

Caractéristiques d'une démarche de recherche-développement pour un outil adapté, utilisable et susceptible d'amorcer un changement

Une dynamique participative pour réduire l'écart entre les milieux de la pratique et de la recherche

Catherine Tardif, Geneviève Carpentier et Normand Roy

Volume 1, Hiver 2026

URL :

<https://revues.ugtr.ca/ard/index.php/1/issue/current>

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Tardif, C., Carpentier, G., et Roy, N. (2026). Caractéristiques d'une démarche de recherche-développement pour un outil adapté, utilisable et susceptible d'amorcer un changement. Une dynamique participative pour réduire l'écart entre les milieux de la pratique et de la recherche. *Revue Alliance Recherche et Développement*, 1 (Hiver), 1-19.

Résumé de l'article

Cet article s'intéresse à la démarche de recherche-développement ayant conduit à la création d'un outil de sensibilisation à la violence éducative ordinaire en milieu scolaire. Il vise à identifier les caractéristiques de cette démarche qui ont contribué à rendre l'outil adapté, utilisable et propice à l'amorce d'un changement de pratique. Ancrée dans une dynamique participative, cette recherche a mobilisé des comités diversifiés composés de membres du personnel scolaire et de personnes expertes en éducation. L'analyse repose sur les traces du processus (journal de bord, artefacts, décisions et ajustements réalisés) et sur huit entrevues menées auprès des personnes participantes. Les résultats mettent en évidence plusieurs facteurs favorables, tels que la qualité du climat collaboratif, la conjugaison des savoirs complémentaires (théoriques, empiriques, professionnels, expérientiels) ainsi que des modalités de participation structurantes. L'analyse révèle aussi certaines tensions méthodologiques liées à la collaboration, notamment la répartition des responsabilités et l'obtention de rétroactions critiques durant le développement. En exposant les forces et les limites de la démarche utilisée, l'article contribue à la réflexion sur les conditions à réunir dans une recherche-développement pour soutenir une collaboration féconde et favoriser l'amorce d'un changement de pratique au regard d'objets sensibles, comme la violence éducative ordinaire.

Caractéristiques d'une démarche de recherche-développement pour un outil adapté, utilisable et susceptible d'amorcer un changement

Une dynamique participative pour réduire l'écart entre les milieux de la pratique et de la recherche

Catherine Tardif

Doctorante, Département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal, Québec, Canada

catherine.tardif.4@umontreal.ca

Geneviève Carpentier

Professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal, Québec, Canada

genevieve.carpentier@umontreal.ca

Normand Roy

Professeur titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal, Québec, Canada

normand.roy@umontreal.ca

- Contribution réflexive -

Résumé

Cet article s'intéresse à la démarche de recherche-développement ayant conduit à la création d'un outil de sensibilisation à la violence éducative ordinaire en milieu scolaire. Il vise à identifier les caractéristiques de cette démarche qui ont contribué à rendre l'outil adapté, utilisable et propice à l'amorce d'un changement de pratique. Ancrée dans une dynamique participative, cette recherche a mobilisé des comités diversifiés composés de membres du personnel scolaire et de personnes expertes en éducation. L'analyse repose sur les traces du processus (journal de bord, artefacts, décisions et ajustements réalisés) et sur huit entrevues menées auprès des personnes participantes. Les résultats mettent en évidence plusieurs facteurs favorables, tels que la qualité du climat collaboratif, la conjugaison des savoirs complémentaires (théoriques, empiriques, professionnels, expérientiels) ainsi que des modalités de participation structurantes. L'analyse révèle aussi certaines tensions méthodologiques liées à la collaboration, notamment la répartition des responsabilités et l'obtention de rétroactions critiques durant le développement. En exposant les forces et les limites de la démarche utilisée, l'article contribue à la réflexion sur les conditions

à réunir dans une recherche-développement pour soutenir une collaboration féconde et favoriser l'amorce d'un changement de pratique au regard d'objets sensibles, comme la violence éducative ordinaire.

Mots clés

recherche-développement, violence éducative ordinaire, dynamique participative, mobilisation des savoirs, changement de pratique

Abstract

This article examines the research and development process that led to the creation of an awareness-raising tool addressing ordinary educational violence in schools. It seeks to identify the defining features of this process that contributed to making the tool contextually relevant, usable, and conducive to initiating change in educational practice. Grounded in a participatory approach, the study involved diverse committees composed of school staff and education experts. The analysis draws on process-based materials (research journal, artefacts, documented decisions and adjustments) and on eight interviews conducted with participants. The findings highlight several enabling factors, including a positive collaborative climate, the integration of complementary forms of knowledge (theoretical, empirical, and experiential), and the use of structured modalities of participation. The analysis also reveals methodological tensions inherent in collaborative research, particularly concerning the distribution of responsibilities and the challenge of obtaining critical feedback during development. By shedding light on both the strengths and limitations of this R&D process, the article contributes to ongoing discussions on the conditions required for participatory research and development to foster meaningful collaboration and support the initiation of change around sensitive educational issues such as ordinary educational violence.

Keywords

research and development, violence against student, participatory approach, knowledge mobilization, practice change

INTRODUCTION

Plusieurs initiatives de changement de pratique en éducation peinent à atteindre leurs objectifs (Galand et Janosz, 2020; Maunier, 2019). Cela s'explique notamment par un décalage entre les résultats de recherche et les réalités du terrain (Galand et Janosz, 2020; Rycroft-Smith, 2022). Dans ce contexte, il devient essentiel de considérer et d'intégrer les savoirs des milieux dans la conception des innovations pédagogiques pour tenir compte de la diversité des contextes et de leur fonctionnement propre (Clement et Vandenberghe, 2000; Gaudreau et al., 2021). Cette prise en compte pourrait être facilitée par une dynamique participative (Bryk et al., 2015; Savoie-Zajc, 2001).

Les recherches à dynamique participative visent à créer un pont entre les milieux de la recherche et de la pratique en « établi[ssant] avec les praticiens des modes de collaboration féconds » (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021, p. 9). Elles soutiennent la pertinence et l'applicabilité des résultats de la recherche (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021; Giguère et Lapointe, 2020), favorisent des postures plus égalitaires et respectueuses (Asloun et Guy, 2017) et renforcent l'agentivité des milieux, soit « la capacité des personnes (et des groupes) à agir comme agents sur leur environnement de manière transformatrice » (Impedovo, 2020, p. 3). Ces recherches permettent ainsi au personnel scolaire de s'approprier, de sélectionner et de développer des pratiques en phase avec leurs réalités professionnelles (Bloch, 2019), un enjeu actuel (Joyce et Cartwright, 2020).

Pour que cette collaboration soit féconde, il importe de porter attention aux différences de perspectives de langages et d'objectifs entre les parties (Vinatier et Morrisette, 2015). Alors que les chercheurs et chercheuses mobilisent des connaissances scientifiques qui se veulent souvent généralisables ou transférables, les personnes professionnelles de terrain disposent d'un savoir situé, ancré dans l'expérience et leur milieu. La mise en dialogue de ces savoirs apparaît essentielle pour adapter les connaissances issues de la recherche aux besoins spécifiques des milieux (Galand et Janosz, 2020; Kennedy, 2016). L'opérationnalisation d'une dynamique participative implique donc de s'intéresser à la place qu'on accorde aux différents types de savoirs (théoriques, empiriques, professionnels, expérientiels) et aux personnes impliquées.

L'importance de s'intéresser aux mécanismes au cœur des projets à dynamique participative

À ce jour, peu d'études analysent l'effet des caractéristiques des initiatives de mobilisation des connaissances visant l'amélioration des pratiques (p. ex. les modalités de participation, la fréquence des interactions et la prise de décision) sur leurs retombées (Farley-Ripple et al., 2018; Ziam et al., 2024). Il semble pourtant important de s'intéresser à la description de leur déploiement (p. ex. format et contenu des outils utilisés ou modalités d'utilisation) pour identifier ce qui contribue à leur succès (Rycroft-Smith, 2022). Une meilleure compréhension de ces mécanismes permettrait d'adapter les dispositifs afin de maximiser leurs retombées pratiques et scientifiques.

La question et l'objectif de recherche

Le présent article s'inscrit dans un plus large projet qui visait le développement d'un outil pour amorcer un changement de pratique concernant les violences éducatives ordinaires en contexte scolaire, soit les comportements violents du personnel scolaire, envers les élèves, qui sont banalisés, tolérés, voire encouragés, puisqu'ils se veulent éducatifs (Gueguen, 2015; Maurel, 2012). Le développement de l'outil, appuyé sur la démarche de recherche-développement en cinq phases de Bergeron et Rousseau (2021), a mobilisé divers types de savoirs (théoriques, empiriques, professionnels, expérientiels) et de points de vue (scientifique et professionnel). Il reposait sur la conjugaison des assises théoriques et empiriques concernant le changement de pratique et la violence éducative ordinaire et des solutions proposées par le personnel scolaire.

Bien que plusieurs obstacles au changement de pratique en contexte scolaire soient connus (Galand et Janosz, 2020; Rycroft-Smith, 2022) et que des pistes de solutions soient évoquées (Clement et Vandenberghe, 2000; Galand et Janosz, 2020; Gaudreau et al., 2021), peu d'écrits décrivent comment ces pistes s'opérationnalisent dans une recherche-développement ou comment elles engendrent des retombées scientifiques et pratiques (Cash, 2018). Ceci est particulièrement vrai dans le cas des outils de sensibilisation à des enjeux sensibles, comme la violence éducative ordinaire (Tardif et al., 2025). Cet article constitue une contribution méthodologique à la compréhension des conditions de mise en œuvre d'une recherche-développement participative. Il vise à répondre à la question suivante : Quelles caractéristiques de la recherche-développement mise en œuvre ont favorisé la conception d'un outil adapté et utilisable pour amorcer un changement au regard de la violence éducative ordinaire en milieu scolaire?

CADRE CONCEPTUEL

L'amorce d'un changement de pratique

S'intéresser à l'amorce d'un changement s'appuie sur la reconnaissance que le changement est un processus. Pour plusieurs, dont Collerette et al. (2021) et Fullan et Quinn (2020), il comporte trois phases : l'éveil, la transition et la ritualisation. La phase d'éveil survient lorsque le changement est présenté. Elle vise à préparer le changement, à remettre en question le statu quo et à aligner les attitudes et la culture organisationnelle sur la visée de changement (Lauzier et al., 2018). Au terme de cette phase, les personnes devraient avoir une lecture partagée de la problématique, être bien informées sur le changement proposé, être en mesure de se projeter dans une situation désirée et avoir pris position face au changement (Collerette et al., 2021). Dans un contexte où la violence éducative ordinaire tend à être banalisée (Tardif et al., 2025), l'éveil est déterminant. Un outil qui vise l'amorce s'inscrit dans la phase d'éveil, mais doit aussi préparer la poursuite du changement. Ainsi, l'outil de sensibilisation développé dans cette recherche entend spécifiquement à susciter l'éveil.

Les repères méthodologiques pour orienter la recherche-développement

Ce projet de recherche mobilisait une démarche de recherche-développement et la collaboration avec les milieux de pratique, lesquelles sont recommandées pour concevoir des outils adaptés et utilisables (Desgagné et al., 2001; Lesage et al., 2013; Rousseau, 2012). D'une part, le caractère adapté renvoie à l'idée que l'outil répond aux besoins et aux réalités des milieux dans lesquels il sera utilisé. D'autre part, le fait d'être utilisable implique qu'il soit clair, accessible et facile à prendre en main, c'est-à-dire qu'il ne requiert pas un accompagnement constant ni des ressources excessives pour être mis en œuvre.

Pour répondre à la question de recherche, les cinq repères méthodologiques pour orienter la recherche-développement axée sur l'amélioration du produit proposé par Bergeron, Rousseau et Bergeron (2021) ont été mobilisés.

Le premier repère, reconnaître le caractère subjectif et contextualisé des connaissances générées, suppose de reconnaître que la recherche en éducation se déroule dans un contexte en évolution, façonné par des relations humaines. Les activités de recherche visent alors une compréhension approfondie des situations grâce à l'éclairage des personnes participantes. L'utilisation d'un journal de bord, l'explicitation des biais, la triangulation et la validation des interprétations par les personnes participantes sont recommandés.

Le deuxième repère, favoriser une participation maximale des acteurs et actrices de terrain, consiste à « faire de la recherche “avec” plutôt que “sur” les acteurs » (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021, p. 13). Ce repère insiste sur la relation de confiance, le choix des moments d'implication, des outils de collecte adaptés et la création d'un espace d'intersubjectivité favorisant le partage. La chercheuse enrichit ainsi ses données, tandis que les personnes participantes en retirent des bénéfices pour leur développement professionnel.

Le troisième repère, envisager les solutions dans une logique ascendante à partir de la pratique, implique d'adapter une posture qui encourage « la résolution de problèmes locaux et situés, en s'éclairant de la recherche pour inventer de nouvelles solutions » (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021, p. 15). Cela renvoie à l'idée d'être à l'écoute des besoins et des défis rencontrés dans les milieux de pratique pour concevoir un produit qui répond concrètement au problème tel qu'il est vécu sur le terrain. Les connaissances issues de la recherche servent à mettre en lumière le problème, à analyser les idées proposées pour s'assurer qu'elles ne sont pas désuètes ou inappropriées et à guider les décisions qui devront être prises en cours de développement.

Le quatrième repère, prioriser une posture compréhensive et d'amélioration du produit en cours de développement, souligne l'importance de concentrer les activités de recherche sur l'amélioration du produit plutôt que sur l'évaluation de son efficacité. Il est recommandé de miser sur des collectes de données en cours de développement du produit. Les résultats souligneront alors les solutions, les caractéristiques du produit qui pourraient être transférables et l'appréciation du produit afin de guider l'utilisation auprès d'une population élargie.

Le cinquième et dernier repère, adopter une démarche flexible et itérative, s’inspire des particularités des recherches appliquées. Cette posture implique une ouverture aux ajustements en cours de route, la documentation des décisions (notamment dans un journal de bord) et une attention constante aux besoins émergents pour maintenir la cohérence entre les objectifs et les moyens.

Ces repères méthodologiques soulignent l’importance de miser sur l’implication des milieux de pratique pour solutionner des enjeux pratiques situés et concrets (Van der Maren, 2003). Ils visent à favoriser l’arrimage entre les milieux (VanTassel-Baska et Little, 2021), à soutenir le changement par la coconstruction et la réflexivité collective (Marion et Houlfort, 2015).

MÉTHODOLOGIE

Les personnes participantes

Les personnes participantes ont pris part aux cinq phases de la démarche de recherche-développement. Elles étaient regroupées en deux comités (Tableau 1) : le comité de développement ($n = 4$) et le comité consultatif ($n = 6$).

Tableau 1
Constitution des comités

Comité de développement ($n = 4$)	Comité consultatif ($n = 6$)
• une psychoéducatrice • une enseignante mentore • une technicienne en éducation spécialisée • une direction d’école	• trois directions d’établissement (deux d’une même école primaire et une d’un établissement privé primaire-secondaire) • une enseignante (secondaire) • une technicienne en service de garde (primaire) • une agente de planification de la Direction régionale de la santé publique du Québec
Toutes d’un même établissement secondaire	

Le comité de développement s’est rencontré à cinq reprises en présentiel dans leur école (Tableau 2).

Tableau 2
Descriptif des rencontres du comité de développement

Date	Durée	Objectif de la rencontre
19 avril 2024	2 h 30	Présentation du projet de recherche, de l’analyse des besoins et complétion du cahier des charges
3 mai 2024	3 h	Réflexion sur le contenu et rédaction des contenus du prototype
21 mai 2024	2 h	Suite de la rédaction des contenus
12 juin 2024	3 h	Choix de format de l’outil
20 septembre 2024	3 h	Présentation de l’outil prêt à mettre à l’essai

Le comité consultatif a participé à deux rencontres tenues en visioconférence. La première, en janvier 2024, visait à présenter le projet et à identifier leurs besoins en matière de sensibilisation à la violence éducative ordinaire en milieu scolaire via un entretien de groupe. La deuxième rencontre servait à présenter l’outil et à planifier sa mise à l’essai. Entre les rencontres, des

échanges par courriel ont permis aux membres de valider des analyses et de proposer des ajustements au contenu de l'outil avant sa transmission au comité d'experts.

La collecte de données

Les données utilisées proviennent 1) d'entrevues individuelles réalisées avec les membres des comités de développement ($n = 3$) et consultatif ($n = 5$), 2) d'artéfacts (échanges courriel, documents annotés ou commentés, rapports de mise à l'essai) et 3) du journal de bord de la chercheuse.

Le guide d'entrevue comprenait trois sections : 1) l'appréciation de l'outil par les personnes participantes (p. ex. *Considères-tu que cet outil répond à tes besoins pour sensibiliser le personnel scolaire au regard de la violence éducative ordinaire? Quelles sont les caractéristiques de l'outil qui y contribuent?*), 2) les caractéristiques de la démarche et du processus de développement (p. ex. *Est-ce que ton implication a eu des effets sur le développement de l'outil, selon toi?*), et 3) les forces, limites et les conditions d'utilisation de l'outil (p. ex. *Peux-tu me décrire une situation ou un moment où tu as utilisé l'outil et qu'il t'a paru utile et adéquat?*). Seules les deux premières sections ont été retenues pour répondre à l'objectif de recherche de cet article. Les entrevues, d'une durée d'environ 45 minutes chacune, ont été conduites en ligne par la chercheuse. Elles ont été enregistrées puis transcrites.

Les artéfacts nous informent sur les étapes, l'évolution de l'outil, les prises de décision et leurs justifications. Le journal de bord contient des notes de terrain, méthodologiques, analytiques, subjectives et personnelles ainsi que des mémos théoriques (Paillé et Mucchielli, 2021).

L'analyse

La démarche d'analyse vise à poser un regard critique sur les choix méthodologiques et à illustrer de manière située comment les cinq repères méthodologiques (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021) ont été opérationnalisés dans le cadre de ce projet à partir de traces concrètes issues du terrain. Bien que cette étude en soit une de recherche-développement, sa dynamique participative partage plusieurs fondements avec la recherche collaborative. En recherche collaborative, l'analyse du processus constitue un élément central, puisqu'elle permet de documenter les conditions d'émergence, les tensions, les ajustements et les effets (Desgagné et al., 2001) et participe à la validité compréhensive du projet (Savoie-Zajc, 2001). Les analyses réalisées s'appuient à la fois sur les entrevues, les artéfacts produits au fil du développement et le journal de bord, qui ont permis d'adopter un regard réflexif sur la démarche et les décisions prises tout au long du processus.

L'analyse des entrevues

Les entrevues ont d'abord été transcrites sous forme de verbatims. Ces derniers ont ensuite fait l'objet d'une analyse de contenu dirigé (Hsieh et Shannon, 2005) à l'aide du logiciel NVivo. Dans un premier temps, les caractéristiques évoquées de la démarche ont été codées selon les cinq repères méthodologiques de Bergeron, Rousseau et Bergeron (2021).

Dans un deuxième temps, les caractéristiques appréciées de l'outil ont servi de corpus d'analyse pour faire ressortir lesquelles de ces caractéristiques soulignaient le caractère adapté ou utilisable de l'outil. Par exemple, un extrait dans lequel une participante partagerait son appréciation de l'outil en mentionnant comment le vocabulaire utilisé fait écho à celui de son milieu serait codé « adapté et utilisable ».

Dans un troisième temps, considérant l'apport réciproque des parties prenantes en recherche-développement que pourrait engendrer la participation des acteurs et actrices de terrain (deuxième repère méthodologique de Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021), les retombées de la participation au projet pour les personnes participantes ont été identifiées. Les retombées renvoient à tous les effets potentiels de la participation au projet pour les personnes participantes, que ce soit positif ou négatif.

Enfin, les extraits de chaque repère méthodologique ont été croisés à deux codes distincts : 1) adapté et utilisable et 2) retombées de la participation. Ce double croisement a permis d'identifier les caractéristiques de la démarche qui ont contribué 1) à rendre l'outil adapté et utilisable et 2) à engendrer des retombées pour les personnes participantes.

Pour assurer la fiabilité du codage, un accord interjuge a été effectué sur 20 % du corpus de données (Saldaña et Omasta, 2016). Le taux d'accord obtenu (78,9 %) est jugé acceptable en recherche qualitative (Martineau, 2016).

L'analyse des artéfacts et du journal de bord

Les artéfacts ont été triangulés pour produire un rapport détaillé de la démarche de développement. Ils ont permis de retracer les étapes, les réflexions, les décisions et leurs justifications. Les éléments du rapport ont été regroupés selon les cinq repères. En raison du caractère subjectif de cet exercice, aucun accord interjuge n'a été jugé nécessaire.

La démarche de recherche-développement

La première phase : la précision de l'idée de développement

L'analyse des besoins s'est effectuée à l'aide de deux entretiens de groupe et d'une recension des outils existants. Un des entretiens a été réalisé auprès du comité consultatif et l'autre auprès de cinq personnes représentantes des milieux, issues de trois centres de services scolaires québécois, soit quatre conseillères pédagogiques avec des expertises variées et une technicienne en éducation spécialisée au secondaire.

L'analyse des besoins a mis en lumière la nécessité d'un outil qui pourrait être utilisé dans différents contextes et par l'ensemble du personnel scolaire (Tardif et al., 2025). Cet outil gagnerait à se présenter sous des formats variés et à contenir des informations permettant au personnel scolaire de s'autoévaluer, de définir la violence éducative ordinaire et d'encourager la mobilisation (Tardif et al., 2025).

La deuxième phase : la structuration de la solution inédite

Les résultats de l'analyse des besoins et des solutions existantes ont été croisés aux écrits scientifiques sur le changement de pratique (notamment Collerette et al., 2021; Lauzier et al., 2018) pour compléter un cahier des charges qui guiderait la suite du développement. On y retrouvait l'objectif de l'outil, le contenu et le format souhaité, ainsi que les contraintes et les ressources disponibles et un échéancier.

La troisième phase : le développement du prototype de l'outil de sensibilisation

C'est lors d'une rencontre avec le comité de développement que l'outil est devenu une trousse avec plusieurs composantes : un dépliant, du matériel complémentaire (dont des activités interactives), une présentation, un signet, deux affiches et un guide d'utilisation. Chaque composante de la trousse se rattache à des appuis théoriques et empiriques situés. Par exemple, la présentation reprend le contenu du dépliant et intègre des vignettes ainsi que les activités interactives. Le signet, les affiches et le dépliant servent de rappel pouvant être distribué suivant la présentation. Les exemples utilisés sont généraux et multiples pour représenter l'ensemble du personnel scolaire primaire et secondaire.

Après les rencontres d'équipe, la chercheuse a finalisé le contenu de la trousse dans un document Word qui contenait l'ensemble des informations textuelles. Celui-ci a ensuite été soumis pour validation et amélioration au comité consultatif. Une professeure et un professeur universitaires ont été invités à titre d'experts à commenter et à annoter le contenu de l'outil au regard de leurs expertises respectives pour s'assurer de la pertinence et de la justesse des contenus. L'une est spécialisée en compétences socioémotionnelles, en développement professionnel et en gestion de classe, et l'autre en ce qui concerne la violence à l'école et les climats scolaires, les compétences socioémotionnelles et la formation du personnel scolaire. La plupart des améliorations suggérées ont été intégrées : ajustement du vocabulaire, intégration de références bibliographiques, bonification des exemples pratiques. La chercheuse a toutefois dû refuser certaines propositions vu le manque d'espace dans le dépliant et le fait qu'elles ne visaient pas à soutenir l'éveil, mais plutôt la transition (Collerette et al., 2021). Une graphiste et un illustrateur ont ensuite créé l'identité visuelle et mis en forme le contenu dans des formats imprimables.

La quatrième phase : l'amélioration de l'outil

Des mises à l'essai fonctionnelles et empiriques (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021) ont été réalisées par les membres des comités consultatif et de développement ainsi que par la chercheuse. À la suite de l'utilisation de l'outil, les personnes étaient invitées à remplir un rapport de mise à l'essai. Elles y indiquaient les modalités d'utilisation et leurs observations (réactions des personnes participantes, difficultés, appréciation). Ces informations colligées ont permis d'apporter des ajustements à l'outil. À titre d'exemple, elles ont mené l'équipe à intervertir certaines diapositives dans la présentation, puisqu'il semblait préférable de présenter les vignettes avant les données factuelles pour favoriser l'ouverture et pour soutenir l'engagement et la réflexivité. De même, les questions que l'on retrouve dans les activités interactives ont été ajoutées à la présentation pour permettre aux personnes qui l'utilisaient d'animer les activités sans devoir faire imprimer le matériel. Le prototype a donc été progressivement bonifié et ajusté

à partir des rapports recueillis. Les entrevues individuelles ont été réalisées après les mises à l'essai.

La cinquième phase : la diffusion du produit et des résultats

Un plan de diffusion a été élaboré avec les personnes participantes. Il incluait des activités ciblées dans les milieux scolaires auprès d'associations professionnelles et dans des événements scientifiques. Certaines personnes participantes ont choisi de contribuer activement à la diffusion (rédaction, présentations de l'outil et des résultats de recherche, contacts avec d'autres personnes intervenantes).

RÉSULTATS

Pour chaque repère méthodologique, les caractéristiques de la démarche s'y rapportant sont d'abord décrites. Les résultats du croisement matriciel sont ensuite présentés pour mettre en lumière les caractéristiques de la démarche qui ont contribué à rendre l'outil adapté et utilisable.

La reconnaissance du caractère subjectif et contextualisé des connaissances générées

Ce repère s'est concrétisé par la constitution de comités hétérogènes et par la validation de l'interprétation des résultats par les personnes participantes. Après avoir visionné une vidéo présentant les résultats, celles-ci ont répondu à quatre questions par courriel : 1) Comment réagissez-vous à ces résultats? 2) Représentent-ils fidèlement nos échanges? 3) Souhaitez-vous apporter des nuances ou des suggestions? 4) Ces résultats décrivent-ils justement vos besoins en matière de sensibilisation à la violence éducative ordinaire? Dans l'ensemble, les participantes ont exprimé leur satisfaction. Un journal de bord a aussi été tenu tout au long du projet pour documenter la démarche, les réflexions de la chercheuse et les décisions prises.

Les personnes participantes soulignent comment l'hétérogénéité des comités a contribué à rendre l'outil adapté et utilisable. Une participante mentionne que « c'est peut-être pour ça que ça peut résonner chez chacun des membres du personnel » (CC05). Une autre des personnes participantes souligne que « en rencontre, on soulevait des points, on partageait différents vécus parce que certaines personnes avec qui on était étaient plus au niveau du secondaire, au niveau des directions » (CC02). Une des enseignantes du comité consultatif explique : « Moi qui ne connaissais pas ça, j'étais comme le public cible. [...] Ce n'était pas la même participation que d'autres » (CC01). La psychoéducatrice mentionne, quant à elle, que son expertise a pu être un atout au projet, alors que la technicienne en éducation spécialisée y voyait « une opportunité de nommer la réalité des jeunes » (CD03). Ainsi, la tenue d'entrevues de groupe lors de l'analyse des besoins a permis de tirer parti de l'hétérogénéité des comités et a favorisé une compréhension plus fine et nuancée des réalités observées.

La participation maximale des actrices et acteurs de terrain

Une équipe Teams et un site Internet ont été créés pour le comité de développement. Ces espaces regroupaient les objectifs de chaque rencontre, le calendrier, les documents et les notes

partagées. Les personnes participantes pouvaient joindre la chercheuse par courriel, sur certains réseaux sociaux ou via Teams. Le délai de réponse était généralement inférieur à 48 heures.

Les modalités de rencontre (cinq en présentiel à leur école pour le comité de développement et deux en visioconférence pour le comité consultatif) et de collaboration pourraient avoir influencé la participation des membres, voire la qualité de l'implication. Pour une des membres du comité consultatif, « le fait que les rencontres soient en virtuel, ça aidait, ça prenait moins de temps et c'était moins énergivore » (CC03). Elle souligne toutefois qu'une rencontre en personne à l'une ou l'autre des étapes aurait renforcé son sentiment d'être « porteur du dossier » (CC03). En ce qui concerne les échanges courriel, une participante du comité de développement mentionne que « les rencontres sur place, c'est toujours plus riche, plus enrichissant, plus productif. Les échanges courriel, souvent ça finit qu'on lit un peu en diagonale ou tu sais qu'on ne prend pas nécessairement [...], puis je me sens... moins impliquée » (CD03). De même, une des membres du comité consultatif mentionne qu'« écrire du feedback, c'était ce qui était le plus difficile » (CC02). Enfin, si la majorité des personnes participantes ont démontré une implication continue tout au long du projet, soulignons que certaines n'ont pas pris part aux mises à l'essai ($n = 7/10$) ou à l'entrevue individuelle ($n = 8/10$). Une des membres du comité de développement partage, à cet effet, sa déception quant à l'implication de ses collègues : « je n'ai pas senti de la part de mes collègues [...] une implication à 110 % dans l'élaboration de cet outil-là » (CD02). La posture de la chercheuse pourrait aussi avoir influencé la participation des membres. Une participante mentionne : « Tu étais accueillante, j'étais à l'aise avec toi et ça, ça a été une condition gagnante. Tu étais facilement joignable » (CC04). Une autre souligne plutôt la bienveillance et la facilité de la chercheuse à mettre les gens à l'aise (CD02). La capacité de la chercheuse à animer les rencontres d'équipe a aussi été mentionnée : « Toi, tu étais capable d'aller chercher l'expérience de chacun, puis de le coucher aussi après ça sur papier. » (CC05)

Les retombées de la participation pour les personnes participantes

Plusieurs personnes participantes mentionnent un sentiment de fierté ou d'appartenance (CD02, CC02, CC04). L'une affirme : « Quand on participe à une recette, le repas est donc bien meilleur! [...] Ça a encore plus de sens, ça raisonne plus pour moi. » (CC04) Pour une autre, ce sentiment l'encourage à « vouloir travailler ça en groupe et améliorer le sort de tout le monde » (CC02). Six participantes (CC02, CC03, CC04, CC05, CD02, CD04) soulignent que leur implication a facilité l'appropriation de l'outil et motivé sa diffusion auprès de leurs collègues. Lors de la mise à l'essai, le fait d'avoir participé au développement de l'outil a facilité l'utilisation, puisque « l'intention des documents était claire » (CC03). Pour d'autres, la participation a renforcé la confiance et le sentiment de légitimité dans l'utilisation de l'outil. L'une affirme : « Je me sens à l'aise de l'expliquer et en confiance, parce que c'est solide » (CD04). Elle ajoute : « Je me suis impliquée, donc c'est certain que j'y crois et que je vais vouloir réinvestir et bonifier avec mon école » (CD04). Sans leur avoir demandé, certaines ont spontanément endossé le rôle de porteuses du dossier violence éducative ordinaire dans leur milieu. Enfin, cinq participantes (CC01, CC02, CC05, CD02, CD04) indiquent que le projet a suscité une réflexion sur leur pratique. Une mentionne que cette expérience l'a « fait cheminer » (CC02) et qu'elle a « appris quelque chose [...] cette année » (CD02).

Les solutions dans une logique ascendante à partir de la pratique

Cette posture ascendante a été maintenue tout au long du processus. Le contenu, la structure et le format de l'outil ont été définis à partir des contraintes et suggestions des personnes participantes. Une ébauche flexible du cahier des charges a été proposée pour nourrir les échanges. Plusieurs éléments clés de l'outil (exemples issus du vécu, formulations employées, formats d'impression) proviennent directement des personnes participantes.

Ces caractéristiques ont contribué au caractère adapté et utilisable de l'outil, puisque le fait d'avoir réalisé une analyse de leurs besoins « a fait en sorte que ce n'est pas un outil de la recherche qui débarque dans une école. T'sais, ça a été bâti en collaboration, puis ça tient compte des besoins, puis de la réalité du milieu » (CD03). Une participante mentionne d'ailleurs que « c'est clair que ça part de notre vécu à nous, donc c'est pertinent » (CC01). Une participante insiste également sur le fait que l'implication des personnes dans la rédaction des exemples et des pistes d'action a permis de produire un contenu « issu de la réalité » (CD02) en utilisant « leur vocabulaire », ce qui, selon elle, permet de toucher plus directement le personnel scolaire. Les personnes participantes mentionnent s'y reconnaître (CC02, CD03, CD04), y trouver des « exemples concrets » (CC01, CC02, CC04, CD02, CD04) qui facilitent la compréhension (CC03) et des pistes d'action réalistes (CD04, CC05).

Plusieurs personnes participantes (CD02, CC04, CC05) mentionnent aussi l'écoute dont a fait preuve la chercheuse lors des échanges. Comme l'exprime l'une d'elles, « tout le long, et même encore maintenant, j'ai senti que c'était important ce qu'on en pensait » (CC01). Une autre affirme notamment : « Vraiment, tes talents de pédagogue ont servi aussi tes comités là très certainement. Tu revenais sur tout ce qui avait été nommé, tu faisais des liens [...] puis de prendre en considération tout ce qui a été nommé. » (CC05) Les personnes participantes reconnaissent d'ailleurs les composantes de l'outil qui tendent à répondre à leurs besoins. L'une d'elles explique : « [mon besoin] c'était d'avoir plusieurs portes d'entrée pour pouvoir le faire vivre tout au long de l'année. Je l'ai et même plus parce que le signet, c'est quelque chose que je vais sincèrement réutiliser » (CC04). Pour d'autres (CC05, CD02), l'adaptation et l'utilisabilité de l'outil tiennent aussi à la complémentarité des savoirs issus de la recherche et de la pratique. Une participante note « d'avoir le regard de toi, qui es à l'université, qui a le temps de faire des lectures, d'avoir toutes les données probantes et de mêler la recherche à nos besoins de l'école, dans le concret, dans le *day to day*, j'ai trouvé ça vraiment intéressant » (CD02).

La posture compréhensive et d'amélioration du produit en cours de développement

Cette posture s'est traduite par une collecte de données continue (journal de bord, notes de rencontre, rapports de mise à l'essai, entretiens de groupe et entrevues individuelles semi-dirigés) qui ont alimenté une réflexion constante sur les améliorations à apporter, les conditions d'utilisation, les visées et la diffusion. L'analyse visait à maximiser la portée et l'acceptabilité de l'outil et à enrichir progressivement le prototype en intégrant les rétroactions, tout en préservant la cohérence du projet initial.

L'analyse de l'expérience d'utilisation (Tardif et al., 2025) a orienté la rédaction d'un guide d'accompagnement destiné aux personnes utilisatrices. Les rapports de mise à l'essai ont mis en évidence l'importance d'une structure de présentation fixe pour assurer la clarté du message et favoriser l'éveil du personnel scolaire. Une participante souligne l'évolution du projet : « C'est fou [de voir] comment part le projet et comment il évolue [quand] on le nourrit de jour en jour ! » (CD02). Aucune autre personne participante n'a évoqué ce critère méthodologique lors des entrevues en lien avec le caractère adapté et utilisable de l'outil.

L'adoption d'une démarche flexible et itérative

Le devis prévoyait initialement de solliciter les deux comités pour l'analyse des besoins. Or, à cause des difficultés de recrutement, le comité de développement a tardé à se former. Pour ne pas retarder le projet, les entretiens de groupe se sont effectués auprès du comité consultatif et d'un groupe de personnes « représentantes des milieux de pratiques ».

Lors du développement du prototype, l'équipe a d'abord travaillé sur le contenu, repoussant les décisions liées au format. Certains éléments prévus, comme une section sur les comportements observables, ont été retirés en raison du manque d'espace dans le dépliant. Le prototype devait être finalisé avant que les personnes participantes quittent pour le congé estival, et ainsi permettre la mise en forme avec la graphiste et l'illustrateur durant l'été. Les interactions fréquentes avec les comités et les allers-retours entre les rencontres et aux moments clés de chacune des phases de développement ont permis de réorienter certaines décisions en cours de route. Il a notamment été décidé de faire une seule boucle de mise à l'essai à l'automne. Aucune des personnes participantes n'a fait référence à ce repère méthodologique lors des entrevues.

DISCUSSION CONCLUSIVE

L'objectif de cet article était d'identifier les caractéristiques de la démarche de recherche-développement ayant contribué à concevoir un outil adapté et utilisable pour amorcer un changement.

L'hétérogénéité des comités a favorisé le croisement des savoirs complémentaires, reconnus pour soutenir la rigueur et la pertinence des productions issues de la recherche-développement (Lehtonen, 2021). Cette conjugaison des savoirs a permis d'élaborer un outil jugé adapté et utilisable par les personnes participantes. Toutefois, les rétroactions reçues ont été peu critiques, soulevant des questions quant aux conditions favorisant une réflexivité plus approfondie. Comment activer pleinement le rôle réflexif attendu des personnes impliquées dans la recherche? Des mises à l'essai par des personnes externes auraient-elles permis de dégager des pistes d'amélioration plus substantielles? Enfin, considérant les témoignages, des rencontres en groupe auraient-elles été plus porteuses que des échanges courriel?

Une relation de confiance mutuelle s'est développée dans un désir d'horizontalité, porté par une posture d'écoute, de disponibilité et de valorisation des apports. Cette relation a encouragé les

personnes participantes à prendre la parole indépendamment de leur niveau de connaissances, de leur expertise ou de leur expérience professionnelle et donc, à conjuguer les savoirs pour refléter la diversité des milieux et produire un outil adapté et utilisable.

L'utilisation d'une plateforme collaborative (Teams), la flexibilité dans la planification et la clarté des rôles ont favorisé un réel dialogue entre recherche et pratique. Ces constats rappellent l'importance de s'intéresser aux modalités soutenant l'interactivité dans les démarches de mobilisation des connaissances (L'Hostie et Boucher, 2004; Marion et Houlfort, 2015), ainsi qu'à la qualité de la communication, au respect mutuel et à la compréhension partagée des rôles et attentes pour faciliter la collaboration (Lehtonen, 2021).

Malgré cette volonté d'horizontalité, une certaine asymétrie des rôles a persisté. La chercheuse principale, en assumant un leadership nécessaire à la cohérence du projet, a dû parfois arbitrer entre les propositions pour préserver l'arrimage avec les fondements théoriques. Ce constat illustre la tension inhérente entre la nécessaire répartition des responsabilités et l'idéal d'une collaboration pleinement partagée en recherche-développement (Getenet, 2019).

La dynamique participative a néanmoins été féconde pour les deux parties. Les personnes participantes évoquent des retombées liées au développement professionnel : acquisition de nouvelles connaissances, adoption d'une posture réflexive, remise en question de certaines pratiques et motivation à changer (Coldwell et Simkins, 2011; Gaudreau et al., 2021). Ces constats rejoignent les aspects identifiés par Bergmark (2023) pour soutenir le développement professionnel, notamment les échanges en groupe, la mobilisation de sources scientifiques et la conception de la solution dans une perspective ascendante. Le soutien organisationnel local pourrait avoir renforcé ces effets, notamment dans les écoles où plusieurs membres étaient engagés (Coldwell et Simkins, 2011). La dynamique participative a aussi contribué à encourager la poursuite du processus de changement amorcé au-delà du cadre temporel du projet (Asloum et Guy, 2017; Carpentier et al., 2024). La volonté des personnes participantes de promouvoir l'outil dans leur milieu témoigne d'une agentivité renforcée (Impedovo, 2020) et d'un engagement parfois proche du leadership transformationnel (Lachaine et Duchesne, 2020; Nguyen et al., 2020). Les limites de l'étude tiennent à la rareté des rétroactions critiques, possiblement liée à l'implication directe des personnes participantes dans la conception de l'outil ou à la hiérarchie implicite entre savoirs scientifiques et professionnels (Stoloff et Beaudoin, 2012). La forte motivation initiale pourrait aussi avoir amplifié les effets observés.

En somme, cet article souligne l'apport des dynamiques participatives et propose une opérationnalisation des repères méthodologiques (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021) pour concevoir des outils ancrés dans les réalités des milieux, perçus comme utiles et adaptés pour amorcer un changement en milieu scolaire. Il rappelle l'importance d'établir des conditions propices à la confiance et à la réflexivité, ainsi que la valeur d'un leadership équilibré, à la fois structurant et inclusif. Les constats invitent aussi à réfléchir à la manière de susciter des contributions critiques tout en préservant un climat collaboratif, afin de renforcer à la fois la qualité des productions et les dynamiques qu'elles soutiennent.

RÉFÉRENCES

- Asloum, N. et Guy, D. (2017). La recherche collaborative en éducation et formation. Instrument ou enjeu éthique de la recherche? *Phronesis*, 6(1-2), 74-87. <https://doi.org/10.7202/1040219ar>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (p. 3-24). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg.8>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (p. 25-44). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg.9>
- Bergmark, U. (2023). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 49(2), 210-224. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Bloch, J. (2019). Perceptions et pratiques de la différenciation pédagogique par les enseignants. De l'enthousiasme aux limites du terrain (ou inversement). *Recherches*, 71, 59-88. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/01/059-088_R71_Bloch.pdf
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A. et LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How america's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Lépine, M., Sirard, A., Desbiens, N., Paré, M. et Tardif, C. (2024). Favoriser la persévérance et la réussite scolaires par une gestion de classe et un environnement socioéducatif positifs : une recherche-action mobilisant des actrices de changement en matière d'apprentissage durable. <https://hdl.handle.net/1866/33941>
- Cash, P. (2018). Developing theory-driven design research. *Design Studies*, 56, 84-119. <https://doi.org/10.1016/J.DESTUD.2018.03.002>
- Clement, M. et Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Coldwell, M. et Simkins, T. (2011). Level models of continuing professional development evaluation: a grounded review and critique. *Professional Development in Education*, 37(1), 143-157. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.495497>
- Collerette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2021). *Le pilotage du changement* (3e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>

Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K. et McDonough, K. (2018). Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235-245. <https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>

Fullan, M. et Quinn, J. (2020). *La cohérence : mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*. Presses de l'Université du Québec.

Galand, B. et Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation*. Presses Universitaires de Louvain.

Gaudreau, N., Trépanier, N. et Daigle, S. (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec.

Getenet, S. (2019). Using design-based research to bring partnership between researchers and practitioners. *Educational Research*, 61(4), 482-494. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1677168>

Giguère, M.-H. et Lapointe, F. (2020). L'accompagnement et l'expérience au cœur d'une collaboration chercheure-CP. *Formation et profession*, 28(2), 120-123. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.a204>

Gueguen, C. (2015). *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Pocket. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb443122521>

Hsieh, H.-F. et Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Impedovo, M. A. (2020). L'agentivité des enseignants après un master de formation internationale : Les implications sur le développement professionnel. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 199-218. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9700>

Joyce, K. E. et Cartwright, N. (2020). Bridging the gap between research and practice: Predicting what will work locally. *American Educational Research Journal*, 57(3), 1045-1082. <https://doi.org/10.3102/0002831219866687>

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>

Lachaîne, C. et Duchesne, C. (2020). Le conseiller pédagogique en tant qu'agent de changement : compétences et leadership transformationnel. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 625-645. <https://doi.org/10.7202/1069773ar>

Lauzier, M., Annabi, D., Lafrenière-Carrier, B., Atangana, L. M. et Colletterte, P. (2018). Pleins feux sur la phase d'éveil : une analyse rétrospective et prospective de sa raison d'être, ses conditions déterminantes et ses effets sur les destinataires d'un changement. Dans M. Lauzier et N. Lemieux (dir.), *Améliorer la gestion du changement dans les organisations* (2^e éd., p. 107-134). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqz06.12>

Lehtonen, D. (2021). Constructing a design framework and design methodology from educational design research on real-world educational technology development. *EDeR. Educational Design Research*, 5(2). 1-29. <https://doi.org/10.15460/eder.5.2.1680>

Lesage, M., Raïche, G., Riopel, M. et Sebkhi, D. (2013). *Le développement d'une application Internet d'évaluation hiérarchique des apprentissages (évaluation agrégée) selon une méthodologie de recherche développement (R & D)*. Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en éducation (AFIRSE).

L'Hostie, M. et Boucher, L.-P. (2004). *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*, Presses de l'Université du Québec. <http://international.scholarvox.com/book/88801373>

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

Martineau, S. (2016). L'observation directe. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale*. (6^e éd., p. 315-334). Presses de l'Université du Québec.

Maunier, S. (2019). Données probantes : quel rôle pour la recherche qualitative? *Recherches qualitatives*, 38(1), 71-87. <https://doi.org/10.7202/1059648ar>

Maurel, O. (2012). *La violence éducative. Un trou noir dans les sciences humaines*. L'Instant présent.

Nguyen, D. T. N., Teo, S. T. T., Halvorsen, B. et Staples, W. (2020). Leader Humility and Knowledge Sharing Intention: A Serial Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.560704>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (vol. 5^e éd.). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019.htm>

Rousseau, N. (2012). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous*. Presses de l'Université du Québec.

Rycroft-Smith, L. (2022). Knowledge brokering to bridge the research-practice gap in education: Where are we now? *Review of Education*, 10(1), e3341. <https://doi.org/10.1002/rev3.3341>

Saldaña, J. et Omasta, M. (2016). *Qualitative research: Analyzing life*. Sage Publications.

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Presses de l'Université Laval.

Stoloff, S. et Beaudoin, S. (2012). Regards croisés sur la collaboration des acteurs en recherche-action : enjeux et défis. *Recherches qualitatives, Hors série*(13), 20-34.

Tardif, C., Carpentier, G. et Roy, N. (2025). Awareness-raising tools regarding violence against students in schools: A literature review. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 16(1), 185-196.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (vol. 2e éd.). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-en-pedagogie--9782804143084.htm>

VanTassel-Baska, J. et Little, C. A. (2021). Conclusion. Dans *Content-Based Curriculum for high-ability learners* (3^e éd., p. 543-568). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003233824-31>

Vinatier, I. et Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>

Ziam, S., Lanoue, S., McSween-Cadieux, E., Gervais, M.-J., Lane, J., Gaid, D., Chouinard, L. J., Dagenais, C., Ridde, V., Jean, E., Fleury, F. C., Hong, Q. N. et Prigent, O. (2024). A scoping review of theories, models and frameworks used or proposed to evaluate knowledge mobilization strategies. *Health Research Policy and Systems*, 22(8), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s12961-023-01090-7>