

Évaluation de la formation en transfert de connaissances à l'Institut Pasteur de Madagascar

Christian Dagenais, Aurélie Hot*, Asmaa Rizqy, Chiarella Mattern,
Muriel Kielende, Esther McSween-Cadieux et Valéry Ridde*

Résumé : Cette étude évaluative porte sur la mise en œuvre et les effets perçus d'une formation en présence sur le transfert de connaissances, qui s'appuie sur deux cours en ligne ouverts et massifs (massive open online course – MOOC). La formation ciblait des membres du personnel ainsi que des partenaires de l'Institut Pasteur de Madagascar. L'étude a suivi le modèle de Kirkpatrick pour évaluer les effets perçus de la formation et le cadre TIPEC (Technology, Individual, Pedagogy and Enabling Conditions) pour identifier les facilitateurs et les obstacles de sa mise en œuvre. La collecte des données a suivi un devis mixte convergent. Trente-

* Ces auteurs ont contribué également à ce travail.



Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0)

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 3.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/)

<https://doi.org/10.55667/10.55667/ijede.2025.v40.i1.1377>

deux personnes (32) ont répondu au questionnaire de préformation, dont 18 personnes au questionnaire postformation et 24 à des entretiens semi-dirigés cinq mois après la fin de la formation. La plupart des personnes ont indiqué que la formation à l'aide des MOOC et d'un accompagnement en présence a répondu à leurs besoins, bien que son intensité et son niveau élevé de difficulté aient été soulignés par certains. Le volet pratique de la formation ainsi que la présence d'une formatrice ou d'un formateur ont été jugés essentiels à l'apprentissage. Les résultats suggèrent que le format pédagogique adopté pourrait constituer un outil pertinent et accessible pour la formation continue des professionnels.

Mots clés : Transfert des connaissances, renforcement des capacités, MOOC, évaluation, Madagascar

Evaluation of Knowledge Translation Training at the Institut Pasteur de Madagascar

Abstract: This evaluative study focuses on the implementation and perceived effects of an in-person training program on knowledge translation, which is based on two massive open online courses (MOOCs). The training targeted staff members as well as partners of the Institut Pasteur de Madagascar. The study followed the Kirkpatrick model to evaluate the perceived effects of the training and the TIPEC framework (Technology, Individual, Pedagogy, and Enabling Conditions) to identify facilitators and barriers to its implementation. Data collection was guided by a convergent mixed-methods design. Thirty-two people completed the pre-training questionnaire, of these, 18 responded to the post-training questionnaire and 24 took part in semi-structured interviews five months after the training ended. Most participants indicated that the training, combining MOOCs with in-person support, met their needs, although some highlighted its intensity and high level of difficulty. The practical component of the training and the presence of a trainer were deemed essential to learning. The results suggest that the adopted pedagogical format may represent a relevant and accessible tool for the continuing education of professionals.

Keywords: knowledge translation, capacity building, MOOC, evaluation, Madagascar

Introduction

Le transfert de connaissances (TC) renvoie aux activités qui visent à favoriser l'intégration des meilleures connaissances disponibles dans la pratique professionnelle et la prise de décision (Lemire et al., 2009; Straus et al., 2009). Le déploiement de ces activités de façon efficace et systématique contribuerait à réduire l'écart significatif entre les connaissances disponibles en santé et leur mise en application dans les milieux de pratique (McAteer et al., 2019; Shroff et al., 2015; Wilson et Sheldon, 2019). Pour ce faire, renforcer la capacité des individus, des organisations, des systèmes et des pays à intégrer les résultats scientifiques dans leurs actions est crucial (Global Commission on Evidence to Address Societal Challenges, 2024; World Health Organization, 2021). Bien que des ressources existent pour se former dans le domaine, leur visibilité et leur accessibilité restent limitées (Davis et D'Lima, 2020). De plus, l'évaluation des formations en TC peine à mesurer leur impact à plus long terme (Shewchuk et al., 2023). Ceci constitue un défi classique pour tous les types de formations professionnelles.

Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, on note le besoin de formations en transfert de connaissances peu coûteuses, sinon gratuites, qui débouchent sur une certification (Viglione et al., 2023). Afin de contribuer à répondre à cette exigence, notamment dans les pays d'Afrique francophones, l'Équipe RENARD (une équipe de recherche sur le TC), en collaboration avec l'Institut de recherche pour le développement (IRD) a développé, de 2020 à 2022, trois formations en ligne gratuites sous forme de cours en ligne ouverts et

massifs (massive open online course – MOOC). La série de cours vise à aider les personnes chercheuses et professionnelles à développer des pratiques optimales de TC. Depuis le lancement de ces cours, plusieurs expériences de formation ont été réalisées. En mai 2022 à Madagascar, les deux premiers MOOC de la série ont été délivrés aux équipes de cinq projets constituées des scientifiques eux-mêmes, mais aussi des partenaires issus de la société civile et de ministères. L'Équipe « Santé et Sciences sociales » (SaSS) de l'Institut Pasteur de Madagascar (IPM), qui mettait en œuvre ces projets, était à l'origine de cette demande de formation.

Lors de la première semaine, un formateur (CD) accompagnait les personnes participantes pour la réalisation des modules des deux premiers MOOC. Les activités comportaient le visionnement des capsules pédagogiques des MOOC, la réalisation de quiz en groupe et des travaux pratiques en sous-groupes. Ces travaux visaient l'élaboration de plans de transfert de connaissances et de notes de politique qui constituent des outils utiles pour la prise de décision (Arnautu et Dagenais, 2021; Tchameni Ngamo et al., 2016). Le calendrier détaillé de la formation offerte la première semaine est présenté à l'annexe 1.

Le premier MOOC comporte huit modules d'introduction aux concepts et outils de transfert de connaissances (tableau 1). Le second se concentre sur l'élaboration de notes de politique (tableau 2).

Tableau 1. Les modules du MOOC-1

MOOC-1	INTRODUCTION AU TRANSFERT DE CONNAISSANCES (TC)	Heures estimées de contenu
Module 1	Les concepts de base en TC	2 h
Module 2	L'état de la recherche sur le TC	2 h
Module 3	La planification d'une démarche de TC	2 h 30
Module 4	La fonction de courtage de connaissances	3 h
Module 5	Un survol des activités de TC : note de politique, infographie et vidéo	1 h
Module 6	Un survol des activités de TC : communication orale et diaporama	2 h
Module 7	Un survol des activités de TC : atelier délibératif	2 h
Module 8	L'évaluation des retombées du TC	2 h

Tableau 2. Les modules du MOOC-2

MOOC-2	PRÉPARER UNE NOTE DE POLITIQUE	Heures estimées de contenu
Module 1	Qu'est-ce qu'une note de politique?	1 h 30
Module 2	Que dit la recherche sur les notes de politique?	2 h
Module 3	Quelles sont les caractéristiques d'une note de politique convaincante?	2 h
Module 4	Comment préparer une note de politique?	4 h
Module 5	Comment rédiger et bien présenter une note de politique?	6 h

Au cours de la seconde semaine, une journée a été réservée à chacune des cinq équipes pour poursuivre l'élaboration d'un plan de transfert de

connaissances et des notes de politique portant sur les résultats de chacun des projets. Le calendrier du programme de la deuxième semaine est présenté à l'annexe 2. L'objectif principal de cette formation était donc, pour ces équipes, d'achever les deux cours en ligne sur le TC et d'acquérir un savoir-faire pratique sur des outils ciblés. Pendant les mois qui ont suivi la formation en présence, un accompagnement à distance a été offert par deux membres de l'équipe (CD et AH) pour finaliser ces outils.

L'objectif de cette étude était d'évaluer la mise en œuvre et les effets perçus de cette formation et de l'accompagnement offert.

Revue de littérature et cadre théorique

Si les outils pédagogiques de type MOOC représentent des solutions peu coûteuses pour rejoindre un grand nombre d'apprenants, les paramètres optimaux d'une formation basée sur ce type de matériel font l'objet de débat. La littérature disponible reste insuffisante, dans le contexte de pays à revenu faible et intermédiaire, que ce soit au sujet de l'évaluation des formations en TC (Murunga et al., 2020) ou de l'évaluation des formations à l'aide de MOOC (Deng et al., 2019). Le taux d'achèvement des MOOC est notoirement bas, avec des taux moyens d'achèvement rapportés ne dépassant pas 13 % pour différents pays (Gil-Jaurena et al., 2017; Goopio et Cheung, 2021; Jordan, 2015; Perna et al., 2014). Mais certaines études démontrent leur efficacité pour renforcer les capacités d'apprentissages des professionnelles et professionnels de la santé, y compris dans les pays à revenu faible à intermédiaire (Milligan et Littlejohn, 2014;

Nwameme et al., 2023). Ces résultats soulignent l'importance d'adapter ces formations aux besoins des personnes formées pour un apprentissage professionnel réussi. Offrir des occasions d'application des connaissances acquises dans la pratique professionnelle est également essentiel (Milligan et Littlejohn, 2014; Nieder et al., 2022), notamment grâce au mentorat postformation (Asampong et al., 2023; Oronje et al., 2022).

La pandémie de COVID-19 a marqué un virage brutal vers des solutions de formation en ligne pour les professionnels et professionnelles en santé. Après la pandémie, ceux-ci expriment des préférences pour un format conservant un volet en présence (Dedeilia et al., 2023). Les MOOC sont des ressources ouvertes qui peuvent se prêter à de nombreux scénarios d'enseignements, bien que ses différentes utilisations ne soient pas toujours connues, car réservées à de petits groupes (Ebner et al., 2020). Parmi ces différents scénarios, l'intégration des contenus de MOOC dans une formation ou un cours offert entièrement en présence par une formatrice ou un formateur peut constituer un choix intéressant. Ce format peut en effet être plus pertinent pour certains apprenants, comparé à des formats d'enseignement en présence traditionnels ou à des formats hybrides, c'est-à-dire comprenant des périodes à distance et en présence (Ma et Lee, 2023). L'intégration d'un MOOC dans une formation en présence permettrait de favoriser la motivation des apprenants en stimulant leur intérêt, et de laisser le formateur se concentrer sur l'adaptation du contenu aux personnes formées et le développement d'interactions significatives (Ma et Lee, 2023).

La formation en transfert de connaissances offerte à l'Institut Pasteur de Madagascar, qui est présentée ici, comportait un accompagnement en présence pour la réalisation de deux MOOC. Cette formule a permis d'inclure plusieurs périodes de travaux pratiques. La formation a été suivie d'une période de soutien à distance. Cette étude visait à évaluer la mise en œuvre et les effets perçus de cette formation. Grâce à une méthode mixte comprenant plusieurs temps d'évaluation, l'intention était d'approfondir la compréhension de l'expérience de formation, de la mise en application des apprentissages réalisés et des retombées de la formation sur les organisations ciblées.

Pour guider l'évaluation, nous nous sommes appuyés sur le modèle de Kirkpatrick (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2006; Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2022). Ce modèle est largement utilisé et reconnu pour mesurer l'impact de formations professionnelles. Il comprend quatre niveaux d'évaluation :

- **Niveau 1** : Les réactions des apprenants et apprenantes, notamment leur niveau de satisfaction et d'engagement, et leur perception de l'expérience.
- **Niveau 2** : Les apprentissages, les connaissances et les compétences acquises, pour identifier les lacunes et la clarté et l'efficacité du matériel de formation.
- **Niveau 3** : Les changements de comportements, c'est-à-dire la mise en œuvre effective des compétences nouvellement acquises dans l'environnement du travail.
- **Niveau 4** : Les résultats ou des impacts générés par les changements de comportement, notamment au niveau organisationnel.

Afin d'identifier les facilitateurs et les obstacles à la mise en œuvre de la formation, nous avons combiné ce modèle avec le cadre TIPEC (Technology, Individual, Pedagogy and Enabling Conditions) (Ali et al., 2018), conçu pour évaluer des outils de formation en ligne. Il permet l'analyse de quatre catégories de facteurs : les facteurs technologiques relatifs à la connexion et à l'utilisation de logiciels ou plateformes; les facteurs individuels en lien avec les motivations, les connaissances antérieures ou les disponibilités des apprenants; les facteurs pédagogiques liés au contenu des cours ou à la modalité de formation; et les conditions préalables liées à la langue d'enseignement ou au coût de la formation par exemple.

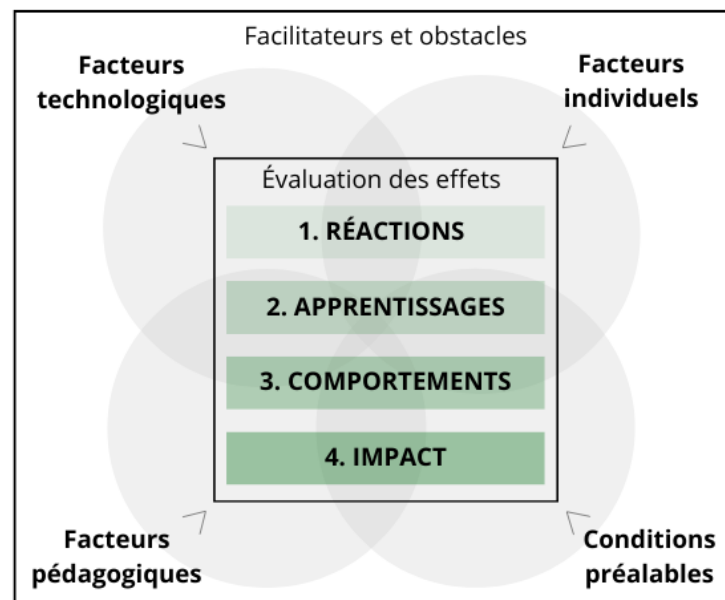


Figure 1. Synthèse du cadre théorique combinant le modèle de Kirkpatrick et le cadre TIPEC

Méthode

Un devis mixte convergent (Pluye, 2019) a permis de suivre les apprenantes et apprenants, au début et à la fin de la formation, puis cinq mois

après. La collecte des données quantitatives et qualitatives a été réalisée de manière indépendante, puis les résultats obtenus de manière séparée ont été comparés. Un questionnaire de préformation (sur la plateforme LimeSurvey) a été distribué afin d'identifier les caractéristiques des apprenantes et apprenants, de mesurer leurs intentions de formation ainsi que leurs connaissances préalables du transfert de connaissances (annexe 3). Un questionnaire de postformation sur la même plateforme a permis de mesurer les réactions face aux cours, la perception des habiletés et connaissances acquises ainsi que l'intention de mise en pratique à la fin de la première semaine (annexe 4). Des entretiens semi-dirigés de suivi, cinq mois après la formation, ont permis d'explorer plus en détail les quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick, tout en portant une attention particulière aux facteurs facilitants et aux obstacles à la mise en œuvre de la formation selon le cadre TIPEC. Les thèmes du guide abordent les réactions face à la formation, les apprentissages réalisés et leur pérennité, les effets de la formation à court terme (utilisation des connaissances acquises, impacts pour les organisations des personnes formées), ainsi que les facteurs facilitants et les obstacles à la mise en œuvre de la formation et la mise en pratique des apprentissages. Le guide d'entretien se trouve à l'annexe 5.

Personnes participantes

L'ensemble des personnes formées (n = 32) ont été sollicitées pour participer aux différents temps de l'évaluation. Le recrutement s'est fait sur une base volontaire. Le tableau 3 présente les caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes.

Tableau 3. Caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes aux trois temps de mesure

Caractéristiques	Questionnaire de préformation (J1)	Questionnaire de postformation (J5)	Entretiens (M5)
Nombre de participant(e)s / 32 personnes formées	32/32	18/32	24/32
Sexe (F, H, non renseigné)	19, 12, 1	12, 5, 1	16, 8
Affiliation			
ONG, société civile	12	4	5
Agences gouvernementales	10	3	8
Universitaire, de recherche	10	10	11
Autres, non renseigné	3	1	0

La totalité des personnes présentes au jour 1 (n = 32) a rempli le questionnaire de préformation. Elles avaient toutes une formation universitaire et on comptait environ un tiers de professionnelles et professionnels peu expérimentés (zéro à cinq ans d'expérience) pour deux tiers d'expérimentés (six ans et plus d'expérience). De ce nombre, 12 personnes ont déclaré provenir d'organisations non gouvernementales ou de la société civile, 10 d'agences gouvernementales, 10 d'établissements universitaires ou de centres de recherche et 3 ont indiqué d'autres affiliations. Le groupe était composé de 19 femmes et 12 hommes à la formation (une personne a préféré ne pas répondre), et 27 personnes étaient d'origine malgache. Les personnes participantes étaient parties prenantes dans cinq projets mis en œuvre par les

équipes de recherche de l'Institut Pasteur de Madagascar (IPM) dans les domaines suivants : la santé maternelle et infantile, la vaccination, la santé en milieu carcéral, la santé des personnes vivant avec le VIH.

Sur les 32 personnes formées, 18 ont rempli le questionnaire de postformation à la fin du cinquième jour de formation, 12 femmes et 5 hommes (une personne non renseignée). Il y avait 3 personnes qui appartenaient à des agences gouvernementales, 4 à des organismes à but non lucratif (ONG) ou à des organismes de la société civile, et 10 à des centres de recherche ou à des établissements universitaires (une personne non renseignée). Le taux d'attrition s'explique par le fait que le cinquième jour de la formation, plusieurs personnes participantes, la plupart provenant d'organismes externes à l'IPM (ministères et ONG) ont dû s'absenter en raison d'un manque de disponibilité lié à leurs obligations professionnelles. Elles n'ont donc pas pu participer à l'évaluation.

Des 32 personnes formées, 24 ont accepté de participer aux entretiens semi-dirigés, 16 femmes et 8 hommes. Les entretiens, d'une durée moyenne de 45 minutes, ont tous été réalisés en octobre 2022 par deux enquêtrices qui n'avaient pas pris part à la formation (AH et MK). Trois entretiens ont été effectués partiellement en malgache avec l'aide de 2 traductrices, car les répondants avaient plus de difficulté à s'exprimer en français, ce qui peut comporter des biais. Toutes les personnes volontaires et disponibles pendant la période prévue ont participé aux entretiens. Ces personnes ont déclaré travailler dans des organisations non gouvernementales ou de la société civile (5), dans des agences gouvernementales (8), ou des établissements universitaires ou des

centres de recherche (11). Dans ce groupe de 24 personnes interviewées, les postes occupés variaient, allant de postes de direction ou de responsable de programmes, à des postes de coordination ou d'assistantat de coordination de programme ou de projets, et des postes de médecins, de scientifiques ou de responsables de l'évaluation ou de base de données.

Considérations éthiques

Cette étude a obtenu l'approbation éthique du Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal (CEREP-21-087-D). Le consentement éclairé des personnes participantes a été obtenu par voie électronique (pour les questionnaires en ligne) ou par écrit (pour les entretiens), avant la collecte des données. La période de recrutement a eu lieu entre le 16 mai 2022 et le 14 octobre 2022.

Analyse

Les données quantitatives des questionnaires ont fait l'objet d'analyses descriptives. Pour les données qualitatives, toutes les entrevues ont fait l'objet d'une transcription partielle, entre septembre et octobre 2023, à l'aide du logiciel de gestion et d'analyse des données qualitatives N-Vivo 12. La transcription partielle est effectuée grâce à une fonction du logiciel permettant de diviser le contenu audio en segments descriptifs qui demeurent liés au contenu tout au long de l'analyse. La transcription partielle est un choix avantageux qui permet de concentrer l'effort de transcription sur les sections des entrevues plus pertinentes pour répondre aux questions de recherche : en

résumant les propos pour les segments moins pertinents et en transcrivant le verbatim pour les plus pertinents. Les procédures d'analyse des entretiens s'inspirent de la méthode de Miles et Huberman (Miles et Huberman, 2003), c'est-à-dire en considérant, de façon itérative, les étapes de réduction des données (codage des entretiens), de présentation (organisation autour d'un arbre thématique), et de vérification des conclusions (étapes de contre codage et codages inverses). Ainsi, un arbre thématique composé de 41 thèmes ou codes a été élaboré, couvrant l'ensemble des concepts du modèle de Kirkpatrick et les quatre catégories du cadre TIPEC. Lors du codage, l'approche a d'abord été déductive en se basant sur l'arbre thématique initial. La démarche, avec l'émergence de nouveau code, s'est poursuivie de manière inductive. Une fois la phase de codage des données terminée, des étapes de contre codage et de codage inverse, pour certaines données des entretiens, ont été réalisées pour garantir la validité externe et interne des résultats. Concrètement, cela signifie qu'un membre de l'équipe (AR) a codé l'ensemble des entretiens, puis a examiné le contenu des codes pour identifier des sections d'entretiens potentiellement mal codées (codage inversé). D'autres sections ont été recodées par un autre membre de l'équipe (AH) sans avoir accès aux codes initiaux (contre codage). Les préoccupations au sujet de certains segments et les différences de codage ont été discutées et résolues en équipe (AR, AH, CD) afin d'améliorer la cohérence de l'analyse.

L'analyse thématique des entretiens a suivi un processus en deux étapes :

1) une analyse des effets de la formation selon les quatre niveaux du modèle de

Kirkpatrick; 2) une identification des facilitateurs et des obstacles à la mise en œuvre de la formation selon les quatre catégories de facteurs du cadre TIPEC. Enfin, les données quantitatives et qualitatives ont été comparées selon ces différents thèmes selon une perspective d'intégration des données propre à la démarche en méthodes mixtes.

Résultats

Les résultats quantitatifs et qualitatifs sont présentés de manière concurrente comme suit : les niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick puis les facilitateurs et les obstacles selon les catégories du cadre de TIPEC. Le tableau 4 résume les principaux résultats (quantitatifs et qualitatifs) selon le modèle de Kirkpatrick.

Tableau 4. Résumé des résultats selon les niveaux du modèle de Kirkpatrick

RÉACTIONS	APPRENTISSAGES	COMPORTEMENTS	IMPACTS
+ Qualité perçue des MOOC	+ Clés d'élaboration	+ Intention de mise en pratique	+ Pour le milieu de la recherche :
+ Appréciation de l'accompagnement	+ d'une note de politique	+ Pratiques de communication	1. collaborations améliorées;
+ Période limitée de quelques jours	+ Principes de communication	orale et écrite améliorées	2. diffusion élargie des résultats de recherche;
+ Format en présence	+ orale adaptée au public ciblé	+ Changement dans les pratiques	3. ajout d'un volet TC aux projets de recherche;
+ Volet d'apprentissage pratique	+ Élaboration de messages	+ Professionnelles : méthode pour faire du TC	
	+ Principes de présentations visuelles des		

RÉACTIONS	APPRENTISSAGES	COMPORTEMENTS	IMPACTS
+ Satisfaction générale envers la formation	résultats de recherche (diapositives) + Apprentissages jugés utiles	+ Partage des connaissances acquises	4. bonification du financement de recherche
- Intensité de la première semaine	- Certains outils non maîtrisés par manque de pratique	- Pour certains, conditions non réunies pour mettre en pratique (manque de temps, de capacité, pas dans leurs tâches)	- Résultats mitigés pour d'autres types d'organismes, d'agences gouvernementales et d'ONG
- Difficultés avec certains contenus	- Manque de contenus sur la conception des outils de TC (infographies)	- Manque de références et d'outils pratiques additionnels	
- Aspects théoriques trop développés			

Le signe « + » renvoie à un élément rapporté positif et le signe « - » à un élément rapporté négatif.

Réactions des personnes participantes

Selon le questionnaire de postformation (n = 18), les personnes répondantes ont été en grande majorité « satisfaites » ou « très satisfaites » de la formation (n = 17) et du formateur (n = 17). Cependant, le tiers d'entre elles ont

jugé le cours « difficile » (n = 6) et deux personnes étaient en désaccord avec l'affirmation « les contenus du cours étaient à ma portée » (voir le tableau 5).

Tableau 5. Difficulté et satisfaction générale (questionnaire de postformation)

Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de la formation.		
Réponse	Décompte	Pourcentage %
Très satisfait(e)	7	38,8
Satisfait(e)	10	55,5
Neutre	1	5,5
Insatisfait(e)	0	0,0
Très insatisfait(e)	0	0,0
Ne sait pas/ne s'applique pas	0	0,0
Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) du ou des formateurs.		
Réponse	Décompte	Pourcentage %
Très satisfait(e)	10	55,5
Satisfait(e)	7	38,8
Neutre	1	5,5
Insatisfait(e)	0	0,0
Très insatisfait(e)	0	0,0
Ne sait pas/ne s'applique pas	0	0,0
De manière générale, comment évaluez-vous le niveau de difficulté de ce cours d'introduction au transfert de connaissances?		
Réponse	Décompte	Pourcentage %
Très facile	0	0,0
Facile	3	16,6
Ni facile ni difficile	9	50,0
Difficile	6	33,3
Très difficile	0	0,0
Ne sait pas/ne s'applique pas	0	0,0

Ceci rejoint les données qualitatives, les personnes participantes exprimant globalement leur satisfaction vis-à-vis des MOOC et de la formation offerte. Elles soulignent notamment la qualité de la conception : « Le MOOC est bien élaboré, c'est vraiment de qualité [...] en plus il y a des exercices, il y a des évaluations, c'est très animé [...] » (R1).

L'aspect pratique de la formation, avec l'élaboration d'une note de politique, a été particulièrement apprécié, en raison de sa plus-value pour les projets en cours :

Ce que j'avais apprécié plus c'est la finalité, c'est surtout les Policy Briefs et comment élaborer les notes de politique [...] c'est ce que j'ai voulu avoir comme fruit du projet [nom du projet], c'est avoir une note de politique convaincante et que les gens vont dire oui on va l'appliquer. (ONG 4)

Néanmoins, un peu moins de la moitié des personnes interrogées nuancent cette appréciation généralement positive, et expriment diverses réserves, les principales étant l'intensité de la formation et son niveau de difficulté. La première semaine de formation, plus théorique, semble avoir rebuté plusieurs participants : « Peut-être qu'on aurait pu faire sur beaucoup plus que cinq jours, parce que comme j'ai dit c'était intense [...] on était vraiment surchargés d'informations [...] » (ONG 1).

Les trois quarts des personnes participantes aux entretiens ont trouvé utile d'être accompagnées par un formateur en présence. Selon celles-ci, le formateur a rendu le cours plus interactif, a dynamisé les échanges, a favorisé la concentration et a clarifié le contenu. Il a encouragé le partage d'expériences,

tout en distribuant le temps de parole de façon équitable. Il a pu accompagner ceux et celles pour qui c'était la première expérience d'apprentissage avec un MOOC. Enfin, la formule a obligé les personnes à terminer le cours en quelques jours.

Oui, comme je suis formatrice aussi, j'ai beaucoup apprécié [la présence du formateur]; on laisse les gens discuter, on donne les informations, et après on donne le temps aussi de digérer un peu, d'appliquer [...], je crois que j'ai eu plutôt de la chance de le faire en présentiel [...] ça en quelques jours, ça a répondu à mon attente. (R8)

Neuf personnes, soit cinq représentantes d'agences gouvernementales, trois d'ONG et une du milieu de la recherche considèrent qu'une formule en présence avec un accompagnement était nécessaire pour qu'elles puissent terminer le MOOC, car cela leur a permis à la fois d'y dédier le temps nécessaire et de mieux comprendre les contenus.

Apprentissage des personnes participantes

La quasi-totalité des personnes répondantes au questionnaire de postformation indique que le cours leur a permis de faire des apprentissages qui leur seront utiles (17/18). Cinq mois après la formation, les deux tiers des personnes interrogées décrivent certaines des connaissances acquises et des apprentissages réalisés. Elles déclinent par exemple les clés pour l'élaboration d'une note de politique ou les principes pour la communication orale des résultats avec un message adapté au public ciblé. La représentation visuelle des résultats constitue un autre champ d'acquisition de compétences : « Comment

faire des PowerPoint... ce truc-là était une mine d'or pour la suite [...] des conseils hyperpratiques, mais finalement qu'on ne nous avait jamais appris nulle part [...] » (R4).

Les répondants et répondantes mentionnent aussi des principes à suivre lors du processus de transfert de connaissances comme l'importance de bien rejoindre un public ciblé.

D'abord, [il] y a différents types de public cible donc qu'il faut toujours adapter [...] le langage et la manière dont on va approcher les gens [...] il ne faut pas forcément transférer tous nos résultats, mais par exemple sélectionner un ou deux résultats et vraiment travailler là-dessus. (R3)

Néanmoins, 5 personnes indiquent manquer d'occasions de mise en pratique pour parfaire l'intégration des apprentissages, ou ne pas avoir pu maîtriser les outils présentés lors de la formation, comme l'écriture d'une note de politique.

Peut-être que si j'avais l'occasion de revoir et de faire un petit exercice, j'arriverais, mais c'est le manque de temps aussi. [...] Si un jour on me met dans un groupe pour écrire une note de politique, j'y arriverais, je n'ai pas eu l'occasion de le faire. (AG4)

Comportement des personnes participantes

À la fin du cours, 17 des 18 répondants au questionnaire planifiaient une mise en pratique de certains apprentissages réalisés dans le cours. Cinq mois plus tard, lors des entretiens, deux tiers des personnes déclarent continuer de mettre en application les apprentissages réalisés. Surtout dans le milieu de

recherche, plusieurs décrivent comment la formation leur a donné une nouvelle perspective, ou même une méthode sur la diffusion des connaissances :

Ça change tout d'assister à la formation sur le TC, hein [...] Il y a beaucoup de questions qu'on ne pose pas et auxquelles on ne sait pas répondre quand on fait de la capitalisation par exemple, qui est la cible? [...] comme si c'est déjà acquis [...] alors que c'est une question qui détermine qu'est-ce que tu vas faire après. (R1)

Néanmoins, mettre à l'épreuve ses nouvelles compétences acquises fait ressortir la nécessité d'autres formes d'accompagnement ou de mentorat, sur le long terme : « La compréhension globale y est, mais dans la mise en pratique, il y a clairement un manque d'outils, un manque de références » (R10).

De façon plus spécifique, les personnes décrivent des pratiques de communication orale et de présentation écrite des résultats de recherches améliorées. Plusieurs rapportent s'efforcer à être concis et à élaborer des messages clairs, à l'écrit comme à l'oral. D'ailleurs, 7 personnes ont partagé les connaissances acquises, les notes ou les documents, avec leurs supérieurs hiérarchiques, leurs collègues ou leurs amis. En revanche, trois personnes ont indiqué conserver les principes appris lors du cours, sans que cela entraîne un changement de comportement, soit parce qu'elles avaient déjà intégré ces principes, soit parce qu'elles n'ont pas eu l'occasion de les appliquer.

Enfin, un groupe de 4 répondants et répondantes, issus de divers milieux, a indiqué que les conditions n'étaient pas réunies pour un changement de comportement. Les raisons évoquées comprennent le fait qu'ils n'avaient pas

pour mission de faire du TC, qu'ils manquaient de temps ou de capacités, ou encore que leurs partenaires n'étaient pas réceptifs à ce type de démarche.

Impact

Pour le milieu de la recherche, la formation a servi de levier pour aller plus loin dans les projets de recherche concernés, que ce soit au niveau des collaborations ou de l'utilisation des résultats :

On a fait une note de politique avec le ministère de la Santé, les bailleurs [...], mais là en plus vraiment on va un pas plus loin, ce qui a été demandé par le bailleur, c'était qu'on retourne sur le terrain, qu'on présente les résultats et les recommandations qui ont émergé aux prestataires de santé [...] et recueillir leurs *inputs* sur les résultats et leurs recommandations, à savoir si c'est praticable dans leur contexte [...] Et donc, ça pour moi, c'est un grand plus. [...] Je regrette qu'on n'ait pas eu cette formation plus tôt. (R4)

L'ajout d'un volet TC et évaluation du TC au projet est aussi cité comme une conséquence de la formation, ce qui s'accompagne parfois d'un meilleur financement : « [...] La volonté des bailleurs, je suis étonnée de voir les retours positifs, chaque fois que l'on parle de transfert, ils acceptent de rajouter du temps et de l'argent. » (R10)

Dans d'autres secteurs que le milieu de la recherche, les résultats pour l'organisation semblent plus mitigés. Les acquis de la formation se heurtent à différentes barrières, dont le manque de ressources ou d'opportunités, ou encore le calendrier parfois chargé des projets. Enfin, le fait qu'une seule

personne ait été formée au sein de certaines organisations a été cité comme une barrière pour en tirer de réels bénéfices, en raison du roulement de personnel ou de la capacité limitée d'un seul employé.

Une participante souligne avoir pris du recul sur ses pratiques grâce à la formation suivie :

On se rend compte [...] qu'il y a encore un grand travail à faire de plaider par exemple et de l'utilisation des données de recherches [...] est-ce qu'on les remonte à ceux qui en ont vraiment besoin [...] on est conscient qu'il y a ce vide-là entre avoir les données et savoir les utiliser ou bien les transférer à qui en a le plus besoin. (ONG1)

Facilitateurs et obstacles

Les facilitateurs et les obstacles les plus marquants sont présentés ci-dessous et résumés dans le tableau 6.

Tableau 6. Résumé des facilitateurs et obstacles à la mise en œuvre selon le cadre TIPEC (données quantitatives et qualitatives)

Facteurs individuels	Facteurs pédagogiques	Facteurs technologiques	Conditions préalables (Enabling conditions)
+ Curiosité envers le TC	+ Contenus pratiques		+ Formation portée par un milieu de recherche
+ Pertinence perçue du sujet pour la pratique professionnelle	+ Modalité de formation en présence et en		crédible (organisation)

Facteurs individuels	Facteurs pédagogiques	Facteurs technologiques	Conditions préalables (Enabling conditions)
	groupes hétérogènes		de la formation, invitations)
– Disponibilité variable des personnes formées en fonction de leurs engagements et responsabilités professionnelles	– Dynamiques de groupe parfois tendues – Investissement inégal des personnes participantes	– Quelques problèmes techniques rapportés à l’inscription sur la plateforme et de connexion Internet	– Langue de formation (français), un obstacle pour certains

Le signe « + » renvoie à un facilitateur, et le « - » à un obstacle.

Facteurs individuels

Près de la moitié des personnes participantes (15/32) ont déclaré dans le questionnaire de préformation n’avoir jamais réalisé d’activités de TC. Lors des entretiens, 13 personnes ont indiqué avoir découvert le TC lors de la formation. Les résultats font ressortir leur intérêt et la perception de pertinence dans le cadre du travail.

C’est évident [que le TC est important]. Moi à mon niveau, nous avons donc des documents qui sont vraiment empilés dans le placard et on ne peut rien faire là-dessus, parce qu’à chaque fois qu’il y a des personnes qui viennent ici [...], elles font des recherches [...], mais on n’a pas pu communiquer au niveau

national, on n'a pas pu diffuser, parce que c'était vraiment des documents très consistants. (AG2)

En ce qui concerne les obstacles identifiés, la disponibilité des personnes à suivre la formation a varié en fonction des responsabilités professionnelles et des engagements préalables. Plusieurs personnes affiliées à des agences gouvernementales ont souligné la difficulté de se concentrer sur la formation.

Facteurs pédagogiques

En ce qui concerne le contenu, le questionnaire de postformation indique que 15 personnes sur 18 sont d'accord avec l'affirmation « les contenus du cours étaient pertinents, pratiques et concrets » (voir tableau 7).

Tableau 7. Résultats du questionnaire de postformation (pertinence)

Les contenus du cours étaient pertinents, pratiques et concrets		
Réponse	Décompte	Pourcentage %
Totalement en accord	6	33,3
En accord	9	50,0
Neutre	3	16,6
En désaccord	0	0,0
Totalement en désaccord	0	0,0
Ne sait pas/ne s'applique pas	0	0,0

Les réponses aux questions d'entretiens révèlent que, dans l'ensemble, le contenu de la formation était adapté au contexte professionnel des personnes formées. Les contenus les plus appréciés portent sur l'élaboration de la note de politique et du plan de TC, sur la création d'une infographie ou sur la communication orale. Certains suggèrent que quelques parties du cours puissent

bénéficier de plus de travaux pratiques ou d'exemples directement applicables à leur contexte.

En ce qui concerne la modalité de formation en présence et en groupe, près des trois quarts des participants mentionnent une bonne dynamique de groupe qui a enrichi les activités de formation grâce à l'échange d'expérience. Certains ont néanmoins déploré le nombre trop élevé de personnes participantes, ou leur participation inégale aux activités, ou encore les échanges parfois tendus en raison de l'hétérogénéité des affiliations des personnes présentes et de leurs visions divergentes sur les thématiques abordées dans les notes de politique.

Facteurs technologiques

Une minorité de participants ont signalé des difficultés de connexion Internet et quelques problèmes lors de l'inscription à la formation sur la plateforme des MOOC. Pour remédier aux problèmes de connexion Internet, deux personnes ont proposé d'avoir un support papier ou des documents plus détaillés et téléchargeables.

Conditions préalables

En ce qui concerne la langue de la formation, en l'occurrence le français, 5 personnes ont exprimé des difficultés à comprendre certains accents dans les capsules ainsi que quelques termes utilisés pendant la formation. Elles ont noté que le rythme de la narration des vidéos était parfois assez rapide, ce qui a

compliqué l'assimilation des apprentissages malgré le sous-titrage. L'utilisation du français, qui n'est pas la langue maternelle à Madagascar, a pu être un défi.

Le fait que la formation sur le transfert de connaissances ait été portée par un milieu de recherche crédible (l'IPM) a contribué au succès de sa mise en œuvre à plusieurs niveaux, pour : connaître l'existence même du MOOC sur le TC; mieux comprendre sa pertinence en lien avec les projets de recherche menés en collaboration avec cette institution; disposer du soutien nécessaire lors de la formation et parce qu'elle a été obligatoire pour certains professionnels de recherche.

Discussion

Les résultats de l'évaluation montrent une appréciation généralement positive du contenu de la formation ainsi que de la modalité d'enseignement en présence et en groupe. L'utilisation d'une ressource en ligne pour des cours en présentiel a permis de disposer d'un contenu de qualité comprenant une diversité d'activités et d'intervenants. Du point de vue individuel, tout le monde n'a pas pu bénéficier également de la formation, en raison de son intensité, de la difficulté de quelques contenus ou de barrières linguistiques.

L'accompagnement par un expert a été jugé crucial dans ce cas. Celui-ci a pu favoriser la compréhension des aspects théoriques par des échanges ciblés d'un côté, et d'un autre côté, l'apprentissage pratique ancré dans des tâches réelles. L'accompagnement a donc renforcé le respect des principes de Merrill reconnus en design pédagogique, en offrant notamment des phases d'activation

des connaissances préalables des apprenants, de démonstration des tâches attendues et d'application des apprentissages (Merrill, 2002).

La dynamique d'apprentissage en groupe a été perçue comme un facteur généralement favorable. Les réactions des personnes participantes rappellent qu'encourager le partage d'expériences est une stratégie gagnante pour la formation de professionnels et professionnelles de la santé à l'aide de MOOC (Longhini et al., 2021). En outre, la promotion d'une collaboration et des partenariats avec d'autres organisations et parties prenantes s'avèrent essentiels pour renforcer les capacités en TC des organisations (Golhasany et Harvey, 2023).

Même au sein des personnes participantes les plus engagées dans la formation, on note un besoin supplémentaire d'accompagnement postformation, une fois que les compétences sont mises à l'épreuve. Ceci est dû, d'une part, à la relative courte durée de la formation et de l'accompagnement qui a suivi, mais aussi au fait que les compétences nécessaires à la réalisation du TC sont complexes et nombreuses (Mallidou et al., 2018). Ceci rejoint les conclusions d'autres recherches (Asampong et al., 2023; Davis et D'Lima, 2020).

Les apprentissages dispensés par ce nouveau format pédagogique ont été jugés appropriés pour développer certaines compétences. Cependant, la stabilité des connaissances acquises semble plus assurée dans l'équipe de personnes professionnelles à l'IPM, alors qu'une masse critique a été rejointe et que les occasions de mise en pratique sont plus encadrées. Ceci souligne l'importance d'un suivi régulier et d'un environnement professionnel propice qui

encourage la mise en pratique des compétences acquises (Mallidou et al., 2018). Cela met aussi en évidence la nécessité d'un renforcement des capacités non seulement au niveau individuel, mais aussi au niveau organisationnel (Golhasany et Harvey, 2023). Cela peut vouloir dire, au-delà d'un renforcement de capacités axées sur des projets spécifiques, de diriger les efforts vers différents niveaux de l'organisation, afin de favoriser l'allocation de ressources dédiées et l'émergence de procédures organisationnelles pour la mise en œuvre du TC (King et al., 2024; Kislov et al., 2014).

Dans un autre contexte en Afrique de l'Ouest, une formation utilisant les mêmes MOOC en format hybride a été dispensée à un groupe de scientifiques (Dagenais et al., 2024). La partie de l'accompagnement en présence y avait été jugée surtout importante pour le développement de compétences pratiques, dans le cadre de projets en cours. Comme dans l'étude conduite ici, la pérennité de l'utilisation des connaissances à long terme au niveau organisationnel n'était cependant pas assurée. Une autre recherche évaluative s'est penchée sur l'expérience d'apprenants et d'apprenantes de 5 pays francophones qui suivaient de façon autonome le premier MOOC de la même série (Villemin et al., 2024). Ces personnes ont souligné l'importance de pouvoir appliquer les connaissances dans la pratique comme facteur de motivation. Elles ont également souhaité plus d'interactions et de collaborations pour approfondir les apprentissages réalisés. Dans ces deux cas, la mise à l'épreuve des apprentissages dans des conditions réelles de pratiques et un soutien adéquat après la formation ressortent comme facteurs clés de succès.

Plusieurs éléments pour assurer le succès de ce type de formation ont été identifiés par les personnes formées à Madagascar. On peut citer la motivation de travailler avec des objectifs réels de TC découlant des projets en cours, un contenu accordant plus de temps à la pratique qu'à la théorie, la prise en compte du contexte linguistique et des obligations professionnelles des personnes formées ou encore un leadership organisationnel pour porter le projet. L'adaptation du contenu au contexte local est identifiée ailleurs comme un facteur qui augmente le succès de la formation en TC à l'aide de MOOC pour les pays à revenus faible et intermédiaire (Nwameme et al., 2023). Que ce soit au niveau organisationnel ou individuel, le développement de ces compétences s'avère étroitement lié au contexte.

Les conclusions de cette étude rejoignent des constats tirés de revues systématiques récentes sur la formation en ligne depuis la pandémie de COVID-19, pour les personnes professionnelles en santé. Concrètement, trois éléments en particulier devraient être pris en compte. Premièrement, bien que les ressources en ligne aient représenté un outil indispensable lors de la pandémie, les apprenants et apprenantes préfèrent un format hybride, comprenant des périodes d'apprentissage en présence (Dedeilia et al., 2023). Les équipes qui mettent en place des formations utilisant des MOOC ou d'autres ressources en ligne devraient ainsi considérer la pertinence d'inclure un volet d'apprentissage en présence. Dans le cadre de la formation offerte à l'IPM, le format en présence a été généralement apprécié et a encouragé les interactions entre pairs et avec un formateur. Deuxièmement, un aperçu des revues systématiques a permis de

conclure qu'un format hybride, intégrant à la fois l'apprentissage en présence et en ligne, est potentiellement plus efficace qu'un format classique pour l'acquisition des connaissances par les personnes professionnelles en santé (Lockey et al., 2022). Dans le contexte particulier de la formation à l'IPM, les personnes formées ont souligné la qualité des MOOC tout comme l'utilité d'être accompagnées par un formateur en présence pour approfondir les contenus présentés en ligne. Troisièmement, les scénarios d'apprentissage intégrant des ressources en ligne doivent répondre aux besoins des personnes formées et prendre en compte leur contexte. Ainsi, bien que plusieurs formats d'apprentissage hybrides soient potentiellement efficaces, certains leviers contextuels sont à considérer pour favoriser la mise en œuvre de ces initiatives. Il s'agit notamment de faire valoir l'utilité des contenus pour la pratique, et de contourner des barrières personnelles, systématiques ou d'infrastructures, en créant des environnements d'apprentissage qui soutiennent les personnes formées (Aryee et al., 2024). Ce soutien peut être incarné par les pairs ou des facilitateurs ou facilitatrices.

Les trois éléments présentés ci-dessus (les préférences de format et le contexte des personnes formées, ainsi que l'efficacité potentielle des différents scénarios hybrides) devraient faire partie des réflexions préliminaires de mise en œuvre pour des formations destinées à des professionnels. Les quatre leçons suivantes, inspirées des résultats de l'évaluation de la formation à l'IPM, complètent ces constats :

1. Intégrer le contenu d'un MOOC dans une formation en présence menée par un formateur permet des rétroactions immédiates avec les personnes formées et l'achèvement des activités en quelques jours. Cependant, cette formule peut devenir trop intense pour une assimilation optimale des contenus.
2. Une période d'apprentissage pratique est indispensable et il faut rechercher un équilibre entre les volets pratiques et théoriques de la formation.
3. Travailler avec des objectifs réels ancrés dans des projets en cours favorise le développement des compétences, stimule la motivation et permet de tirer parti des réseaux de collaboration existants.
4. Les contextes de formation à prendre en compte lors de la conception et la mise en œuvre de programmes de développement de capacités en TC comprennent, d'un point de vue individuel, les barrières linguistiques potentielles et les disponibilités réelles des apprenants en fonction de leurs obligations professionnelles et d'un point de vue organisationnel, le leadership en matière de TC.

Forces et limites de l'étude

Cette étude évaluative se base sur un devis mixte qui a permis de comparer différents types de données sur le phénomène étudié et recueillies à plusieurs moments et ainsi de proposer une interprétation nuancée de l'expérience des personnes participantes. Cependant, le biais de réponse peut influencer les résultats positifs rapportés : il peut exister des différences de

perceptions entre ceux qui ont répondu à l'enquête et ceux qui ont choisi de ne pas le faire. Bien que les enquêtrices n'aient pas pris part à la formation, un biais de désirabilité peut être présent, les répondants et répondantes souhaitant potentiellement présenter leur expérience d'apprentissage de manière favorable. Pour les données qualitatives, la présence d'une traductrice lors de quelques entretiens pour certaines personnes représente un risque de biais d'interprétation des données traduites. Pour les données quantitatives, et surtout pour le questionnaire de postformation, la taille de l'échantillon est restée relativement modeste. Enfin, les données de l'étude représentent une expérience autorapportée et ne sont pas généralisables et à d'autres contextes.

Conclusion

Cette étude a permis de capter les perceptions des personnes participantes concernant leur expérience avec la formation reçue, tout en identifiant les obstacles et facilitateurs qui ont pu influencer sa mise en œuvre à Madagascar. Les apprenants et apprenantes ayant suivi la formation en transfert de connaissances ont pour la plupart exprimé leur satisfaction à l'égard de son contenu et ont souligné l'importance d'être accompagnés pour réaliser des exercices pratiques. La majorité a également réussi à appliquer les connaissances et les compétences acquises dans leur pratique professionnelle. Bien que le format choisi ait potentiellement démontré sa valeur ajoutée en matière d'acquisition de connaissances et de compétences, des défis subsistent quant à la consolidation de ces acquis pour optimiser les impacts organisationnels de la formation. Ces défis renvoient notamment aux efforts de

renforcement des capacités en TC au niveau organisationnel, ainsi qu'à la disponibilité d'un soutien à la pratique du TC à plus long terme.

En ce qui concerne les implications concrètes pour des équipes souhaitant mettre en œuvre des formations à l'aide de ressources en ligne, cette étude souligne l'utilité d'intégrer ces ressources dans un enseignement en présence et en groupe qui est axé sur des mises en situation pertinentes pour la pratique professionnelle, afin de favoriser l'acquisition et l'application des connaissances. En fonction du contexte qui comprend les objectifs de formation, la disponibilité réelle des personnes formées et la diversité des profils, l'intensité de ces périodes en présence doit être soigneusement planifiée. En ce qui concerne les pistes de recherches futures, un suivi des personnes et des organisations ciblées par des formations en TC, à plus long terme, serait utile pour évaluer la pérennité des résultats potentiels identifiés. Ce suivi devrait s'accompagner d'une étude approfondie du contexte d'apprentissage. Les occasions de mise en pratique, le maintien des réseaux de collaboration, le leadership organisationnel ainsi que les leviers organisationnels pour pérenniser les acquis d'une formation en TC semblent des thèmes d'intérêt. Ceci permettrait de mieux cerner les meilleures pratiques à mettre en œuvre, dès le début des efforts de formation, afin de favoriser la pérennité des apprentissages et des changements de pratique.

Remerciements

Michaëlla Razaf et Antsa Rasata (traduction, soutien aux entretiens),
Romane Villemin (contribution à l'élaboration de la grille d'entretien).

Références

- Ali, S., Uppal, M. A., et Gulliver, S. R. (2018). A conceptual framework highlighting e-learning implementation barriers. *Information Technology et People*, 31(1), 156-180. <https://doi.org/10.1108/ITP-10-2016-0246>
- Arnautu, D., et Dagenais, C. (2021). Use and effectiveness of policy briefs as a knowledge transfer tool: A scoping review. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00885-9>
- Aryee, G. F. B., Amoadu, M., Obeng, P., Sarkwah, H. N., Malcarm, E., Abraham, S. A., Baah, J. A., Agyare, D. F., Banafo, N. E., et Ogaji, D. (2024). Effectiveness of eLearning programme for capacity building of healthcare professionals: A systematic review. *Human Resources for Health*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12960-024-00924-x>
- Asampong, E., Kamau, E. M., Teg-Nefaa Tabong, P., Glozah, F., Nwameme, A., Opoku-Mensah, K., Amankwa, B., et Dako-Gyeke, P. (2023). Capacity building through comprehensive implementation research training and mentorship: An approach for translating knowledge into practice. *Globalization and Health*, 19(1), 35. <https://doi.org/10.1186/s12992-023-00935-8>
- Dagenais, C., Hot, A., Bekelynck, A., Villemin, R., Sween-Cadieux, E. M., et Ridde, V. (2024). MOOC-based blended learning for knowledge translation capacity-building: A qualitative evaluative study. *PLOS ONE*, 19(2), e0297781. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297781>
- Davis, R., et D'Lima, D. (2020). Building capacity in dissemination and implementation science: A systematic review of the academic literature on teaching and training initiatives. *Implementation Science*, 15(1), 97. <https://doi.org/10.1186/s13012-020-01051-6>
- Dedeilia, A., Papapanou, M., Papadopoulos, A. N., Karela, N.-R., Androutsou, A., Mitsopoulou, D., Nikolakea, M., Konstantinidis, C., Papageorgakopoulou, M., Sideris, M., Johnson, E. O., Fitzpatrick, S., Cometto, G., Campbell, J., et Sotiropoulos, M. G. (2023). Health worker education during the COVID-19 pandemic: Global disruption, responses and lessons for the future-a systematic review and meta-analysis. *Human Resources for Health*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12960-023-00799-4>

- Deng, R., Benckendorff, P., et Gannaway, D. (2019). Progress and new directions for teaching and learning in MOOCs. *Computers et Education*, 129, 48-60. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.019>
- Ebner, M., Schön, S., et Braun, C. (2020). *More Than a MOOC—Seven Learning and Teaching Scenarios to Use MOOCs in Higher Education and Beyond*. In S. Yu, M. Ally, et A. Tsinakos (Éds.), *Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum* (p. 75-87). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0618-5_5
- Gil-Jaurena, I., Callejo-Gallego, J., et Agudo, Y. (2017). Evaluation of the UNED MOOCs Implementation: Demographics, Learners' Opinions and Completion Rates. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i7.3155>
- Global Commission on Evidence to Address Societal Challenges. (2024). Global Evidence Commission update 2024: Building momentum in strengthening domestic evidence-support systems, enhancing the global evidence architecture, and putting evidence at the centre of everyday life. McMaster Health Forum. <https://www.mcmasterforum.org/docs/default-source/evidence-commission/update-2024.pdf>
- Golhasany, H., et Harvey, B. (2023). Capacity development for knowledge mobilization: A scoping review of the concepts and practices. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 235. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01733-8>
- Goopio, J., et Cheung, C. (2021). *The MOOC dropout phenomenon and retention strategies*. *Journal of Teaching in Travel et Tourism*, 21(2), 177-197. <https://doi.org/10.1080/15313220.2020.1809050>
- Jordan, K. (2015). Massive Open Online Course Completion Rates Revisited: Assessment, Length and Attrition. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 341-358. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2112>
- King, O., West, E., Alston, L., Beks, H., Callisaya, M., Huggins, C. E., Murray, M., Mc Namara, K., Pang, M., Payne, W., Peeters, A., Pithie, M., Sayner, A. M., et Wong Shee, A. (2024). Models and approaches for building knowledge translation capacity and capability in health services: A scoping review. *Implementation Science*, 19(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s13012-024-01336-0>

- Kirkpatrick, D., et Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, J., et Kirkpatrick, W. K. (2022). *An Introduction to The New World Kirkpatrick Model*. Kirkpatrick Partners, LLC. <https://www.kirkpatrickpartners.com/wp-content/uploads/2021/11/Introduction-to-The-New-World-Kirkpatrick%C2%AE-Model.pdf>
- Kislov, R., Waterman, H., Harvey, G., et Boaden, R. (2014). Rethinking capacity building for knowledge mobilisation: Developing multilevel capabilities in healthcare organisations. *Implementation Science*, 9(1), 166. <https://doi.org/10.1186/s13012-014-0166-0>
- Lemire, N., Souffez, K., et Laurendeau, M. (2009). *Animer un processus de transfert des connaissances. Bilan des connaissances et outil d'animation*. Institut national de santé publique du Québec (INSPQ).
- Lockey, A., Bland, A., Stephenson, J., Bray, J., et Astin, F. (2022). Blended learning in health care education: An overview and overarching meta-analysis of systematic reviews. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 42(4), 256-264. <https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000455>
- Longhini, J., Rossetini, G., et Palese, A. (2021). Massive open online courses for nurses' and healthcare professionals' continuous education: A scoping review. *International Nursing Review*, 68(1), 108-121. <https://doi.org/10.1111/inr.12649>
- Ma, L., et Lee, C. S. (2023). Leveraging MOOCs for learners in economically disadvantaged regions. *Education and Information Technologies*, 28(9), 12243-12268. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11461-2>
- Mallidou, A. A., Atherton, P., Chan, L., Frisch, N., Glegg, S., et Scarrow, G. (2018). Core knowledge translation competencies: A scoping review. *BMC Health Services Research*, 18(1), 502. <https://doi.org/10.1186/s12913-018-3314-4>
- McAteer, J., Di Ruggiero, E., Fraser, A., et Frank, J. W. (2019). Bridging the academic and practice/policy gap in public health: Perspectives from Scotland and Canada. *Journal of Public Health*, 41(3), 632-637. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdy127>
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59. <https://doi.org/10.1007/BF02505024>

- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (J.-J. Bonniol, Éd.; M. Hlady Rispal, Trad.; 2e éd., révision scientifique). De Boeck université.
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb38976606n>
- Milligan, C., et Littlejohn, A. (2014). Supporting professional learning in a massive open online course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i5.1855>
- Murunga, V. I., Oronje, R. N., Bates, I., Tagoe, N., et Pulford, J. (2020). Review of published evidence on knowledge translation capacity, practice and support among researchers and research institutions in low- and middle-income countries. *Health Research Policy and Systems*, 18(1), Article 1. <https://doi.org/10.1186/s12961-019-0524-0>
- Nieder, J., Nayna Schwerdtle, P., Sauerborn, R., et Barteit, S. (2022). Massive Open Online Courses for Health Worker Education in Low- and Middle-Income Countries: A Scoping Review. *Frontiers in Public Health*, 10.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2022.891987>
- Nwameme, A., Dako-Gyeke, P., Asampong, E., Allotey, P., Reidpath, D. D., Certain, E., Vahedi, M., Ross, B., Maher, D., et Launois, P. (2023). Improving understanding of disease control implementation research through a mooc with participants from low- and middle-income countries: Evaluating participant reactions and learning. *PLOS Neglected Tropical Diseases*, 17(3), e0011139.
<https://doi.org/10.1371/journal.pntd.0011139>
- Oronje, R. N., Mukiira, C., Kahurani, E., et Murunga, V. (2022). Training and mentorship as a tool for building African researchers' capacity in knowledge translation. *PLOS ONE*, 17(3), e0266106. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266106>
- Perna, L. W., Ruby, A., Boruch, R. F., Wang, N., Scull, J., Ahmad, S., et Evans, C. (2014). Moving Through MOOCs: Understanding the Progression of Users in Massive Open Online Courses. *Educational Researcher*, 43(9), 421-432.
<https://doi.org/10.3102/0013189X14562423>
- Pluye, P. (2019). L'intégration en méthodes mixtes. Dans *Évaluation des interventions de santé mondiale* (Ridde, V. et Dagenais, C.). Éditions science et bien commun et IRD Éditions.

<https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/evalsantemondiale/chapter/integration/>

- Shewchuk, S., Wallace, J., et Seibold, M. (2023). Evaluations of training programs to improve capacity in K*: A systematic scoping review of methods applied and outcomes assessed. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02403-5>
- Shroff, Z., Aulakh, B., Gilson, L., Agyepong, I. A., El-Jardali, F., et Ghaffar, A. (2015). Incorporating research evidence into decision-making processes: Researcher and decision-maker perceptions from five low- and middle-income countries. *Health Research Policy and Systems*, 13(1), 70. <https://doi.org/10.1186/s12961-015-0059-y>
- Straus, S. E., Tetroe, J., et Graham, I. (2009). Defining knowledge translation. *CMAJ: Canadian Medical Association Journal*, 181(3-4), 165-168. <https://doi.org/10.1503/cmaj.081229>
- Tchameni Ngamo, S., Souffez, K., Lord, C., et Dagenais, C. (2016). Do knowledge translation (KT) plans help to structure KT practices? *Health Research Policy and Systems*, 14, 46. <https://doi.org/10.1186/s12961-016-0118-z>
- Viglione, C., Stadnick, N. A., Birenbaum, B., Fang, O., Cakici, J. A., Aarons, G. A., Brookman-Frazee, L., et Rabin, B. A. (2023). A systematic review of dissemination and implementation science capacity building programs around the globe. *Implementation Science Communications*, 4(1), 34. <https://doi.org/10.1186/s43058-023-00405-7>
- Villemin, R., Dagenais, C., et Ridde, V. (2024). Evaluative study of a MOOC on knowledge translation in five French-speaking countries. *PLOS ONE*, 19(4), e0299923. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0299923>
- Wilson, P., et Sheldon, T. A. (2019). *Using evidence in health and healthcare. In What Works Now?* (p. 67-88). Policy Press. <https://bristoluniversitypressdigital.com/display/book/9781447345527/ch004.xml>
- World Health Organization. (2021). Evidence, policy, impact. WHO guide for evidence-informed decision-making.
-

Annexe 1

Calendrier de la première semaine : formation

Jour	Activités
Jour 1	<p>Matinée</p> <p>Introduction et tour de table</p> <p>Attentes et contextes des apprenantes et apprenants</p> <p>Objectifs de la formation</p> <p>Modalités pédagogiques et programme de la semaine</p> <p>Après-midi</p> <p>Introduction au transfert de connaissances – Partie 1 (modules du MOOC-1)</p> <p>Introduction au transfert de connaissances – Partie 2 (modules du MOOC-1)</p> <p>Bilan de la journée – évaluation et discussion sur les connaissances acquises</p>
Jour 2	<p>Matinée</p> <p>Rappel et discussion sur les modules vus la veille</p> <p>Introduction au transfert de connaissances – Partie 3 (modules du MOOC-1)</p> <p>Après-midi</p> <p>Exercices pratiques</p> <p>Bilan de la journée – évaluation et discussion sur les connaissances acquises</p>
Jour 3	<p>Matinée</p> <p>Rappel et discussion sur les modules vus la veille</p> <p>Les notes de politique (modules du MOOC-2)</p> <p>Après-midi</p> <p>Les notes de politique (modules du MOOC-2)</p> <p>Bilan de la journée – évaluation et discussion sur les connaissances acquises</p>

Jour	Activités
Jour 4	<p>Matinée Rappel et discussion sur les modules vus la veille Rédaction de notes de politiques – exercices pratiques</p> <p>Après-midi Le courtage de connaissances – modules complémentaires (Partie 1) Bilan de la journée – évaluation et discussion sur les connaissances acquises</p>
Jour 5	<p>Matinée Rappel et discussion sur les modules vus la veille</p> <p>Après-midi Le courtage de connaissances – modules complémentaires (Partie 2) Exercices pratiques au choix des participants (développement d'un plan de TC, élaboration d'un outil ou d'une activité) Séance de clôture de la formation et distribution des attestations</p>

Annexe 2

Calendrier de la deuxième semaine : ateliers de travail

Jour	Activités
Jour 1	Matin PREG-EVAL Finalisation et validation de la note de politique et de la note de recherche Élaboration d'un plan de dissémination des notes Après-midi PREMA Atelier de restitution et coformulation de conclusions et de recommandations
Jour 2	VACC Validation du plan de transfert concernant les activités de diffusion des résultats de la recherche VACC aux différents acteurs de la vaccination Élaboration du plan d'action
Jour 3	VACC Validation en interne des outils de transfert de connaissances (équipe recherche IPM avec le formateur)
Jour 4	Matin MIARINA Rappel des étapes de transfert de connaissances sur le projet et les suites données à l'étude anthropologique Présentation des résultats de l'étude de faisabilité en vue de la formation des personnes responsables de la santé en milieu carcéral Corédaction et validation des notes de politique
Jour 5	Matin COVIH-OI Atelier sur la note de politique :

Jour**Activités**

- Présenter les principales recommandations issues de la cotation
- Plan d'action pour la mise en œuvre des recommandations
- Présenter et valider la note de politique

Après-midi

Retour sur la formation

Perspectives sur la continuité des activités en transfert de connaissances

Activités de suivi

Planification des activités, suivi et accompagnement par l'équipe

RENARD à distance à la suite de la formation

Annexe 3

Questionnaire de préformation

Questionnaire préalable – MOOC

Aux apprenants et apprenantes de ce cours d'introduction au transfert de connaissances ou de préparation de notes de politique.

Vous êtes invités à participer à un projet de recherche dans le cadre de ce cours en ligne. Votre participation est volontaire. Avant de continuer, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet.

N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles par courriel à l'adresse suivante : christian.dagenais@umontreal.ca.

Il y a 13 questions dans ce questionnaire.

Profil

Quelle est l'adresse courriel que vous avez utilisée sur la plateforme Édulib?

Veillez écrire votre réponse ici :

Quel est votre pays de résidence?

Veillez écrire votre réponse ici :

Questionnaire

1. À quel genre vous identifiez-vous? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Homme
- Femme
- Autre diversité de genre (trans, queer, non-binaire, etc.)
- Je préfère ne pas répondre

2. Quel âge avez-vous? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Moins de 25 ans
- 25 à 35 ans
- 36 à 45 ans
- 46 à 55 ans
- 56 à 65 ans
- Plus de 65 ans
- Je préfère ne pas répondre

3. Quel est votre niveau de scolarité? Le dernier diplôme que vous avez obtenu.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Niveau primaire ou élémentaire
- Niveau secondaire ou formation professionnelle
- Niveau collégial (équivalent du lycée et du baccalauréat français)
- Niveau universitaire 1er cycle – Baccalauréat (équivalent de Licence – DEUG)
- Niveau universitaire 2e cycle – Maîtrise (équivalent de Master 1 – Master 2)
- Niveau universitaire 3e cycle – Doctorat

- Autre
 - Je préfère ne pas répondre
4. Dans quel type d'organisation exercez-vous? Cochez tous les énoncés qui s'appliquent. Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :
- Institution académique ou centre de recherche
 - Gouvernement ou ministère ou agence gouvernementale (p. ex., institut de santé publique)
 - Centre de santé (p. ex., hôpitaux et cliniques)
 - Organisation non gouvernementale ou de la société civile (locale ou internationale)
 - Organisation des Nations Unies (p. ex., UNESCO, UNICEF et FAO)
 - Organisme de financement (p. ex., fondations et entreprises privées)
 - Autre
 - Je préfère ne pas répondre
5. Quel type de travail exercez-vous principalement? Cochez tous les énoncés qui s'appliquent. Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :
- Recherche ou évaluation de programmes
 - Prestation de services de santé ou services sociaux
 - Élaboration de politiques publiques ou gestion publique
 - Développement et gestion de projets ou programmes
 - Action de plaidoyer (p. ex., lobbyisme et mobilisation communautaire)
 - Médias et communication (p. ex., journalisme)
 - Enseignement ou formation professionnelle
 - Autre
 - Je préfère ne pas répondre

6. Quel est votre principal domaine de pratique? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Santé
- Services sociaux
- Éducation
- Développement international
- Environnement
- Administration
- Autre
- Je préfère ne pas répondre

7. Combien d'années d'expérience avez-vous cumulées dans vos principales fonctions?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- 0 à 5 ans
- 6 à 10 ans
- 11 à 20 ans
- 21 ans et plus
- Je préfère ne pas répondre

8. Êtes-vous actuellement étudiant(e)? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non
- Je préfère ne pas répondre

9. Avez-vous déjà participé à une formation en ligne de type MOOC ou autre? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui, au complet
- Oui, partiellement
- Non
- Je préfère ne pas répondre

10. Avez-vous déjà participé à une formation sur le transfert de connaissances (en ligne ou en présentiel)? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non
- Je ne sais pas
- Je préfère ne pas répondre

11. Avez-vous déjà réalisé des activités de transfert de connaissances?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non
- Je ne sais pas
- Je préfère ne pas répondre

Merci d'avoir répondu à ces questions! N'oubliez pas de remplir le questionnaire de satisfaction lorsque vous aurez terminé le cours.

19-05-2022 – 13 h 12

Envoyer votre questionnaire.

Merci d'avoir rempli ce questionnaire.

Annexe 4

Questionnaire de postformation

Questionnaire de satisfaction – MOOC

Si vous vous êtes rendu jusqu'ici, cela signifie que vous avez terminé ce cours sur l'introduction au transfert de connaissances ou sur la préparation de notes de politique. Nous vous félicitons pour votre persévérance! Nous espérons que votre expérience d'apprentissage en ligne en notre compagnie a été agréable.

En répondant à ce questionnaire de satisfaction, vous allez nous permettre de mieux comprendre ce qui influence la réussite des apprenants et apprenantes. Votre avis nous sera essentiel pour améliorer ce cours en ligne. Si vous répondez à ces questions, cela signifie que vous êtes d'accord à ce que vos réponses soient utilisées à des fins de recherche et d'évaluation. Les données resteront anonymes et confidentielles.

Il y a 12 questions dans ce questionnaire.

Profil

1. Quelle est l'adresse courriel que vous avez utilisée pour vous inscrire sur la plateforme ÉDUlib?

Veuillez écrire votre réponse ici :

2. Quel est votre pays de résidence?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Questionnaire

3. Approximativement, quel pourcentage des activités de ce cours avez-vous terminé? Les activités comprennent l'écoute des vidéos éducatives, la réalisation des quiz, les lectures, les exercices pratiques, etc.

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Aucune activité – je me suis seulement inscrit(e)
- Certaines activités – moins de 25 %
- Environ la moitié des activités – environ 50 %
- La plupart des activités – plus de 75 %
- Toutes les activités – 100 %

4. Pour accéder à la plateforme du cours, qu'avez-vous principalement utilisé?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Moniteur d'ordinateur
- Ordinateur portable
- Téléphone intelligent
- Tablette électronique
- Autre

5. De manière générale, comment évaluez-vous le niveau de difficulté de ce cours d'introduction au transfert de connaissances? Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

- 1 – Très facile

- 2 – Facile
- 3 – Ni facile ni difficile
- 4 – Difficile
- 5 – Très difficile
- Ne sait pas/ne s'applique pas

6. Veuillez indiquer votre niveau de satisfaction. Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

Questions	Très satisfait(e)	Satisfait(e)	Neutre	Insatisfait(e)	Très insatisfait(e)	Ne sait pas/ne s'applique pas
De manière générale, comment évaluez-vous votre niveau de satisfaction à la suite de votre participation à ce cours?						
De manière plus spécifique, quel est votre niveau de satisfaction pour les vidéos éducatives?						
De manière plus spécifique, quel est votre niveau de satisfaction pour les quiz éclairés proposés dans certains modules?						
De manière plus spécifique, quel est votre niveau de satisfaction pour les fiches synthèses disponibles après chaque examen de module?						

Questions	Très satisfait(e)	Satisfait(e)	Neutre	Insatisfait(e)	Très insatisfait(e)	Ne sait pas/ne s'applique pas
De manière plus spécifique, quel est votre niveau de satisfaction pour les capsules Vox pop?						
De manière plus spécifique, quel est votre niveau de satisfaction pour les examens de fin de module?						
De manière plus spécifique, quel est votre niveau de satisfaction pour les exercices pratiques (p. ex., exercices « glisser-déposer », fiche à remplir et diaporama)						
De manière plus spécifique, quel est votre niveau de satisfaction pour les ressources supplémentaires proposées (p. ex., lectures, guides, sites Web)?						
De manière plus spécifique, quel est votre niveau de satisfaction pour les forums de discussion?						
Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de la formation.						
Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) du ou des formateurs.						
Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de l'organisation de formation.						

7. Veuillez indiquer votre niveau d'accord avec les énoncés suivants.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

Énoncés	Totalement en accord	En accord	Neutre	En désaccord	Totalement en désaccord	Ne sait pas/ne s'applique pas
Le cours en ligne a répondu à mes attentes.						
Le cours m'a permis de faire des apprentissages qui me seront utiles.						
Je planifie déjà mettre en application certains apprentissages réalisés dans ce cours.						
Je recommanderais ce cours en ligne à d'autres personnes.						
La structure du cours était bien organisée et facile à suivre.						
Les contenus du cours étaient pertinents, pratiques et concrets.						
Les contenus du cours étaient à ma portée.						
Les explications données durant le cours étaient claires.						
Les supports de cours étaient assez diversifiés (vidéos, lectures, exercices, etc.).						

Énoncés	Total ent en accord	En accord	Neutre	En désacc ord	Total ent en désacc ord	Ne sait pas/ne s'appliq ue pas
Les supports de cours étaient de bonne qualité (vidéos, lectures, exercices, etc.).						
Les supports de cours (vidéos, lectures, exercices, etc.) m'ont aidé(e) dans l'apprentissage.						
J'ai trouvé facile de naviguer dans les contenus du cours.						
J'ai apprécié la qualité visuelle de la plateforme EDUlib.						
La documentation technique était claire et pertinente (FAQ, tutoriels, etc.)						
De manière générale, les activités connexes à la formation (forum, quiz, exercices, etc.) m'ont encouragé(e) à plus participer lors de la formation.						
Les équipements utilisés ont fonctionné correctement.						

Énoncés	Total ent en accord	En accord	Neutre	En désacc ord	Total ent en désacc ord	Ne sait pas/ne s'appliq ue pas
Les équipements utilisés lors de la formation étaient adaptés à l'apprentissage.						
Le formateur a présenté le contenu de la formation de manière intéressante.						
Le formateur a répondu aux questions de manière informative, appropriée et satisfaisante.						
Le formateur articule et explique de manière claire et compréhensible.						
Le formateur maîtrise bien le contenu de la formation.						

8. Avez-vous expérimenté des difficultés techniques qui ont nui à votre expérience?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

9. Quelles étaient les difficultés rencontrées?

Veillez écrire votre réponse ici :

10. Qu'avez-vous le plus apprécié de ce cours en ligne sur le transfert de connaissances?

Veillez écrire votre réponse ici :

11. Qu'avez-vous le moins apprécié de ce cours en ligne sur le transfert de connaissances?

Veillez écrire votre réponse ici :

12. En terminant, comment pourrions-nous améliorer ce cours pour mieux vous soutenir dans votre apprentissage et rendre votre expérience plus satisfaisante?

Veillez écrire votre réponse ici :

Merci d'avoir rempli ce questionnaire!

19-05-2022 – 13 h 12

Envoyer votre questionnaire.

Merci d'avoir rempli ce questionnaire.

Auteurs

Christian Dagenais est professeur titulaire au département de psychologie de l'Université de Montréal. Il se spécialise dans l'évaluation des processus et des effets de différents mécanismes de transfert de connaissances (TC). Depuis 2009, il est à la tête de l'équipe RENARD, une équipe fortement investie dans la recherche sur le TC, et dont l'objectif est de développer ce champ de recherche grâce à des partenariats interdisciplinaires et interuniversitaires. Au cours des 15 dernières années, il a dirigé de nombreuses études évaluatives portant sur le transfert des connaissances issues de la recherche en éducation, en santé publique, en santé internationale et dans plusieurs autres domaines au Québec et à l'étranger.

Aurélié Hot est conseillère principale de recherche pour l'Équipe RENARD depuis avril 2021 (<https://www.equiperenard.org/>), une équipe de recherche en partenariat œuvrant en « science du transfert et de la mobilisation des connaissances ». Elle a obtenu un doctorat en anthropologie en 2010 et depuis lors, a contribué à un large éventail de projets de transfert des connaissances dans les milieux universitaire, communautaire et du réseau de la santé et des services sociaux, au Québec et ailleurs dans le monde.

Asmaa Rizqy est médecin de formation et détient une maîtrise en santé publique, spécialisée en santé mondiale. Elle est actuellement conseillère en promotion et prévention au sein de Santé Québec au Canada. Son expertise porte sur l'analyse des besoins, la planification et l'évaluation des services et programmes de santé, avec un intérêt particulier pour les inégalités en santé, l'accès aux soins des populations vulnérables ainsi que le transfert et la mobilisation des connaissances au profit des politiques de santé.

Chiarella Mattern est titulaire d'un doctorat en anthropologie et coordonne de nombreux projets de recherche internationaux et interdisciplinaires. Jusqu'en août 2024, elle était responsable de l'équipe Santé et Sciences sociales à l'Institut Pasteur de Madagascar.

Muriel Kielende est médecin de formation et titulaire d'un mastère de recherche en santé mondiale. Actuellement doctorante en prévention et promotion de la santé à l'Université Paris Cité, elle s'intéresse particulièrement à la conception, à l'implémentation et à l'évaluation des interventions de santé publique adaptées aux besoins et aux spécificités des contextes locaux.

Esther McSween-Cadieux est professeure à l'École des sciences de l'administration de l'Université TÉLUQ. Formée comme psychologue, elle s'est spécialisée en transfert et mobilisation des connaissances en santé et en services sociaux. Ses recherches portent sur l'implantation de programmes ou de pratiques et les mécanismes de courtage de connaissances.

Valéry Ridde est directeur de recherche au CEPED (<http://www.ceped.org>), une unité de recherche commune à l'Université Paris Cité, Paris Sorbonne, l'INSERM et à l'Institut de recherche pour le développement (IRD). Il a été professeur agrégé à l'École de santé publique de l'Université de Montréal et titulaire d'une Chaire de recherche en santé publique appliquée des IRSC. Il a été basé de 2019 à 2023 à l'Institut de la santé et du développement (ISED) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal). Ses travaux de recherche et d'évaluation portent sur les systèmes de santé, l'évaluation, les politiques de santé publique et le transfert des connaissances.