulgarisation ont aussi été proposées dont l'utilisation d'un langage plus simple dans les rapports de recherche afin de les rendre accessibles au plus grand nombre. La mise en place d'une personne intermédiaire entre les CIR et les PE, afin que celle-ci puisse guider les PE à travers leurs besoins en recherche, a également été suggérée.

> *« Il faudrait que ce soit le nouveau pont entre les CIR en pédagogie et les départements et les enseignants qui sont dans la classe puis qui enseignent. C'est passer du papier de recherche, de tes constats, à "Dans ma classe, je fais ça". Ça prend un intermédiaire c'est sûr. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 11)**

Mise en place d'une veille informationnelle

Plusieurs personnes rencontrées ont souligné qu'une veille informationnelle serait nécessaire pour que les PE et les personnes CP puissent être à jour sur ce qui est publié en recherche. Certaines PE ont exprimé qu'une plateforme où les CIR seraient répertoriées serait idéale pour les catégoriser et y publier du contenu vulgarisé.

> *« L'institution, il faut vraiment qu'elle fasse de quoi l'institution… je sais pas quelle forme ça peut prendre là, mais que ce soit genre un catalogue de quelque chose, […] juste dans notre intranet, une petite bibliothèque virtuelle avec les recherches en pédagogie. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 11)**

Alors que quelques personnes ont souligné la pertinence des courriels et des infolettres, pour quelques autres PE, la veille informationnelle se déroulerait davantage de façon conversationnelle, souvent avec les personnes CP, qui viendraient leur relayer les dernières nouvelles en recherche.

> *« Je ne sais pas s'il y avait quelqu'un qui ferait le tour de ce qui s'est publié dans les différents domaines, dont le travail serait d'alimenter les enseignants dans ces disciplines-là. Ça permettrait aux gens qui n'ont vraiment pas le temps de chercher ça par eux-mêmes d'être en contact avec ça beaucoup plus facilement. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 3)**

Conception d'activités de transfert entre collègues

Quelques personnes rencontrées ont dit accorder de l'importance au transfert de connaissances et à la discussion avec leurs pairs. Des midis-discussions, des tables rondes et des journées d'échanges liées à la recherche ont été parmi les solutions nommées.

> *« Je voulais faire un petit café, bon telle heure tel jour, moi ou une autre CP on sera là, puis on va parler d'évaluation individuelle dans un travail d'équipe, ceux qui veulent venir viennent. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, CP 3)**

Offre d'une formation sur les CIR ou sur la recherche

Quelques PE ont souligné que l'établissement devrait offrir une formation sur la recherche afin de permettre une meilleure compréhension de l'utilité des CIR, mais aussi pour faciliter l'accès aux données liées à la recherche.

> *« Donc comment utiliser un engin de recherche? Comment bien trouver des sources? Comment vérifier aussi que la source est viable? Combien de fois elle a été citée? Ça a été écrit quand? Trouver les bonnes pistes pour savoir d'où partir et ensuite comment lire le document correctement, comment bien le décortiquer, ça peut s'apprendre par tout le monde, mais ce n'est pas donné à tout le monde d'avoir ça inné comme connaissance. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 20)**

Accès à des personnes-ressources pédagogiques scientifiques

Certaines PE ont maintenu que l'établissement devrait embaucher des personnes CP dédiées aux CIR et à la recherche afin d'assurer un meilleur lien et un meilleur suivi entre les CIR et les PE.

> *« Je pense que ça pourrait être un mandat d'un conseiller pédagogique. Même pas besoin qu'il soit dans l'établissement là tu sais si c'est en ligne là ça peut être pan-national. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 11)**

Financement de la recherche

Quelques PE étaient d'avis que l'établissement devrait financer davantage la recherche. Ces PE rencontrées ont mentionné que la recherche au collégial ne connait pas la même réalité que celle du monde universitaire. Elles ont souligné d'ailleurs la richesse et la diversité des travaux faits en recherche au collégial, qui méritent d'être mis en lumière.

> *« Je sais que c'est très limité au collégial. À l'uni, toutes les portes de la recherche sont ouvertes. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 12)**

Accès à des bases de données

Des PE ont également exprimé le besoin d'avoir un meilleur accès à des bases de données. Elles ont expliqué que les établissements devraient travailler pour injecter plus d'argent dans l'accès, souvent couteux, aux bases de données.

> *« De débloquer des fonds pour avoir accès à des bases de données, disons comme il y a dans les universités. Donc ça c'est rêver en couleur, mais bon. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 1)**

Renforcement des liens entre les centres de recherche et les PE

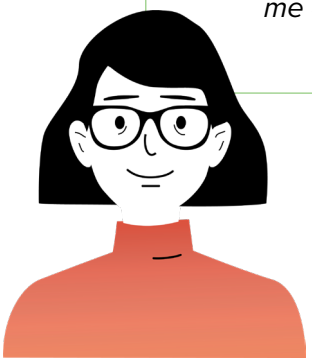
Quelques PE ont rapporté l'importance pour l'établissement de renforcer la relation entre les centres de recherche du collégial et le monde de l'enseignement. Pour elles, l'établissement se concentre beaucoup sur la relation entre les centres et les partenaires externes, mais il serait tout aussi pertinent que les gens faisant partie de l'univers de l'éducation connaissent encore plus les centres de recherche afin que les PE soient plus enclines à consulter les CIR qu'ils produisent.

> *« Ça doit faire partie d'un axe stratégique du cégep de dire pas seulement "Comment renforcer le partenariat de CCTT avec les entreprises?", mais "Comment renforcer des partenariats des CCTT avec le monde enseignant?", qui est autant les enseignants que les étudiants. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 2)**

Occasions d'échanger avec les personnes CP

Certaines PE ont rappelé l'importance des personnes CP pour faciliter l'accès aux CIR et leur compréhension. Pour elles, leur présence est primordiale et l'établissement devrait en faire plus pour assurer une présence constante dans le cégep. Selon quelques PE concernées, l'établissement devrait embaucher plus de personnes CP afin de diminuer l'ampleur de leur tâche respective.

> *« Il n'y a peut-être pas suffisamment de conseillers et de conseillères pédagogiques. Je le sais parfaitement qu'il y a une charge de travail très élevée. Ça peut m'arriver d'aller voir ma conseillère pédagogique puis elle me dit "Mais j'ai pas le temps" et ça se comprend parfaitement. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 7)**



Assurance d'équité dans les possibilités pour les PE de faire de la recherche

Une personne consultée a exprimé que les PE devraient toutes avoir la possibilité de faire de la recherche. Elle a mentionné que les postes en recherche pour les PE ne sont pas diffusés équitablement dans l'ensemble de l'établissement. Pour elle, ce sont certaines personnes privilégiées qui ont accès à la recherche, ce qui n'est pas stimulant ni motivant pour les autres membres du personnel enseignant, qui n'ont pourtant pas nécessairement moins d'aptitudes pour la recherche.

> *« Puis d'un autre côté, la recherche, on s'aperçoit que c'est pour certains privilégiés, mais ils avaient pas plus d'aptitudes ces gens-là à faire de la recherche que d'autres professeurs. Je trouve que c'est pas stimulant, c'est pas motivant pour l'idée de la recherche au collégial. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 8)**

Promotion des services de la bibliothèque

Une PE considère que la bibliothèque pourrait être plus utile pour faciliter l'accès aux CIR. Selon elle, les PE ne sont pas au courant de toutes les ressources disponibles à la bibliothèque et elle estime que l'établissement devrait les faire connaitre davantage.

> *« C'est l'enfant pauvre du cégep, on en parle pas tant. Je pense que les profs ne connaissent pas bien les ressources. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 1)**

Promotion des CIR auprès des personnes étudiantes

Une PE croit que l'établissement devrait également diffuser les résultats de recherche dans le but de mobiliser les personnes étudiantes. L'initiation à la recherche devrait se faire tôt afin de favoriser leur engagement et une culture étudiante ayant une didactique de qualité.

> *« Communiquer les résultats de la recherche pour mobiliser les étudiants, ça, c'est un devoir de communication qui devrait être fait, je sais pas, par une entité en charge de mobiliser les étudiants. C'est quelque chose qui renforce l'engagement. Et on pourrait se faire une culture d'étudiants qui ont une bonne didactique parce qu'ils ont l'habitude de côtoyer, d'entendre ou de participer à des CCTT. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 2)**

Intérêt envers le transfert des connaissances méthodologiques

Pour une PE, il est important de procéder au transfert des connaissances méthodologiques. Pour elle, l'objectif prioritaire de l'établissement devrait être de fournir les moyens nécessaires pour développer une démarche qui fonctionne et, ainsi, d'effectuer de la recherche de façon rigoureuse.

> *« Décortiquer un problème, mais savoir mettre en place une méthode pour le résoudre, le tester et le valider, c'est ce qu'il y a de plus important. Donc est-ce qu'on peut essayer ensemble? Est-ce qu'on peut former des groupes d'action? Avoir une méthodologie finalement, tu sais, puis valider si ça marche ou si ça marche pas. Mais tout ça là, toute cette organisation, pour faire en sorte que ça parte, faut que ce soit un objectif prioritaire du cégep. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 2)**

Conditions idéales mises en place par l'établissement d'enseignement collégial

Afin d'optimiser l'utilisation des CIR au collégial, l'établissement devrait, selon les personnes rencontrées, favoriser leur accès à l'aide de certaines conditions détaillées dans ce volet.

Approche et suivi personnalisés

Pour plusieurs personnes interrogées, avoir un suivi personnalisé par des personnes CP favoriserait leur utilisation des CIR. Ce suivi assurerait une meilleure compréhension des CIR et une plus grande motivation à les consulter.

Le besoin d'accompagnement, entre autres sous forme de comités et de parrainage liés aux CIR, a été rapporté par quelques PE. Celui-ci permettrait de personnaliser les réponses aux besoins des PE et d'offrir des suivis directement en lien avec les demandes des PE.

> *« C'est sûr que moi, d'être accompagné et d'être suivi là-dessus, je trouve ça le fun parce que c'est intéressant. Encore là, je peux m'améliorer, puis on peut avoir une rétro[action] sur ce que j'ai fait. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 14)**

Quelques PE ont rapporté que la personnalisation des CIR peut aussi se faire par de la synthèse et de la vulgarisation de différents ouvrages. Les personnes CP pourraient ensuite les envoyer aux PE intéressées.

> *« Si on savait qu'il y a ça, que quelqu'un a déjà fait un travail pour se dire "Ça, ça m'intéresse", ça rend les choses peut-être plus faciles à saisir. On se sent plus interpellé peut-être là. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 30)**

Libération ou reconnaissance de temps

Avoir du temps pour la recherche, des ateliers et des formations, en plus de bénéficier de la reconnaissance du temps investi pour effectuer ces recherches et ces formations, est une condition qui a été nommée par plusieurs personnes. Pour elles, la recherche et la consultation de CIR nécessitent du temps qu'elles n'ont pas nécessairement. Les personnes interrogées ont souligné qu'elles ont une charge de travail importante : elles ne priorisent pas forcément la recherche. La difficulté de trouver des moments pour des rencontres et des formations communes a aussi été relevée, étant donné que peu de personnes possèdent le même horaire.

> *« Je pense que de donner ce dégagement-là, ce serait idéal, mais je suis bien consciente qu'avec le manque de main-d'œuvre, c'est pas demain qu'on va avoir ça. [Les PE] ont des nouveaux cours à monter, puis ils sont pognés avec les nouveaux plans-cadres, fait que je me dis tout le temps comment ils feraient pour dire "Je m'arrête puis j'essaie de me former ou d'aller chercher des recherches". C'est difficile pour eux autres. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, CP 2)**

Également en lien avec le dégagement et la libération, des PE ont rapporté que le temps nécessaire pour effectuer des formations et de la recherche devrait être reconnu dans la tâche des PE afin de faciliter leur accès aux CIR.

> *« Au niveau organisationnel, si c'était prévu dans ma tâche, j'aurais plus de latitude pour prendre le temps. Il y a des semaines, j'aimerais bien ça, ça m'intéresserait, mais j'ai de la correction puis ça ne marche pas. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 3)**

Proposition de liens concrets avec la pratique enseignante

Certaines personnes ont mentionné que les CIR seraient plus attirantes si des liens concrets avec la pratique étaient incorporés dans différentes formations, journées pédagogiques et présentations de résultats. Les PE seraient ainsi plus en mesure de les intégrer dans leurs classes.

> *« Des belles journées bien organisées dans lesquelles on aurait un conseiller, une conseillère pédagogique ou une équipe qui vient nous voir pour nous parler de telle recherche que eux autres ils sont arrivés avec tel résultat, puis voici comment ça pourrait s'appliquer dans vos classes, moi ça j'en prendrais plus personnellement, ça m'interpelle. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 5)**

Organisation des activités à des moments stratégiques

Pour quelques personnes consultées, les moments où se déroulent les activités liées aux CIR ont un impact sur l'engagement des PE. Selon elles, certaines périodes durant la session sont plus chargées pour les PE. Il serait donc plus adéquat de prévoir des événements comme des journées pédagogiques hors de ces moments.

> *« Je dirais, on a des périodes de rush, mais on a des périodes pas de rush. Faudrait avoir un moment où dans un creux, il y a pas de gros examens à corriger puis tout ça [...] C'est sûr, ça suscitera pas l'engagement de tout le monde, [mais] c'est le genre de truc que je trouverais vraiment plaisant. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 1)**

Caractère obligatoire des activités de transfert des CIR

Pour quelques PE, certaines formations et activités de transfert des CIR devraient être obligatoires, particulièrement pour les nouvelles PE ou pour celles qui auraient besoin de se mettre à jour. Selon elles, des activités obligatoires permettraient à toutes les PE d'avoir une base en pédagogie, notamment pour celles qui n'ont pas de formation dans ce domaine.

> *« Moi ça me fâche un peu là, je suis un peu émotive quand je parle de ça, mais c'est correct. Fait que si l'institution elle mettait une petite formation obligatoire, que ça fasse trois ans que t'es là ou que ça fasse 25, ben ça peut éviter ce genre de désintérêt-là. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 11)**

Proposition d'information vulgarisée

Pour certaines PE, l'accès à de l'information vulgarisée améliorerait l'accessibilité et la compréhension des CIR par la population enseignante. Selon elles, la vulgarisation les aiderait à se familiariser avec les CIR et les motiverait davantage à les consulter.

> *« Y'a des recherches qui sont faites, mais les gens qui les ont faites, est-ce qu'ils peuvent les présenter, les synthétiser, les communiquer tout simplement? »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 21)**

Flexibilité pédagogique

Une PE a mentionné que même si elle comprend qu'elle a des comptes à rendre et qu'elle doit évaluer les personnes étudiantes pour constater leur performance et leur compréhension, elle aimerait que la présence à ses cours soit motivée davantage par l'intérêt que par le besoin d'avoir de bonnes notes.

Elle imagine une modification du système qui passe par des cours à la carte, formés autour d'activités et non d'évaluations. Pour cette PE, chaque personne retient des éléments différents d'une formation, il est donc illogique d'évaluer toutes les personnes étudiantes sur certains points précis.

> *« C'est comme un peu un film aussi là, tu vas aller voir un film, oui il y a des scènes que tout le monde retient, mais pour l'essentiel, tout le monde retient des bouts différents du film, comme dans une conférence. Une conférence qui parle de 20 sujets différents, c'est pas surprenant de voir que si tu me fais un sondage à la sortie de la conférence "Qu'est-ce que vous avez retenu?", ben les gens vont nommer 20 affaires différentes. C'est un peu l'idée vers l'enseignement aussi. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 25)**



Cohésion entre les cégeps

Une PE a expliqué avoir l'impression que chaque collège possède beaucoup de volonté pour faciliter l'accès aux CIR, mais qu'il pourrait y avoir davantage de cohésion entre les établissements. Selon elle, les établissements devraient investir collectivement dans le transfert des CIR au lieu de le faire individuellement. Cette PE a souligné l'importance du travail d'équipe et de la communication entre les établissements, entre autres en ce qui a trait à la recherche.

> *« J'ai l'impression qu'on pourrait peut-être, pas le travailler individuellement au collège, mais plus avec l'ensemble des collèges. [...] Mais j'ai l'impression qu'il faudrait qu'il y ait peut-être un peu plus de synergie qui soit mise en place. »*
>
> **(Extrait d'entrevue, ENS 7)**

Les portraits et leur persona

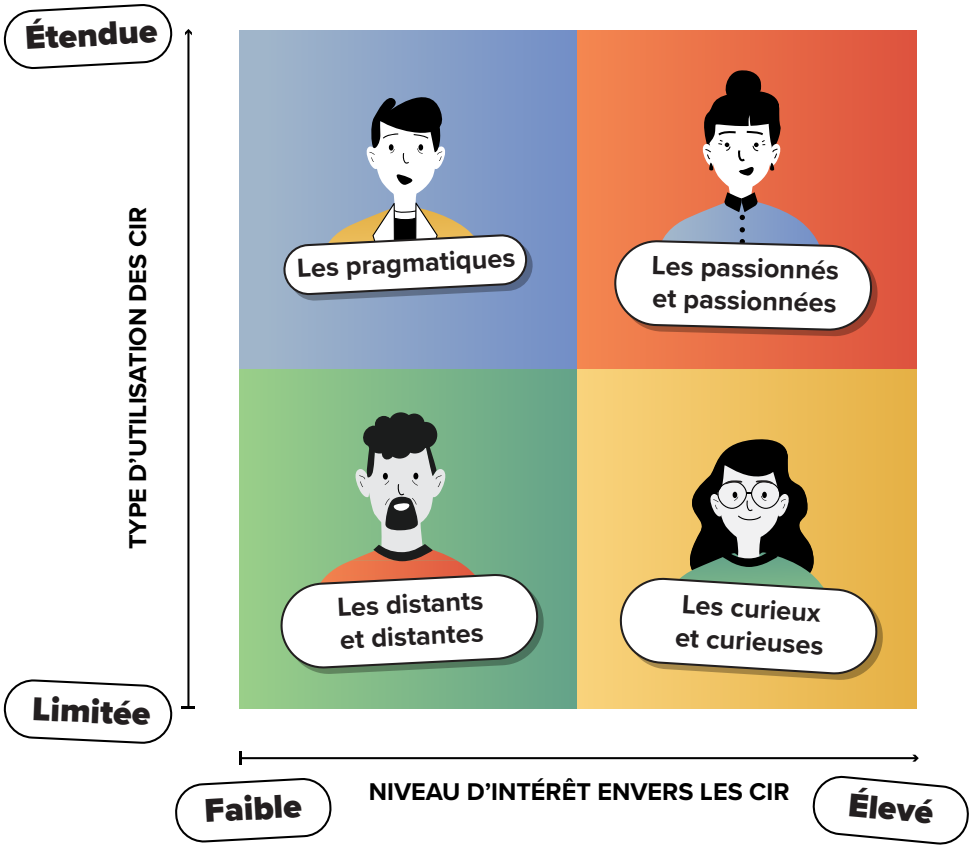
Quatre principaux portraits sont ressortis des analyses thématiques grâce au croisement entre l'intérêt et l'utilisation des CIR, qui apparaissent comme des concepts centraux dans la revue de la littérature et dans les résultats de la première phase du projet portant sur l'utilisation des CIR. Les portraits ont fait l'objet d'une description dans l'article « Se faire tirer le portrait. Quatre façons de s'approprier les connaissances issues de la recherche », publié dans la revue *Pédagogie collégiale* (printemps-été 2026, vol. 39, nº 3), disponible en ligne.

En guise de rappel :

- L'intérêt pour les CIR fait référence à l'attitude des PE vis-à-vis des CIR, incluant la curiosité, la volonté d'apprendre et l'ouverture à intégrer de nouvelles connaissances dans leur pratique.

- Le niveau d'utilisation des CIR réfère à la manière dont les PE intègrent effectivement ces connaissances dans leur enseignement, en termes de fréquence, d'ampleur et de diversité des usages observés ou déclarés.

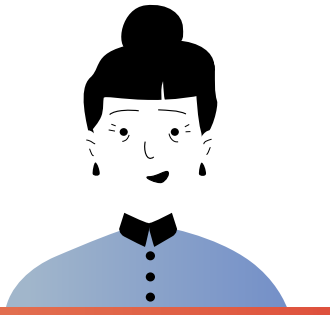
Quatre portraits de personnes enseignantes au collégial envers les connaissances issues de la recherche



À partir de ces quatre portraits, des personas ont ensuite été développés afin de les illustrer de manière concrète et incarnée. Ces personas permettent de rendre les profils plus accessibles et compréhensibles, en synthétisant les caractéristiques, les besoins et les freins associés à chacun des portraits.

Léa la passionnée

Niveau d'intérêt envers les CIR élevé, utilisation étendue



« Moi la recherche, j'en mange » serait l'adage de Léa la passionnée. Elle est motivée par la curiosité, la volonté de rester à jour et le désir d'améliorer continuellement son enseignement ou ses projets de recherche.

Son engagement est soutenu par ses compétences en recherche, son ouverture à de nouvelles approches et la possibilité d'échanger avec des collègues ou de participer à des événements spécialisés en recherche. Léa trouve également des leviers dans l'accès à des ressources financières et matérielles, qui lui permettent de mener des initiatives de recherche et d'innovation (p. ex. avoir une libération pour réaliser des études supérieures).

Malgré sa grande motivation, elle rencontre des obstacles qui peuvent limiter son apport aux CIR : le manque de ressources matérielles ou financières et la valorisation inégale des contributions issues des CIR.

L'usage des CIR lui apporte de nombreux bénéfices : des connaissances actualisées, un sentiment de légitimité professionnelle, la possibilité d'adapter sa pratique et de développer continuellement ses compétences en recherche.

Pour soutenir encore davantage son engagement, Léa exprime le besoin d'une meilleure valorisation de la recherche, d'une diffusion accrue des CIR et d'un financement plus conséquent pour mener à bien ses projets.

En somme, Léa la passionnée possède une ferme volonté de donner du sens à sa pratique et d'offrir le meilleur aux personnes étudiantes qu'elle accompagne, en s'appuyant sur des CIR fiables et à jour.

La fiche ci-dessous résume les caractéristiques de Léa la passionnée

Léa

La passionnée

Intérêt envers les CIR : Élevé

Type d'utilisation des CIR : Étendue

Leviers

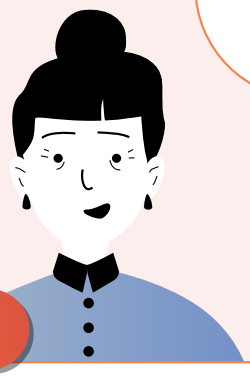
- Compétences, formation et expérience en recherche
- Ouverture et intérêt pour les CIR
- Actualisation et acquisition de connaissances
- Soutien financier
- Échanges avec les collègues
- Participation à des événements de recherche

Freins

- Manque de ressources matérielles et financières (par ex. accès à une base de données)
- Valorisation inégale des contributions des CIR (par ex. peu mises en valeur dans les infolettres)

« [...] je suis tout le temps en train de fouiller »

- Ens. 1



Retombées des CIR

- Connaissances à jour
- Sentiment de légitimité
- Adaptation de son enseignement
- Développement de ses compétences en recherche

Besoins

- Valoriser davantage la recherche
- Favoriser la diffusion des CIR
- Financer davantage la recherche

Hugo le pragmatique



Niveau d'intérêt envers les CIR moyen-faible, utilisation étendue

L'adage d'Hugo le pragmatique serait : « Je me sers des CIR tant que ça donne des résultats concrets. » Il se caractérise par une relation fonctionnelle et orientée vers l'action avec les CIR. Son intérêt pour ces connaissances se manifeste surtout lorsqu'elles permettent de résoudre un problème concret ou d'améliorer rapidement une pratique existante. Son utilisation des CIR n'est donc pas systématique : elle repose plutôt sur la perception d'une utilité directe et d'une applicabilité immédiate en classe.

Plusieurs éléments facilitent son engagement envers les CIR. Les échanges avec ses collègues, notamment lorsqu'ils portent sur des pratiques expérimentées ou des exemples concrets d'application, représentent un levier important. Le soutien de la personne CP joue également un rôle clé, puisqu'elle aide à traduire les résultats de recherche en actions pédagogiques réalistes et directement mobilisables. La participation à des communautés de pratique ou à divers comités institutionnels contribue aussi à renforcer son utilisation des CIR, puisqu'elle lui permet d'observer comment d'autres PE mettent en œuvre certaines recommandations issues de la recherche. Enfin, les CIR présentées de façon pragmatique, dépouillées de jargon scientifique et accompagnées de pistes d'action claires, suscitent davantage son adhésion.

Malgré ces leviers, certains freins limitent l'engagement d'Hugo. Son intérêt est plus faible lorsque les CIR portent sur des thématiques qu'il juge trop théoriques ou éloignées de ses préoccupations immédiates. Le manque de temps constitue un obstacle récurrent, tout comme la complexité perçue de certains contenus scientifiques. Pour Hugo, cette complexité, combinée à une formulation parfois abstraite, réduit la motivation à explorer les CIR, surtout lorsque les retombées potentielles ne sont pas immédiatement visibles ou lorsqu'il a l'impression que la recherche ne répond pas directement à ses besoins.

En tant que pragmatique, lorsqu'il mobilise les CIR, les retombées sont néanmoins significatives. Il ajuste progressivement son enseignement en intégrant des pratiques plus efficaces et en actualisant ses connaissances professionnelles, ce qui nourrit sa confiance et son sentiment de compétence. Ces retombées positives demeurent toutefois conditionnelles au fait que les CIR soient accessibles et directement transposables.

Pour renforcer son utilisation des CIR, Hugo exprime des besoins clairs. Il souhaite que les CIR soient présentées de manière plus accessible et personnalisée, dans des formats synthétiques, concrets et adaptés à son contexte disciplinaire. Il apprécie particulièrement qu'on établisse des liens explicites entre les résultats de recherche et sa réalité quotidienne en classe à travers des exemples, des scénarios ou des ressources facilement réutilisables.

En somme, Hugo le pragmatique utilise les CIR lorsqu'il y trouve des réponses tangibles à ses défis et lorsqu'on lui montre quoi faire « dès demain » avec ces connaissances.

La fiche ci-dessous résume les caractéristiques d'Hugo le pragmatique

Hugo

Le pragmatique

Intérêt envers les CIR

Moyen-faible

Type d'utilisation des CIR

Étendue

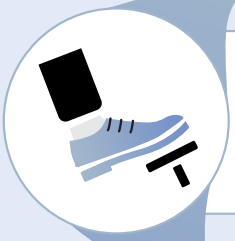
Leviers

- Échanges avec des collègues
- Soutien de la personne CP ou des services pédagogiques
- Participation à des communautés de pratique ou à des comités
- Présentation pragmatique des CIR



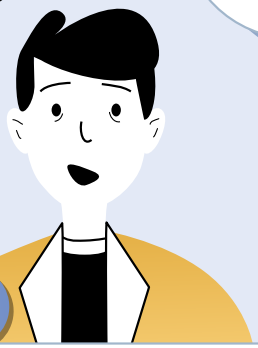
Freins

- Faible intérêt pour certaines thématiques ou pour les CIR en général
- Manque de temps
- Complexité des CIR



« On dirait que je sais pas où est-ce que je pourrais aller les chercher au niveau de la pédagogie. »

- Ens. 19



Retombées des CIR

- Adaptation de son enseignement
- Connaissances à jour



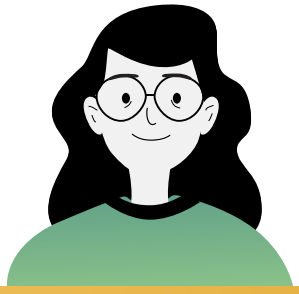
Besoins

- Rendre plus accessibles les CIR
- Adopter une approche personnalisée
- Faire des liens concrets avec les mises en application en classe



Manon la curieuse

Niveau d'intérêt envers les CIR élevé, utilisation limitée



« J'aimerais utiliser les CIR, mais je ne sais pas toujours comment m'y prendre » serait l'adage de Manon la curieuse. Comme son nom l'indique, elle démontre un intérêt élevé envers les CIR, surtout si le transfert de connaissances est porté par une personne en qui elle a confiance. Or, cet intérêt ne fait pas toujours le poids face aux freins tels que le manque de temps et la complexité des CIR à consulter, ce qui se traduit par une utilisation plus restreinte qu'elle le souhaiterait.

Manon pourrait aussi être perçue comme un être social, qui évolue davantage en groupe qu'en solo. Elle porte un intérêt pour la recherche et les savoirs qui en découlent, mais les consultations simples ne la satisfont pas. Comme elle accorde beaucoup d'importance à l'aspect humain de la connaissance, elle préfère échanger et discuter avec des collègues pour mieux intégrer et comprendre les CIR proposées. D'ailleurs, si le collège organise des journées thématiques en lien avec la recherche ou met sur pied des communautés de pratique, Manon répondra présente. Elle profitera de cette occasion pour garnir son coffre à outils dans un contexte collectif accueillant.

Malgré toute sa bonne volonté, Manon ne parvient pas à accéder aux CIR et à les utiliser aussi souvent qu'elle le voudrait. Le manque de temps est entre autres responsable de ce blocage. Entre tous les rouages d'une tâche enseignante bien remplie, elle trouve plus difficilement le temps de se plonger dans la recherche. Si on ajoute à cela un domaine d'enseignement qui évolue aussi rapidement que les jeunes qui se trouvent dans sa classe, elle peine à suivre le rythme. D'ailleurs, même lorsqu'elle dégage un peu de temps dans son horaire, il arrive qu'elle ne sache pas exactement où trouver les CIR ou comment comprendre les formats complexes des articles et des rapports volumineux. Elle préfère de loin les activités où les CIR viennent à elle sans avoir à les chercher, de façon vulgarisée et plus simple à comprendre. Elle est aussi enthousiaste de communiquer ses apprentissages et expériences avec la communauté.

Manon a un grand besoin de validation dans sa profession enseignante. Les CIR peuvent donc contribuer à nourrir ce besoin de validation et, du même coup, à confirmer son sentiment de légitimité. Elle consulte les CIR pour s'assurer que le contenu qu'elle enseigne est à jour, mais aussi pour s'assurer que les méthodes pédagogiques qu'elle met en place dans sa classe sont appropriées.

Ainsi, Manon a besoin d'une approche personnalisée et d'un accompagnement dans son contact avec la recherche, autant pour la trouver que pour la transférer en classe. Un intermédiaire comme une personne CP, qui représente une ressource en or pour elle, pourrait être nécessaire pour l'aider à utiliser les CIR et ainsi à faire des liens concrets avec les mises en application en classe.

Bref, il est parfois plus avantageux pour Manon de profiter de l'expérience des personnes autour d'elle, collègues ou professionnelles, qui sauront l'orienter vers des savoirs qu'elle saura comprendre et transférer en classe. Souhaitant s'y prendre de la bonne façon, Manon utilisera réellement les connaissances acquises et sera toujours prête à les transférer à d'autres personnes, devenant ainsi une agente multiplicatrice.

La fiche ci-dessous résume les caractéristiques de Manon la curieuse

Manon

La curieuse

Intérêt envers les CIR

Élevé

Type d'utilisation des CIR

Limitée

Leviers

- Ouverture et intérêt pour les CIR
- Échanges avec des collègues
- Soutien de la personne CP ou des services pédagogiques
- Participation à des communautés de pratique ou à des comités

« Il y a des moments où il n'y a pas trop le temps de toujours aller trop en profondeur, mais à mes yeux, c'est quand même important d'intégrer ça au minimum. »

- Ens. 26



Freins

- Manque de temps
- Complexité des CIR
- Évolution rapide des CIR

Retombées des CIR

- Connaissances à jour
- Sentiment de légitimité

Besoins

- Adopter une approche personnalisée
- Faire des liens concrets avec les mises en application en classe

Antoine le distant

Niveau d'intérêt envers les CIR moyen-faible, utilisation limitée



« Moi, la recherche, je trouve ça trop niché » serait l'adage d'Antoine le distant. Malgré un intérêt moyennement développé, il est soucieux de s'améliorer et utilise les CIR principalement pour maintenir son contenu de cours à jour.

Antoine exprime un réel souhait de s'assurer que les connaissances qu'il transmet en classe soient actuelles et pertinentes. Il préfère ainsi les versions pragmatiques et vulgarisées des CIR qui sont plus faciles à comprendre. Le levier social faisant son effet, Antoine préfère les échanges avec des collègues et les activités de transfert. Il valorise beaucoup l'expérience humaine.

Bien que le manque d'intérêt d'Antoine pour certaines thématiques de CIR crée une distance dans le transfert vers la pratique, le format et l'accès des CIR en sont probablement la cause sous-jacente. La complexité qu'Antoine attribue aux CIR ne le motive pas à fouiller, mais il demeure tout de même ouvert quand les CIR lui parviennent par des collègues, par exemple. Or, comme des lacunes dans la diffusion des CIR ont été identifiées dans les freins organisationnels, ce sont des occasions ratées pour lui de côtoyer la recherche.

Pour Antoine, les CIR sont parfois perçues comme une obligation relative à la profession enseignante d'actualiser les contenus de cours et d'offrir la plus récente connaissance aux personnes étudiantes.

Une approche vulgarisée et personnalisée est une voie de passage pour Antoine, en lui permettant de voir les CIR comme des pistes de réponses à des besoins concrets en classe. Il y a ce besoin chez lui de donner du sens aux CIR et d'en voir les possibles applications dans sa pratique.

En somme, Antoine montre peut-être moins d'intérêt envers certains types de CIR, mais il n'y est pas complètement fermé. Un transfert de ces connaissances en format vulgarisé par des personnes en qui il a confiance lui convient et contribue à l'aider dans sa volonté de rester à jour dans son enseignement.

La fiche ci-dessous résume les caractéristiques d'Antoine le distant

Antoine

Le distant

Intérêt envers les CIR

Moyen-faible

Type d'utilisation des CIR

Limitée

Leviers

- Actualisation et acquisition de connaissances (surtout pour les contenus de cours)
- Présentation pragmatique des CIR
- Échanges avec les collègues

Freins

Manque de temps
Faible intérêt pour certaines thématiques ou pour les CIR en général
Complexité des CIR
Lacunes dans la diffusion des CIR

« Ben moi, je le sais pas en tant que tel [d']où ça vient nécessairement. »

- Ens. 28



Retombées des CIR

Connaissances à jour (surtout pour les contenus de cours)

Besoins

Adopter une approche personnalisée
Faire des liens concrets avec les mises en application en classe
Présenter de manière vulgarisée les CIR

Phase 2

Cocréer des outils

Les prochaines lignes décrivent d'abord les résultats issus du processus de cocréation qui a été mené auprès des PE et des personnes CP. Il est ensuite question des données recueillies dans l'expérimentation des prototypes des outils avec des PE et des personnes externes rencontrées. En guise de rappel, dans un contexte d'ateliers de cocréation, les personnes participantes ont été rencontrées à quatre reprises, dans le but d'établir avec quel persona il leur importait de travailler en premier, de même que le besoin prioritaire de celui-ci. Les deux premières rencontres ont orienté le processus de cocréation. Les prototypes des outils ont ensuite pu être éprouvés et peaufinés lors des deux dernières rencontres, pendant lesquelles les personnes participantes étaient invitées à commenter les outils.

Cocréation avec les PE

Entre Léa, Manon, Hugo et Antoine, le choix des PE s'est tourné vers le persona de Manon la curieuse. Le fait qu'elle soit volontaire, curieuse et ouverte a plu aux PE, qui préféraient produire un outil pour une personne déjà intéressée par le sujet. Les PE ont aussi nommé que le fait de travailler d'emblée avec Manon constituait possiblement une façon indirecte d'intéresser les autres personas de PE, puisqu'elle a tout dans sa personnalité pour devenir une ambassadrice et redonner à la communauté enseignante. Finalement, le groupe de PE s'est montré sensible aux freins nommés par Manon de ne pas pouvoir aisément accéder aux CIR et les comprendre, jugeant qu'un outil la ciblant serait bien utilisé. Parmi les deux besoins de Manon la curieuse, soit d'adopter une approche personnalisée et de faire des liens concrets avec les mises en application en classe, c'est ce dernier besoin qui a été choisi comme prioritaire.

Après maintes discussions, trois idées d'outils se sont distinguées et un vote secret parmi toutes les PE participantes et les membres de l'équipe de recherche a eu lieu pour déterminer le prototype d'outil qui serait développé. Parmi les propositions, il y avait : 1) une plateforme en ligne avec un outil de recherche thématique possible, contenant des fiches informatives, des gabarits ou des grilles utilisables ; 2) un guide d'animation d'un atelier de transfert de connaissances avec une structure fixe et des sujets variables ; 3) une démarche engageante et réflexive de développement professionnel soutenue par l'établissement, par le truchement des personnes CP.

L'idée d'un guide pour animer un atelier de transfert de connaissances pour les PE curieuses comme Manon est celle qui s'est révélée la plus populaire. Des préoccupations nommées en lien avec une masse d'informations trop dense à consulter et à mettre à jour ont écarté l'idée d'une plateforme, et un doute de la part du groupe quant à la possibilité d'encadrer une démarche réflexive

de développement professionnel a eu raison de l'idée relative à cette proposition. L'accessibilité d'un guide clés en main pouvant être modifié aux besoins et aux réalités de chaque personne a convaincu le groupe du potentiel d'utilisation de celui-ci.

Plus précisément, cet outil a été choisi en fonction du fait qu'il peut valoriser les leviers déjà présents chez les PE curieuses comme Manon, réduire l'impact des freins qu'elles vivent et répondre à leurs besoins en lien avec l'utilisation des CIR. De plus, l'équipe de recherche possédait toutes les connaissances et les compétences, techniques et disciplinaires, pour élaborer ce prototype, ce qui rendait le processus tout à fait viable. Les encadrés qui suivent permettent de synthétiser les choix qui ont misé sur les leviers de Manon, qui permettaient de réduire les freins qu'elle rencontre et qui correspondaient à ses besoins.

Choix qui misent sur les leviers des PE curieuses comme Manon

Curiosité et intérêt

- → Offre d'ateliers aux sujets diversifiés, interdisciplinaires et pédagogiques
- → Alignement avec leur propension à participer
- → Proposition de CIR à jour, pour nourrir leurs savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques

Échanges avec des collègues

- → Valorisation de l'échange dans les ateliers pour faciliter la compréhension de la ressource, permettre une réflexion et trouver des solutions aux possibles obstacles à l'intégration des CIR dans la pratique enseignante

Choix qui diminuent les freins perçus par les PE curieuses comme Manon

Manque de temps

- → Discrimination des informations transmises lors des séances, limitant le temps nécessaire pour la recherche et le traitement de l'information

Complexité des CIR

- → Mise en forme vulgarisée, accessible et digeste de l'information

Choix qui répondent aux besoins exprimés par les PE curieuses comme Manon

Approche personnalisée

- → Mise en valeur du savoir expérientiel lors des échanges
- → Possibilité d'exprimer des craintes, des doutes ou des besoins en profitant de l'intelligence collective du groupe dans le but de gagner en confiance pour le transfert vers la pratique

Liens concrets avec les applications en classe

- → Mise en place d'un atelier se déroulant sur deux séances, pour offrir un accompagnement jusqu'à la toute fin du processus de transfert de connaissances, alimentant ainsi le sentiment de légitimité professionnelle

Il est à noter que cet outil a évolué pendant son développement, passant d'un guide à une trousse complète d'animation. La version finale de la trousse (annexe 4) contient un plan d'atelier, qui agit un peu comme un plan de leçon en enseignement. En parallèle, un guide d'accompagnement est proposé pour bâtir l'atelier de transfert et il est divisé en étapes pour faciliter la tâche d'une personne qui se lancerait dans l'aventure. Des gabarits vides et modifiables du matériel pour animer l'atelier sont aussi disponibles, incluant un plan d'atelier, une fiche d'expérimentation et une coquille de présentatique aux couleurs du projet contenant de très brèves indications dans les notes de chaque diapositive pour rappeler les éléments à inclure. Pour terminer, un exemple rempli de la présentation utilisée pour l'expérimentation est aussi fourni, question d'offrir un référent concret et tangible aux personnes qui animeront un atelier de transfert de connaissances.

Expérimentation de la trousse

Durant le processus de cocréation s'est déroulé un autre processus, celui d'expérimentation, afin de prendre le pouls de différentes PE et de recueillir leur avis sur les prototypes pour les bonifier et les optimiser. L'expérimentation de la trousse a été réalisée à partir d'une CIR réelle, c'est-à-dire un article de périodique comparant la performance et les attitudes des personnes étudiantes envers les évaluations écrites par rapport à celles orales (Huxham et al., 2010).

Deux groupes de PE ont ainsi expérimenté un atelier de transfert de connaissances intitulé *J'ai fait mes recherches!*, soit un dans chaque établissement. Chaque groupe a fait les deux séances prévues dans la mise en œuvre de l'atelier. Un total de sept personnes des deux établissements ont fait les deux séances de l'atelier.

Plus précisément, ce sont neuf personnes qui se sont inscrites dans un premier groupe (neuf à la première séance et quatre à la deuxième séance) et quatre dans l'autre (quatre à la première séance et trois à la deuxième séance). Bien qu'une attrition soit plus apparente dans un groupe que dans l'autre, des pistes externes à la motivation et à l'engagement des PE participantes peuvent être avancées pour l'expliquer (p. ex. un problème de santé ou une modification tardive du calendrier scolaire). Pour faciliter les échanges, les séances se sont déroulées en présentiel.

Pour les deux groupes confondus, lors de la première séance, 12 PE ont rempli le questionnaire, dont 7 femmes et 5 hommes. On y retrouvait principalement des PE évoluant dans le secteur technique, bien qu'une partie enseignait à la fois au préuniversitaire et en techniques. Pour la deuxième séance, six PE ont rempli le questionnaire, avec une répartition égale entre les femmes et les hommes. Là encore, la majorité enseignait principalement dans les programmes techniques.

Dans le questionnaire, les personnes participantes devaient se prononcer sur leur appréciation de la qualité pédagogique de chaque séance et sur la qualité de son contenu. La qualité pédagogique de la séance a été évaluée à partir de six énoncés portant sur le déroulement et l'animation de l'activité. Plus précisément, les personnes participantes devaient donner leur avis sur la clarté des objectifs, le caractère dynamique de l'atelier, l'adéquation du temps consacré, la présence d'exemples réalistes, l'intérêt suscité par les exercices proposés ainsi que leur volonté de recommander l'atelier à leurs collègues. Pour chacun des énoncés, les PE devaient indiquer leur niveau d'accord à partir d'une échelle de type Likert en quatre points allant de « totalement en accord » à « totalement en désaccord ».

La qualité du contenu a également été évaluée à l'aide de six énoncés. Ceux-ci portaient notamment sur l'intérêt suscité par l'atelier, la cohérence entre le thème annoncé et le contenu présenté, la clarté des informations liées à la recherche sur l'évaluation orale, la pertinence du matériel utilisé, l'adaptation du contenu à la réalité des personnes participantes ainsi que les nouvelles connaissances acquises. Comme pour la qualité pédagogique, les réponses étaient recueillies à partir d'une échelle de type Likert en quatre points allant de « totalement en accord » à « totalement en désaccord ».

La satisfaction globale des PE a été mesurée à partir de la somme des scores associés à la qualité pédagogique et à la qualité du contenu.

Des analyses bivariées ont été effectuées selon différentes variables sociodémographiques (genre, expérience en enseignement, scolarité, type de programme enseigné et aisance en recherche). Les résultats mettent en lumière des tendances observées chez les personnes participantes à l'étude. Considérant le faible nombre de personnes participantes, ils ne visent toutefois pas à être généralisés à l'ensemble de la population.

Pour la première séance, les résultats montrent une appréciation globalement très positive par les personnes participantes.

- Leur perception de la qualité pédagogique a obtenu une moyenne de 8,3 sur 10.
- Leur perception de la qualité du contenu a été évaluée à 8,0 sur 10 en moyenne.
- La satisfaction globale atteint quant à elle une moyenne de 16,3 sur 20.

Les résultats montrent que les PE ayant entre 11 et 15 ans d'expérience en enseignement ont une appréciation très positive de la qualité pédagogique, du contenu ainsi que de la satisfaction globale envers la première séance de l'atelier.

Pour la deuxième séance, les mêmes éléments que ceux évalués lors de la première séance ont été mesurés. Des questions portant sur les retombées perçues de l'activité ont cependant été ajoutées. Les retombées ont été mesurées à l'aide de cinq énoncés portant sur les effets estimés de l'activité sur la pratique des PE, notamment la possibilité de transférer les résultats de recherche dans leur pratique, l'intention d'appliquer les activités proposées, la motivation à modifier leurs pratiques, l'utilisation future des résultats de recherche ainsi que la mise en commun des apprentissages avec les collègues. Les PE devaient indiquer leur niveau d'accord pour chacun des énoncés à l'aide d'une échelle de type Likert en quatre points allant de « totalement en accord » à « totalement en désaccord ». La satisfaction globale de la deuxième séance a été calculée à partir de tous les éléments évalués (qualité pédagogique, qualité du contenu et retombées perçues).

- Leur perception de la qualité pédagogique a obtenu une moyenne de 7,8 sur 10.
- Leur perception de la qualité du contenu a été évaluée à 7,9 sur 10 en moyenne.
- Leur perception des retombées perçues a été évaluée à 6,4 sur 10 en moyenne.
- La satisfaction globale atteint quant à elle une moyenne de 22,2 sur 30.

Les PE ayant plus de 20 ans d'expérience en enseignement, les hommes et les PE ayant un diplôme universitaire de premier cycle ont une appréciation particulièrement positive de la qualité pédagogique, du contenu ainsi qu'un niveau élevé de satisfaction de la deuxième séance de l'atelier.

Dans les questions ouvertes portant sur les deux séances, plusieurs personnes ont souligné que la thématique des évaluations orales avait constitué un véritable coup de cœur, notamment parce qu'elle a permis de nourrir leur réflexion et de réaliser de nouveaux apprentissages. Certaines PE ont mentionné avoir réalisé que l'évaluation orale pouvait représenter une forme d'évaluation pertinente au collégial et qu'elle n'était pas nécessairement perçue négativement par les personnes étudiantes. Les discussions autour des avantages et des limites de ce type d'évaluation ont également été particulièrement appréciées.

> *« Les évaluations orales ne sont pas forcément mal perçues par les étudiants. »*
>
> **(Extrait d'un questionnaire)**

Le principal facteur de succès identifié par les PE participantes concerne les échanges entre collègues. Les discussions ont été perçues comme riches et stimulantes, permettant d'approfondir collectivement la réflexion sur les évaluations orales.

> *« Les interventions de mes collègues enseignants permettaient de développer notre réflexion sur le sujet des évaluations orales. »*
>
> **(Extrait d'un questionnaire)**

D'autres éléments positifs ont aussi été relevés, notamment les connaissances de l'animatrice, la structure de l'atelier, le climat instauré ainsi que les exemples proposés.

> *« La structure de l'atelier comme outil à utiliser avec nos équipes départementales. »*
>
> **(Extrait d'un questionnaire)**

Cela dit, certaines pistes d'amélioration ont été formulées. Quelques personnes ont trouvé que certains échanges étaient parfois trop longs, tandis que d'autres auraient souhaité davantage d'outils concrets ou encore une présentation plus approfondie des résultats de recherche ayant servi de point de départ à l'atelier.

> *« J'aurais aussi aimé avoir des outils plus concrets dont la validité est prouvée. »*
>
> **(Extrait d'un questionnaire)**

Les suggestions recueillies vont notamment dans le sens d'une formule encore plus interactive, par exemple avec des discussions en sous-groupes ou une disposition des tables favorisant le travail collaboratif. Les PE participantes auraient également souhaité recevoir un résumé de l'étude en amont afin d'arriver mieux préparées à l'atelier.

> *« Peut-être qu'un court résumé fourni de l'étude aux participants aurait été pertinent. »*
>
> **(Extrait d'un questionnaire)**

En somme, trois constats ressortent de cette expérimentation :

- Les occasions d'échanges entre collègues occupent une place centrale.
- La place accordée à la recherche durant les séances a reçu une appréciation plus mitigée.
- Une forte demande s'est fait sentir pour des outils concrets et directement transférables dans la pratique.

Une validation externe pour évaluer le potentiel de transférabilité de la trousse

Les deux personnes externes consultées ont émis un avis favorable à propos de la trousse d'animation pour un atelier de transfert de connaissances, concernant le potentiel d'utilisation dans leur établissement respectif. Le caractère concret de la trousse et sa capacité à favoriser les échanges et les discussions ont été relevés comme points positifs. Le fort potentiel d'une telle activité de transfert de connaissances pour interpeller les personnes déjà impliquées en recherche ou intéressées par les CIR a aussi été nommé. En contrepartie, ce dernier point a également été soulevé dans les limites d'utilisation de la trousse, puisqu'il peut être plus difficile d'intéresser les personnes qui se sentent moins concernées par les CIR. Le manque de temps en raison des agendas chargés, à la fois pour les PE et les personnes CP, a aussi été nommé comme étant possiblement un autre frein à l'utilisation de la trousse. Finalement, le rôle joué par les personnes CP dans chaque établissement pourrait lui aussi avoir une incidence sur le déploiement de l'outil.

Des suggestions ont été formulées pour bonifier le contenu de la trousse, par exemple en ajoutant des références complémentaires à la ressource choisie afin de mobiliser plus largement les CIR. Des recommandations ont également été faites afin de s'assurer que la trousse puisse rendre les personnes utilisatrices pleinement autonomes, tout en évitant une impression de complexité. Pour le déploiement institutionnel

des activités de transfert, il a été suggéré de les intégrer dans un créneau d'activités existantes (p. ex. des ateliers offerts par les personnes CP), de choisir des thématiques susceptibles d'intéresser les PE, de travailler avec des personnes ambassadrices pour créer un effet mobilisateur et de solliciter un appui de la direction pour valoriser les CIR.

Ajustements finaux pour la trousse à la suite de l'expérimentation

Les pistes de bonification qui ont été explorées par l'équipe de recherche sont décrites ci-dessous.

- Une écriture plus dynamique et le développement d'une infographie qui permet une hiérarchisation de l'information qui peut facilement être consultée de manière fragmentaire, n'obligeant pas une lecture complète ni linéaire pour que le contenu soit compris, ont été mis en place.

- L'ajout d'une mention dans le guide d'accompagnement a été effectué, à plus d'un endroit, pour que la personne qui anime un atelier de transfert de connaissances reste attentive au partage de l'espace dialogique, question de s'assurer que chaque PE participante puisse jouir d'un temps de parole équitable.

- La deuxième séance a été maintenue, puisque jugée favorable, pour susciter les échanges et soutenir l'accompagnement des PE dans leur processus de transfert de connaissances.

- Une mise en évidence de l'importance de la thématique et du titre d'invitation dans le guide d'accompagnement a été encouragée pour piquer la curiosité des PE et susciter leur engagement.

- Un encouragement explicite a été formulé, à l'égard de la personne qui anime, à s'outiller de plusieurs ressources pour lui permettre de s'assoir sur une connaissance riche et complète lors de la présentation de la ressource, de sorte qu'elle puisse mieux prévoir les questions et les zones sensibles.

- La possibilité d'imprimer le guide numérique pour les personnes qui le souhaitent a été considérée, de même que pour permettre aux différents départements et services pédagogiques d'en avoir une copie disponible.

Cocréation avec les personnes CP

Entre Léa, Manon, Hugo et Antoine, le choix des personnes CP s'est arrêté sur le persona d'Hugo le pragmatique. Cette décision s'est prise à la suite de discussions où la question du niveau de défi associé à chaque profil a rapidement été mise de l'avant. Les personnes participantes ont notamment mentionné que certains personas, comme Léa ou Manon, étaient déjà naturellement portés vers les CIR, ce qui rendait leur accompagnement plus intuitif. À l'inverse, Hugo a été perçu comme un profil plus exigeant, mais aussi une occasion intéressante d'intervenir là où les retombées pourraient être plus marquées.

Les personnes CP ont ainsi exprimé l'idée que travailler à soutenir un profil comme celui d'Hugo pouvait représenter un levier pour interpeller indirectement d'autres PE. Elles ont évoqué que si un profil pragmatique, moins spontanément attiré par les CIR, en venait à les intégrer dans sa pratique, cela pourrait susciter un effet d'entrainement dans son environnement. Certaines personnes ont même mentionné que des personas comme Antoine ou Manon pourraient être influencés par l'exemple d'un collègue comme Hugo, ce qui confère à ce choix une portée plus large qu'un simple accompagnement individuel.

Le persona d'Hugo met en lumière trois besoins principaux : un meilleur accès aux CIR, une approche personnalisée et la possibilité de faire des liens concrets avec les mises en application en classe. De manière unanime, c'est ce dernier besoin qui a été retenu comme prioritaire par les personnes participantes. Ce choix s'explique par le fait que, pour Hugo, l'intérêt envers les CIR dépend fortement de leur utilité immédiate. Les personnes CP ont mentionné que, sans lien clair avec la pratique, les CIR risquent de perdre leur pertinence aux yeux d'un profil pragmatique. À l'inverse, lorsque ces liens sont explicites, accessibles et directement transférables, les CIR deviennent beaucoup plus engageantes.

C'est dans cette optique que l'outil élaboré dans le processus de cocréation avec les personnes CP a pris la forme d'un agent conversationnel utilisant l'intelligence artificielle générative (IAg). La PE utilisatrice converse avec cet agent afin de cerner son besoin pédagogique et pour que l'agent lui propose des CIR qui y répondent. L'outil s'appuie sur une approche qui part des préoccupations concrètes des PE, en cohérence avec le rôle d'accompagnement des personnes CP.

Selon le même principe que la trousse d'animation imaginée par les PE, l'agent conversationnel mise sur les leviers associés au profil choisi, tout en cherchant à réduire l'impact des freins identifiés. Il favorise des liens explicites entre les CIR et leur mise en application en classe en proposant des pistes concrètes et directement mobilisables. Tous ces choix sont résumés dans les encadrés ci-dessous.

Choix qui misent sur les leviers des PE pragmatiques comme Hugo

Échanges avec des collègues

- Aspect conversationnel de l'outil pour miser sur la communication tout en valorisant les savoirs expérientiels

Soutien de la personne CP

- Requêtes utilisées pour créer l'agent conversationnel calquées sur la démarche et l'approche privilégiées par des personnes CP

Choix qui diminuent les freins perçus par les PE pragmatiques comme Hugo

Faible intérêt

- Besoin pédagogique ou disciplinaire comme point de départ de la conversation avec l'agent, ce qui donne une valeur pragmatique et utile aux CIR proposées

Manque de temps

- Outil accessible en tout temps qui permet d'être plus efficace dans les recherches, de gagner du temps pour une mise en application rapide en classe et de répondre à un besoin spécifique avec une approche personnalisée

Choix qui répondent aux besoins exprimés par les PE pragmatiques comme Hugo

CIR plus accessibles

- Occasion de se tenir à jour et d'accéder aux CIR sans les chercher spécifiquement

Liens concrets avec les applications en classe

- Caractère pragmatique de la démarche qui permet une mise en application rapide et concrète des CIR consultées

Expérimentation de l’agent conversationnel

Comme pour le processus de cocréation de l’outil destiné aux PE, une expérimentation a été réalisée afin de prendre le pouls de différentes PE et de recueillir leur avis sur le prototype pour, en bout de ligne, le bonifier et l’optimiser.

Au total, 23 PE ont expérimenté l’agent conversationnel et rempli le questionnaire d’appréciation. Le groupe était composé de 13 femmes et de 10 hommes, dont 6 enseignaient principalement au préuniversitaire, 7 dans les programmes techniques et 10 dans les deux secteurs.

L’évaluation de l’agent conversationnel reposait sur plusieurs dimensions. D’abord, l’expérience générale avec l’outil a été mesurée à partir de quatre énoncés portant notamment sur la facilité d’utilisation, la clarté de la navigation, la compréhension de la situation pédagogique présentée ainsi que le caractère agréable de l’expérience. Les personnes participantes répondaient à chacun des énoncés à l’aide d’une échelle de type Likert allant de « totalement en accord » à « totalement en désaccord ».

La qualité et la pertinence des recommandations ont également été évaluées à partir de quatre énoncés portant sur l’adaptation des suggestions à la situation pédagogique, leur applicabilité en contexte réel, la clarté du langage utilisé ainsi que la fiabilité perçue des références proposées.

Le potentiel d’utilisation de l’agent conversationnel a ensuite été mesuré à travers trois énoncés portant sur l’intention de réutiliser l’outil, de le recommander à des collègues ainsi que sur sa capacité perçue à soutenir l’intégration des résultats de recherche dans les pratiques pédagogiques.

Enfin, le potentiel de retombées a été évalué à partir de trois énoncés portant sur la motivation à consulter davantage de CIR, l’envie d’intégrer davantage les résultats de recherche dans les décisions pédagogiques et l’intérêt futur envers les CIR.



Des analyses bivariées ont été réalisées à partir de différentes variables sociodémographiques (genre, expérience en enseignement, scolarité, type de programme enseigné, aisance perçue en recherche et aisance perçue avec l’IA). Toutefois, le faible nombre de PE participantes limite fortement la portée statistique des analyses et ne permet pas de généraliser les résultats. Les tendances observées doivent une fois de plus être interprétées avec prudence.

Les résultats du questionnaire révèlent une appréciation plutôt positive de l'agent conversationnel par les PE.

- L'expérience générale obtient une moyenne de 8,6 sur 10.
- La qualité et la pertinence des recommandations atteignent en moyenne 8,0 sur 10.
- Le potentiel d'utilisation de l'outil est évalué à 8,1 sur 10 en moyenne.
- Le potentiel de retombées obtient une moyenne légèrement plus nuancée de 7,1 sur 10.
- La satisfaction globale envers l'outil atteint finalement une moyenne de 31,9 sur 40.

Les résultats des analyses bivariées montrent que les PE ayant entre 16 et 20 ans d'expérience en enseignement, celles qui se disent très à l'aise en recherche et celles très peu à l'aise avec l'IA ont une appréciation particulièrement positive de l'agent conversationnel. En contrepartie, les PE qui enseignent seulement dans un programme préuniversitaire demeurent plus critiques par rapport à leur appréciation du prototype.

Les réponses aux questions ouvertes mettent en lumière plusieurs perceptions positives de l'agent conversationnel. Les personnes participantes ont utilisé des qualificatifs tels qu'« accessible », « innovant », « rapide » ou encore « conseiller » pour décrire l'outil. Elles ont particulièrement apprécié la rapidité d'accès à l'information, le gain de temps potentiel ainsi que les pistes de réflexion proposées pour soutenir leur pratique enseignante. Certaines ont mentionné que l'outil les avait rassurées quant à leurs choix pédagogiques ou qu'il leur avait permis d'obtenir rapidement des suggestions pertinentes.

« Cela m'a rassuré sur mon plan de cours et ma vision pour mon cours. »

« [Cet outil] est capable de nous faire gagner du temps. »

« Capable de produire rapidement des suggestions en réponse à la problématique décrite. »

(Extraits des questionnaires)

Toutefois, plusieurs limites importantes ont également été soulevées. Certaines PE ont remis en question la qualité des références proposées ou encore l'adéquation de certaines recommandations avec la situation pédagogique décrite. Plusieurs ont également exprimé des doutes quant à l'ancrage réel des recommandations dans les connaissances scientifiques, craignant que certaines réponses reposent davantage sur des hallucinations de l'IAg que sur des résultats de recherche rigoureux.

> *« Je ne suis pas convaincu que les recommandations "opérationnelles" proviennent des études/recherches mais plutôt de l'intelligence collective qui caractérise l'IA. »*
>
> *« [L'agent conversationnel] m'a proposé plusieurs solutions, dont certaines n'étaient pas vraiment adaptées à la situation pédagogique présentée. »*
>
> **(Extraits des questionnaires)**

Enfin, un élément ressort particulièrement des résultats : le besoin de validation humaine demeure très présent. À l'exception de trois personnes, l'ensemble des PE participantes ont affirmé qu'elles souhaiteraient valider les informations proposées par l'agent conversationnel auprès d'une personne CP, de collègues ou des deux. Plusieurs commentaires montrent d'ailleurs que, malgré l'intérêt suscité par l'outil, les interactions humaines demeurent perçues comme plus rassurantes, contextualisées et adaptées aux réalités pédagogiques.

> *« Je n'ai pas l'impression d'avoir sauvé tant de temps que ça pour trouver une nouvelle approche pédagogique (une simple consultation avec mes collègues ou avec une personne CP aurait été plus efficace). »*
>
> **(Extrait d'un questionnaire)**

Ainsi, trois constats principaux émergent de cette expérimentation de l'agent conversationnel :

- L'appréciation générale de l'outil demeure positive.
- Les résultats mettent en évidence certaines lacunes importantes dans l'accès aux CIR et leur utilisation dans cette version de l'outil.
- Il demeure nécessaire de mieux cadrer l'intention de l'agent conversationnel ainsi que les choix technologiques et pédagogiques qui soutiennent son développement.

Une validation externe pour évaluer le potentiel de transférabilité de l'agent conversationnel

Les personnes consultées qui travaillent dans d'autres établissements pour documenter le potentiel de transférabilité de l'agent conversationnel ont émis un avis mitigé. Tout en reconnaissant une possible utilisation dans leur milieu, notamment en raison de l'intérêt actuel pour l'IA, le risque d'obsolescence fonctionnelle de cet outil technologique et le risque de méfiance par les personnes utilisatrices est ce qui a suscité le plus de réserve. Des doutes concernant des CIR suggérées par l'outil pourraient même, selon elles, nuire à son utilisation.

Parmi les autres points qui pourraient freiner la portée de l'agent conversationnel, le niveau d'aisance variable avec l'IA et une posture critique à différents degrés pour les PE ont été nommés. Il a été recommandé que cet outil soit utilisé dans un contexte où un accompagnement (p. ex. par une personne CP, un ou une collègue) serait offert pour approfondir les CIR et leur application dans la pratique enseignante.

Afin de faciliter l'usage efficient de l'agent conversationnel, il a été recommandé de créer une marche à suivre ou une liste de requêtes permettant de guider les personnes moins expérimentées. Enfin, une simplification dans le traitement des requêtes de l'agent conversationnel et une stabilité dans les recommandations de CIR crédibles ont été suggérées.

Ajustements finaux pour l'agent conversationnel

À la suite des commentaires formulés par toutes les personnes consultées, certaines modifications ont été apportées afin d'améliorer la pertinence, la précision et la fiabilité de l'agent conversationnel. Les principaux ajustements réalisés sont présentés ci-dessous, en lien avec les observations recueillies.

- L'intégration d'une validation plus rigoureuse des sources de référence et d'instructions supplémentaires a été réalisée comme ajout à l'agent afin qu'il propose des liens plus précis et davantage en adéquation avec le contexte pédagogique présenté.

- Une réduction du nombre de validations effectuées par l'agent a été effectuée afin de rendre les interactions plus fluides et plus efficaces.

- La simplification du vocabulaire utilisé par l'agent conversationnel a été concrétisée.

- Un ajout a été fait, puisque nommé comme important : celui d'une mention afin de sensibiliser les personnes utilisatrices au fait qu'aucune mise à jour continue n'est assurée par l'équipe de recherche et que, par conséquent, certaines fonctionnalités ou informations pourraient devenir obsolètes avec le temps.

Discussion des résultats

Cette recherche, menée selon une approche qualitative et participative, visait à mieux comprendre la relation qu'entretiennent les personnes enseignantes (PE) au collégial avec les connaissances issues de la recherche (CIR) en éducation et d'identifier des stratégies et des conditions à mettre en place pour influencer leur décision de s'intéresser davantage aux CIR pour leur pratique d'enseignement et leur développement professionnel. Pour atteindre ces objectifs, la recherche s'est appuyée sur le concept d'agentivité, selon lequel un individu a la capacité d'agir de façon intentionnelle sur son développement professionnel (Deschênes, 2021), et sur celui d'organisation apprenante, qui désigne toute organisation qui cultive l'apprentissage et en fait une utilisation de manière continue (Austin, 2008).

La recherche a été réalisée en deux phases complémentaires. La première phase, de nature exploratoire, a permis de documenter les leviers et les freins liés à l'utilisation des CIR grâce à des entrevues réalisées auprès de 31 PE et de 4 personnes conseillères pédagogiques (CP). La seconde phase, menée dans une perspective de cocréation participative, s'est déroulée sous forme d'ateliers réunissant respectivement des PE et des personnes CP afin d'identifier des stratégies et des conditions susceptibles de soutenir la mobilisation des CIR en contexte collégial. Cette démarche a mené à l'élaboration de deux outils, soit une trousse d'animation pour un atelier de transfert de connaissances et un agent conversationnel utilisant l'intelligence artificielle générative (IAg), qui ont ensuite été expérimentés auprès d'un groupe de PE utilisatrices potentielles.

La section qui suit propose une discussion des résultats à partir des deux objectifs de recherche, présente certaines recommandations pour les établissements collégiaux et décrit les principales limites de l'étude et des outils développés.

Objectif 1
Mieux comprendre les leviers et les freins d'utilisation des CIR par les PE au collégial

Les résultats du projet rejoignent ceux de Ramdé (2012), qui suggéraient que l'utilisation des CIR dépend à la fois de facteurs individuels et organisationnels. Comme dans l'étude de Ramdé (2012) réalisée au secondaire, les personnes rencontrées dans le cadre de la présente recherche ont souligné que l'accès aux CIR ne repose pas uniquement sur des facteurs individuels, mais également sur des facteurs environnementaux. Cette recherche a toutefois permis de mettre en lumière certaines spécificités propres au contexte collégial en matière d'utilisation des CIR. Contrairement au milieu

universitaire, plusieurs personnes rencontrées ont notamment soulevé les limites liées à l'accès aux bases de données scientifiques, aux ressources financières disponibles ainsi qu'au soutien spécialisé pour accompagner la consultation et l'interprétation des CIR. Les résultats proposent également que le manque de temps, souvent présenté dans la littérature comme un frein généralisé (Bérubé, 2005 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2006), se manifeste de manière différente selon les réalités professionnelles des PE. Pour certaines, il est associé à la lourdeur de la tâche et à l'absence de libération ou de reconnaissance institutionnelle du temps consacré à la recherche, alors que pour d'autres, il est davantage lié au manque d'occasions structurées pour échanger sur les CIR ou expérimenter des pratiques pédagogiques prometteuses.

Les résultats font également écho aux travaux de Marion et Houlfort (2015), selon lesquels les croyances envers la recherche, le sentiment d'efficacité personnelle et la capacité à interpréter les résultats scientifiques influencent le transfert des connaissances dans la pratique. Dans la présente étude, certaines PE manifestaient une forte curiosité et une volonté proactive d'actualiser leur pratique, alors que d'autres exprimaient davantage un sentiment de distance ou de difficulté face aux CIR, notamment lorsqu'elles percevaient celles-ci comme peu transférables à leur réalité d'enseignement.

Cette tension rejoint aussi les travaux de Bandura (2001) sur l'agentivité. En effet, les résultats de la recherche mettent en évidence le rôle important de l'agentivité dans la mobilisation des CIR. Les PE rencontrées qui manifestaient plus de curiosité et d'intérêt envers les CIR semblaient plus enclines à consulter celles-ci, à participer à des activités (p. ex. des communautés de pratique ou des colloques) et à identifier des liens concrets entre les CIR et leur pratique. Les résultats montrent également qu'un soutien externe demeure nécessaire pour maintenir ou développer cette agentivité, notamment par l'accompagnement des personnes CP ou par les mécanismes de vulgarisation scientifique.

Toutefois, le recours fréquent aux personnes CP comme intermédiaires dans l'accès aux CIR et leur appropriation peut également comporter certaines limites. Dans une perspective d'agentivité par procuration (Bandura, 2000), les PE peuvent en venir à dépendre principalement des personnes CP pour sélectionner, interpréter et traduire les CIR. Bien que cette médiation puisse faciliter l'accès aux CIR et soutenir leur utilisation, elle risque aussi de limiter le développement d'une posture plus autonome à l'égard de la recherche chez certaines PE. Ce constat souligne l'importance de soutenir des contextes permettant non seulement l'accompagnement par des personnes-ressources, mais également le développement de la capacité des PE à repérer, à interpréter et à mobiliser elles-mêmes les CIR.

Par ailleurs, plusieurs résultats soutiennent les principes liés à l'organisation apprenante (Austin, 2008). Les personnes rencontrées ont exprimé plusieurs besoins en matière de collaboration, de veille informationnelle, de communautés de pratique,

d'espaces d'échanges et de valorisation institutionnelle de la recherche. Ces besoins montrent que les PE ne recherchent pas seulement un accès aux CIR : elles veulent également évoluer dans un environnement qui favorise l'apprentissage collectif et continu. Ces résultats rejoignent les écrits portant sur les organisations apprenantes, les communautés de pratique et les groupes de codéveloppement qui soulignent l'importance des mécanismes de collaboration, de communication des connaissances et d'apprentissage collectif pour soutenir le développement professionnel et l'innovation pédagogique (Cody et al., 2025 ; Fédération des cégeps, 2023 ; Nadeau-Tremblay et al., 2025 ; Wenger, 1998).

Cette recherche a permis d'établir quatre portraits de PE utilisatrices des CIR, desquels sont issus des personas, qui prennent en compte le type d'utilisation des CIR et le niveau d'intérêt envers celles-ci. Cette démarche de modélisation a joué un rôle central dans l'interprétation des résultats, en rendant visibles des besoins différenciés plutôt qu'une expérience homogène de l'appropriation des CIR. Ces résultats montrent que les leviers et les freins identifiés ne s'expriment pas de manière isolée, mais s'inscrivent dans des contextes personnels et professionnels. Ainsi, certains personas comme Léa ou Hugo se caractérisent par une appropriation rapide des CIR lorsque des conditions de soutien et de reconnaissance sont présentes, alors que d'autres comme Manon ou Antoine peuvent davantage être freinés par la charge de travail ou le manque de temps.

Finalement, ces résultats ont permis de déterminer des stratégies transférables qui sont susceptibles de favoriser une utilisation accrue des CIR et de suggérer des pistes d'action pour augmenter les liens entre la recherche et la pratique. Ils ont constitué le point d'ancrage du deuxième objectif de la recherche, dont les résultats sont discutés dans les lignes suivantes.

Objectif 2
Identifier des stratégies et des conditions à mettre en place pour optimiser l'utilisation des CIR au collégial

Dans ce projet, la cocréation de deux outils permettant de favoriser l'accès aux CIR a permis de répondre à plusieurs besoins identifiés lors de l'analyse des leviers et des freins nommés dans la première phase de la recherche. Les outils répondent non seulement à l'intention du projet de développer l'agentivité des PE, mais aussi de mobiliser les établissements d'enseignement collégiaux dans une perspective d'organisation apprenante.

La trousse d'animation pour un atelier de transfert de connaissances permet de répondre à plusieurs freins documentés sur l'accès aux CIR, comme la complexité et les lacunes dans la diffusion de ces dernières, ainsi que le manque de temps pour les consulter (Landry et al., 2008). Elle répond également aux besoins des PE d'être sollicitées par une approche personnalisée, de faire des liens concrets entre les CIR et les mises en application en classe, en plus de proposer un lieu d'échange avec les collègues. Ces résultats rejoignent les écrits portant sur l'utilisation des CIR en éducation selon lesquels l'appropriation des CIR est facilitée lorsqu'elles sont accessibles, contextualisées et directement liées aux réalités de la pratique enseignante (Landry et al., 2008).

Cette trousse semble de plus pouvoir représenter une façon d'engager les PE dans une démarche d'agentivité. Son déploiement est effectivement susceptible de répondre à la façon plurielle d'envisager l'agentivité proposée par Bandura (2000), sachant qu'elle peut se manifester sous une forme individuelle, collective ou par procuration. Son élaboration a été pensée pour une initiative qui pourrait être prise en charge par plusieurs types de personnes au sein des établissements collégiaux. Il pourrait s'agir d'une initiative personnelle de la part d'une PE auprès de ses collègues ou celle d'une personne engagée en recherche, mais également celle d'une personne CP qui souhaiterait mobiliser un département ou un groupe de PE plus spécifiques. Suivant cette logique, la trousse pourrait également devenir un levier pour outiller les organisations apprenantes.

En ce qui concerne l'agent conversationnel utilisant l'IAg, il permet aux personnes qui y ont recours de faire des liens concrets avec les mises en application dans la pratique, de pallier le manque de temps et de rendre les CIR moins complexes par un processus de vulgarisation liée à la requête formulée dans l'IAg.

L'agent conversationnel semble avoir lui aussi la possibilité d'engager les personnes du collégial à la fois dans une dynamique d'agentivité et d'organisation apprenante. Son opérationnalisation peut se faire individuellement par les PE, mais également par les personnes CP, qui peuvent être consultées en tant que spécialistes en conseil pédagogique pour valider les propositions issues de l'IAg.

Finalement, l'importance de la dimension humaine pour l'accès aux CIR est apparue comme un facteur clé, à la fois dans les entrevues, dans les ateliers de cocréation et dans l'expérimentation des outils. La littérature souligne également cette importance des dispositifs collaboratifs et des espaces d'échanges entre collègues pour soutenir le transfert et la mobilisation des connaissances, notamment par des discussions permettant d'interpréter collectivement les résultats de recherche et d'en explorer les applications concrètes en classe (Cody et al., 2025 ; Fédération des cégeps, 2023 ; Nadeau-Tremblay et al., 2025 ; Wenger, 1998).

Recommandations

À la lumière des résultats de ce projet, il est possible de formuler deux principales recommandations. Ces dernières sont formulées avec l'intention d'outiller toute personne du milieu collégial ayant le souhait d'engager une démarche individuelle, départementale ou institutionnelle pour optimiser l'accès aux CIR dans son milieu.

Proposer des stratégies personnalisées pour répondre aux besoins de chaque PE en matière de CIR

En décrivant la façon dont les PE au collégial utilisent les CIR, les freins à leur utilisation et la manière dont elles souhaitent être mieux outillées pour y avoir accès, il a été possible de dégager des solutions concrètes pour optimiser leur utilisation des CIR. À l'issue de cette recherche, des pistes pour répondre aux besoins des PE au collégial peuvent être formulées selon les personas auxquels chacune peut s'identifier.

Les Léa, des PE passionnées avec un niveau d'intérêt élevé et une utilisation étendue des CIR, ont le réflexe de se tourner naturellement vers les CIR. Leur besoin prioritaire concerne donc l'accès, qui peut être freiné par le manque de temps ou la disponibilité des ressources. Motivées par un fort désir de maintenir leurs connaissances à jour, elles doivent être soutenues afin d'assouvir leur soif de découvertes.

En ce qui concerne les Hugo, des PE pragmatiques avec un niveau d'intérêt moyen-faible et une utilisation étendue des CIR, il est recommandé de présenter ces dernières de façon claire et synthétique, avec un ancrage concret et adapté à leur contexte disciplinaire. Des liens explicites entre les résultats issus de la recherche et leur réalité en classe facilitent l'appropriation. Puisque les pragmatiques apprécient l'efficacité, une approche orientée vers la rentabilité pédagogique semble gagnante.

Pour les Manon, des PE curieuses avec un niveau d'intérêt élevé et une utilisation limitée des CIR, un contexte où les interactions sont au rendez-vous est favorable. Des activités de groupe permettant un échange et une mise en commun d'expériences sont susceptibles de les engager plus fortement envers les CIR. Ces personnes apprécient également avoir des exemples et saisir de quelle façon l'utilisation des CIR peut avoir des retombées concrètes sur la réussite éducative.

Enfin, du côté des Antoine, des PE distantes avec un niveau d'intérêt moyen-faible et une utilisation limitée des CIR, une bonne stratégie est de miser sur une personne de confiance qui peut susciter l'intérêt envers certaines thématiques et ouvrir le canal de communication. Une présentation vulgarisée des CIR par une personne de confiance, avec des applications claires en classe, est la clé du succès.

Adopter une démarche structurée pour optimiser les retombées des outils conçus dans le cadre du projet

La démarche de cocréation a permis d'élaborer deux outils complémentaires : une trousse destinée à soutenir un atelier de transfert de connaissances ainsi qu'un agent conversationnel utilisant l'IAg.

Les résultats du projet montrent que la trousse devrait être utilisée dans un cadre collectif et structuré, notamment pour favoriser les échanges entre personnes participantes et faciliter le transfert de connaissances à partir de situations concrètes. La trousse gagnerait à être utilisée par une personne responsable de l'animation afin d'encadrer les discussions et d'adapter les contenus aux besoins du groupe.

De son côté, l'agent conversationnel utilisant l'IAg devrait être offert avec un accompagnement adéquat afin de soutenir son appropriation et de favoriser une utilisation critique et sécuritaire. Du soutien demeurerait important pour aider les personnes utilisatrices à formuler leurs demandes, à interpréter les réponses obtenues et à valider la fiabilité ainsi que la pertinence des contenus générés. Cette démarche permettrait de maximiser les bénéfices de l'outil tout en développant la capacité des personnes utilisatrices à exercer un jugement critique face aux informations produites par l'IAg.

Limites de la recherche

Cette recherche comporte évidemment certaines limites. La collecte de données a seulement été réalisée dans deux établissements collégiaux, ce qui peut constituer une limite de cette étude de cas quant à la transférabilité des résultats à d'autres contextes. Toutefois, ces deux sites présentaient des caractéristiques distinctes, ce qui a permis de diversifier les perspectives recueillies et d'enrichir l'analyse des données.

En ce qui concerne l'échantillon de la première phase du projet, la collecte de données a été poursuivie jusqu'à l'atteinte d'une saturation des données. Néanmoins, le recours à des personnes volontaires peut limiter la représentativité des expériences rapportées. La méthodologie du portrait utilisée a toutefois permis de mettre en évidence une diversité de profils rencontrés, incluant des PE présentant un faible intérêt initial envers la recherche ou une utilisation plus limitée des CIR.

Enfin, l'expérimentation des outils développés s'est déroulée sur une période limitée et auprès d'un groupe restreint de PE utilisatrices potentielles. Bien que cette démarche ait permis de recueillir des impressions utiles quant à la pertinence et à l'utilisabilité des outils, le nombre limité de personnes participantes a pu restreindre la diversité des points de vue recueillis.

Limites des outils

La trousse d'animation pour un atelier de transfert de connaissances semble nécessiter un investissement de temps et d'énergie important pour son déploiement complet, notamment pour mettre en place les deux séances. Son usage répété pourrait amoindrir ce sentiment, les PE gagnant en confiance et s'appropriant les principales recommandations. Par ailleurs, l'animation d'un atelier de transfert de connaissances peut engendrer une certaine insécurité, notamment en raison d'attentes anticipées par le groupe d'avoir une compréhension approfondie des CIR abordées. Toutefois, cette inquiétude ne doit pas freiner l'élan des personnes intéressées, l'animation reposant davantage sur la facilitation des échanges et la réflexion collective que sur une maitrise exhaustive des connaissances présentées.

L'élaboration de l'agent conversationnel utilisant l'IAg, pour sa part, a été faite par une personne participante aux ateliers de cocréation, puis bonifiée par les membres de l'équipe de recherche. Si l'outil répond bien aux objectifs de la démarche de cocréation, il demeure que des limites peuvent exister du fait qu'il a été programmé à partir d'un modèle général. En effet, le prototype n'a pas été élaboré à partir d'une IAg spécialisée, ce qui aurait pu permettre de fournir des réponses à partir d'une base de connaissances spécifiques et validées. Par ailleurs, la possible obsolescence fonctionnelle de cet outil, notamment vu l'absence de mise à jour des références, ne peut garantir une solution pérenne à la problématique identifiée par la recherche. Finalement, un frein d'utilisation pourrait être observé pour ceux et celles qui auraient moins d'habiletés pour converser avec l'agent.

Conclusion

La principale retombée souhaitée de ce projet de recherche était de mobiliser la communauté enseignante au collégial autour de la question de l'utilisation des connaissances issues de la recherche (CIR). Le projet visait également à mettre en place des stratégies de soutien concrètes afin d'optimiser le rôle que peuvent jouer les établissements collégiaux en tant qu'organisations apprenantes.

Cette recherche a permis de conclure que l'utilisation des CIR pouvait représenter un levier de développement professionnel important pour les personnes enseignantes (PE) au collégial, mais que des freins individuels et organisationnels peuvent entraver ce développement. Les résultats formulés dans le rapport invitent à proposer des pistes pour des travaux ultérieurs.

Il serait intéressant, par exemple, d'étendre le devis de recherche dans d'autres établissements du réseau collégial. D'une part, cela permettrait de déterminer si d'autres leviers et freins à l'utilisation des CIR seraient nommés lors de la collecte de données. D'autre part, des spécificités pourraient être identifiées selon les établissements et leur réalité.

Afin de mieux comprendre les moyens à mobiliser pour rendre les CIR plus accessibles selon les différents personas, une recherche participative impliquant des PE pourrait permettre de faire émerger d'autres stratégies de transfert, que celles-ci donnent lieu ou non à la création d'outils concrets, comme dans le cadre de la présente étude.

Une recherche évaluative portant sur les deux outils cocréés dans la présente recherche, c'est-à-dire la trousse d'animation et l'agent conversationnel utilisant l'intelligence artificielle générative (IAg), pourrait permettre d'identifier d'autres pistes de bonification que celles dégagées dans le cadre de la démarche de cocréation et d'expérimentation, tout en examinant leur potentiel de transférabilité dans le milieu collégial.

Par ailleurs, une démarche de transfert visant l'implantation des outils dans les établissements collégiaux pourrait offrir des leviers supplémentaires pour soutenir et poursuivre l'engagement de ces derniers dans une logique d'organisation apprenante.

En somme, au-delà des résultats présentés, ce projet ouvre la réflexion sur le maintien et le développement d'une culture scientifique vivante au sein du milieu collégial.

Références

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.

Archambault, H. L. et Dumouchel, G. (2021). Compétences professionnelles et transfert des apprentissages des directions d'établissement en formation universitaire : une exploration franco-manitobaine. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 44*(1), 1-27. https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.3573

Austin, M. (2008). Strategies for transforming human service organizations into learning organizations: Knowledge management and the transfer of learning. *Journal of Evidence-Based Social Work, 5*(3-4), 569-596. http://dx.doi.org/10.1080/15433710802084326

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science, 9*(3), 75-78. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Baribeau, C. et Royer C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation, 38*(1), 23-45. https://doi.org/10.7202/1016748ar

Bergeron, L., Bergeron, G. et Tardif, S. (2019). L'expérience scolaire du point de vue de jeunes ayant un trouble développemental du langage et de leurs parents : l'influence de facteurs scolaires environnementaux dans la fragilisation des liens aux autres et à l'école. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 54*(2), 265-283. https://doi.org/10.7202/1065658ar

Bérubé, B. (2005). *L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Conseil supérieur de l'éducation. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0182-EF-dialogue-recherche-pratique-REBE-04-05.pdf

Bonin, S., Duchaine, S. et Gaudreault, M. (2015). *Portrait socioéducationnel des étudiants de première génération. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération*. Université du Québec. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Portrait%20EPG_Faits%20saillants.pdf

Brown, C. (2012). Adoption by policy makers of knowledge from educational research: An alternative perspective. *Issues in Educational Research, 22*(2), 91-110. https://iier.org.au/iier22/brown.pdf

Butler, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S. et Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 20*(5), 435-455. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.003

Caron, J. (2019). *Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/12998/

Caron, J., Portelance, L. et Marzouk, A. (2021). De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (27), 35-56. https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2021.298

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2017). *Lexique sur le transfert de connaissances en éducation*. https ://www.ctreq.qc.ca/projets/lexique-transfert-de-connaissances-education/

Cody, N., Coulombe, S., Nadeau-Tremblay, S. et Kafka, A. (2025). Partage et développement de savoirs professionnels en milieu collégial : l'apport du groupe de codéveloppement professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 48*(2), 536-566. https ://doi.org/10.53967/cje-rce.6211

Coenen-Huther, J. (2003). Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique. *Revue française de sociologie, 44*(3), 531-547. https://doi.org/10.3917/rfs.443.0531

Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005*. https ://www.cse.gouv.qc.ca/publications/dialogue-recherche-pratique-rebe-04-05-50-0182/

Cooper, A. et Levin, B. (2013). Research use by leaders in Canadian school districts. *International Journal of Education Policy and Leadership, 8*(7), 1-5. https ://doi.org/10.22230/ijepl.2013v8n7a449

Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P. et Bernard, R. (2007). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques* (publication no 2007-PE-118545). Université de Montréal. https ://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/pt_dagenaisc_resume-2010_utiliser-connaissances-issues-de-la-recherche.pdf

Davidson, K. et Nowicki, E. (2012). An exploration of the utility of a knowledge utilization framework to study the gap between reading disabilities research and practice. *Alberta Journal of Educational Research, 58*(3), 330-349. https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v58i3.55626

Deschênes, M. (2017). *Développement professionnel des enseignants : portrait de la situation dans les collèges privés subventionnés du Québec*. Collège O'Sullivan de Québec. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3096318

Deschênes, M. (2021). *Les systèmes de recommandations pour soutenir l'agentivité des enseignantes et des enseignants au collégial dans leur développement professionnel* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/99a8ff4f-ffd0-4156-a490-72e9f70d9ed0

Deschênes, M. et Parent, S. (2025). L'agentivité de personnes conseillères pédagogiques dans une communauté de pratique en réseau. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 59*(2), 315-339. https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v59i2.10217

Fédération des cégeps. (2023). *Portrait et typologie des communautés de pratique et des communautés d'apprentissage du réseau collégial axées sur la pédagogie*. https://reussitecollegiale.ca/wp-content/uploads/2023/03/portra1.pdf

Gagnon, K. (2012, 26 septembre). Le transfert de connaissances dans l'insertion professionnelle des enseignants au collégial. *Éducation Canada*. https://www.edcan.ca/articles/le-transfert-de-connaissances-dans-linsertion-professionnelle-des-enseignants-au-collegial/?lang=fr

Gallais, B., Bikie Bi Nguema, N., Parent, S. J., Turcotte, A. et Roy, A. (2020). *Enjeux et défis de l'adaptation, de l'intégration et de la réussite scolaire des étudiants internationaux dans les cégeps et les collèges francophones du Canada. Les cas du Nouveau-Brunswick, de l'Ile-du-Prince-Édouard, de la Gaspésie et des Iles-de-la-Madeleine*. ÉCOBES – Recherche et transfert. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/RapportRCCFC_EI_VersionFinaleFINALE.pdf

Gaudreault, M. M., Gaudreault, M., El-Hage, H., Robert, É., Richard, É., Roy, S., Landry, D., Vachon, I., Charron, M., Zagrebina, A., Armstrong, M., Tardif, S., Tadjiogue Agoumfo, Y. W., Bikie Bi Nguema, N. et Gulian, T. (2022). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021. Fascicule technique portant sur les étudiantes et les étudiants du cheminement Tremplin DEC*. ÉCOBES – Recherche et transfert, CRISPESH, IRIPII. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/1_FasciculeTechnique_TremplinDEC.pdf

Gibbs, K., Mercer, L. et Carrigton, S. (2016). The schooling experience of adolescent boys with AD/HD: An Australian case study. *International Journal of Disability, Development and Education, 631*(6), 608-622. https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1164302

Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *The Annals of Mathematical Statistics, 32*(1), 148-170. http://www.jstor.org/stable/2237615

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Huxham, M., Campbell, F. et Westwood, J. (2010). Oral versus written assessments: A test of student performance and attitudes, *Assessment & Evaluation in higher education, 47*(1), 125-136. https://doi.org/10.1080/02602938.2010.515012

Joshi, A., Kale, S., Chandel, S. et Pal, D. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology, 7*(4). 396-403. https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975

Khouiyi, A. H., Guillemette, F. et 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/10.7202/1092844ar

Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O., Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/recherches/Cahier-thematique-transfert-connaissances.pdf

Laugksch, R.C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education, 84*(1), 71-94. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200001)84:1<71::AID-SCE6>3.0.CO;2-C

Lawrence-Lightfoot, S. (2005). Reflections on portraiture: A dialogue between art and science. *Qualitative inquiry, 11*(1), 3-15. https://doi.org/10.1177/1077800404270955

Lemire, J., Bigras, N. et Eryasa, J. (2011). L'échange de connaissances en petite enfance : état des lieux. Dans N. Bigras et C. Bouchard (dir.), *L'échange de connaissances en petite enfance : comment mettre à profit les expertises des chercheurs et des praticiens* (p. 9-31). Presses de l'Université du Québec.

Marion, C. et Houlfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 18*(2), 56-89. https://doi.org/10.7202/1036033ar

McSween-Cadieux, E. (2018). *Évaluation de stratégies de transfert de connaissances mises en œuvre dans le cadre du programme Équité-Santé au Burkina Faso* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://doi.org/1866/22686

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.

Nadeau-Tremblay, S., Cody, N., Coulombe, S. et Kafka, A. (2025). Retombées de la mise en place d'un groupe de codéveloppement professionnel accompagné pour des personnes enseignantes au collégial. *Canadian Journal of New Scholars in Education / Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, 16*(1), 56-64. https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/79959

Observatoire des sciences et des technologies. (2025). *Publications : une progression constante*. https://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/chiffre-cle/publications/publications-une-progression-constante/

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Armand Colin.

Pratoussy, C. (2001). Innover au cœur de l'établissement scolaire. *Revue française de pédagogie, 137*, 164-167. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_137_1_2854_t1_0164_0000_2

Priestley, M., Biesta, G.J.J. et Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic

Proteau-Dupont, É. (2025). *Visibilité des voix militantes, pratiques de mobilisation et priorités stratégiques : étude de cas des dynamiques internes du Mouvement Jeunes et Santé Mentale au Québec selon une approche intersectionnelle* [thèse de doctorat, École nationale d'administration publique]. Espace ENAP. https://espace.enap.ca/id/eprint/572/

Ramdé, J. (2012). *Utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation : validation d'un questionnaire et proposition d'un modèle* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://umontreal.scholaris.ca/items/e473656d-431c-4ece-b45a-d4f8f4cea981

Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e éd., p. 199-226). Presses de l'Université du Québec.

Saussez, F. et Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques : quels espaces de formation et de recherche construire? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner?* (p. 115-138). De Boeck.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 123-147). ERPI.

Sorensen, A. (2008). Use of QSR NVivo 7 qualitative analysis software for mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 2*(1), 106-110. https://doi.org/10.1177/1558689807309082

Stoecker, R. (1991). Evaluating and rethinking the case study. *The Sociological Review, 39*(1), 88-112. https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1991.tb02970.x

Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés, 23*(1), 55-69. https://doi.org/10.7202/001785ar

Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). Introduction générale. Dans M. Tardif, C. Lessard, et C. Gauthier (dir.), *Formation des maitres et contextes sociaux. Perspectives internationales* (p. 7-70). Presses universitaires de France.

Tardif, S. (2021). *La résilience scolaire de bacheliers vivant avec un trouble développemental du langage* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/8066/

Tardif, S., Olsen, M.-J., Beauparlant, S., Bernier, K. et Poirier, V. (2026). Se faire tirer le portrait : quatre façons de s'approprier les connaissances issues de la recherche, *Pédagogie collégiale, 39*(3), 38-49. https://www.calameo.com/account/private/read/#code-006737414754fd7c927e1

Toom, A., Pyhältö, K. et Rust, F. O. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 21*(6), 615-623. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods* (5e éd.). SAGE.

Annexes

Annexe 1

Approbation éthique

CÉGEP DE JONQUIÈRE

Bureau de la recherche
et de l'innovation

Approbation éthique

Ce projet de recherche a été examiné conformément à la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* du Cégep de Jonquière par son comité d'éthique de la recherche (CER).

☒ Le CER a délégué l'évaluation au président ou à un comité restreint.

☐ Le CER a délibéré en comité plénier.

Numéro de référence :	CER-2425-05
Titre du projet :	Utilisation des connaissances issues de la recherche comme levier de développement professionnel pour le corps enseignant et son potentiel d'impact pour la réussite éducative des élèves au collégial.
Nom de la chercheuse ou du chercheur :	Sophie Beauparlant
Date d'émission de l'approbation :	2024-10-08
Date d'expiration de l'approbation :	2025-10-08

Après examen des informations et des documents qui lui ont été transmis, le CER a convenu que ce projet respecte les principes éthiques de la recherche avec des êtres humains. Le CER a constaté la confirmation écrite de la chercheuse ou du chercheur dans le formulaire de demande d'évaluation éthique, indiquant qu'elle ou il a pris connaissance des mesures de suivi associées à l'émission de cette approbation éthique et qu'elle ou il s'engage à les appliquer. Ces mesures sont rappelées au verso.



2024-10-08

Guy Luys
Président
Comité d'éthique de la recherche (CER)
Cégep de Jonquière

Mesures de suivi associées à l'émission de l'approbation éthique

La chercheuse ou le chercheur responsable du projet s'engage, pour toute la durée du projet de recherche, à :

- Informer le CER en utilisant le formulaire prévu à cette fin et dans les meilleurs délais de **toute modification** apportée au projet de recherche avant sa mise en œuvre ;
- Informer le CER en utilisant le formulaire prévu à cette fin et dans les meilleurs délais de tout élément ou **évènement imprévu** pouvant avoir une incidence sur le bien-être ou l'intégrité des personnes impliquées dans le projet de recherche ainsi que tout problème susceptible d'avoir une incidence sur les membres de l'équipe de recherche ;
- Informer le CER en utilisant le formulaire prévu à cette fin du **report**, de l'**interruption** ou de l'**abandon** du projet de recherche qu'il soit temporaire ou définitif ;
- Demander le **renouvellement** de cette approbation éthique dans un délai de 30 jours avant la date d'échéance de celle-ci, en utilisant le formulaire prévu à cet effet ;
- Faire parvenir au CER un rapport final (**fermeture de dossier**) en utilisant le formulaire prévu à cette fin, au plus tard 60 jours après la fin du projet de recherche.

CÉGEP DE JONQUIÈRE

Bureau de la recherche
et de l'innovation

Approbation éthique - renouvellement

Cette demande de renouvellement a été examinée conformément à la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* du Cégep de Jonquière par son comité d'éthique de la recherche (CER).

Numéro de référence :	CER-2425-05
Titre du projet	Utilisation des connaissances issues de la recherche comme levier de développement professionnel pour le corps enseignant et son potentiel d'impact pour la réussite éducative des élèves au collégial.
Nom de la chercheuse ou du chercheur :	Madame Sophie Beauplarlant
Date d'émission du renouvellement de l'approbation :	2025-10-01
Date d'expiration du renouvellement de l'approbation :	2026-10-01

Après examen des informations et des documents qui lui ont été transmis, le CER a convenu que ce projet respecte les principes éthiques de la recherche avec des êtres humains. Le CER a constaté la confirmation écrite de la chercheuse ou du chercheur dans le formulaire de suivi éthique d'un projet de recherche approuvé par le Comité d'éthique de la recherche (CER) du Cégep de Jonquière, indiquant qu'elle ou il a pris connaissance des mesures de suivi associées à l'émission du renouvellement de cette approbation éthique et qu'elle ou il s'engage à les appliquer. Ces mesures sont rappelées au verso.

Guy Luys **2025-10-01**

Président
Comité d'éthique de la recherche (CER)
Cégep de Jonquière

Mesures de suivi associées à l'émission de l'approbation éthique

La chercheuse ou le chercheur responsable du projet s'engage, pour toute la durée du projet de recherche, à :

- Informer le CER en utilisant le formulaire prévu à cette fin et dans les meilleurs délais de **toute modification** apportée au projet de recherche avant sa mise en œuvre ;
- Informer le CER en utilisant le formulaire prévu à cette fin et dans les meilleurs délais de tout élément ou **évènement imprévu** pouvant avoir une incidence sur le bien-être ou l'intégrité des personnes impliquées dans le projet de recherche ainsi que tout problème susceptible d'avoir une incidence sur les membres de l'équipe de recherche ;
- Informer le CER en utilisant le formulaire prévu à cette fin du **report**, de l'**interruption** ou de l'**abandon** du projet de recherche qu'il soit temporaire ou définitif ;
- Demander le **renouvellement** de cette approbation éthique dans un délai de 30 jours avant la date d'échéance de celle-ci, en utilisant le formulaire prévu à cet effet ;
- Faire parvenir au CER un rapport final (**fermeture de dossier**) en utilisant le formulaire prévu à cette fin, au plus tard 60 jours après la fin du projet de recherche.

Annexe 2

Questionnaire sociodémographique et guides d’entrevue (phase 1)

Questionnaire sociodémographique

Phase 1

Titre du projet de recherche : L'utilisation des connaissances issues de la recherche comme levier de développement professionnel pour le corps enseignant et son potentiel d'impact pour la réussite éducative des élèves au collégial (CER 2425-05)

Le but de ce questionnaire est de recueillir des informations descriptives générales des personnes participantes aux entrevues. Ayez l'assurance que celles-ci demeureront confidentielles et anonymes.

Obligatoire*

1. À quel genre vous identifiez-vous?*

	Masculin
	Féminin
	Non-binaire
	Fluide dans le genre
	Bispirituel·le
	Préfère ne pas répondre
	Ne sait pas
	Autre

2. À quel groupe d'âge appartenez-vous?*

	18-25
	26-35
	36-45
	46-55
	56-65
	66 et plus
	Préfère ne pas répondre

3. Quelle est votre fonction professionnelle?*

	Personne enseignante
	Personne conseillère pédagogique

4. Quelle est la nature des programmes auxquels sont liées vos tâches? Vous pouvez cocher plus d'une réponse.*

	Formation préuniversitaire
	Formation technique

5. Depuis combien de temps enseignez-vous ou avez-vous enseigné dans un établissement d’enseignement postsecondaire?

6. Question pour les personnes conseillères pédagogiques seulement : combien d’années d’expérience en conseil pédagogique comptez-vous?

7. Quel est votre plus haut niveau de scolarité complété?*

	Aucun diplôme postsecondaire
	Diplôme d’études collégiales
	Diplôme universitaire de 1er cycle (baccalauréat, certificat)
	Diplôme universitaire de 2e cycle (maitrise, DESS)
	Diplôme universitaire de 3e cycle (doctorat, postdoctorat)

8. Quel est le titre du diplôme obtenu?*

9. Cette session, dans quelle(s) famille(s) de programmes enseignez-vous ou intervenez-vous ? Plusieurs réponses possibles.*

	Techniques biologiques et agroalimentaires (110 à 190)
	Techniques physiques (210 à 280)
	Techniques humaines (310 à 393)
	Techniques de l'administration (410 à 430)
	Techniques des arts et des communications (551 à 582)
	Sciences de la nature (200)
	Sciences humaines (300)
	Arts et lettres (500 à 510)
	Sciences, lettres et arts (700)
	Sciences informatiques et mathématiques (200.C0 et 200.C1)
	Double DEC (20011 à 20016; 30011 à 30016; 50011 à 50015 et 70016)
	Préfère ne pas répondre

10. Cochez les activités de formation continue suivies sur les sujets suivants au cours des 5 dernières années.

	Connaissance et maitrise de la ou des matières enseignées
	Approches pédagogiques (p. ex. pédagogie inversée, apprentissage par problème)
	Pratiques d'évaluation
	Technologies de l'information et de la communication
	Gestion de la classe
	Pratiques d'individualisation (différenciation pédagogique, adaptations, modifications)
	Conception universelle de l'apprentissage ou de l'enseignement (CUA ou CUE)
	Enseignement en contexte interculturel
	Enseignement aux populations autochtones
	Enseignement à des membres de la communauté étudiante en situation de handicap
	Équité, diversité et inclusion (EDI)
	Préfère ne pas répondre

Guide d'entrevue individuelle

Personnes conseillères pédagogiques

Titre du projet de recherche : L'utilisation des connaissances issues de la recherche comme levier de développement professionnel pour le corps enseignant et son potentiel d'impact pour la réussite éducative des élèves au collégial (CER 2425-05)

D'abord, nous tenons à vous remercier pour votre participation à cette entrevue. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses; nous voulons obtenir votre point de vue. Il se peut même que vous ne pussiez pas répondre à une question par manque d'information sur le thème abordé. Si jamais vous n'êtes pas à l'aise de répondre ou que vous vous sentez inconfortable pour quelque raison que ce soit, nous vous invitons à nous en faire part et nous tenterons de remédier à la situation ensemble (prendre une pause, ventiler, arrêter l'entrevue, proposer une référence).

1. Description de la personne participante

1.1 Pourriez-vous, dans un premier temps, décrire votre fonction dans votre établissement collégial?

1.2 À quels programmes et dossiers êtes-vous associé·e?

2. Les connaissances issues de la recherche

2.1 Dans vos mots, de quoi parle-t-on quand on parle de *connaissances issues de la recherche* (CIR)?

La personne animatrice résume ensuite la définition suivante :

Une connaissance issue de la recherche (parfois appelée « connaissances scientifiques ») est « une connaissance produite par l'entremise d'une méthode scientifique (p. ex. recherche fondamentale, recherche appliquée, recherche quantitative, recherche qualitative, méthode historique) » (CTREQ, 2017, p. 12).

En éducation, « les CIR sont des connaissances qui permettent aux personnes enseignantes d'adapter « leurs pratiques de diagnostic, d'intervention et d'évaluation » (p. 9) de façon à intervenir de façon plus efficace auprès des personnes étudiantes » (Brodeur et al., 2005).

Dans le cadre de cette recherche, nous regroupons les CIR en trois grandes catégories thématiques:

- Politiques éducatives et administration scolaire
- Didactique
- Pédagogie

Cette dernière catégorie inclut aussi les nombreuses recherches portant sur l'éducation inclusive et différenciée, la gestion de classe et climat scolaire, les technologies éducatives et la psychologie de l'éducation.

2.2 Quelles sont, à votre avis, les retombées des CIR?

3. Les leviers d'utilisation des CIR

3.1 Comment décririez-vous votre rapport aux CIR?

> 3.1.1 Comme personne professionnelle, quelles actions individuelles prenez-vous pour vous tenir au fait des CIR?
>
> 3.1.2 Quelles actions individuelles prenez-vous afin de communiquer à vos équipes enseignantes les CIR?

3.2 Quelles sont les thématiques liées aux CIR qui intéressent le plus les personnes enseignantes des programmes que vous accompagnez? Pourquoi?

3.3 Quels sont les moyens mis en œuvre par le cégep pour opérationnaliser le transfert des CIR?

> 3.3.1 Qui sont les membres responsables?
>
> 3.3.2 Quelle est votre appréciation de ces moyens? Pourquoi?

4. Les freins à l'utilisation des CIR

4.1 Selon vous, qu'est-ce qui freine l'utilisation des CIR par les personnes enseignantes?

> 4.1.1 Quels sont les freins individuels?
>
> 4.1.2 Quels sont les freins organisationnels?

5. Les suggestions pour optimiser l'utilisation des CIR

5.1 Quelles sont vos suggestions pour optimiser l'utilisation des CIR…

> 5.1.1 pour l'ensemble des personnes enseignantes du cégep?

6. Conclusion

6.1 Auriez-vous d'autres commentaires à ajouter à l'égard des CIR?

Merci pour votre participation!

Références

Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 5–14. https://doi.org/10.7202/012355ar

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2017). *Lexique sur le transfert de connaissances en éducation*. https://www.ctreq.qc.ca/projets/lexique-transfert-de-connaissances-education/

Guide d'entrevue individuelle

Personnes enseignantes

Titre du projet de recherche : L'utilisation des connaissances issues de la recherche comme levier de développement professionnel pour le corps enseignant et son potentiel d'impact pour la réussite éducative des élèves au collégial (CER 2425-05)

D'abord, nous tenons à vous remercier pour votre participation à cette entrevue. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses; nous voulons obtenir votre point de vue. Il se peut même que vous ne pussiez pas répondre à une question par manque d'information sur le thème abordé. Si jamais vous n'êtes pas à l'aise de répondre ou que vous vous sentez inconfortable pour quelque raison que ce soit, nous vous invitons à nous en faire part et nous tenterons de remédier à la situation ensemble (prendre une pause, ventiler, arrêter l'entrevue, proposer une référence).

1. Description de la personne participante

1.1 Pourriez-vous, dans un premier temps, décrire votre fonction dans votre établissement collégial?

2. Les connaissances issues de la recherche

2.1 Dans vos mots, comment définirez-vous le concept de *connaissances issues de la recherche* (CIR)?

La personne animatrice résume ensuite la définition suivante :

Une connaissance issue de la recherche (parfois appelée « connaissances scientifiques ») est « une connaissance produite par l'entremise d'une méthode scientifique (p. ex. recherche fondamentale, recherche appliquée, recherche quantitative, recherche qualitative, méthode historique) » (CTREQ, 2017, p. 12).

En éducation, « les CIR sont des connaissances qui permettent aux personnes enseignantes d'adapter « leurs pratiques de diagnostic, d'intervention et d'évaluation » (p. 9) de façon à intervenir de façon plus efficace auprès des personnes étudiantes » (Brodeur et al., 2005).

Dans le cadre de cette recherche, nous regroupons les CIR en trois grandes catégories thématiques:

- Politiques éducatives et administration scolaire
- Didactique
- Pédagogie

Cette dernière catégorie inclut aussi les nombreuses recherches portant sur l'éducation inclusive et différenciée, la gestion de classe et climat scolaire, les technologies éducatives et la psychologie de l'éducation.

2.2 Quelles sont, à votre avis, les retombées des CIR?

2.2.1 Quelles sont les retombées personnelles?

2.2.2 Quelles sont les retombées professionnelles?

3. Les leviers d'utilisation des CIR

3.1 Comment décririez-vous votre rapport aux CIR?

3.1.1 Quelles sont les actions individuelles que vous entreprenez pour accéder aux CIR? (p. ex. lecture d'articles scientifiques)

3.1.2 Quelles sont les actions individuelles que vous entreprenez pour intégrer les CIR dans votre pratique enseignante? Avez-vous des exemples?

3.2 Quelles sont les thématiques liées aux CIR qui vous interpellent le plus (p. ex. les approches pédagogiques)?

3.2.1 Pourquoi?

3.3 Quels sont les moyens mis en œuvre par le cégep qui facilitent votre accès aux CIR?

3.3.1 Qui sont les membres responsables?

3.3.2 Quelle est votre appréciation de ces moyens? Pourquoi?

4. Les freins à l'utilisation des CIR

4.1 Qu'est-ce qui freine l'utilisation des CIR (p. ex. le manque de temps)?

4.1.1 Quels sont les freins individuels?

4.1.2 Quels sont les freins organisationnels?

5. Les suggestions pour optimiser l'utilisation des CIR

5.1 Quelles sont vos suggestions pour optimiser l'utilisation des CIR…

5.1.1 pour vous?

5.1.2 pour l'ensemble des personnes enseignantes du cégep?

6. Conclusion

6.1 Auriez-vous d'autres commentaires à ajouter à l'égard des CIR?

Merci pour votre participation!

Références

Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 5–14. https://doi.org/10.7202/012355ar

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2017). *Lexique sur le transfert de connaissances en éducation*. https://www.ctreq.qc.ca/projets/lexique-transfert-de-connaissances-education/

Annexe 3

Journal de bord des ateliers de cocréation (phase 2)

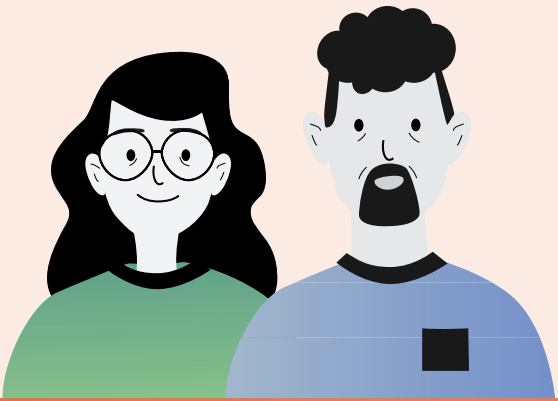
Journal de bord

L'utilisation des connaissances issues de la recherche comme levier de développement professionnel pour le corps enseignant et son potentiel d'impact pour la réussite éducative des élèves au collégial

Ateliers de cocréation d'un outil permettant de bonifier l'utilisation des CIR en contexte collégial



Nom de la personne participante



Chercheuse principale :
Sophie Beauparlant, enseignante-chercheuse, LICS

Cochercheuses :
Suzie Tardif, chercheuse principale, ÉCOBES – Recherche et transfert
Marie-Josée Olsen, enseignante-chercheuse, LICS
Eliane Carrier, conseillère pédagogique à la recherche, LICS
Vicky Poirier, conseillère pédagogique à la recherche, Cégep de Jonquière
Kathleen Bernier, conseillère pédagogique, CECC

lics Laboratoire d'innovation en communication scientifique CÉGEP DE JONQUIÈRE

ÉCOBES RECHERCHE ET TRANSFERT CÉGEP DE JONQUIÈRE

Centre d'études collégiales en Charlevoix

Québec

Ce projet est soutenu par le *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage* (PAREA) du ministère de l'Enseignement supérieur, 2024-2026.

Atelier 1

Découvrir et s'engager

Prendre connaissance des résultats du projet de recherche et s'engager dans la démarche.

1h30

- Présentation des membres de l'équipe de recherche
- Lecture et signature du FIC
- Présentation du projet de recherche
- Activité brise-glace
- Présentation des résultats du projet de recherche
- Présentation des portraits et priorisation
- Tâches à réaliser avant le prochain atelier
- Remerciements et annonce des suites

Présentation du projet de recherche



L'utilisation des CIR comme levier de développement professionnel pour le corps enseignant et son potentiel d'impact pour la réussite éducative des élèves au collégial

OBJECTIFS

Le projet de recherche vise à mieux comprendre les freins et leviers à l'utilisation des CIR en contexte collégial afin de proposer des solutions qui pourront être mobilisées par l'ensemble du réseau.

AN 1	AN 2	
Mieux comprendre l'utilisation des CIR au collégial	**Identifier des stratégies et des conditions** pour en favoriser l'utilisation	**Coconstruire deux outils** pour en optimiser l'utilisation

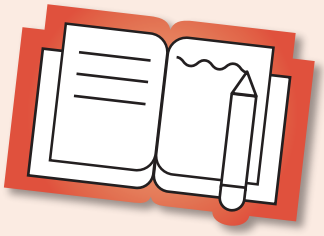
QU'EST-CE QUE LES **CIR?**

Les connaissances issues de la recherche sont produites dans le cadre d'une démarche scientifique ou théorique (Caron et al., 2021) et se définissent par leur caractère transférable, en étant explicites et accessibles (CTREQ, 2017).

Qu'est-ce qu'on entend par « outil » ?

Toute ressource ou tout moyen permettant à une personne enseignante d'utiliser les CIR dans sa pratique. Il pourrait s'agir par exemple d'un répertoire par discipline, d'une vidéo explicative d'outil de recherche, d'un accompagnement personnalisé ou d'une formation.

ACTIVITÉ **BRISE-GLACE**



Quels sont, selon vous, les principaux freins et leviers qui ont été identifiés par les personnes participantes?

Freins



Leviers



Présentation des résultats

Les leviers

Leviers individuels

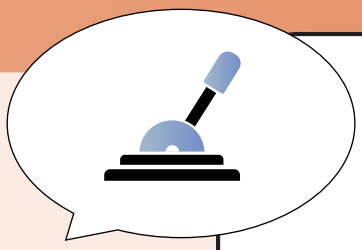
- Actualisation et acquisition de connaissances
- Ouverture et intérêt pour les CIR
- Compétence, formation et expérience en recherche
- Détention d'une formation en pédagogie
- Inclusion des activités en classe qui intègrent les CIR
- Influence de la discipline d'enseignement sur le rapport aux CIR
- Invitation de scientifiques à présenter leurs travaux dans son équipe de travail

Leviers organisationnels

- Échanges avec des collègues
- Soutien de la personne conseillère pédagogique
- Participation à des communautés de pratique
- Participation à des activités de diffusion des CIR
- Soutien financier
- Partage des CIR (infolettres, revues)
- Soutien de la bibliothèque
- Ouverture à la recherche, respect de la liberté
- Présentation pragmatique des CIR

Leviers externes

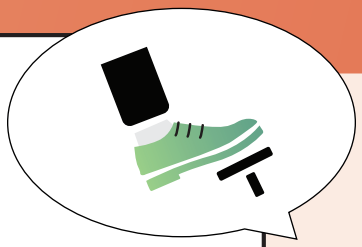
- Participation à des événements externes
- Organisations qui diffusent des CIR (Eductive, AQPC, ACFAS, etc.)
- Participation à des groupes de discussion, communautés
- Présentation vulgarisée des CIR



Qu'est-ce qui vous étonne dans les résultats présentés



du projet de recherche



Les freins

Freins individuels

- Manque de temps
- Faible intérêt pour les CIR en général ou certaines thématiques
- Complexité des CIR
- Sentiment d'être à jour
- Manque d'engagement professionnel
- Manque de possibilité d'application dans la discipline
- Méconnaissance de l'anglais
- Conciliation travail-famille qui limite la participation aux activités
- Absence de formation en pédagogie

Freins organisationnels

- Manque de ressources matérielles ou financières
- Valorisation inégale des contributions des CIR
- Lacunes dans la diffusion des CIR
- Moments des activités
- Surcharge d'informations
- CIR partagées ou activités qui ne correspondent pas aux intérêts
- Manque de ressources humaines (CP, bibliothécaire, etc.)

Freins externes

- Évolution rapide des CIR
- Influence des orientations ministérielles
- Transférabilité des CIR en éducation à remettre en question



Présentation des portraits et priorisation

Hugo

Le pragmatique

Type d'utilisation des CIR : Étendue

Intérêt envers les CIR : Moyen-faible



Leviers

- Échanges avec des collègues
- Soutien de la personne CP ou des services pédagogiques
- Participation à des communautés de pratique ou à des comités
- Présentation pragmatique des CIR

Retombées des CIR

- Adaptation de son enseignement
- Connaissances à jour

Freins

- Faible intérêt pour certaines thématiques ou pour les CIR en général
- Manque de temps
- Complexité des CIR

Besoins

- Rendre plus accessibles les CIR
- Adopter une approche personnalisée
- Faire des liens concrets avec les mises en application en classe

Faible

NIVEAU D'INTÉRÊT

Antoine

Le distant

Type d'utilisation des CIR : Limitée

Intérêt envers les CIR : Moyen-faible



Leviers

- Actualisation et acquisition de connaissances (surtout pour les contenus de cours)
- Présentation pragmatique des CIR
- Échanges avec les collègues

Retombées des CIR

- Connaissances à jour (surtout pour les contenus de cours)

Freins

- Manque de temps
- Faible intérêt pour certaines thématiques ou pour les CIR en général
- Complexité des CIR
- Lacunes dans la diffusion des CIR

Besoins

- Adopter une approche personnalisée
- Faire des liens concrets avec les mises en application en classe
- Présenter de manière vulgarisée les CIR

Étendue

TYPE D'UTILISATION

Léa

La passionnée

Type d'utilisation des CIR → Étendue

Intérêt envers les CIR → Élevé



Leviers

- Compétences, formation et expérience en recherche
- Ouverture et intérêt pour les CIR
- Actualisation et acquisition de connaissances
- Soutien financier
- Échanges avec les collègues
- Participation à des événements de recherche

Retombées des CIR

- Connaissances à jour
- Sentiment de légitimité
- Adaptation de son enseignement
- Développement de ses compétences en recherche

Freins

- Manque de ressources matérielles et financières (par ex. accès à une base de données)
- Valorisation inégale des contributions des CIR (par ex. peu mises en valeur dans les infolettres)

Besoins

- Valoriser davantage la recherche
- Favoriser la diffusion des CIR
- Financer davantage la recherche

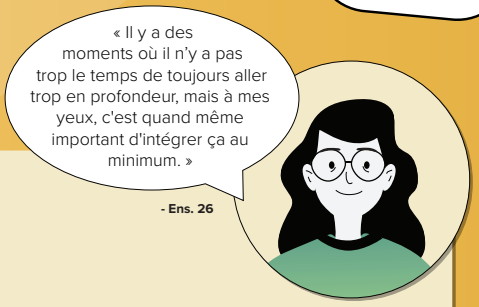
Élevé

Manon

La curieuse

Type d'utilisation des CIR → Limitée

Intérêt envers les CIR → Élevé



Leviers

- Ouverture et intérêt pour les CIR
- Échanges avec des collègues
- Soutien de la personne CP ou des services pédagogiques
- Participation à des communautés de pratique ou à des comités

Retombées des CIR

- Connaissances à jour
- Sentiment de légitimité

Freins

- Manque de temps
- Complexité des CIR
- Évolution rapide des CIR

Besoins

- Adopter une approche personnalisée
- Faire des liens concrets avec les mises en application en classe

Limitée

ACTIVITÉ **CRÉATIVE**









Quelles sont vos idées d'outils pour répondre à ce besoin prioritaire?

TÂCHE À RÉALISER

Sélectionnez un modèle d'outil « coup de cœur » qui pourrait inspirer l'équipe en vue d'une présentation au prochain atelier.

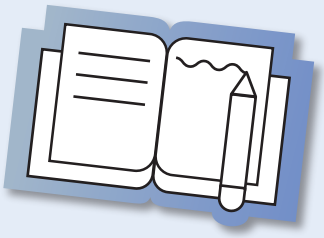
Atelier 2
Format et prototype

Prioriser un format pour l'outil et amorcer le prototype.

1h30

- Mot de bienvenue
- Bref rappel du projet de recherche
- Rappel du persona et du besoin priorisés lors de l'atelier 1
- Lecture et signature du FIC
- Activité 1 : le contenu
- Activité 2 : le contenant
- Remerciements et annonce des suites

ACTIVITÉ 1 : **LE CONTENU**



Individuel

Imaginez que vous êtes _____ dans une situation concrète liée à son besoin prioritaire :

_____

_____

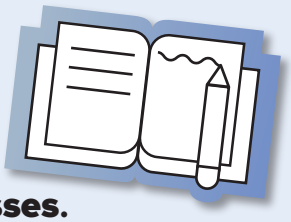
Quel contenu aimeriez-vous trouver dans l'outil pour vous aider à bonifier votre utilisation des CIR?

En équipe de deux

Classez les informations identifiées en trois catégories :

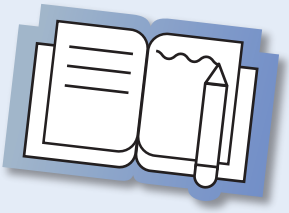
	C'est essentiel que l'outil ait ce contenu	C'est utile que l'outil ait ce contenu	C'est facultatif que l'outil ait ce contenu

ACTIVITÉ 2 : **LE CONTENANT**



Pour chaque outil présenté, décrivez ses forces et ses faiblesses.

Outils présentés	Forces	Faiblesses
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		
6)		
7)		
8)		
9)		
10)		
11)		
12)		
13)		
14)		
15)		



Individuel

Imaginez que vous êtes _____ dans une situation concrète liée à son besoin prioritaire :

_____

_____

Sous quelle forme aimeriez-vous trouver l'outil pour vous aider à bonifier votre utilisation des CIR?

En équipe de deux

Partagez vos idées et identifiez une idée « préférée ».



Références

Caron, J., Portelance, L. et Marzouk, A. (2021). De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions.* (27), 35-56. http://revuedeshep.ch/pdf/27/27-03-Caron-Portelance-Marzouk

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2017). *Lexique sur le transfert de connaissances en éducation*. https://www.ctreq.qc.ca/projets/lexique-transfert-de-connaissances-education/

lics Laboratoire d'innovation en communication scientifique CÉGEP DE JONQUIÈRE

ÉCOBES RECHERCHE ET TRANSFERT CÉGEP DE JONQUIÈRE

Centre d'études collégiales en Charlevoix

Québec

Annexe 4

Trousse d’animation d’un atelier de transfert de connaissances

Une trousse d'animation pour le transfert de connaissances en éducation a été développée et expérimentée dans le cadre du projet de recherche. Cette trousse, nommée *J'ai fait mes recherches!*, comprend un guide d'accompagnement, un plan d'atelier, une fiche d'expérimentation, un gabarit de présentation et un exemple concret. Ces documents peuvent être téléchargés sur le site web du Cégep de Jonquière.



Annexe 5

Questionnaires d’appréciation de l’expérimentation de chaque prototype (phase 2)

Questionnaire soumis aux personnes participant à la phase d'expérimentation des outils créés dans le cadre de recherche *L'utilisation des connaissances issues de la recherche comme levier de développement professionnel pour le corps enseignant et son potentiel* (approbation CER Jonquière 2425-05).

* Obligatoire

Questions sociodémographiques

1. Quelle est la nature des programmes auxquels sont liées vos tâches? Vous pouvez cocher plus d'une réponse.*

	Formation préuniversitaire
	Formation technique

2. Depuis quand enseignez-vous dans un établissement d'enseignement postsecondaire?*

	0-5 ans
	6-10 ans
	11-15 ans
	16-20 ans
	Plus de 20 ans

3. À quel groupe d'âge appartenez-vous?*

	18-25
	26-35
	36-45
	46-55
	56-65
	66 et plus
	Préfère ne pas répondre

4. Quel est votre plus haut niveau de scolarité complété? *

	Diplôme d'études collégiales
	Diplôme universitaire de 1er cycle (baccalauréat, certificat)
	Diplôme universitaire de 2e cycle (maitrise, DESS)
	Diplôme universitaire de 3e cycle (doctorat, postdoctorat)

5. À quel genre vous identifiez-vous? *

	Femme
	Homme
	Non binaire, fluide dans le genre, bispirituel·le
	Préfère ne pas répondre
	Autre

6. Sur une échelle de 0 à 5, dans quelle mesure vous sentez-vous à l'aise avec la recherche en éducation (lecture, compréhension, utilisation des résultats)?*

	0 = Pas du tout à l'aise
	1 = Très peu à l'aise
	2 = Peu à l'aise
	3 = Moyennement à l'aise
	4 = Assez à l'aise
	5 = Très à l'aise

Qualité pédagogique

7. La qualité pédagogique fait référence au processus dans lequel s'intègre l'atelier et à l'utilisation concrète de celle-ci. Répondez à ces énoncés en indiquant votre niveau d'accord par rapport à la qualité pédagogique de l'atelier. *

	Totalement en accord	En accord	En désaccord	Totalement en désaccord
a. Les objectifs de l'atelier m'ont été précisés.	◯	◯	◯	◯
b. L'atelier était dynamique.	◯	◯	◯	◯
c. Le vocabulaire était adapté à ma communauté.	◯	◯	◯	◯
d. Le temps consacré à l'atelier était adéquat.	◯	◯	◯	◯
e. Le matériel utilisé était pertinent (p. ex. PPT)	◯	◯	◯	◯
f. L'atelier contenait des exemples réalistes.	◯	◯	◯	◯
g. Les exercices proposés ont suscité mon intérêt.	◯	◯	◯	◯
h. Je recommanderais cet atelier aux autres personnes de mon cégep.	◯	◯	◯	◯

Qualité du contenu

8. La qualité du contenu fait référence au sujet traité, aux informations présentées, à la clarté de celles-ci, etc. Répondez à ces énoncés en indiquant votre niveau d'accord par rapport à la qualité du contenu de l'atelier. *

	Totalement en accord	En accord	En désaccord	Totalement en désaccord
a. L'atelier d'aujourd'hui a suscité mon intérêt.	◯	◯	◯	◯
b. Le thème annoncé était cohérent avec le contenu présenté.	◯	◯	◯	◯
c. Les informations présentées sur la recherche portant sur l'examen oral étaient claires.	◯	◯	◯	◯
d. Le matériel utilisé était pertinent (p. ex. PPT).	◯	◯	◯	◯
e. Le contenu était adapté à ma réalité.	◯	◯	◯	◯
f. L'atelier m'a permis d'acquérir de nouvelles connaissances sur l'examen oral.	◯	◯	◯	◯

9. Sur une échelle de 1 à 10, comment évalueriez-vous l'atelier?*
(1 = très insatisfaisant, 10 = excellent)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. Quels sont les principaux apprentissages réalisés lors de cet atelier?*

11. Qu'avez-vous le plus apprécié de l'atelier?*

12. Qu’avez-vous le moins apprécié de l’atelier?*

13. Quelles sont vos recommandations pour améliorer l’atelier?*

14. Quels sont les changements que vous apporterez à votre pratique à la suite de cet atelier?*

Questionnaire : appréciation de l'atelier de transfert de connaissances (séance 2)

Questionnaire soumis aux personnes participant à la phase d'expérimentation des outils créés dans le cadre du projet de recherche *L'utilisation des connaissances issues de la recherche comme levier de développement professionnel pour le corps enseignant et son potentiel d'impact pour la réussite éducative des élèves au collégial* (approbation CER Jonquière 2425-05).

* Obligatoire

Questions sociodémographiques

1. Quelle est la nature des programmes auxquels sont liées vos tâches?
   Vous pouvez cocher plus d'une réponse.*

	Formation préuniversitaire
	Formation technique

2. Depuis quand enseignez-vous dans un établissement d'enseignement postsecondaire?*

	0-5 ans
	6-10 ans
	11-15 ans
	16-20 ans
	Plus de 20 ans

3. À quel groupe d'âge appartenez-vous?*

	18-25
	26-35
	36-45
	46-55
	56-65
	66 et plus
	Préfère ne pas répondre

4. Quel est votre plus haut niveau de scolarité complété?*

	Diplôme d'études collégiales
	Diplôme universitaire de 1er cycle (baccalauréat, certificat)
	Diplôme universitaire de 2e cycle (maitrise, DESS)
	Diplôme universitaire de 3e cycle (doctorat, postdoctorat)

5. À quel genre vous identifiez-vous?*

	Femme
	Homme
	Non binaire, fluide dans le genre, bispirituel·le
	Préfère ne pas répondre
	Autre

6. Sur une échelle de 0 à 5, dans quelle mesure vous sentez-vous à l'aise avec la recherche en éducation (lecture, compréhension, utilisation des résultats)? *

	0 = Pas du tout à l'aise
	1 = Très peu à l'aise
	2 = Peu à l'aise
	3 = Moyennement à l'aise
	4 = Assez à l'aise
	5 = Très à l'aise

Qualité pédagogique

7. La qualité pédagogique fait référence au processus dans lequel s'intègre l'atelier et à l'utilisation concrète de celle-ci. Répondez à ces énoncés en indiquant votre niveau d'accord par rapport à la qualité pédagogique de l'atelier.*

	Totalement en accord	En accord	En désaccord	Totalement en désaccord
a. Les objectifs de l'atelier m'ont été précisés.	◯	◯	◯	◯
b. L'atelier était dynamique.	◯	◯	◯	◯
c. Le vocabulaire était adapté à ma communauté.	◯	◯	◯	◯
d. Le temps consacré à l'atelier était adéquat.	◯	◯	◯	◯
e. Le matériel utilisé était pertinent (p. ex. PPT).	◯	◯	◯	◯
f. L'atelier contenait des exemples réalistes.	◯	◯	◯	◯
g. Les exercices proposés ont suscité mon intérêt.	◯	◯	◯	◯
h. Je recommanderais cet atelier aux autres personnes de mon cégep.	◯	◯	◯	◯

Qualité du contenu

8. La qualité du contenu fait référence au sujet traité, aux informations présentées, à la clarté de celles-ci, etc. Répondez à ces énoncés en indiquant votre niveau d'accord par rapport à la qualité du contenu de l'atelier.*

	Totalement en accord	En accord	En désaccord	Totalement en désaccord
a. L'atelier d'aujourd'hui a suscité mon intérêt.	◯	◯	◯	◯
b. Le thème annoncé était cohérent avec le contenu présenté.	◯	◯	◯	◯
c. Les informations présentées me sont utiles.	◯	◯	◯	◯
d. L'atelier appelle à la mobilisation, c'est-à-dire à modifier mes façons de faire.	◯	◯	◯	◯

Retombées perçues de l'atelier

9. Les retombées perçues se rapportent aux effets estimés de l'atelier dans votre pratique. Répondez à ces énoncés en indiquant votre niveau d'accord par rapport aux retombées perçues de l'atelier.*

	Totalement en accord	En accord	En désaccord	Totalement en désaccord
a. Les activités proposées permettent de traduire les résultats de la recherche en actions concrètes.	◯	◯	◯	◯
b. J'ai identifié au moins une activité que je pourrais appliquer immédiatement.	◯	◯	◯	◯
c. Après l'atelier, je me sens motivé·e à appliquer les changements proposés dans ma pratique.	◯	◯	◯	◯
d. L'atelier m'encourage à consulter et à utiliser davantage les résultats des recherches.	◯	◯	◯	◯
e. Je prévois communiquer ces activités ou résultats à mes collègues.	◯	◯	◯	◯

10. Sur une échelle de 1 à 10, comment évalueriez-vous globalement l'atelier?*
(1 = très insatisfaisant, 10 = excellent)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11. Quels sont les principaux apprentissages réalisés lors de cet atelier?*

12. Qu’avez-vous le plus apprécié de l’atelier?*

13. Qu’avez-vous le moins apprécié de l’atelier?*

14. Quelles sont vos recommandations pour améliorer l’atelier?*

15. Quels sont les changements que vous apporterez à votre pratique à la suite de cet atelier?*

16. Si vous aviez à résumer l’atelier en une phrase, que diriez-vous?*

Questionnaire : appréciation de l'agent conversationnel IA

Questionnaire soumis aux personnes participant à la phase d'expérimentation des outils créés dans le cadre du projet de recherche *L'utilisation des connaissances issues de la recherche comme levier de développement professionnel pour le corps enseignant et son potentiel d'impact pour la réussite éducative des élèves au collégial* (approbation CER Jonquière 2425-05).

* Obligatoire

Questions sociodémographiques

1. Quelle est la nature des programmes auxquels sont liées vos tâches? Vous pouvez cocher plus d'une réponse.*

	Formation préuniversitaire
	Formation technique

2. Depuis quand enseignez-vous dans un établissement d'enseignement postsecondaire?*

	0-5 ans
	6-10 ans
	11-15 ans
	16-20 ans
	Plus de 20 ans

3. À quel groupe d'âge appartenez-vous?*

	18-25
	26-35
	36-45
	46-55
	56-65
	66 et plus
	Préfère ne pas répondre

4. Quel est votre plus haut niveau de scolarité complété?*

	Diplôme d'études collégiales
	Diplôme universitaire de 1er cycle (baccalauréat, certificat)
	Diplôme universitaire de 2e cycle (maitrise, DESS)
	Diplôme universitaire de 3e cycle (doctorat, postdoctorat)

5. À quel genre vous identifiez-vous?*

	Femme
	Homme
	Non binaire, fluide dans le genre, bispirituel·le
	Préfère ne pas répondre
	Autre

6. Sur une échelle de 0 à 5, dans quelle mesure vous sentez-vous à l'aise avec la recherche en éducation (lecture, compréhension, utilisation des résultats)?*

	0 = Pas du tout à l'aise
	1 = Très peu à l'aise
	2 = Peu à l'aise
	3 = Moyennement à l'aise
	4 = Assez à l'aise
	5 = Très à l'aise

7. Sur une échelle de 0 à 5, quel est votre niveau d'aisance avec l'intelligence artificielle (IA)?*

	0 = Pas du tout à l'aise
	1 = Très peu à l'aise
	2 = Peu à l'aise
	3 = Moyennement à l'aise
	4 = Assez à l'aise
	5 = Très à l'aise

8. Laquelle de ces postures correspond le mieux à votre rapport actuel à l'IA?*

	Je n'utilise pas l'IA et je n'ai pas l'intention de l'utiliser pour le moment.
	Je suis curieux·se, mais je l'utilise très peu ou pas encore.
	Je l'utilise occasionnellement pour certains besoins précis.
	Je l'utilise régulièrement dans mes activités.
	Je l'utilise de façon intensive et intégrée à mes pratiques.

9. Quelle requête initiale avez-vous faite à Hugo?*

	Résoudre une problématique pédagogique
	Expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques

Expérience générale avec Hugo

10. Répondez à ces énoncés en indiquant votre niveau d'accord.*

	Totalement en accord	En accord	En désaccord	Totalement en désaccord
a. L'outil était facile à utiliser.	◯	◯	◯	◯
b. La navigation et l'interaction avec Hugo étaient claires.	◯	◯	◯	◯
c. Hugo a compris correctement la situation pédagogique que j'ai présentée.	◯	◯	◯	◯
d. J'ai trouvé l'exercice agréable.	◯	◯	◯	◯

Qualité et pertinence des recommandations

11. Répondez à ces énoncés en indiquant votre niveau d'accord. *

	Totalement en accord	En accord	En désaccord	Totalement en désaccord
a. Les suggestions d'Hugo étaient adaptées à ma situation pédagogique.	◯	◯	◯	◯
b. Les recommandations proposées sont applicables dans ma classe/mon contexte.	◯	◯	◯	◯
c. Le langage utilisé par Hugo était clair et accessible.	◯	◯	◯	◯
d. Les liens et références proposées par Hugo semblaient fiables et pertinents.	◯	◯	◯	◯

12. Quelles suggestions ou recommandations faites par Hugo ont été les plus utiles et pourquoi?*

Potentiel d'utilisation

13. Répondez à ces énoncés en indiquant votre niveau d'accord.*

	Totalement en accord	En accord	En désaccord	Totalement en désaccord
a. Je serais prêt·e à réutiliser Hugo pour d'autres situations pédagogiques.	◯	◯	◯	◯
b. Je recommanderais Hugo à un·e collègue.	◯	◯	◯	◯
c. L'outil pourrait m'aider à mieux intégrer la recherche dans ma pratique pédagogique.	◯	◯	◯	◯
d. Les liens et références proposées par Hugo semblaient fiables et pertinents.	◯	◯	◯	◯

Potentiel de retombées

14. Répondez à ces énoncés en indiquant votre niveau d'accord.*

	Totalement en accord	En accord	En désaccord	Totalement en désaccord
a. Après avoir utilisé Hugo, je me sens plus motivé·e à chercher et à utiliser des connaissances issues de la recherche dans ma pratique pédagogique.	◯	◯	◯	◯
b. Hugo m'a donné envie d'intégrer davantage les résultats de recherche dans mes décisions pédagogiques.	◯	◯	◯	◯
c. L'expérience avec Hugo renforce mon intérêt pour consulter des connaissances issues de la recherche dans le futur.	◯	◯	◯	◯

Validation

15. À la suite de l'utilisation de l'agent conversationnel, auriez- vous l'intention de valider les connaissances proposées avec d'autres personnes?* Vous pouvez cocher plus d'une réponse.

	Oui, avec une conseillère ou un conseiller pédagogique
	Oui, avec des collègues
	Oui, avec une conseillère ou un conseiller pédagogique et des collègues
	Non
	Je ne sais pas / Cela dépendrait du contexte

Impression générale

16. Sur une échelle de 1 à 10, comment évalueriez-vous Hugo globalement?*
(1 = très insatisfaisant, 10 = excellent)*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

17. Si vous deviez décrire Hugo en une phrase, que diriez-vous?*

18. Auriez-vous d’autres commentaires à partager sur Hugo?*