

LE CADRE DE RÉFÉRENCE « TRANS-ACTION » EN TRANSFERT DES CONNAISSANCES

RAPPORT DE RECHERCHE
LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES ENTRE PRATICIENS, GESTIONNAIRES
ET CHERCHEURS COMME SOURCE D'INNOVATION EN CLSC

Denise St-Cyr Tribble
Julie Lane
Ginette Boyer
Denise Aubé
Francine Blackburn
Christine Brassard
Sylvie Gendron
Jean-François Labadie
Hélène Belleau
Josiane Le Gall



LE CADRE DE RÉFÉRENCE « TRANS-ACTION » EN TRANSFERT DES CONNAISSANCES

Rapport de la recherche
Le transfert des connaissances entre praticiens, gestionnaires et chercheurs
comme source d'innovation en CLSC

Denise St-Cyr Tribble
Julie Lane
Ginette Boyer
Denise Aubé
Francine Blackburn
Christine Brassard
Sylvie Gendron
Jean-François Labadie
Hélène Belleau
Josiane Le Gall

Juin 2008

L'équipe de recherche

Denise St-Cyr Tribble, Julie Lane, Ginette Boyer, Denise Aubé, Francine Blackburn,	professeure titulaire, Université de Sherbrooke coordonnatrice de la présente recherche, DCAA, CSSS-IUGS agente de planification, de programmation et de recherche, CSSS-IUGS chercheuse, Institut national de santé publique du Québec coordonnatrice du développement de la mission universitaire et de l'enseignement, CSSS de la Vieille-Capitale
Christine Brassard, Sylvie Gendron, Jean-François Labadie,	coordonnatrice de l'enseignement et de la recherche, CSSS Jeanne-Mance professeure adjointe, Université de Montréal adjoint au développement de la mission universitaire, CSSS Bordeaux-Cartierville – Saint-Laurent
Hélène Belleau, Josiane Le Gall,	professeure adjointe, Institut national de la recherche scientifique chercheuse d'établissement, CSSS de la Montagne

En collaboration avec :

Geneviève Pagé, Julie Paquette, Karine Demers,	professionnelle de recherche, CSSS Bordeaux-Cartierville – Saint-Laurent agente de projet, CSSS Bordeaux-Cartierville – Saint-Laurent professionnelle de recherche, CSSS-IUG S
--	--

Rédaction du rapport : Julie Lane en collaboration avec les membres de l'équipe de recherche

**Révision linguistique
et mise en pages :** Nancy Hamel, agente administrative, DCAA, CSSS-IUGS



Le CSSS-IUGS est un centre affilié universitaire (CAU) du secteur social et un institut universitaire de gériatrie (secteur santé)

Vous pouvez obtenir ce document à l'adresse suivante :

Maryline Brault, technicienne en documentation

Centre de santé et de services sociaux – Institut universitaire de gériatrie de Sherbrooke
Direction de la coordination et des affaires académiques
500, rue Murray, bureau 100
Sherbrooke (Québec) J1G 2K6
819 562-9121, poste 47011
mbrault.csss-iugs@ssss.gouv.qc.ca

Si vous désirez obtenir des informations complémentaires sur ce projet ou avoir accès aux articles publiés par l'équipe de recherche, veuillez contacter Denise St-Cyr Tribble :
Denise.St-Cyr.Tribble@usherbrooke.ca

ISBN-13 : 978-2-922997-73-6 (Version PDF)

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec 2008
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Canada 2008

Résumé

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Favoriser l'émergence d'une culture de recherche pour contribuer au rehaussement des pratiques est la mission spécifique des centres de santé et de services sociaux affiliés universitaires (CSSS-CAU). Les responsables de cette mission déploient de multiples modalités et activités de transfert de connaissances. Cette recherche (subventionnée par le FQRSC et le MSSS), réalisée dans quatre CSSS-CAU, visait à identifier les modalités et les activités de transfert de connaissances à l'œuvre dans les CSSS-CAU, à décrire les conditions dans lesquelles elles prennent place et à identifier des indicateurs des retombées qu'elles suscitent.

MÉTHODOLOGIE

Les données ont été collectées au cours de quatre phases.

1. Analyse documentaire des documents produits par chaque CSSS-CAU.
2. Enquête auprès d'informateurs clés.
3. Entrevues de groupe avec des personnes actives dans des recherches « cas traceurs » révélatrices du processus de transfert de connaissances.
4. Questionnaire auprès du personnel de chaque établissement.

Une approche qualitative a été privilégiée pour l'analyse des données collectées dans les phases 1 à 3 et une approche quantitative a été utilisée pour l'analyse des données de la dernière phase.

RÉSULTATS

L'analyse transversale de ces résultats a permis de faire émerger un cadre de référence empirique, nommé « TRANS-ACTION ». Ce cadre de référence précise la variété des modalités et des activités de transfert de connaissances mises en œuvre dans les CSSS-CAU. Il identifie également des conditions qui facilitent la réalisation de ces diverses activités et modalités et qui favorisent leurs retombées potentielles dans la pratique. Les résultats permettent d'identifier des pratiques qui apparaissent prometteuses au plan du transfert de connaissances dont :

- impliquer les praticiens¹ dans le processus de la recherche;
- adopter une approche multi-stratégies où chaque modalité ou chaque activité vise à pallier certaines barrières et à optimiser des conditions facilitantes;
- identifier et mettre à contribution, dans les recherches et dans les activités et les modalités de transfert de connaissances, des agents de liaison et d'appropriation du contenu.
- susciter la participation active des praticiens lors du transfert de connaissances et d'accompagner la mise en action des connaissances dans la pratique;
- favoriser le développement des compétences requises pour effectuer du transfert de connaissances.

CONCLUSION

Bien que la présente recherche ait permis l'émergence du cadre de référence « TRANS-ACTION » qui présente un fort potentiel, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour l'étayer ainsi que pour expérimenter et évaluer, de façon plus systématique, les retombées des modalités et des activités de transfert de connaissances.

¹ Ce terme réfère à la fois aux personnes intervenantes et aux gestionnaires. Par ailleurs, dans l'optique d'alléger le texte, le masculin est utilisé.

Table de matières

RÉSUMÉ	I
REMERCIEMENTS	IX
INTRODUCTION	4
1. PROBLÉMATIQUE	4
2. OBJECTIFS DE RECHERCHE	4
3. LA MÉTHODOLOGIE	4
3.1. LES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE	5
3.2. COLLECTE DE DONNÉES ET INSTRUMENTS	6
3.3. ANALYSE DES DONNÉES	7
3.4. VALIDATION DES ANALYSES	8
4. RÉSULTATS DES ANALYSES TRANSVERSALES : LE CADRE DE RÉFÉRENCE ÉMERGEANT « TRANS-ACTION » EN TRANSFERT DE CONNAISSANCES	9
4.1. LES MODALITÉS D'ORGANISATION ET LES TYPES D'ACTIVITÉS DE TRANSFERT DE CONNAISSANCES	10
4.1.1. <i>Les activités déployées pour sensibiliser à « la recherche »</i>	12
4.1.2. <i>Activités et modalités de transfert de connaissances déployées dans les recherches</i>	15
4.2. LES CONDITIONS FACILITANTES DES ACTIVITÉS DE TRANSFERT DE CONNAISSANCES	19
4.2.1. <i>Les conditions facilitantes liées aux composantes des activités et des modalités</i>	20
4.2.2. <i>Les conditions facilitantes individuelles</i>	22
4.2.3. <i>Les conditions facilitantes relationnelles</i>	24
4.2.4. <i>Les conditions organisationnelles</i>	25
4.2.5. <i>Les conditions facilitantes politiques</i>	27
4.3. LES INDICATEURS DE RETOMBÉES DES DIVERSES ACTIVITÉS ET MODALITÉS DE TRANSFERT DE CONNAISSANCES	28
4.3.1. <i>Les indicateurs de retombées des recherches et activités de transfert de connaissances qui y sont déployées</i>	28
4.3.2. <i>Les indicateurs de retombées de certaines activités de sensibilisation</i>	30
5. CONCLUSION : LES PRATIQUES PROMETTEUSES	32
5.1. IMPLIQUER LES PRATICIENS DANS LE PROCESSUS DE LA RECHERCHE SANS S'Y LIMITER	32
5.2. ADOPTER UNE APPROCHE MULTISTRATÉGIES	33
5.3. IDENTIFIER DES AGENTS DE LIAISON ET D'APPROPRIATION DU CONTENU	33
5.4. SUSCITER LA PARTICIPATION ACTIVE ET ACCOMPAGNER LA MISE EN ACTION	34
5.5. FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES REQUISES POUR EFFECTUER DU TRANSFERT DE CONNAISSANCES	35
6. LES NOUVELLES PISTES OU QUESTIONS DE RECHERCHE IDENTIFIÉES	36
LISTE DES RÉFÉRENCES	37

Liste des tableaux

Tableau 1	Sommaire méthodologique	5
Tableau 2	Catégories principales des grilles de codification des phases I, II et III	8
Tableau 3	Influence des phases de l'étude sur les dimensions du cadre de référence	10
Tableau 4	Les caractéristiques individuelles associées à la prise de connaissance de résultats de recherche.....	22

Liste des figures

Figure 1 – Le cadre de référence émergeant « trans-action » relatif au transfert de connaissances en CSSS-CAU.....	11
Figure 2 – Perceptions des retombées des recherches menées dans les CSSS-CAU et des activités de transfert de connaissances y étant déployées.....	29

Remerciements

Cette recherche a été rendue possible grâce à la précieuse collaboration de plusieurs personnes et plusieurs organisations que nous souhaitons ici remercier. Tout d’abord, cette recherche s’est réalisée grâce au soutien financier du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) et du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec. Nous les remercions sincèrement. De plus, nous sommes aussi reconnaissants de la contribution financière des quatre centres de santé et de services sociaux affiliés universitaires qui ont conçu et réalisé cette recherche.

Nous avons pu compter sur la contribution significative et enthousiaste de Geneviève Pagé et de Julie Paquette, professionnelles de recherche au CSSS Bordeaux-Cartierville – Saint Laurent et de Karine Demers, professionnelle de recherche au CSSS– Institut universitaire de gériatrie de Sherbrooke.

Nous adressons un merci particulier aux membres du comité consultatif de cette recherche.

- Thomas Antil et David Faucher-Lamontagne, ministère de la Santé et des Services sociaux
- Gisèle Dancause, CSSS de Québec-Nord
- Marie-Claire Laurendeau, Institut national de santé publique du Québec
- Micheline Moreau, CSSS d’Ahuntsic et Montréal-Nord
- Christian Paquin, CSSS de la Montagne
- Mario Roy, Université de Sherbrooke
- Mircea Vultur, Institut national de la recherche scientifique

Ces derniers ont été particulièrement impliqués dans les premières phases de la recherche. Leurs précieux commentaires ont permis de valider et de préciser les orientations de cette dernière. Nous sommes désolés de ne pas avoir eu le temps de mettre en place une modalité permettant de mettre davantage à contribution leurs expertises tout au long de la recherche.

Nous désirons aussi souligner la généreuse contribution des 308 personnes qui ont participé à la collecte des données. De plus, nous adressons un merci particulier aux personnes qui ont assisté aux différentes activités de partage des résultats de cette étude et qui ont su, par leurs commentaires et leurs rétroactions, contribuer à enrichir nos réflexions. Enfin, nous ne pouvons pas passer sous silence l’incalculable soutien quotidien de nos collègues de travail qui ont facilité la réalisation de cette recherche.

Introduction

Pour pouvoir bien intervenir, faut que tu puisses t'appuyer sur des connaissances qui sont récentes, mises à jour, réfléchies et développées. Et, à l'inverse, comme chercheur, pour pouvoir développer des connaissances, faut [...] des gens qui vont te donner [...] des connaissances [...] issues de préoccupations actuelles en santé. (personne interrogée à la phase II de la recherche, 04-08-50)

Peu d'études s'intéressent au transfert des connaissances dans les centres de santé et de services sociaux de première ligne (CLSC devenu CSSS). Pourtant, il y a un consensus tacite entre praticiens et chercheurs quant à l'importance d'enrichir les pratiques professionnelles et les services en utilisant différentes connaissances dont celles provenant de la recherche. Au Québec, six CSSS désignés centres affiliés universitaires (CSSS-CAU) ont pour mission complémentaire de favoriser l'émergence « d'une culture universitaire pour le maintien et le développement de la qualité des pratiques [...] » (MSSS, 1999, p. 1). Une telle culture de recherche se caractérise par une communauté d'apprenants qui partagent leurs connaissances et dans laquelle des connaissances sont produites (Estabrooks *et al.*, 2006).

Dans les CSSS-CAU, cette mission s'actualise de diverses façons puisque les balises du ministère de la Santé et des Services sociaux laissent toute latitude aux CSSS-CAU quant aux modalités d'opération. En conséquence, la taille, la composition, les mandats spécifiques et l'ancrage organisationnel des équipes de professionnels chargés de soutenir les activités d'enseignement, de recherche et de transfert de connaissances varient sensiblement d'un CSSS-CAU à l'autre². Tous déploient cependant de multiples activités de transfert de connaissances avec l'objectif explicite que les connaissances générées par les recherches soient utilisées et contribuent au rehaussement des pratiques. Bref, tous cherchent à créer un espace pour l'innovation.

C'est dans ce contexte et avec le souci de documenter les activités de transfert de connaissances en CSSS-CAU et de mieux en comprendre les processus sous-jacents que des chercheurs provenant de quatre CSSS-CAU ont réalisé la présente étude. Il s'agit d'une recherche d'envergure comportant plusieurs phases, utilisant diverses méthodes et ayant produit de multiples résultats. L'analyse transversale de ces résultats a permis de faire émerger un cadre de référence empirique, nommé « TRANS-ACTION », qui documente les activités de transfert de connaissances réalisées, les conditions facilitantes ainsi que leurs retombées potentielles.

² Pour désigner ces diverses équipes, nous utiliserons l'expression « équipe de la mission universitaire ».

Ce rapport ne présentera pas les résultats détaillés de chacune des phases de l'étude : des articles en préparation y donneront toutefois accès. Après avoir présenté la problématique sous-jacente à l'étude et la méthodologie retenue, ce rapport se centrera plutôt sur la synthèse des résultats ayant permis la construction du cadre de référence « TRANS-ACTION ».

1. PROBLÉMATIQUE

Plusieurs recherches s'intéressent au transfert de connaissances. On observe cependant une confusion conceptuelle entourant ce concept (Graham *et al.*, 2006). **Le transfert de connaissances réfère ici au processus par lequel des connaissances issues de la recherche ou de l'expérience font l'objet d'une réception, d'une adoption et d'une utilisation dans la pratique (Roy *et al.*, 1995), et ce, grâce à la réalisation de divers types d'activités.** Certaines activités favorisent la *réception* (en permettant à l'individu de recevoir les connaissances), d'autres la *réception* et l'*adoption* (en permettant à l'individu de se positionner pour qu'il décide d'intégrer les connaissances reçues à celles qu'il possède) et enfin, d'autres activités favorisent la *réception*, l'*adoption* et l'*utilisation* (en accompagnant, en surcroît, l'application des connaissances dans la pratique). Dans certains cas, ce processus s'inscrit dans une logique de co-génération des savoirs, et ce, par l'implication des praticiens dans la recherche dans une optique de co-générer des connaissances qui seront les fruits de la fusion des connaissances de tous et chacun. Dans ces cas, le processus ne comprend pas de phase de *réception* (puisque les connaissances sont co-générées) et favorise d'emblée l'*adoption* et l'*utilisation* des connaissances, puisque la participation à la génération de ces dernières est reconnue comme pouvant favoriser leur utilisation (Landry *et al.*, 2000).

Actuellement, plusieurs auteurs reconnaissent que les activités de diffusion sont insuffisantes pour susciter l'utilisation des connaissances dans la pratique (Graham *et al.*, 2002; Koutsavlis, 2001; ANAES, 2000; Bero *et al.*, 1998; Davis et Taylor-Vaisey, 1997), celles-ci favorisant seulement la *réception* des connaissances. D'autres auteurs soulignent l'importance des contacts personnels et des échanges répétés pour maximiser les chances que les connaissances soient utilisées dans la pratique (ex. : Lavis *et al.*, 2003) sans toutefois préciser comment favoriser l'établissement de ce type de contact. De plus, les résultats de ces recherches renseignent peu sur les activités de transfert de connaissances – incluant leurs composantes spécifiques et leur contexte d'utilisation – qui favorisent plus directement l'utilisation dans la pratique. Dans le même ordre d'idées, de plus en plus de modèles conceptuels et de théories de transfert de connaissances émergent, mais plusieurs sont considérés inadéquats pour guider concrètement les initiatives visant à ce que les connaissances soient transférées dans la pratique. Somme toute, on dispose de peu de données sur des activités concrètes permettant que les connaissances se transfèrent dans l'action (Cameron et Huerta, 2006). La présente recherche vise ainsi à offrir des pistes concrètes pour actualiser le transfert de connaissances en documentant chacune des activités de transfert de connaissances déployées en CSSS-CAU.

Par ailleurs, malgré la présence du mouvement visant à promouvoir la pratique fondée sur des données probantes, les résultats de recherche ont encore une influence limitée sur les pratiques

(Hutchinson et Johnston, 2006). En outre, ce mouvement constitue une idéologie qui viole sa propre idéologie (Grypdonck, 2006), puisque son postulat central (accorder de la crédibilité à ce qui est prouvé scientifiquement) n'est pas respecté : peu d'études prouvent que la pratique fondée sur les données probantes (dont les activités de transfert de connaissances) favorise concrètement le rehaussement des pratiques, contribuant au bien-être de la population. On observe donc chez plusieurs chercheurs une certaine « profession de foi » face aux retombées potentielles que peuvent entraîner les activités de transfert de connaissances. C'est pourquoi il importe donc de mieux analyser systématiquement les retombées des différentes activités de transfert de connaissances (Hutchinson et Johnston, 2006). Cette recherche effectue un pas dans cette direction et vise à dégager divers indicateurs des retombées potentielles des activités de transfert de connaissances.

2. OBJECTIFS DE RECHERCHE


La présente recherche vise à :

1. identifier les activités de transfert de connaissances utilisées de même que les processus de transfert de connaissances à l'œuvre dans les CSSS-CAU;
2. décrire les conditions dans lesquelles prennent place ces activités et ces processus;
3. décrire et expliquer les rapports et les dynamiques entre les diverses formes de connaissances au sein des CSSS-CAU;
4. identifier des indicateurs de retombées des diverses activités et processus de transfert de connaissances mis en place.

3. LA MÉTHODOLOGIE

La réalisation de cette étude comporte cinq phases étroitement reliées les unes aux autres. En effet, les résultats de chaque phase étaient systématiquement réinvestis dans la phase suivante. Les aspects méthodologiques liés à chacune des phases sont synthétisés dans le tableau 1 de la page suivante, puis explicités. Tous les outils (grilles d'entrevue, grilles de codification, etc.) sont disponibles sur demande.

Tableau 1
Sommaire méthodologique

PHASES	CONTRIBUTION À L'ATEINTE DES OBJECTIFS	PARTICIPANTS DES 4 CSSS-CAU	COLLECTE DE DONNÉES	ANALYSE DES DONNÉES
V. ANALYSES TRANSVERSALES 	I Revue documentaire	# 1 # 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nil 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inventaire des documents produits par les CSSS-CAU : ±3000 pages ▪ Analyse de contenu ▪ Grille de codification : 44 catégories et sous-catégories
	II Informateurs clés	# 1 # 2 # 3 # 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 32 intervenants, gestionnaires, membres des équipes de la mission universitaire et chercheurs 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevues individuelles ▪ Synthèses des entrevues : 240 pages ▪ Analyse de contenu (N°Vivo) ▪ Grille de codification : ±220 catégories et sous-catégories
	III Cas traceurs : recherches illustratives du processus de transfert de connaissances	# 1 # 2 # 3 # 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 cas traceur par CSSS-CAU ▪ 24 intervenants, gestionnaires, membres des équipes de la mission universitaire et chercheurs 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inventaire des documents produits au cours des recherches : ±2000 pages ▪ 4 groupes de discussion ▪ Analyse de contenu ▪ Synthèses analytiques des entrevues ▪ Grille de codification : 12 catégories et sous-catégories
	IV Questionnaires autorapportés	# 1 # 2 # 3 # 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 252 intervenants et gestionnaires 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionnaires adaptés à chaque CSSS-CAU ▪ Cadre de référence sous-jacent à l'élaboration du questionnaire ▪ Analyses quantitatives : Statistix et SPSS

3.1. Les participants à l'étude

La *phase II* a rejoint, dans chacun des quatre établissements, un éventail d'informateurs clés, soit des membres des équipes de la mission universitaire, des praticiens ayant participé à des recherches ainsi que des chercheurs et des professionnels de recherche. Tous avaient une bonne connaissance, voire une expérience des pratiques de transfert de connaissances en cours au sein de leur CSSS.

La *phase III* impliquait l'analyse d'une recherche par CSSS-CAU (quatre « cas traceurs ») révélatrice du processus de transfert de connaissances. L'identification de ces cas traceurs a été faite en tenant compte du point de vue des informateurs clés rencontrés à la phase précédente, et ce, à la lumière des critères suivants : des recherches effectuées en première ligne, illustratives du processus de transfert de connaissances, accessibles (au regard de la documentation et des partenaires impliqués) et ayant impliqué un éventail d'acteurs. Quatre groupes de discussion ont été mis sur pied, regroupant tous les types de personnes impliquées dans ces recherches.

La *phase IV* s'est réalisée à l'aide d'un questionnaire distribué aux praticiens ayant été suffisamment exposés aux activités liées à la mission universitaire de chaque établissement. Les critères d'inclusion retenus étaient : être déjà en poste lors des processus de fusion (avant juillet 2004), ne pas avoir pas été absent plus de six mois consécutifs depuis le 1^{er} janvier 2005, ne pas être rattaché aux services des ressources humaines, de soutien, d'informatique, d'archives ou à l'équipe de la mission universitaire. Le taux de réponse au questionnaire est en moyenne de 26,5 %. Au total, 308 personnes ont participé à cette étude.

La *phase V* consistait à effectuer les analyses transversales.

3.2. Collecte de données et instruments

Au cours de la *phase I*, les principaux documents liés à la recherche et au transfert de connaissances (politiques, cadres de référence, rapports annuels, etc.) produits de 2001 à 2006 au sein de chaque CSSS-CAU ont été recueillis pour être analysés.

Lors de la *phase II*, des entrevues semi-dirigées, d'une durée de 90 minutes, ont été effectuées, par deux professionnelles de recherche, pour obtenir les perceptions des informateurs clés. Le guide d'entrevue comportait plusieurs volets portant principalement sur leur implication personnelle dans des projets reliés à la recherche et, de façon plus générale, sur les activités de recherche et de transfert de connaissances qui se déroulent dans l'établissement. Les 32 synthèses de ces entrevues ont été validées par les personnes interviewées. De plus, une synthèse par CSSS-CAU a été validée par un co-chercheur ne provenant pas de ce CSSS-CAU.

La réalisation de la *phase III* a nécessité de rassembler l'ensemble des documents produits par chacun des cas traceurs témoignant : du développement de la recherche; du pilotage de la recherche; des activités de transfert de connaissances et des changements dans la pratique suscités par la recherche. Ancrés sur l'analyse de ces documents, les groupes de discussion visaient principalement à favoriser l'exploration des facteurs ayant facilité ou freiné certaines activités de transfert de connaissances ou la recherche, ainsi qu'à explorer leurs retombées. Les entrevues de groupe étaient d'une durée d'environ 1 heure et demie et étaient animées par une professionnelle de recherche et co-animées par une co-chercheuse. Des synthèses analytiques des entrevues de groupe ont, par la suite, été produites par l'animatrice et validées par la co-animatrice.

À la *phase IV*, quatre questionnaires autorapportés ont été élaborés spécifiquement pour l'étude. Ils comportaient de 46 à 50 questions (en fonction de la réalité de chaque établissement) avec des

échelles, de type Likert, à quatre niveaux. L'élaboration des questionnaires est basée sur un cadre conceptuel construit à partir d'une recension des écrits empiriques portant sur le transfert de connaissances et des résultats provenant des autres phases de l'étude. Le questionnaire sondait les perceptions des praticiens au regard de la place qui est accordée à la recherche dans leur établissement, de leur participation aux recherches s'y déroulant, des activités de transfert de connaissances y étant déployées, des facteurs pouvant freiner ou faciliter la recherche ou les activités de transfert de connaissances et de leurs retombées.

3.3. Analyse des données

Au cours des *phases I, II et III*, une analyse qualitative de contenu (Landry, 1993) a été privilégiée. Les catégories des grilles d'analyse ont été élaborées à l'aide d'une méthode mixte, soit en s'inspirant des catégories provenant d'une recension des écrits sur le sujet ainsi qu'à partir de l'induction de thèmes en cours d'analyse. En plus d'attribuer une catégorie à l'unité de sens³, elle était traduite en un énoncé synthèse (Paillé, 1994) qui consistait en une phrase résumant son contenu. Trois grilles de codification définissant différentes catégories et sous-catégories ont été élaborées. Le tableau 2 de la page suivante dresse une synthèse des principales catégories des trois grilles avec quelques exemples de sous-catégories.

Les données du questionnaire de la *phase IV* ont été analysées à l'aide d'une approche quantitative en s'inspirant du cadre de référence sous-jacent à l'élaboration du questionnaire. Ainsi, des analyses descriptives, bi-variées, multivariées et factorielles ont été effectuées à l'aide des logiciels SPSS et Statistix.

Les analyses transversales de la *phase V* reposent sur l'utilisation systématique, au fur et à mesure de l'avancement des travaux, des résultats des analyses de la ou des phases précédentes dans la phase suivante. L'émergence du cadre de référence TRANS-ACTION repose sur une synthèse progressive et collective réalisée lors de plusieurs séances de travail en équipe de recherche.

³ L'unité de sens réfère à la plus petite unité de signification (Landry, 1993).

Tableau 2
Catégories principales des grilles de codification des phases I, II et III

PHASES	CATÉGORIES GÉNÉRALES
Phase I	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Description générale des CSSS-CAU ex. : année des fusions, nom de l'établissement, installations fusionnées, nombre d'employés, nombre de personnes et traits particuliers de la population desservie, valeurs; ▪ Description des secteurs « enseignement et recherche » ex. : année de désignation du CSSS-CAU, équipes de recherche, programmation de recherche, description des fonctions des professionnels qui y œuvrent, description des différents comités, description des politiques et des procédures, types et nombre d'activités de transfert de connaissances, etc.
Phase II	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceptions générales au regard des CSSS-CAU ex. : mission universitaire, type de recherche privilégiée, programmation de recherche, activités de transfert de connaissances déployées pour valoriser les connaissances produites à l'extérieur des établissements, etc.; ▪ Perceptions liées à une recherche particulière ex. : caractéristiques de la recherche, activités de transfert de connaissances déployées par les recherches, etc.
Phase III	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chacune des activités et des modalités pouvant être déployées dans une recherche (voir la figure 1) ex. : les facteurs facilitant ou freinant le transfert de connaissances, les retombées du transfert de connaissances.

3.4. Validation des analyses

Les analyses des données de la *phase I* ont été validées par quatre cochercheurs (un par CSSS-CAU). Lors de la *phase II*, une professionnelle de recherche a contrevalidé deux codifications par CSSS-CAU en analysant l'exhaustivité de la grille et en évaluant la concordance entre les extraits identifiés et les sous-catégories y étant rattachées. Le pourcentage d'accord était de 90,4 %. Pour la *phase III*, la codification a été validée par la co-animatrice. Les résultats de la *phase IV* ont été validés par deux cochercheurs.

4. RÉSULTATS DES ANALYSES TRANSVERSALES : LE CADRE DE RÉFÉRENCE ÉMERGEANT « TRANS-ACTION » EN TRANSFERT DE CONNAISSANCES

Les analyses transversales ont permis la création d'un cadre de référence empirique « TRANS-ACTION » en transfert de connaissances, présenté à la figure 1. Le titre « TRANS-ACTION » **réfère au transfert de connaissances « par » l'action et « pour » l'action et illustre la transaction (l'échange des connaissances provenant de la recherche ou de l'expérience) entre praticiens, usagers et chercheurs, tout en soulignant l'importance de la dimension transactionnelle (relation et communication) entre ces derniers.** Ce cadre précise la variété des modalités et des activités de transfert de connaissances mises en œuvre dans les CSSS-CAU. Toutes ont été expérimentées dans au moins un CSSS-CAU. Ce cadre identifie aussi des conditions qui facilitent la réalisation de ces diverses activités de transfert de connaissances et qui favorisent leurs retombées potentielles dans la pratique. Il est à noter que les résultats de l'étude permettent à la fois de cibler les facteurs qui freinent le transfert de connaissances et les conditions qui le facilitent. Toutefois, étant donné que plusieurs des facteurs qui freinent le transfert de connaissances sont le reflet négatif de certaines conditions qui facilitent le transfert de connaissances (ex. : le manque de temps freine le transfert de connaissances et avoir du temps le facilite), le cadre de référence se centre sur les conditions qui facilitent, et ce, dans l'optique d'éviter la redondance des propos et de permettre l'identification de leviers pouvant faciliter le transfert de connaissances. Ces conditions sont de nature opérationnelle (dont les caractéristiques de l'activité et les caractéristiques individuelles des personnes réalisatrices des diverses activités), individuelles (renvoient aux caractéristiques individuelles des personnes utilisatrices), relationnelles (renvoient à la relation entre les personnes impliquées), organisationnelles (renvoient aux caractéristiques de l'organisation) ou politiques (renvoient aux règles d'organisation de la société). Ce cadre précise aussi certains indicateurs de retombées des différentes activités et modalités de transfert de connaissances. Le tableau 3 permet de spécifier quelles phases de l'étude ont le plus contribué à faire émerger et à préciser les différentes dimensions du cadre de référence.

Tableau 3
Influence des phases de l'étude sur les dimensions du cadre de référence

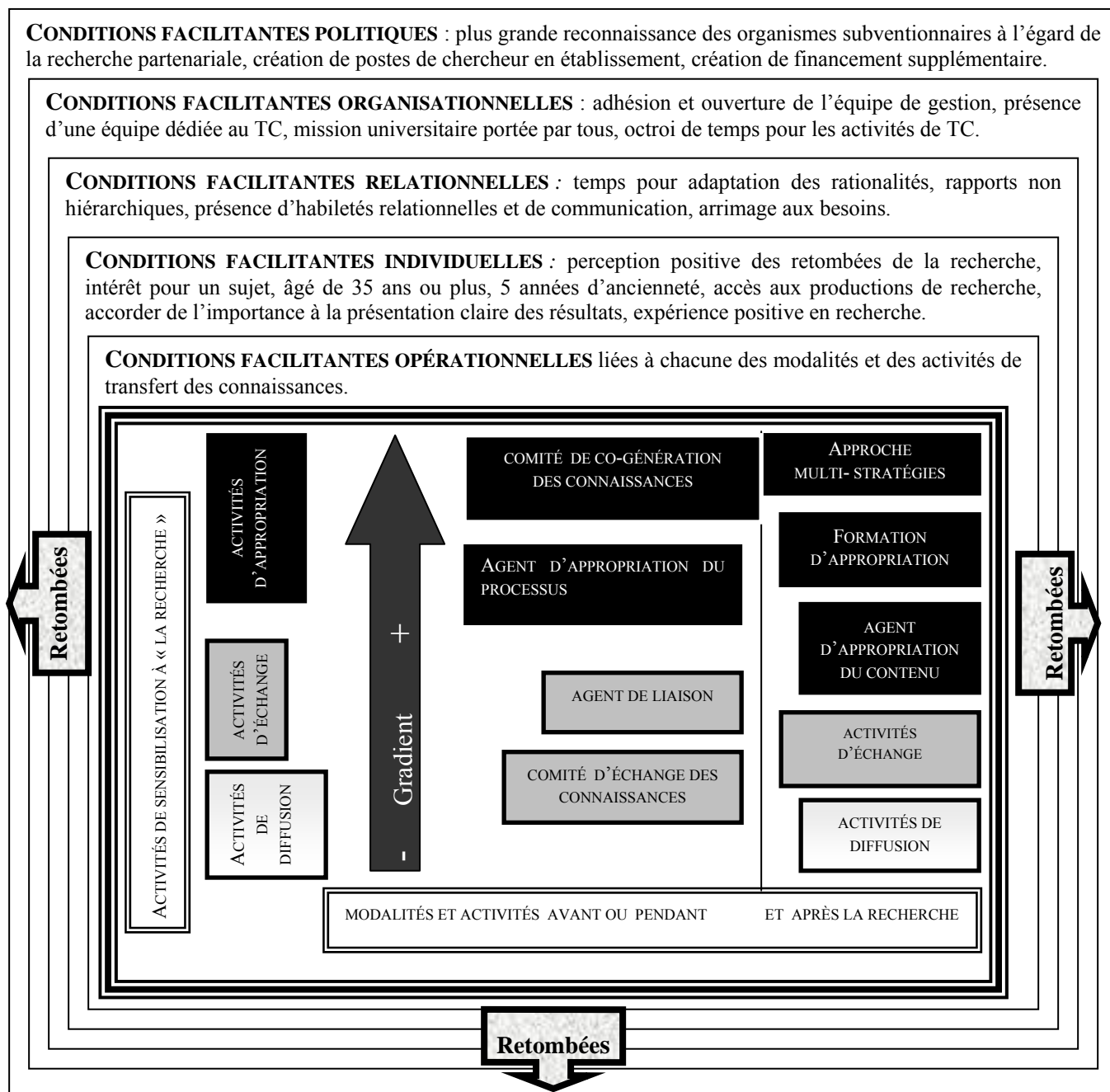
Dimensions		Liens avec objectifs	Phase I	Phase II	Phase III	Phase IV
Modalités et activités de transfert de connaissances		1 et 3		X	X	X
Conditions facilitantes	liées aux composantes des activités et des modalités	2		X	X	X
	individuelles	2				X
	relationnelles	2		X	X	
	organisationnelles	2	X	X		X
	politiques	2	X	X	X	
Retombées		4		X	X	X

Bien qu'il soit en émergence, ce cadre permet de mieux décrire les activités de transfert de connaissances, pouvant être utilisées, ainsi que les dimensions y étant rattachées. Comparativement au modèle de Greenhalgh *et al.* (2004), dont l'actualisation est jugée complexe dans la pratique (Estabrooks *et al.*, 2006), le cadre de référence proposé a été conçu dans l'optique de favoriser cette actualisation. Les sections suivantes visent à présenter les différentes dimensions du cadre de référence tout en démontrant l'atteinte des objectifs de l'étude.

4.1. Les modalités d'organisation et les types d'activités de transfert de connaissances

Les modalités d'organisation et les types d'activités de transfert de connaissances décrites au centre de la figure 1, ont été répartis en deux catégories. Celles qui se retrouvent **à gauche** de la figure visent à sensibiliser les praticiens à « la recherche » en général et à stimuler son utilisation dans la pratique. Celles qui se retrouvent **à la droite** de la figure sont déployées au cours de recherches spécifiques, soit pendant le processus de production des connaissances. Les activités sont également situées selon un gradient vertical. Plus elles se situent dans **le bas** de l'axe, plus elles sont unidirectionnelles et passives. Elles sont similaires aux interventions de dissémination qui, selon Walter, Nutley et Davis (2003), se caractérisent par le but d'informer ainsi que par l'absence de tentative supplémentaire pour accompagner l'utilisation concrète des résultats dans la pratique. À l'inverse, plus les activités se retrouvent dans **le haut** de l'axe, plus elles contribuent à soutenir la mise en action (l'utilisation concrète des résultats dans la pratique) et à susciter une participation active à l'aide d'échanges bidirectionnels. Ces dernières peuvent être considérées comme des interventions éducatives qui selon Walter, Nutley et Davis (2003) sont caractérisées par l'utilisation d'approches andragogiques qui favorisent une participation plus active des utilisateurs.

Figure 1
Le cadre de référence émergent « TRANS-ACTION »
relatif au transfert de connaissances en CSSS-CAU*



Légende :

- ✓ soutiennent explicitement la mise en action et suscitent une participation active à l'aide d'échange bidirectionnels.
- ✓ suscitent une participation active à l'aide d'échanges bidirectionnels. Toutefois, rien n'est mis en place pour soutenir la mise en action.
- ✓ ne visent pas explicitement à soutenir la mise en action et à susciter une participation active à l'aide d'échanges bidirectionnels.

* St-Cyr Tribble, D., Lane, J., Boyer, G., Aubé, D., Blackburn, F., Brassard, C., Gendron, S., Labadie, J.-F., Belleau, H., Le Gall, J. (2007). Le cadre de référence « trans-action » en transfert des connaissances, *Rapport de la recherche Le transfert des connaissances entre praticiens, gestionnaires et chercheurs comme source d'innovation en CLSC*.

4.1.1. *Les activités déployées pour sensibiliser à « la recherche »*

Pour favoriser l'actualisation de leur mission universitaire, les CSSS-CAU ont développé des activités visant à favoriser un intérêt pour la recherche en général et pour les connaissances qu'elle génère.

Ainsi, la sensibilisation auprès des praticiens peut débuter dès leur **entrevue d'embauche**.

Nous ça fait partie des critères d'embauche. Quand on engage [...], tu sais que tu rentres dans un établissement universitaire. Tu vas être sollicité pour être superviseur de stage,[...] pour collaborer de différentes façons à la vie universitaire,[...]. Ça fait partie du contrat de départ. (phase II, 03-03-32)

Des **rencontres de sensibilisation auprès de l'ensemble des équipes** de l'établissement sont effectuées pour expliquer ce qu'est la recherche (dont le temps qu'elle requiert, tout en mettant l'accent sur les mesures qui sont prises par les chercheurs pour interagir au fil du processus de recherche) et la mission universitaire de l'établissement : « *Intégrer une mission [universitaire], ça demande autant de pourparlers que de développer une mission de services dans un établissement* » (phase II, 01-05-103). Certains informateurs soulignent l'importance d'y préciser la structure de budgétisation des activités de recherche et de transfert de connaissances en signalant clairement que les salaires et les subventions de recherche ne proviennent pas du budget de fonctionnement de l'établissement. Ces rencontres constituent d'excellentes occasions pour repérer les intérêts de recherche des praticiens et les questionner sur la façon dont ils envisagent s'impliquer dans les recherches.

À cela s'ajoutent des **rencontres de sensibilisation auprès des gestionnaires** qui visent à discuter de leurs attentes face à la recherche, à ajuster les projets au besoin et à préciser ce qu'ils peuvent négocier en retour de leur participation à une recherche. De même, des **rencontres de sensibilisation auprès des chercheurs** effectuant des recherches dans l'établissement sont aussi réalisées, afin de discuter des exigences particulières de la recherche en première ligne. Elles sont aussi le lieu d'une sensibilisation au transfert de connaissances, pour augmenter les chances que les praticiens utilisent les résultats de leurs recherches dans leur pratique.

Pour relier le monde de la pratique et de la recherche, l'implication des praticiens dans les divers **comités dédiés à la recherche et au transfert de connaissances** est favorisée. De même, diverses **politiques reliées à la recherche et au transfert de connaissances**

précisent les rôles des praticiens (particulièrement des gestionnaires) relativement aux activités de recherche et de transfert de connaissances. Ces politiques permettent notamment de sensibiliser les praticiens à l'univers de la recherche et de favoriser leur implication dans les recherches et les activités de transfert de connaissances pour qu'elles soient ajustées à leurs besoins.

Outre ces diverses modalités de sensibilisation à la recherche, des activités spécifiques de transfert de connaissances sont aussi déployées. Selon un gradient croissant d'interaction et d'accompagnement dans la mise en action, les activités de sensibilisation à la recherche regroupent également des activités de diffusion, des activités d'échange et des activités d'appropriation des connaissances. Elles sont généralement organisées par les équipes de la mission universitaire. Les connaissances sélectionnées présentent un potentiel à rehausser les pratiques et elles sont issues principalement de recherches réalisées à l'extérieur de l'établissement, voire dans le monde. Ces activités visent aussi à contrer les fausses perceptions ou les perceptions négatives que certains praticiens entretiennent à l'égard de la recherche.

Parmi les activités spécifiques de transfert de connaissances, se retrouvent les **ACTIVITÉS DE DIFFUSION DES CONNAISSANCES** qui sont utilisées pour diffuser, informer, faire connaître des connaissances présentant un potentiel pour le rehaussement des pratiques. Elles prennent plusieurs formes. Ainsi, certains établissements publient un **journal** destiné à l'ensemble des praticiens de l'établissement et à certains partenaires, avec un souci d'écriture simplifiée et une volonté de couvrir les différentes disciplines présentes. On y diffuse des résultats de recherches et on y présente des nouvelles reliées à la recherche, dont l'implication de certains intervenants et certains gestionnaires en recherche et en enseignement. Le questionnaire administré à la phase IV nous renseigne sur le point de vue des répondants au sujet de cette activité de diffusion. Ils sont en grande majorité complètement d'accord ou plutôt d'accord pour affirmer que les articles sont faciles à comprendre (95,9 %), que le nombre de parutions est suffisant (95 %), qu'il est possible de le parcourir en un temps raisonnable (93,2 %) et que les sujets abordés rejoignent leurs intérêts professionnels (74,5 %) ainsi que leurs intérêts personnels (71,5 %). Par ailleurs, un des CSSS-CAU dédie une section de son **site Internet** à la diffusion des travaux de recherches se déroulant dans l'établissement. Parmi les 68 répondants de cet établissement, 98,5 % n'avaient jamais ou avaient très peu souvent utilisé des informations contenues dans cette section. Les résultats révèlent aussi que les répondants des établissements qui n'ont pas de site Internet ont des perceptions plus positives de son

apport potentiel pour découvrir de nouveaux outils de travail, pour mettre à jour certains aspects de leur pratique et pour stimuler l'intérêt au regard des activités scientifiques.

Des **ACTIVITÉS D'ÉCHANGE DE CONNAISSANCES**, plus participatives et plus interactives, sont aussi déployées. Elles visent à favoriser des échanges autour des connaissances présentant un potentiel pour le rehaussement des pratiques. On retrouve la **conférence midi** pour laquelle l'interactivité avec l'auditoire varie selon les conférenciers. Certains établissements organisent aussi une **journée de la recherche ou une semaine de la recherche** (ou un colloque à l'interne). Les conférences peuvent se dérouler dans un même endroit ou les conférenciers peuvent être invités à se déplacer d'un point de service à l'autre. Des établissements privilégient les présentations sous forme de partenariat chercheur/praticien, car ils estiment que cette modalité peut contribuer à donner le goût aux praticiens, qui sont moins enclins à participer aux recherches, de s'y investir davantage. On connaît la proportion de répondants au questionnaire qui sont complètement d'accord ou plutôt d'accord pour affirmer que les conférenciers sont crédibles (98,2 %), qu'ils sont faciles à comprendre (95,3 %) et qu'ils favorisent les interactions avec l'auditoire (85,3 %); que les conférences ont lieu dans un endroit qui convient (67,9 %), selon un horaire adéquat (57,1 %), que les sujets traités rejoignent leurs intérêts professionnels (66,5 %) et que le contenu est applicable dans leur pratique (54,3 %). Des établissements organisent également des **rencontres d'échange avec des gestionnaires** autour de résultats de recherche, et ce, à partir de leurs préoccupations communes. Des membres de l'équipe de la mission universitaire animent ces ateliers où de courts documents synthèses sont fournis aux gestionnaires pour soutenir la discussion.

Les CSSS-CAU déploient aussi des **ACTIVITÉS D'APPROPRIATION DES CONNAISSANCES** qui sont caractérisées par une intention manifeste de favoriser l'utilisation, par les praticiens, des connaissances issues de recherches produites à l'extérieur de l'établissement. Elles incluent l'offre de **formations** visant le développement de compétences à partir de résultats de recherche. Celles-ci sont précédées d'une analyse des besoins de formation des praticiens, en lien avec le plan stratégique et les enjeux organisationnels de l'établissement. La différence entre ces formations et celles offertes par la direction des ressources humaines du CSSS-CAU réside dans le fait qu'elles sont basées exclusivement sur les résultats d'une recherche, ce qui n'empêche pas un arrimage entre les deux types de formation. Des établissements offrent aussi un **accompagnement des praticiens dans la résolution ponctuelle de problèmes liés à leur pratique** par la mise à profit de résultats ou de méthodes de recherche. Cet accompagnement peut être

considéré comme s'insérant dans le modèle d'utilisation des connaissances de type « résolution de problèmes » de Denis *et al.* (2004) puisqu'il revient ici aux praticiens d'exposer leurs problèmes aux chercheurs à qui ils demandent de les accompagner dans la recherche de solutions. Cet accompagnement prend diverses formes : évaluer un programme, accompagner une équipe vers le développement ou le changement de pratique, mener de petites enquêtes sur des besoins précis, effectuer une recension des écrits susceptible de répondre à la question d'une équipe de praticiens. Par la suite, ce type d'activité donne parfois lieu à un projet de recherche.

4.1.2. Activités et modalités de transfert de connaissances déployées dans les recherches

Une panoplie d'activités est déployée dans les recherches menées dans les CSSS-CAU, que ce soit avant ou pendant sa mise en œuvre ou encore une fois qu'elle est terminée. L'analyse des cas traceurs a mis en évidence l'utilisation d'au moins deux à trois de ces modalités ou de ces activités répertoriées au cours de chacun de ces projets.

Modalités déployées AVANT le début de la recherche et PENDANT cette dernière

Les modalités utilisées avant et pendant le processus de recherche se présentent sous deux formes : la mise en place de comités et la participation de personnes jouant des rôles visant à faciliter le travail des personnes impliquées dans la recherche.

La mise sur pied d'un **COMITÉ D'ÉCHANGE DES CONNAISSANCES** vise à favoriser les échanges de connaissances entre les chercheurs et les praticiens dans l'optique d'adapter la recherche à la réalité du terrain, d'en ajuster le déroulement ou de partager des résultats préliminaires en invitant les praticiens à rétroagir.

Dans le haut du gradient se retrouve une autre forme de comité, soit celui **DE CO-GÉNÉRATION DES CONNAISSANCES** qui est mis en place alors que le projet est en phase embryonnaire. Cette modalité est cohérente avec le modèle interactif d'utilisation des connaissances de Denis *et al.* (2004) par l'accent mis sur la cogénération.

L'optique spécifique recherchée est de cogénérer de nouvelles connaissances à partir de la fusion des connaissances de tous et chacun : « *On parle plutôt de coconstruction de connaissances [...], de la non-hiérarchisation des connaissances [...]. L'idée c'est de mettre des connaissances autour de la table [...]. Il y a de la complémentarité là dedans.* » (phase II, 02-02-69). Par exemple, des praticiens, des gestionnaires et des chercheurs travaillent à élaborer un modèle d'intervention (cogénèrent un modèle) dont on évaluera la

mise en œuvre au cours de la recherche. Cette modalité favorise naturellement la mise en action des connaissances puisque les acteurs participent à leur production et qu'ainsi, ils seront davantage à même de les mettre en action. Dans certains cas, une fois la recherche terminée, le comité poursuivra ses travaux dans l'optique d'identifier des pistes d'appropriation des résultats par les autres intervenants et les gestionnaires concernés.

Les comités d'échange ou de cogénération des connaissances peuvent être composés de chercheurs, de praticiens, d'usagers, de certains partenaires de l'établissement (organismes communautaires, service de police, écoles, agence régionale, autres CSSS, etc.) susceptibles de tirer profit des résultats et d'éventuellement utiliser les résultats dans leur milieu.

Dans un CLSC, un projet de recherche n'aura pas juste des impacts sur les intervenants et les chercheurs. Puisqu'on travaille dans une communauté, sur un territoire donné, il [y a] fort à parier que la plupart du temps, il va y avoir des impacts sur des acteurs du milieu [...]. Il faut trouver le moyen de faire participer ces groupes-là et ces individus-là au processus [...] s'assurer que les résultats vont avoir des porteurs du message des résultats qui vont aller vers l'organisation d'actions concrètes en lien avec ces résultats de recherche. (phase II, 01-06-13)

La fréquence des rencontres du comité peut varier d'une fois par mois à trois ou quatre fois pendant toute la durée de la recherche. Selon les projets, les membres du comité peuvent être impliqués de différentes façons. Selon les résultats de la phase IV, des 61 personnes qui mentionnent avoir été impliquées dans des recherches de l'établissement à titre de partenaire, certaines ont été impliquées dans l'élaboration des objectifs ou des questions de recherche (39,3 %), l'élaboration de la demande de subvention (9,8 %), l'élaboration d'outils de collecte de données (31,1 %), l'établissement de collaborations entre gestionnaires, chercheurs, intervenants et clients (63,9 %), la réalisation d'entrevues ou la passation de questionnaires (36,1 %), l'analyse des données (26,2 %), la rédaction du rapport (11,5 %), la préparation de la diffusion des résultats (36,1 %), la diffusion des résultats (13,1 %), la réalisation d'outils ou de formations pour favoriser l'appropriation des résultats (19,7 %). On constate ainsi que l'implication des praticiens dans les recherches n'est pas très substantielle.

L'AGENT DE LIAISON est toujours identifié avant le début de la recherche. Ses fonctions, tout au long du processus, consistent à faciliter les interactions entre les personnes qui sont impliquées dans la recherche, à favoriser la circulation d'information entre elles, à

consolider les liens avec le milieu, à s'assurer que le processus de recherche reste connecté aux préoccupations des personnes impliquées, à soutenir le déroulement des rencontres et à traduire les préoccupations de tous et chacun : « *Moi, je suis là, d'abord pour voir l'interaction. Voir comment ça se passe. Des fois, je peux traduire un petit peu [...]. Des fois, je peux intervenir pour un peu expliquer ou ramener des interventions qui sont moins comprises de part et d'autre* ». (phase II, 03-05-31)

L'agent de liaison est en quelque sorte un expert de concertation (Thompson *et al.*, 2006) et vise à « rendre plus perméables les frontières des divers systèmes impliqués dans le processus de transfert » (Roy *et al.*, 1995, p. 5). Ce rôle peut être joué par des chargés de projet (dont les fonctions visent, entre autres, à jouer ce rôle), mais il est souvent joué par des organisateurs communautaires qui semblent exercer cette fonction de façon naturelle. L'agent de liaison peut animer, s'il y a lieu, les rencontres du comité d'échange ou de cogénération des connaissances. « *Il faut aussi avoir des qualités d'animation importantes [...]. J'animais ces rencontres, [...] pour assurer une évolution du projet dans un sens et que les gens aient l'impression que leur présence et participation étaient utiles à l'avancement de tout ça.* » (phase II, 01-06-30)

L'AGENT D'APPROPRIATION DU PROCESSUS entre en action une fois la recherche amorcée. Ses fonctions, tout au long de l'étude, consistent à accompagner les partenaires afin qu'ils soient en mesure de mieux comprendre et de s'approprier cet univers. Ce rôle est souvent joué par un chercheur ou par un professionnel de recherche, tel qu'en témoigne ce chercheur : « *Moi, mon rôle, c'est un peu d'accompagner, je l'ai vu comme un rôle d'accompagnateur. [...] J'essaie un peu de décloisonner le rôle des intervenants et des chercheurs.* » (phase III, 01-05)

Modalités et activités déployées À LA FIN de la recherche

Les modalités et les activités déployées une fois la recherche terminée se retrouve au centre de la figure, vers la droite. Tout comme lors des étapes précédentes (avant et pendant la recherche), l'analyse des cas traceurs a permis d'observer qu'on retrouve dans chacun d'entre eux la présence de deux à trois des activités décrites dans le modèle et qu'au moins l'une d'entre elles vise à soutenir la mise en action des connaissances à la fin de la recherche.

Dans le bas du gradient se retrouvent les **ACTIVITÉS DE DIFFUSION DES CONNAISSANCES** qui visent à informer, à faire connaître les nouvelles connaissances provenant de la

recherche. Ces activités peuvent être considérées comme s'insérant dans le modèle « de l'avancement de la science » d'utilisation des connaissances de Denis *et al.* (2004) puisque l'utilisation des résultats, par les praticiens, repose sur la motivation intrinsèque des praticiens à les utiliser.

La diffusion peut se faire à l'oral (conférence traditionnelle dans un colloque ou dans une rencontre avec des praticiens) ou à l'écrit (livre, rapport de recherche, synthèse), auprès de praticiens ou de chercheurs. Dans les cas traceurs étudiés, la diffusion cible principalement les praticiens plutôt que la communauté scientifique. Les activités de diffusion sont caractérisées par un faible degré d'interactivité (variable d'une activité à l'autre) puisque c'est le chercheur (ou un partenaire) qui informe des résultats obtenus. L'auditoire y est davantage passif.

Les **ACTIVITÉS D'ÉCHANGE DES CONNAISSANCES** (colloque interactif, rencontre interactive) représentent des activités plus participatives et plus interactives. Elles visent à favoriser l'échange des connaissances issues de la recherche avec des acteurs de l'établissement ou du milieu. Ces activités sont le plus souvent effectuées par un ou des membres de la recherche. Parfois des formules très novatrices sont utilisées dont, par exemple, la mise en scène des résultats par une compagnie théâtrale : les spectateurs sont ainsi invités à venir sur scène pour exprimer leur point de vue en lien avec les résultats.

On retrouve ici encore la présence d'une personne jouant un rôle de facilitateur, soit l'**AGENT D'APPROPRIATION DU CONTENU**. Ses fonctions consistent à supporter les praticiens lorsqu'ils tentent de mettre en action les résultats de la recherche, à élaborer et à déployer diverses activités pour favoriser l'appropriation des résultats de la recherche, à s'assurer que les résultats sont bien appliqués dans la pratique (par des relances ou de l'observation), à identifier les besoins d'accompagnement supplémentaires des praticiens au regard de l'application des résultats et à assurer une présence aux praticiens si des questions surgissent lors de la mise en action des résultats dans leur pratique.

Ce rôle peut être joué par un gestionnaire, par un praticien, par un usager, par un professionnel de recherche ou par un chargé de projet. Il peut arriver que ce rôle soit joué par la même personne qui joue le rôle d'agent de liaison (si elle possède les compétences). Plusieurs personnes interrogées soulignent que les cadres intermédiaires, de par leur double culture, pourraient jouer ce rôle.

Alors, il y a des cadres intermédiaires qui font ça très bien [...]. Des gens qui ont [...] une culture de gestion et ils ont une culture professionnelle.[...]. Moi, je pense que c'est là que ça se passe. Ce sont ces gens pivots, ce sont absolument des pivots, des traducteurs, des passeurs, des brokers, des négociateurs, des médiateurs, il y a tout un vocabulaire autour de ça. [...] ce relais ou cette position intermédiaire est absolument fondamentale [...]. (phase II, 03-04-51)

La **FORMATION D'APPROPRIATION DES CONNAISSANCES** est caractérisée par une intention manifeste de favoriser l'utilisation, par les praticiens, des connaissances issues de la recherche à l'aide d'une formation dont les stratégies visent le développement de compétences en lien avec les résultats de la recherche (ex. : étude de cas, approche par résolution de problèmes, etc.). Ces formations peuvent durer d'une heure à 20 jours. Ces formations sont offertes par différentes personnes (ex. : un chercheur avec ou sans un professionnel de recherche, un intervenant jumelé avec quelqu'un qui possède une expérience en animation ou par une firme de consultants mandatée).

L'**APPROCHE MULTISTRATÉGIES** se retrouve au sommet du gradient d'interaction. Ici, plusieurs activités sont déployées de façon simultanée (ex. : un agent d'appropriation du contenu organise une activité d'échange de connaissances avec des praticiens, il en profite pour remettre un feuillet synthèse des résultats et offre aux praticiens un accompagnement dans leur mise en action des connaissances dans leur pratique), de manière à favoriser l'utilisation des connaissances issues de la recherche par les praticiens.

4.2. Les conditions facilitantes des activités de transfert de connaissances

Tel qu'illustré dans la figure 1, les résultats de la présente étude permettent aussi d'identifier certaines conditions qui peuvent faciliter la réalisation de ces activités et favoriser leurs retombées potentielles dans la pratique. La section suivante vise à décrire ces conditions.

4.2.1. Les conditions facilitantes liées aux composantes des activités et des modalités

Les conditions facilitantes liées aux composantes des activités et des modalités renvoient aux conditions liées à la structure des activités et des modalités ainsi qu'aux caractéristiques individuelles des personnes émettrices des diverses activités.

Les conditions facilitantes des ACTIVITÉS DE DIFFUSION sont : la centration sur des faits saillants; l'engouement et le leadership des personnes qui présentent; le soutien du centre de recherche dans l'élaboration.

Pour les ACTIVITÉS D'ÉCHANGE, il importe que le thème touche les besoins des praticiens afin qu'ils puissent percevoir l'apport pour leur pratique. Dans ce contexte, le fait de proposer des outils de travail constitue une autre condition facilitante. Enfin, le fait de bien publiciser cette activité en tenant compte des contraintes d'horaires des praticiens est également important. Par ailleurs, il importe que la personne qui présente possède une bonne expertise ainsi que des habiletés de communication, dont le souci de vulgariser (absence de discours hermétique) ainsi qu'une capacité à favoriser les interactions.

Pour le COMITÉ D'ÉCHANGE DES CONNAISSANCES OU LE COMITÉ DE COGÉNÉRATION DES CONNAISSANCES, la fréquence élevée des rencontres et la mise en place du comité dès le début de la recherche constituent des conditions facilitantes. De plus, la qualité des relations et la reconnaissance de la valeur des connaissances de chacun sont primordiales : [...] *on parle d'échange de savoirs [...]. Il y a un prérequis à ça, c'est de reconnaître le savoir de chacun.* (phase II, 04-01-25). Ces résultats vont dans le même sens que les propos de certains auteurs qui soulignent que la qualité des relations d'une équipe favorise le partage des connaissances (De Vries, Van den Hoof, De Ridder, 2006).

Au regard des rôles de facilitateurs (AGENT DE LIAISON ET AGENT D'APPROPRIATION DU PROCESSUS OU DU CONTENU), les habiletés relationnelles (ouverture, sensibilité, capacité d'adaptation, propension à entretenir des relations égalitaires, capacité à entretenir des liens de confiance) sont considérées comme des conditions pouvant faciliter le transfert de connaissances. Par ailleurs, la qualité de leurs réseaux peut aussi faciliter l'actualisation de ces rôles. Ces résultats vont dans le même sens que les propos de Thompson *et al.* (2006) qui soulignent que le rôle du facilitateur consiste à accompagner (et non à imposer) des individus ou des groupes dans le processus d'appropriation. Il doit posséder de solides habiletés interpersonnelles et de communication pour créer un environnement supportant

et doit bien connaître les besoins des personnes pour ajuster son style et ses habiletés pour satisfaire ces besoins (Thompson *et al.*, 2006).

Pour ce qui est des conditions spécifiques à l'AGENT D'APPROPRIATION DU PROCESSUS OU DU CONTENU, les résultats relèvent sa volonté à « faire cheminer » les résultats dans différents processus, son expertise et sa disponibilité. Au regard de la disponibilité, ces résultats vont dans le même sens que ceux de Rycroft-Malone *et al.* (2004) qui soulignaient que la disponibilité du facilitateur (ou de l'agent de changement ou du leader d'opinion) a une grande influence sur l'utilisation des connaissances, provenant de la recherche, dans la pratique.

Les conditions perçues comme pouvant augmenter les chances que les participants aux FORMATIONS D'APPROPRIATION DES CONNAISSANCES transfèrent, dans leur pratique, leurs apprentissages sont : de favoriser la collaboration des praticiens lors de l'élaboration de la formation pour s'assurer que la formation répond aux besoins; de démontrer aux participants le gain à suivre la formation : d'adopter une approche théorie / pratique et d'identifier un agent d'appropriation du contenu pour mettre en place un accompagnement pour supporter les praticiens dans l'appropriation de la formation.

Enfin, la condition facilitante identifiée pour l'APPROCHE MULTISTRATÉGIES est d'en arriver à combiner différentes activités différentes dont chacune vise à pallier certaines barrières ou à optimiser les conditions facilitantes. Cette combinaison est une approche qui est considérée comme étant parmi les plus efficaces pour entraîner des modifications de pratiques professionnelles (Cockburn, 2004; Solberg *et al.*, 2000).

4.2.2. Les conditions facilitantes individuelles

Les conditions facilitantes individuelles renvoient, quant à elles, aux caractéristiques individuelles des personnes utilisatrices des diverses activités de transfert de connaissances. Le tableau 3 synthétise ces caractéristiques.

Tableau 4
Les caractéristiques individuelles associées
à la prise de connaissance de résultats de recherche

<ul style="list-style-type: none">✓ avoir des perceptions positives au regard des retombées possibles des recherches;✓ avoir un intérêt pour un sujet en particulier;✓ être âgés de 35 ans et plus;✓ être à l'emploi de l'établissement depuis plus de 5 ans;✓ avoir accès aux rapports et autres productions de recherche;✓ accorder de l'importance à la présentation claire et simple des résultats;✓ avoir eu une expérience positive de participation à une recherche;✓ avoir déjà participé en tant que partenaire à un projet de recherche mené dans l'établissement.

Les répondants ayant des **perceptions positives au regard des retombées possibles des recherches** ont plus de chance de prendre connaissance des résultats de recherche que les individus qui n'ont pas ces caractéristiques. Ceux-ci se caractérisent par le fait de croire : que les recherches sensibilisent les intervenants et les gestionnaires à l'utilité de la recherche (RDC=2,11; IC=1,10-4,04); que les recherches développent les habiletés des intervenants et des gestionnaires en recherche et la prise de connaissance de résultats de recherche (RDC=2,31; IC=1,25-4,25); que les recherches améliorent les services à la clientèle et la prise de connaissance de résultats de recherche (RDC=1,96; IC=1,10-3,50) et que les recherches augmentent le rayonnement de l'établissement dans le milieu et dans le réseau (RDC=2,36; IC=1,11-5,05). Il semble que plus les recherches menées dans les CSSS-CAU réussissent à démontrer qu'elles peuvent concourir à entraîner des retombées positives pour les praticiens, plus cela favorise l'utilisation des résultats de recherche en général.

Les répondants ayant un **intérêt pour un sujet en particulier** (RDC=3,03; IC=1,23-7,43) ont plus de chance de prendre connaissance des résultats de recherche que les personnes qui n'ont pas cette caractéristique.

Les répondants **âgés de 35 ans et plus** (RDC=2,34; IC=1,12-4,89) ont aussi plus de chance de prendre connaissance des résultats de recherche que les personnes qui n'ont pas ces caractéristiques. Ces résultats vont à l'encontre de ceux de Cha *et al.* (2006) qui

soulignent que les praticiens (travailleurs sociaux dans ce cas-ci) de moins de 40 ans sont plus enthousiastes au regard de l'utilité des connaissances provenant de la recherche.

Les répondants étant à **l'emploi du CLSC depuis plus de 5 ans** (RDC=1,86; IC=1,03-3,38) ont aussi plus de chance de prendre connaissance des résultats de recherche que les personnes qui n'ont pas ces caractéristiques. Allant dans ce sens, ces mêmes individus qui travaillent depuis plus de 5 ans dans l'établissement ont une perception plus positive de l'impact des recherches réalisées dans l'établissement que les personnes qui travaillent depuis 5 ans ou moins ($t=1,93$; $p=0,0545$) (Wilcoxon; $p=0,0340$). De plus, les individus qui sont satisfaits de leur travail ont une perception plus positive de l'impact des recherches réalisées dans l'établissement que les individus se disant insatisfaits de leur travail ($t=2,01$; $p=0,0480$) (Wilcoxon; $p=0,0486$). La satisfaction à l'emploi avait déjà été reconnue comme pouvant faciliter le partage des connaissances (De Vries *et al.*, 2006), la présente recherche permet de cibler que cette satisfaction est aussi liée à des perceptions plus positives de l'impact des recherches réalisées dans l'établissement.

Les personnes qui **ont facilement accès aux rapports et autres productions de recherche** (RDC=2,11; IC=1,21-3,67) et qui **accordent de l'importance à la présentation claire et simple des résultats** (RDC=4,37; IC=1,42-13,42) ont aussi plus de chance de prendre connaissance des résultats de recherche que les personnes qui n'ont pas ces caractéristiques. Les différentes activités de transfert de connaissances mises en place dans les CSSS-CAU ainsi que les composantes de ces activités dont l'importance accordée aux présentations claires et simples peuvent ainsi encourager l'utilisation des résultats de recherche. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Landry *et al.* (2000) qui soulignent que « la lisibilité et la facilité de compréhension [...] apparaissent comme les plus importants facteurs facilitant l'utilisation des résultats de la recherche sociale » (p.217). Une présentation claire et simple est aussi reconnue comme un facteur facilitant le transfert de connaissances par l'OMS (2004), Greenhalgh *et al.* (2004) et Fleuren *et al.* (2004).

Les personnes qui **ont eu une expérience positive de participation à une recherche** (RDC=1,98; IC=1,18-3,32) ou qui **ont déjà participé en tant que partenaires** à un projet de recherche mené dans l'établissement (RDC=2,53; IC=1,40-4,60) ont plus de chance de prendre connaissance des résultats de recherche que les personnes qui n'ont pas eu accès à ce type de participation. Pourtant, relativement peu de praticiens semblent participer aux recherches de l'établissement puisque les résultats de la phase IV permettent de constater

que seulement 26,6 % des 254 répondants ont été partenaires d'un projet de recherche. Étant donné l'impact positif d'avoir été impliqué à titre de partenaire dans une recherche, il apparaît pertinent de tenter d'impliquer davantage les praticiens dans les recherches.

4.2.3. *Les conditions facilitantes relationnelles*

Les conditions relationnelles renvoient à la relation entre les personnes impliquées dans les activités de transfert de connaissances. Certaines personnes interviewées ont mentionné l'importance de reconnaître la richesse de la jonction entre la culture de recherche et de pratique tout en soulignant l'importance du **temps nécessaire à l'adaptation des rationalités**.

Il faut accepter de ne pas avoir la science infuse ni dans un sens, ni dans l'autre. Il faut accepter de se situer dans un rapport qui n'est pas un rapport d'autorité, mais qui est un rapport de collaboration. (phase II, 04-03-66)

D'autres informateurs proposent de viser l'établissement de **rapports non hiérarchiques**. Ces conditions facilitantes permettent de pallier le fossé, souvent dénoncé, qui sépare la communauté des praticiens de celle des chercheurs (Kuhn, 2002; Roy *et al.*, 1995).

Certains informateurs soulignent l'importance que les chercheurs possèdent des **habiletés relationnelles, communicationnelles et andragogiques**. Ces habiletés sont considérées comme nécessaires pour bien effectuer des recherches partenariales et les activités de transfert de connaissances. Ces résultats vont dans le même sens que Landry *et al.* (2000) qui suggèrent d'augmenter le capital relationnel des chercheurs. La présence de ces habiletés chez le chercheur contribue, par le fait même, à rehausser sa crédibilité qui est reconnue comme pouvant favoriser l'appropriation des connaissances (Jacobson et Goering, 2006). Certains informateurs suggèrent une formation ou un accompagnement des chercheurs pour qu'ils développent ces habiletés. Jacobson *et al.* (2004) vont dans le même sens en suggérant aux universités d'engager des personnes qui possèdent des habiletés et des connaissances reliées au transfert de connaissances ainsi que de former au transfert de connaissances les étudiants au doctorat.

Enfin, plusieurs informateurs soulignent le nécessaire arrimage des recherches (ou des activités de transfert de connaissances) aux préoccupations de tous et chacun.

[...] plus la thématique est proche des intérêts, plus c'est facile de s'approprier. (phase II, 01-04-59)

[...] faut que ça vienne répondre à un besoin. (phase II, 04-03-78)

4.2.4. Les conditions organisationnelles

Les conditions organisationnelles renvoient aux caractéristiques de l'organisation. Tout d'abord, **l'influence de l'équipe de gestion** ressort des résultats du questionnaire. Plus les individus ont une perception positive de l'importance qu'accorde l'équipe de gestion aux différents aspects de la recherche, plus ils ont une perception positive des impacts de la recherche réalisée dans l'établissement ($r=0,3425$; $p<0,001$) ($r_s=0,3413$; $p<0,001$).

Toutefois, parmi les répondants au questionnaire, certains sont complètement d'accord ou plutôt d'accord pour affirmer que leur équipe de gestionnaires accorde de l'importance à la participation des intervenants à la réalisation des projets de recherche (61,2 %); à la participation des intervenants à la diffusion de résultats de recherches (51,5 %); à la participation des intervenants à la préparation des projets de recherche (50,2 %); à l'utilisation des résultats de recherche pour améliorer les pratiques (49,6); à la participation des intervenants à l'évaluation de la pertinence d'un projet de recherche (46,9 %); à la participation des intervenants au choix de la programmation de recherche (36,1 %); à la discussion de résultats de recherche dans des réunions d'équipe (42,1 %) et à la participation d'intervenants à des comités de recherche (54,5 %).

Les résultats du questionnaire permettent aussi de constater l'influence de la **présence d'une équipe de la mission universitaire** dédiée au transfert de connaissances et de son emplacement physique. Ainsi, les individus qui ont été en contact souvent ou très souvent avec des personnes travaillant dans cette équipe recherche ont une perception plus positive de l'impact des recherches réalisées dans l'établissement que ceux qui n'ont jamais été en contact ou très peu en contact avec des personnes travaillant dans cette équipe ($t=1,72$; $p=0,0860$) (Wilcoxon; $p=0,039$). De plus, les individus qui sont situés loin des locaux où est située cette équipe ont une perception plus négative de l'impact des recherches réalisées dans l'établissement que les individus qui sont situés près des locaux de cette équipe ($t=-2,15$; $p=0,0328$) (Wilcoxon; $p=0,0179$). Ces résultats abondent dans le même sens que les propos de Jacobson *et al.*, (2004) qui soulignaient aussi l'apport de la présence d'un organisme responsable du transfert de connaissances. Toutefois, parmi les répondants au questionnaire, 78,0 % n'ont jamais ou très peu souvent eu des contacts avec les gens de cette équipe, et ce, même si plusieurs considèrent comme très important ou

plutôt important le travail de cette équipe pour : soutenir la réalisation du mandat de CAU (89,3 %); traiter toute demande de collaboration de l'établissement à des recherches (88,1 %); faire le lien entre les chercheurs, les intervenants et les gestionnaires (88,1 %); soutenir les personnes et les équipes impliquées dans la réalisation d'activités de recherche (88,9 %) et identifier les nouveaux documents de référence dans divers champs de recherche (86,4 %).

Par ailleurs, parmi les répondants au questionnaire, plusieurs ne savaient pas quoi penser des services offerts par l'équipe de la mission universitaire (ne les connaissent pas) dont le travail auprès de ceux qui désirent des informations scientifiques (38,6 %); qui désirent réaliser un projet de recherche (42,1 %); qui collaborent, d'une façon ou d'une autre, à une recherche (36,9 %); qui sont impliqués dans un comité de recherche (38,3 %); qui rencontrent un problème important au cours d'une recherche (52,3 %); qui préparent une conférence ou une publication (44,5 %) et qui veulent utiliser des résultats de recherche pour modifier des pratiques d'intervention ou de gestion (48,7 %). Ces résultats invitent à réaliser que ces équipes gagnent à faire connaître davantage les services qu'ils offrent.

Au regard de la place de la mission universitaire dans l'organisation, certaines personnes interrogées ont souligné qu'un positionnement dans l'organigramme reflétant que la **mission universitaire est portée par tous** est considéré comme un facteur facilitant.

C'est une des cadres, je dirais, elle a une fonction clé [...]. Elle fait vraiment le pont avec les autres cadres et en fait, elle s'assure que ce ne soit pas juste sa fonction à elle [...]. C'est pas juste sa fonction de porter la mission recherche, mais que tous les cadres supérieurs la portent aussi, qu'ils en fassent vraiment une cause, si je peux dire, d'établissement. (phase II, 03-02-19-20)

Les résultats de la présente étude permettent aussi de faire ressortir l'importance de **l'octroi de temps** aux praticiens pour qu'ils puissent participer aux recherches et aux activités de transfert de connaissances. Parmi les répondants au questionnaire, 75,4 % soulignent qu'ils sont complètement d'accord ou plutôt d'accord pour affirmer que la recherche exige trop de temps compte tenu de leurs tâches habituelles, ce qui justifie en partie pourquoi ils utilisent peu les résultats de recherche dans leur champ d'action qui sont régulièrement publiés. De plus, 69,3 % des répondants sont complètement d'accord ou plutôt d'accord pour affirmer que les recherches menées dans l'établissement augmentent le sentiment de débordement des praticiens. Les résultats obtenus dans les

phases II et III vont aussi dans ce sens, puisque plusieurs personnes interviewées ont mentionné ce facteur, tel que l'illustre la citation suivante.

La plus grande barrière, c'est le manque de temps pour réfléchir parce que, dans le fond, le transfert de connaissances, l'intégration des connaissances scientifiques dans les pratiques, qu'on le veuille ou pas, ça demande une capacité de recul un peu [...]. (phase II, 04-03-62)

Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Fleuren (2004) et de l'OMS (2004) qui identifiaient ces facteurs comme des freins au transfert de connaissances. Il importe ainsi que du temps soit accordé aux praticiens (ou reconnu dans leurs tâches) pour qu'ils puissent participer aux recherches et aux activités de transfert de connaissances.

4.2.5. Les conditions facilitantes politiques

Les résultats des phases I et II permettent d'identifier des conditions politiques qui influencent les activités de transfert de connaissances. Ces conditions renvoient aux règles d'organisation de la société.

Plusieurs personnes interrogées ont souligné qu'elles souhaiteraient une **plus grande reconnaissance des organismes subventionnaires à l'égard de la recherche partenariale et à l'égard du transfert de connaissances**. Les personnes interrogées ont souligné que les présents critères des organismes subventionnaires et du milieu universitaire ne reconnaissent pas le temps investi dans les activités de transfert de connaissances.

Il y a peu de reconnaissance de la particularité de la recherche partenariale. Les critères des jurys auxquels on soumet des demandes de subventions ne prennent pas en compte le fait que l'on travaille en recherche partenariale. Ça fait en sorte que, je pense intuitivement, les gens qui travaillent en recherche partenariale finissent par être moins subventionnés. (phase II, 02-04-60)

Jacobson *et al.* (2004) soulignent, à ce sujet, que le système académique continue à valoriser les activités traditionnelles de transfert de connaissances (ex. : publications dans les revues scientifiques, conférences dans les colloques scientifiques, etc.) au détriment des autres activités qui favorisent davantage l'utilisation des connaissances par les praticiens. Certaines des personnes interrogées ont toutefois mentionné qu'elles constataient une augmentation de l'ouverture des organismes subventionnaires à l'égard de la recherche en partenariat et du transfert de connaissances.

Certains informateurs considèrent que la **création de poste de chercheur en établissement** constitue une condition facilitante qui permet d'éviter de devoir satisfaire les exigences du milieu universitaire.

Plusieurs personnes interrogées ont souligné que le manque de subvention ou de financement (ex. : pour libérer les intervenants pour les recherches, pour offrir des soutiens ponctuels aux programmes, pour valoriser des résultats de recherche, etc.) constitue aussi un obstacle aux activités de transfert de connaissances. Pour pallier cette barrière, certaines personnes soulignent que la **création de subventions ou de financement supplémentaire** pour permettre la libération des praticiens pour qu'ils collaborent aux recherches ainsi que pour recruter des chercheurs constitue une condition facilitante.

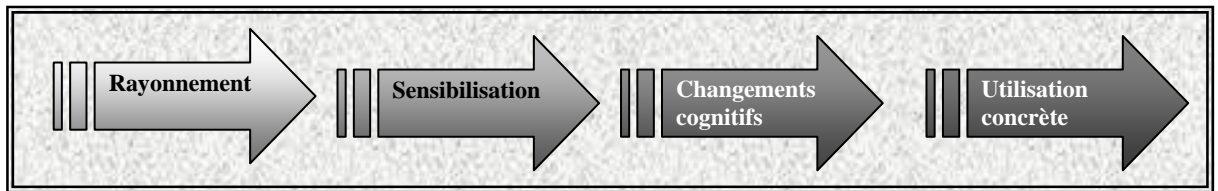
4.3. Les indicateurs de retombées des diverses activités et modalités de transfert de connaissances

Les résultats permettent d'avoir accès à des indicateurs des retombées concernant les recherches, les activités de transfert de connaissances qui sont déployées et certaines des activités de sensibilisation à la recherche.

4.3.1. *Les indicateurs de retombées des recherches et activités de transfert de connaissances qui y sont déployées*

Quatre-vingt-trois pour cent des répondants au questionnaire sont plutôt ou complètement en désaccord avec l'affirmation selon laquelle il n'y pas d'impact positif des recherches dans l'établissement. De plus, d'autres types de retombées ont été relevés par les personnes interrogées; soit le rayonnement, la sensibilisation et l'introduction de changements cognitifs, ce qu'illustre la figure 2.

Figure 2 – Perceptions des retombées des recherches menées dans les CSSS-CAU et des activités de transfert de connaissances y étant déployées



Concernant le **rayonnement** des recherches, les personnes interviewées considèrent que les recherches se déroulant dans leur établissement et les activités de transfert de connaissances qui y sont déployées suscitent un rayonnement pour l'établissement ou une visibilité pour la recherche entraînant même, parfois, l'établissement de collaborations avec des décideurs ou des chercheurs. Chez les répondants du questionnaire, 84% sont complètement ou plutôt d'accord pour affirmer que les recherches menées dans leur établissement augmentent son rayonnement dans le milieu et dans le réseau.

Concernant la **sensibilisation à la recherche**, les personnes interviewées considèrent que les recherches menées dans l'établissement contribuent à sensibiliser les praticiens à la recherche ou à un objet de recherche ou à l'utilité, pour la pratique, des nouvelles connaissances issues de la recherche.

Le fait qu'il y ait de la recherche suscite un désir plus grand de connaissances et d'améliorer [...]. Cette toile de fond s'installe et fait en sorte que même les nouveaux intervenants adhèrent un petit peu à ça. (phase II, 01-07-27-28)

Ce projet là, il m'a [...] encore plus donné le goût [...] d'être un peu à la fine pointe [...] dans tel domaine. (phase III, 01-02)

Les répondants au questionnaire sont complètement d'accord ou plutôt d'accord pour affirmer que les recherches menées dans leur établissement mobilisent les praticiens autour d'une question (83 %), sensibilisent les praticiens à l'utilité de la recherche (78,9 %) et contribuent au développement des habiletés en recherche (73,5 %).

Concernant l'introduction de **changements cognitifs**, les personnes interviewées considèrent que les recherches peuvent susciter ce type de changements en entraînant une meilleure compréhension d'un phénomène, des changements de perceptions ou une réflexion sur la pratique.

Des fois aussi, ça donne aux gens un moment de réflexion, tu sais. [...] Ben, on est tellement dans le tourbillon que des fois, ça nous force à nous arrêter pis à dire ben, qu'est-ce que je fais moi comme pratique? C'est quoi mon modèle? J'en ai-tu un modèle? (phase II, 04-05-48-49)

Parmi les répondants au questionnaire, 88% sont complètement d'accord ou plutôt d'accord pour affirmer que les recherches menées dans leur établissement soutiennent leur réflexion sur leur pratique.

Concernant l'**utilisation concrète** des résultats, les personnes interviewées considèrent que les recherches peuvent mener à une utilisation concrète des résultats, même dans d'autres établissements (ex. : agence de leur région ou d'autres régions), que ce soit par l'amélioration d'une pratique (l'organisation du travail ou un programme), par le développement d'une nouvelle pratique (contribuant à développer des expertises), la consolidation de certains programmes ou par la création d'arguments servant à justifier des demandes de subvention ou l'élaboration de nouvelles politiques. Près de 70 % des répondants au questionnaire sont complètement d'accord ou plutôt d'accord pour affirmer que les recherches menées dans l'établissement améliorent les services à la clientèle. Bien que ces résultats reflètent des perceptions, ils permettent tout de même de constater que les recherches menées dans les CSSS-CAU semblent entraîner des retombées dans la pratique contribuant à l'amélioration des services à la clientèle.

4.3.2. Les indicateurs de retombées de certaines activités de sensibilisation

Sur le plan des retombées des activités de sensibilisation à la recherche, tout d'abord, au regard de la **consultation et de l'utilisation des résultats provenant de recherche**, 42,3 % des répondants au questionnaire mentionnent avoir lu très souvent ou souvent des documents relatifs à la recherche dans le cadre de leur travail et 36,4 % en dehors du travail.

Les personnes mentionnent avoir consulté très souvent ou souvent des livres ou des chapitres de livre (58,9 %); des articles de revues scientifiques (56,3 %); des actes de colloque (34,3 %); des résumés de recherche (41,4 %); des rapports de recherche (28,1 %); des rapports de stage (12,4 %); des thèses ou des mémoires d'étudiants (5,3 %). Ces résultats vont à l'encontre des résultats de Landry *et al.* (2000) qui soulignent que les livres ne constituent pas le support le plus convoité par les utilisateurs et que les connaissances issues des revues scientifiques et des rapports de recherche sont jugées plus importantes.

Par ailleurs, bien que certaines personnes mentionnent lire souvent ou très souvent des documents relatifs à la recherche, il semble que peu de praticiens utilisent les résultats de recherche de leur champ d'action. À ce sujet, 52,8 % des répondants au questionnaire mentionnent jamais utiliser ou très peu souvent des résultats de recherche dans leur champ d'action. Toutefois, les répondants d'un établissement se démarquent sur cette question (61,1 % utilisent souvent ou très souvent les résultats de recherche dans leur champ d'action).

Pour ce qui est du **journal de diffusion à l'interne**, 60,4 % des répondants au questionnaire soulignent le lire souvent ou très souvent. De plus, au regard de son utilité, certaines personnes interrogées sont complètement d'accord ou plutôt d'accord pour affirmer que ce journal est utile pour être au courant des autres disciplines (89,8 %) ou pour découvrir de nouveaux outils (77,9 %) ou pour être au courant de ce qui se passe en recherche (91,8 %). Toutefois, seulement quelques personnes soulignent être complètement d'accord ou plutôt d'accord pour affirmer que ce journal est utile pour être au fait de ce qui se passe dans leur discipline (58,9 %) et pour mettre à jour leur pratique (53,1 %).

Au plan des **événements scientifiques (conférence midi et journée de la recherche)**, 87,1 % des répondants au questionnaire soulignent n'avoir jamais ou très peu souvent assisté à ce type d'événement. De plus, au regard de son utilité, certains sont complètement d'accord ou plutôt d'accord pour affirmer qu'il est utile pour être au courant des autres disciplines (87,4 %) ou pour découvrir de nouveaux outils (80,8 %) ou pour être au courant de ce qui se passe en recherche (91,9 %). De plus, contrairement au journal de diffusion à l'interne, plusieurs personnes sont complètement d'accord ou plutôt d'accord pour affirmer que ce type d'événement scientifique est utile pour être au fait de ce qui se passe dans leur discipline (72,9 %) et pour mettre à jour leur pratique (78,8 %).

Pour ce qui est de la **section du site internet dédiée à la recherche**, des 68 répondants au questionnaire de l'établissement ayant un tel site, 98,5 % n'avaient jamais ou très peu souvent utilisé des informations contenues dans cette section. Les résultats de la phase IV permettent de constater que les praticiens dont l'établissement n'a pas de tel site internet ont des perceptions plus positives de l'apport potentiel d'un tel site pour découvrir de nouveaux outils de travail, pour mettre à jour certains aspects de leur pratique ou pour stimuler l'intérêt au regard des activités scientifiques et de recherche.

Au regard des **formations d'appropriation des connaissances**, seulement 18,3 % des répondants au questionnaire ont mentionné avoir assisté à une telle formation. Parmi ces personnes, la grande majorité (plus de 80 %) souligne être complètement d'accord ou d'accord pour affirmer que ce type de formation est utile à différents niveaux dont pour mettre à jour leur pratique ou élargir leurs champs de compétences. De plus, les résultats relèvent que les personnes croient que les formations sont plus utiles pour mettre à jour certains aspects de leur pratique que: le journal de diffusion à l'interne (Test exact de Fisher; $p=0,3326$); la section du site WEB dédié à la recherche (Test exact de Fisher; $p=1,000$); les événements scientifiques (Test exact de Fisher; $p=0,1803$). Ce type d'activité, qui est peu utilisé, semble ainsi présenter un potentiel prometteur.

5. CONCLUSION : LES PRATIQUES PROMETTEUSES

À la lumière des résultats précédemment exposés, il semble que certaines activités de transfert de connaissances soient plus prometteuses que d'autres pour rehausser les pratiques d'intervention ou de gestion.

5.1. Impliquer les praticiens dans le processus de la recherche sans s'y limiter

D'une part, les informations fournies par les personnes interviewées indiquent que le fait d'impliquer les praticiens dans les activités de transfert de connaissances présente un fort potentiel pour susciter des retombées dans les pratiques, tel que l'illustre la citation suivante.

Parce que moi, je suis convaincue que la façon de transférer les connaissances la plus pertinente, elle se fait dans l'action. Elle se fait pas par une pause scientifique par année, là. Ou par un poster que le chercheur met sur le mur. Elle se fait par l'implication des intervenants pis des gestionnaires dans le processus de recherche. (phase II, 04-05-77)

Leurs propos permettent de constater une évolution de la recherche qui se fait maintenant davantage « avec les intervenants que sur les intervenants » (phase II, 04-02-1). Cette implication des utilisateurs dans les différentes phases du processus de recherche est cohérente avec les recommandations de nombreux chercheurs et organisations (Birdsell *et al.*, 2005; IRSC, 2004-2009; OMS, 2004; Lavis *et al.*, 2003). Cette implication soutenue et intense est reconnue comme pouvant faciliter l'appropriation de nouvelles connaissances issues de la recherche (Landry *et al.*, 2000) étant donné que « la production de connaissances et sa mise en œuvre dans l'action sont intimement liées » (Friedberg, 1993, p. 384). Toutefois, il est nécessaire de souligner que cette implication favorise certes l'appropriation des connaissances par les praticiens impliqués dans la

recherche, mais cette appropriation est limitée à ces personnes et rend nécessaire le déploiement d'autres activités pour élargir cette application, et ce, pour contribuer au rehaussement des pratiques d'un plus grand nombre de personnes.

5.2. Adopter une approche multistratégies

Les résultats permettent aussi de constater le potentiel d'adopter une approche multistratégies. Cette approche est aussi cohérente avec les résultats de plusieurs travaux portant sur l'efficacité des types d'activités utilisées pour modifier des pratiques professionnelles. Ceux-ci arrivent à la conclusion qu'il n'y a pas de recette magique pour susciter le changement et qu'une intervention peut être efficace dans certaines circonstances et non efficace dans d'autres circonstances (Cockburn, 2004; Grimshaw *et al.*, 2001). La combinaison d'activités visant chacune à pallier des barrières et à optimiser des conditions facilitantes, représente une approche qui est considérée comme étant parmi les plus efficaces pour entraîner des modifications de pratiques professionnelles (Cockburn, 2004; Solberg *et al.*, 2000). Par ailleurs, à la lumière des résultats de la présente étude, il importe que certaines des activités ou des modalités déployées visent à accompagner, de façon systématique, la mise en action des connaissances (les activités ou les modalités se retrouvant dans le haut du gradient).

5.3. Identifier des agents de liaison et d'appropriation du contenu

Les résultats invitent aussi à renforcer la pertinence qu'une ou des personnes soient invitées à agir à titre d'agent de liaison ainsi qu'à titre d'agent d'appropriation (du processus et du contenu) dans les recherches. Ces résultats invitent à élargir la fonction de courtier de connaissances, qui est de plus en plus largement répandue, qui consiste, pour l'instant, à principalement favoriser la création de liens entre chercheurs et les praticiens pour qu'ils partagent leurs connaissances (fonction similaire à celle de l'agent de liaison exposée précédemment). Cette fonction gagnerait à être élargie en incorporant les fonctions de l'agent d'appropriation de contenu telles que décrites antérieurement puisque, pour l'instant, la fonction de courtier de connaissances est basée sur le postulat, qui relève d'une sorte de pensée magique, que plus le courtier va réussir à favoriser l'établissement de liens entre les chercheurs et les praticiens, plus on « [...] accroît l'efficacité du transfert des connaissances » (FCRSS, 2003, p. i). Il apparaît crucial que cette même personne ou une autre agisse à titre d'agente d'appropriation du contenu en supportant les praticiens lorsqu'ils tentent de mettre en action les résultats de la recherche, puisque l'utilisation des connaissances, dans la pratique, ne dépend pas seulement de la qualité des échanges entre chercheurs et praticiens, mais aussi d'un accompagnement de cette utilisation.

5.4. Susciter la participation active et accompagner la mise en action

Tel que décrit précédemment, plus les activités se retrouvent dans le haut de l'axe vertical de la figure 1, plus elles contribuent à soutenir la mise en action et à susciter une participation active à l'aide d'échanges bidirectionnels. À l'inverse, plus elles se situent dans le bas de cet axe, plus elles sont unidirectionnelles et passives. Les résultats démontrent que les personnes interrogées ont été plus silencieuses sur les retombées dans la pratique suscitées par les activités de diffusion; ont davantage souligné les retombées au regard du développement de la capacité de collaboration pour les activités d'échange et ont davantage souligné les retombées directes dans la pratique suscitées par les activités d'appropriation (ex. : modification des services, élaboration de nouveaux projets, etc.).

Ainsi, plus les activités se retrouvent dans le haut de l'axe vertical, plus elles semblent susceptibles d'entraîner des retombées concrètes dans la pratique, et ce contrairement aux activités qui se retrouvent dans le bas de l'axe vertical. Ces résultats vont dans le même sens que certaines recherches qui soulignent que l'utilisation unique d'activités de diffusion est réputée comme étant insuffisante pour susciter l'utilisation des connaissances dans la pratique (Graham *et al.*, 2002; Koutsavlis, 2001; ANAES, 2000; Bero *et al.*, 1998; Davis et Taylor-Vaisey, 1997; Oh et Rich, 1996). Dans ce type d'activité, l'appropriation des connaissances est tributaire de la motivation intrinsèque des praticiens à s'approprier et à mettre en action ces connaissances. Au contraire, les activités qui favorisent les échanges bidirectionnels et la participation active et qui soutiennent l'appropriation des connaissances comportent des ingrédients qui augmentent les chances qu'elles suscitent des retombées dans la pratique. Ces ingrédients recourent des principes du paradigme de « l'apprentissage significatif » (Tardif, 1998) s'inspirant, entre autres du courant de la psychologie cognitive, qui place l'acte d'apprendre au centre des préoccupations et qui comporte des principes pouvant servir de balises pour maximiser le transfert des apprentissages. La présence de ces principes dans ces activités est donc très cohérente avec les travaux de certains auteurs qui suggèrent de s'inspirer des avancées récentes des sciences cognitives lors de la production et de la transmission des connaissances (UNESCO, 2005; Greenhalgh *et al.*, 2004).

Par ailleurs, les résultats soulèvent que les activités de transfert de connaissances qui accompagnent, de façon systématique, la mise en action des connaissances (ex. : formation, présence d'un agent qui accompagne la mise en action), en agissant sur les étapes de *l'adoption* et de *l'utilisation* du processus de transfert de connaissances, sont davantage susceptibles d'entraîner des retombées concrètes dans les pratiques et de contribuer ainsi à leur rehaussement.

Ces résultats sont cohérents avec plusieurs travaux qui soulignent l'importance d'accompagner le transfert de connaissances (Tardif, 1999; Bracke, 1998; Gentner *et al.*,1993) en favorisant, par exemple, l'appropriation des connaissances déclaratives (le quoi, par exemple, les résultats de recherche), des connaissances procédurales (le comment, par exemple, les procédures et étapes pour appliquer les résultats dans la pratique) et des connaissances conditionnelles (le quand, soit les contextes de pratique où il est opportun d'utiliser les résultats de recherche), et ce, tout en accompagnant la mise en action dans la pratique.

5.5. Favoriser le développement des compétences requises pour effectuer du transfert de connaissances

Les résultats démontrent aussi que plusieurs chercheurs CSSS-CAU déploient de multiples activités de transfert de connaissances, dont la grande majorité est destinée aux praticiens. Ces résultats vont à l'encontre des propos de Jacobson *et al.* (2004) qui évoquent que l'importance du transfert de connaissances est maintenant présente dans la rhétorique de certains chercheurs, mais que les ressources déployées et les priorités de ces derniers reflètent davantage une valeur accordée aux activités plus traditionnelles. De plus, les résultats de la présente étude soulèvent le profil type (incluant certaines compétences) des chercheurs soucieux du transfert des connaissances.

Il faut que les chercheurs soient vraiment des gens engagés pour prendre de leur temps, pour faire des choses qui ne sont pas mesurables par leurs pairs [...] Il y a un modèle atypique de chercheurs qui se greffent à un CLSC. [...] Les gens ont quelque chose dans leur capacité de communiquer, dans leur préoccupation sociale, dans leur préoccupation des enjeux et des rapports sociaux, de l'innovation [...]. Il y a un profil qui se dessine. [...] ces gens-là portent en eux-mêmes des caractéristiques qui les rendent ouverts, capables d'être à l'écoute, de bien comprendre les enjeux et de composer avec ça. En fait, ouverts sur la complexité [...]. Ça rend les gens plus accessibles. (phase II, 01-04-45-4)

À la lumière des résultats, il apparaît crucial que les chercheurs soucieux d'effectuer du transfert de connaissances puissent avoir accès à des activités de formation permettant le développement de leurs compétences relationnelles, communicationnelles et andragogiques.

6. LES NOUVELLES PISTES OU QUESTIONS DE RECHERCHE IDENTIFIÉES

Bien que la présente recherche ait permis l'émergence du cadre de référence « TRANS-ACTION », l'équipe souhaite maintenant étayer et expérimenter ce cadre de référence empirique en y intégrant des données d'expérience d'autres CSSS-CAU et non CAU qui sont actifs en transfert de connaissances. Fortement ancrée dans les résultats de la présente étude, une prochaine étude pourrait bonifier le cadre de référence empirique émergeant en recueillant des données auprès d'autres CSSS pour compléter le portrait des activités de transfert de connaissances mises en œuvre dans les CSSS; en examinant les composantes des diverses activités de transfert de connaissances à l'aide de différents cadres de référence (le cadre « TRANS-ACTION », un cadre cognitiviste, un cadre relationnel, un cadre organisationnel) et en identifiant les retombées des activités.

La prochaine étude pourra permettre également d'expérimenter et d'évaluer les retombées d'une activité prometteuse de transfert de connaissances. Elle pourra ainsi répondre aux préoccupations de chercheurs et d'intervenants du milieu de la santé et des services sociaux et d'organismes subventionnaires qui soulignent l'importance d'évaluer systématiquement l'effet des différentes activités de transfert de connaissances (Hutchinson et Johnston, 2006, IRSC, 2004).

LISTE DES RÉFÉRENCES

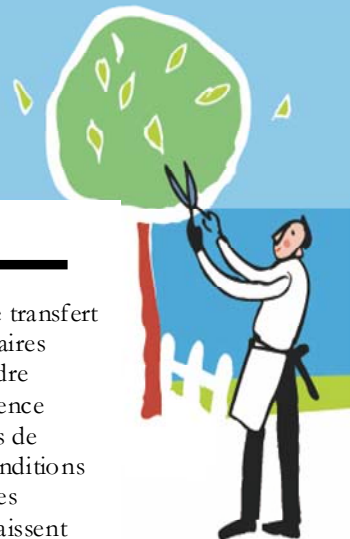
- Agence Nationale d'Accréditation et d'Évaluation en Santé (ANAES). (2000). Efficacité des méthodes de mise en œuvre des recommandations médicales. Paris : Agence Nationale d'Accréditation et d'Évaluation en Santé.
- Bero, L.A., Grilli, R., Grimshaw, J.M., Harvey, E., Oxman, A.O. & Thomson, M.A. (1998). Closing the gap between research and practice: an overview of systematic reviews of interventions to promote the implementation of research findings, *BMJ*, 317, 465-468.
- Birdsell, J. M., Thornley, R., Landry, R., Estabrooks, C. A. & Mayan, M. (2005). The Utilization of Health Research Results in Alberta. Edmonton: Manager, Evaluation, Analysis & Information Services. Alberta Heritage Foundation for Medical Research. 27 p.
- Bracke, D. (1998). Vers un modèle théorique du transfert. Le rôle des affordances, des catégories et des modèles mentaux. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Cameron, D. N., Huerta, T. (2006). Knowledge transfer & exchange through social networks: building foundations for a community of practice within tobacco control. *Implementation science*. <http://www.implementationscience.com/content/1/1/20>.
- Cha, T., Kuo, E. et Marsh, J. (2006). Useful knowledge for social work practice, *Social work and society*, 4(1), 111-122.
- Cockburn, J. (2004). Adoption of evidence into practice: can change be sustainable? *The medical journal of Australia*, 180 (6), 66-67.
- Davis, D.A. & Taylor-Vaisey, A. (1997). Translating guidelines into practice. A systematic review of theoretic concepts, practical experience and research evidence in the adoption of clinical, practice guidelines. *Canadian Medical Association Journal*, 157(4), 408-416.
- Denis, J.-L., Lehoux, P. et Champagne, F. (2004). A knowledge utilization perspective on fine-tuning dissemination and contextualizing knowledge. In L. Lemieux-Charles et F. Champagne (eds). *Using knowledge and evidence in health care* (p. 18-40). Toronto: University of Toronto press.
- De Vries, R.E., Van den Hoof, B., De Ridder, J.A. (2006). Explaining knowledge sharing: the role of team communication styles, job satisfaction, and performance beliefs. *Communication research*, 33(2), 115-135.
- Estabrooks, C. A., Thompson, D. S., Lovely, J. J. & Hofmeyer, A. (2006). A guide to knowledge translation theory. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26(1), pp. 25-36.
- Fleuren, M., Wiefferink, K. & Paulussen, T. (2004). Determinants of innovation within health care organizations: Literature review and Delphi study. *International Journal for Quality in Health Care*, 16(2), pp. 107-123.
- Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé. (2003). La théorie et la pratique du courtage de connaissances dans le système de santé canadien : Un rapport issu d'une consultation nationale de la FCRSS et d'une recherche documentaire. Ottawa. http://catalogue.iugm.qc.ca/GEIDFile/Courtage.PDF?Archive=193598091177&File=Courtage_PDF.

- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Seuil.
- Gentner, D., Ratterman, M.J. et Forbus, K.D. (1993). The role of similarity in transfer: Separating retrievability from inferential soundness. *Cognitive Psychology*, 25, 524-575.
- Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W. (2006). Lost in knowledge translation: time for a map? *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26(1), pp. 13-24.
- Graham, I., Harrison, M., Logan, J. & McCleary, L. (2002). Chapter 4. Step 4. Deciding on your implementation strategies. In *Toolkit implementation of clinical practice guidelines*. Ontario: Registered Nurses Association of Ontario.
- Greenhalgh, T., Robert, G., MacFarlane, F., Bate, P. & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of Innovations in Service Organizations: Systematic Review and Recommendations. *The Milbank Quarterly*, 82(4), pp. 581-635.
- Grimshaw, J.M., Shirran, L., Thomas, R., Mowatt, G., Fraser, C., Bero, L., Grilli, R., Harvey, E., Oxman, A. & O'Brien, M. (2001). Changing provider behavior: An overview of systematic reviews of interventions. *Medical care*, 39(8- supplement 2), 11-2-11-45.
- Grypdonck, M.H.F. (2006). Qualitative health research in the era of evidence-based practice. *Qualitative health research*, 16(10), 1371-1385.
- Hutchinson, A. M. & Johnston, L. (2006). Beyond the BARRIERS Scale: Commonly Reported Barriers to Research Use. *Journal of Nursing Administration*, 36(4), pp. 189-199.
- Institut de recherche en santé du Canada. (2004). *L'innovation à l'oeuvre : Stratégie liée à l'application des connaissances 2004-2009*. 14 p. <http://www.cihr-irsc.gc.ca/f/26574.html#defining>.
- Jacobson, N., Goering, P. (2006). Credibility and credibility work in knowledge transfer, *The policy press*, 2(2), 151-165.
- Jacobson, N., Butterill, D. & Goering, P. (2004). Organizational factors that influence university-based researchers' engagement in knowledge transfer activities. *Science Communication*, 25(3), 246-259.
- Koutsavlis, A. (2001). *Dissémination des guides de pratiques chez les médecins*. Montréal : Publication de la direction de la santé publique de Montréal-Centre et de l'Institut national de santé publique du Québec.
- Kuhn, T. (2002). Negotiating boundaries between scholars and practitioners: knowledge, networks and communities of practice, *Management communication quarterly*, 16(1), 106-112.
- Landry, R., Amara, N. & Lamari, M. (2000). Évaluation de l'utilisation de la recherche sociale subventionnée par le CQRS - Première partie : L'offre de recherche sociale : La perspective des chercheurs. Deuxième partie : La demande de recherche sociale : La perspective des utilisateurs. Québec : Université Laval.
- Landry, R. (1993). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 337-359). Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Lavis, J., Robertson, D., McLeod, C.B., Abelson, J. (2003). How Can Research Organizations More Effectively Transfer Research Knowledge to Decision-Makers, *The Milbank Quarterly*, 81(2), 221-248.

- MSSS (1999). Article 91 de la Loi sur les services de santé et les services sociaux-L.R.Q., S-4.2, Québec, Direction générale de la planification stratégique et de l'évaluation.
- Oh, C.H. & Rich, R.F. (1996). Explaining use of information in public policymaking. *Knowledge and policy: the international journal of knowledge transfer and utilization*, 9(1), 3-35.
- Organisation mondiale de la santé. (2004). Rapport mondial sur les connaissances pour une meilleure santé. Genève : Organisation mondiale de la santé. 38 p. http://www.who.int/rpc/meetings/en/french_report_summary.pdf.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par la théorisation ancrée. *Cahiers de la recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Roy, M., Guindon, J.-C. & Fortier, L. (1995). Transfert de connaissances – revue de littérature et proposition d'un modèle. Montréal : Institut de recherche en santé sécurité du travail.
- Rycroft-Malone, J., Harvey, G., Seers, K., Kitson, A., McCormack, B. & Titchen, A. (2004). An exploration of the factors that influence the implementation of evidence into practice. *Journal of Clinical Nursing*, 13(8), pp. 913-924.
- Solberg, I.L., Brekke, L.M., Fazio, J.C., Jacobsen, N.D., Fowles, J., Kottke, E.T., Mosser, G. & O'Connor, J.P. (2000). Lessons from experiences guideline implementers: attend to many factors and use multiple strategies. *Journal on quality improvement*, 26(4), 171-188.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les éditions logiques.
- Tardif, J., en coll. avec A. Presseau (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique*. Paris : ESF.
- Thompson, G. N., Estabrooks, C. A. & Degner, L. F. (2006). Clarifying the Concepts in Knowledge Transfer: a Literature Review. *Journal of Advanced Nursing*, 53(6), pp. 691-701.
- UNESCO (2005). *Rapport mondial de l'UNESCO : Vers les sociétés du savoir*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Walter, I., Nutley, S. & Davies, H. (2003). *Developing a Taxonomy of Interventions Used to Increase the Impact of Research (Discussion Paper 3)*. St-Andrews: University of St-Andrews, Department of Management, Research Unit for Research Utilisation. 17 p. [http://www.st-andrews.ac.uk/~ruru/Taxonomy %20development %20paper %20070103. pdf](http://www.st-andrews.ac.uk/~ruru/Taxonomy%20development%20paper%20070103.pdf).

À PROPOS DU DOCUMENT...

Ce document rend compte d'une recherche qui visait l'analyse des modalités et des activités de transfert de connaissances à l'œuvre dans quatre centres de santé et de services sociaux affiliés universitaires (CSSS-CAU). Les données ont été collectées au cours de quatre phases ayant permis de rejoindre 308 personnes. L'analyse transversale des résultats a permis de faire émerger un cadre de référence empirique, nommé « TRANS-ACTION ». Ce cadre précise la variété des modalités et des activités de transfert de connaissances mises en œuvre dans les CSSS-CAU. Ce cadre identifie aussi des conditions qui facilitent la réalisation de ces diverses activités et modalités et qui favorisent leurs retombées potentielles dans la pratique. Les résultats permettent aussi d'identifier des pratiques qui apparaissent prometteuses au plan du transfert de connaissances.



À PROPOS DES AUTEURS...

L'équipe de recherche : Denise St-Cyr Tribble, professeure titulaire, Université de Sherbrooke; Julie Lane, coordonnatrice de la recherche, Centre de santé et de services sociaux - Institut universitaire de gériatrie de Sherbrooke (CSSS-IUGS); Ginette Boyer, agente de planification de programmation et de recherche, CSSS-IUGS; Denise Aubé, chercheuse, Institut national de santé publique du Québec; Francine Blackburn, coordonnatrice du développement de la mission universitaire et de l'enseignement, CSSS de la Vieille-Capitale; Christine Brassard, coordonnatrice de l'enseignement et de la recherche, CSSS Jeanne-Mance; Sylvie Gendron, professeure adjointe, Université de Montréal; Jean-François Labadie, adjoint au développement de la mission universitaire, CSSS Bordeaux-Cartierville – Saint-Laurent; Hélène Belleau, professeure adjointe, Institut national de la recherche scientifique; Josiane Le Gall, chercheuse d'établissement, CSSS de la Montagne

En collaboration avec : Geneviève Pagé, professionnelle de recherche, CSSS Bordeaux-Cartierville – Saint-Laurent; Julie Paquette, agente de projet, CSSS Bordeaux-Cartierville – Saint-Laurent; Karine Demers, professionnelle de recherche, CSSS-IUGS

À PROPOS DE LA DIRECTION DE LA COORDINATION ET DES AFFAIRES ACADÉMIQUES (DCAA)...

Le Centre de santé et de services sociaux – Institut universitaire de gériatrie de Sherbrooke (CSSS-IUGS) a mis sur pied des directions responsables de soutenir et de coordonner la mission d'enseignement et de recherche favorisant l'innovation clinique, pédagogique, scientifique et en transfert de connaissances dans ses deux missions universitaires (institut du secteur santé et centre affilié universitaire du secteur social). La direction de la coordination et des affaires académiques a notamment pour mission de favoriser la diffusion des productions académiques et cliniques.

La mission de la DCAA est conçue pour favoriser des interactions continues entre quatre domaines d'intervention : 1) le soutien aux programmes et à l'innovation clinique; 2) l'enseignement; 3) la recherche et 4) la diffusion scientifique et le transfert de connaissances. Ces quatre domaines sont envisagés comme des moyens de soutenir l'amélioration de la qualité des services et le développement continu du personnel.

