

## L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur

### The appropriation of new teaching and educational intervention practices in the schools: reflections on an integrating theoretical framework

### La apropiación de nuevas prácticas de intervención pedagógica y educativa en el medio escolar: reflexiones en torno de un cuadro teórico integrador

Jean Bélanger, François Bowen, Sylvie Cartier, Nadia Desbiens, Isabelle Montésinos-Gelet et Louis Turcotte

Volume 40, numéro 1, printemps 2012

La gestion et l'appropriation du changement en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1010146ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1010146ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. & Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, 40(1), 56–75.  
<https://doi.org/10.7202/1010146ar>

Résumé de l'article

Cet article décrit la démarche d'un groupe de chercheurs destinée à améliorer la compréhension des processus menant à l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques et éducatives par le personnel scolaire. Les nombreuses difficultés qu'éprouvent les écoles à maintenir des programmes spécifiques ou encore à traduire en actions concertées et durables un plan ministériel sont autant d'exemples de la nécessité de mieux comprendre ce processus d'appropriation dont l'aboutissement ultime se caractérise par la maîtrise, mais également par l'intégration durable de nouvelles pratiques dans le mode d'action et la façon d'être de l'intervenant scolaire. La démarche que nous proposons vise à élaborer un cadre théorique qui intègre les quatre grandes dimensions associées au changement ainsi que les différentes phases temporelles essentielles à l'acquisition de nouvelles pratiques. Cet article retrace les étapes de notre démarche de travail collectif qui doit conduire à la construction d'un tel cadre ainsi qu'à sa validation.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2012

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

éru  
dit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

# L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur

**Jean BÉLANGER**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

**François BOWEN, Sylvie CARTIER, Nadia DESBIENS,  
Isabelle MONTÉSINOS-GELET**

Université de Montréal, Québec, Canada

**Louis TURCOTTE**

Direction de la santé publique de Montréal, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Cet article décrit la démarche d'un groupe de chercheurs destinée à améliorer la compréhension des processus menant à l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques et éducatives par le personnel scolaire. Les nombreuses difficultés qu'éprouvent les écoles à maintenir des programmes spécifiques ou encore à traduire en actions concertées et durables un plan ministériel sont autant d'exemples de la nécessité de mieux comprendre ce processus d'appropriation dont l'aboutissement

ultime se caractérise par la maîtrise, mais également par l'intégration durable de nouvelles pratiques dans le mode d'action et la façon d'être de l'intervenant scolaire. La démarche que nous proposons vise à élaborer un cadre théorique qui intègre les quatre grandes dimensions associées au changement ainsi que les différentes phases temporelles essentielles à l'acquisition de nouvelles pratiques. Cet article retrace les étapes de notre démarche de travail collectif qui doit conduire à la construction d'un tel cadre ainsi qu'à sa validation.

---

## ABSTRACT

### **The appropriation of new teaching and educational intervention practices in the schools: reflections on an integrating theoretical framework**

Jean BELANGER

University of Québec in Montréal, Québec, Canada

François BOWEN, Sylvie CARTIER, Nadia DESBIENS, Isabelle MONTESINOS-GELET

University of Montréal, Québec, Canada

Louis TURCOTTE

Montréal Public Health Department, Québec, Canada

This article describes the approach a group of researchers took to improve understanding of the process used by school personnel to appropriate new pedagogical and educational practices. The many problems schools face in maintaining specific programs or in translating a ministerial plan into concrete and sustainable actions are examples of the need to better understand this appropriation process, whose ultimate goal is mastery and the sustainable integration of new practices into the action mode and the attitude of the school stakeholder. The approach we suggest aims to develop a theoretical framework that integrates the four broad dimensions of change and the different time phases essential to the acquisition of new practices. This article retraces the steps of our team approach, which should lead to the construction and validation of such a framework.

## RESUMEN

### **La apropiación de nuevas prácticas de intervención pedagógica y educativa en el medio escolar: reflexiones en torno de un cuadro teórico integrador.**

Jean BELANGER

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

François BOWEN, Sylvie CARTIER, Nadia DESBIENS, Isabelle MONTESINOS-GELET

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Louis TURCOTTE

Dirección de la Salud Pública de Montreal, Quebec, Canadá

Este artículo describe el enfoque de un grupo de investigadores cuyo finalidad es mejorar la comprensión de los procesos que permiten al cuerpo magisterial apropiarse las nuevas prácticas pedagógicas y educativas. Las múltiples dificultades que confrontan las escuelas para mantener los programas específicos y más aún para traducir en acciones concertadas y durables un plan ministerial, muestran la necesidad de comprender más cabalmente los procesos de apropiación, cuya culminación se refleja en la dominio y la integración durable de nuevas prácticas, en la manera de actuar y de ser de los docentes. El enfoque que proponemos pretende elaborar un cuadro teórico que integre las cuatro grandes dimensiones asociadas al cambio así como las diferentes fases temporales esenciales para la adquisición de nuevas prácticas. Este artículo describe las etapas de nuestro enfoque de trabajo colectivo, que deberá conducir a la construcción de dicho cuadro así como a su validación.

---

### **Introduction – De la difficulté d'introduire et de maintenir de nouvelles pratiques en milieu scolaire**

Le système scolaire québécois a fait l'objet, au cours des dernières années, de plusieurs actions politiques et administratives visant à soutenir et à accroître la réussite et le bien-être des élèves. Ainsi, une vaste réforme a été mise en œuvre (le nouveau pédagogique – MELS, 2001/2004/2006), des plans d'action ciblant des défis spécifiques ont été élaborés (interventions en milieu défavorisé – MELS, 2002; les élèves à besoins particuliers – MELS, 2005a; la réduction de la violence – 2009a; la réduction du décrochage scolaire – MELS, 2009b; les écoles en santé, Martin et Arcand, 2005; Deschênes *et al.*, 2008; *Plan d'action sur la lecture* – MELS, 2005b), des approches ou des interventions visant des problématiques particulières ont été

promues (développement de la compétence sociale, prévention des MTS, etc.). Des actions similaires ont été entreprises ailleurs en Occident et en particulier aux États-Unis à travers, notamment, les actions des *School Comprehensive Reforms* (Desimone, 2002) et des politiques telles que *No Child Left Behind*. Pour produire les effets escomptés, ces programmes, politiques et réformes appellent tout un chacun à des changements importants sur les plans des pratiques pédagogiques et éducatives et de leur organisation. Or, les recherches portant sur l'évaluation des politiques ou des programmes d'interventions spécifiques en milieu scolaire montrent que les effets générés par l'implantation de ces mesures demeurent très souvent modestes et se maintiennent difficilement dans le temps. À l'appui de ce constat, on peut mentionner les écueils rencontrés dans la mise en œuvre de plusieurs aspects du renouveau pédagogique (Table de pilotage du renouveau pédagogique, 2006), dans l'application systématique et complète de la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) (Janosz *et al.*, 2010; Bélanger, Roy, Janosz, Bowen et Rousseau, 2009; Turcotte, Bélanger, Roy, Janosz et Bowen, 2010), ainsi que dans l'application des actions soutenues par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour les élèves ayant des besoins particuliers (Gaudreau *et al.*, 2008). Tel est aussi le constat qui se dégage de plusieurs recensions d'évaluations de pratiques d'interventions dans divers domaines, tels que les programmes visant le développement de la socialisation pour prévenir la violence à l'école (ex. : Bowen, Desbiens, Rondeau et Ouimet, 2000; Durlak et DuPre, 2008); l'enseignement des langues maternelles et de la lecture (ex. : Cartier et Théorêt, 2001 et 2002; Cartier, 2007; Cartier *et al.*, 2009a; Dupin de Saint-André *et al.*, soumis); les habiletés de gestion de la classe (ex. : Archambault et Chouinard, 2009). Certaines études rapportent également l'échec du transfert vers d'autres environnements, en apparence similaires, de pratiques ou de programmes réputés efficaces, ou encore l'extinction de nouvelles pratiques qui avaient pourtant initialement eu des effets bénéfiques auprès des élèves (ex. : Wehby, Symons, Canale et Go, 1998; Gottfredson, Gottfredson et Skroban, 1998; Bélanger, Bowen, Rondeau et Tremblay, 2004; Bowen, Rondeau, Bélanger, Laurendeau et Perreault, 2002; Skroban, Gottfredson et Gottfredson, 1999).

### **Prémises et réflexions à l'origine d'un travail collectif: de la nécessité de comprendre le processus d'appropriation dans ses multiples dimensions**

L'élaboration d'un cadre intégrant différentes dimensions et modélisant les nombreuses interactions qui sont en jeu dans l'appropriation de nouvelles pratiques enseignantes et éducatives est l'objectif que se sont fixé les auteurs et auteures de cet article. Notre démarche s'appuie sur quinze années de recherches consacrées à l'étude des liens entre la planification et la mise en œuvre de certaines de ces pratiques et leurs impacts auprès des élèves. Comme beaucoup d'autres chercheurs, nous avons été à même de constater que le développement et l'acquisition de nouvelles pratiques éducatives et d'enseignements réputés efficaces auprès des élèves représentent un défi pour de nombreux milieux de pratiques. Nos collaborations avec les milieux scolaires nous ont amenés à concevoir l'introduction de nouvelles pratiques comme un processus complexe et dynamique, se réalisant rarement à

court terme. Il s'agit pour nous d'un processus difficilement réductible à l'application d'une série de prescriptions dans l'intervention et qui exige des ajustements constants dans les conditions favorisant leur mise en œuvre.

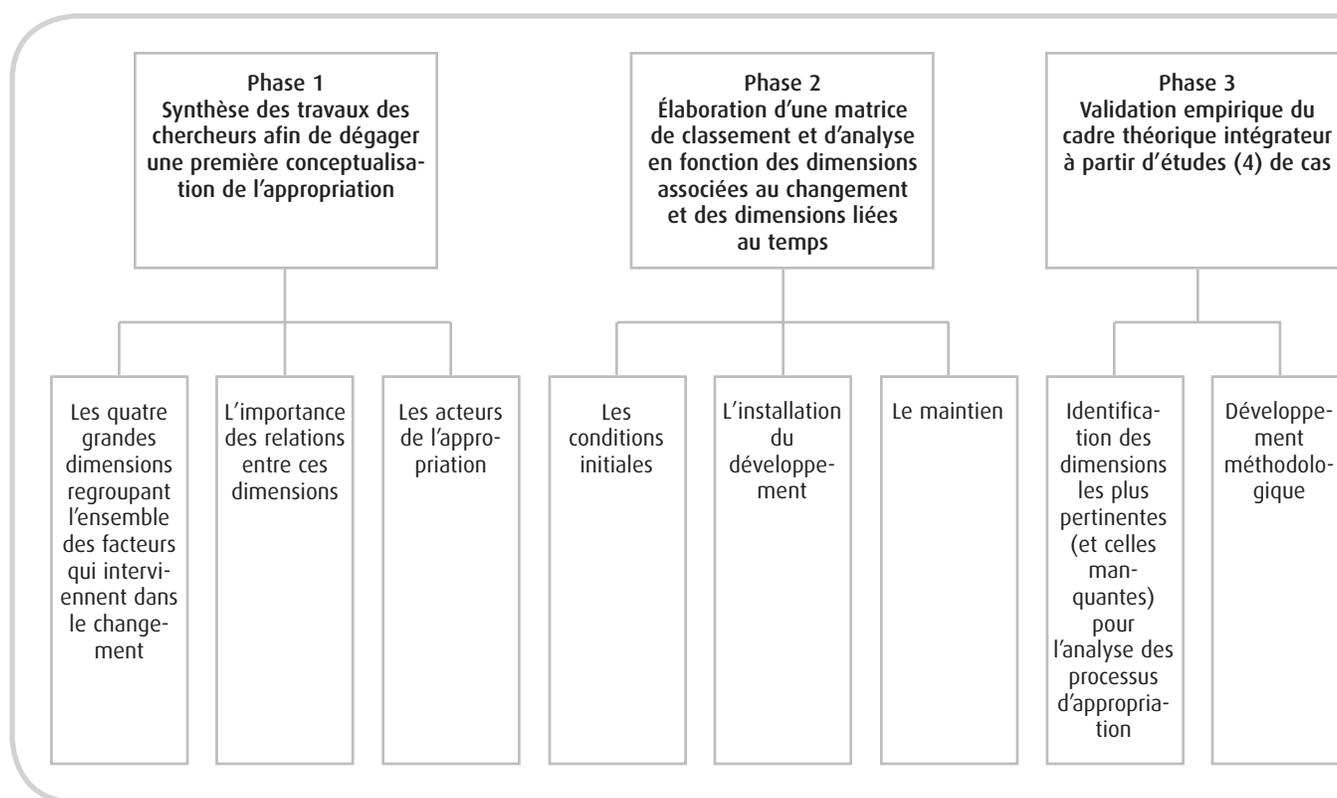
À cet égard, nous mettons en doute l'efficacité à long terme de plusieurs stratégies d'instauration de nouvelles pratiques dont les objectifs, les contenus et les étapes de mise en œuvre sont prescrits et structurés sous la forme d'une programmation. Sans rejeter complètement ce type d'approche, nous constatons que son caractère uniforme et standard ne permet pas aisément d'intégrer la diversité et la richesse des connaissances professionnelles sur lesquelles s'ancre tout processus de changement. Le caractère organisé et balisé d'une approche par programme offre un parcours rassurant, mais ne tient pas toujours compte du bagage des acteurs, de la culture du milieu et des règles de la vie collective qui fondent la cohérence des milieux qui abordent le changement. Le pari que les concepteurs de programmes font est d'amener graduellement les enseignants à modifier de façon durable leurs pratiques à travers l'application soutenue des activités offertes dans ce type de répertoire (approche programmée). Mais ces programmes offrent peu de ressources pour interroger et comprendre en profondeur à la fois les spécificités relatives aux pratiques visées par l'appropriation et la pluralité des dimensions qui interviennent déjà dans la vie des milieux d'accueil. Par exemple, les caractéristiques professionnelles et personnelles des intervenants, de même que les différentes dimensions de l'environnement scolaire, se révèlent être des paramètres souvent négligés dans la structure et le contenu des programmes. Ainsi, par leur caractère plutôt uniforme, les programmes d'intervention peuvent s'avérer difficiles à implanter ou à maintenir dans certains milieux parce qu'ils n'intègrent pas assez la culture du milieu et permettent peu d'examiner les différences que l'on retrouve entre les écoles sur le plan, notamment, de la dynamique organisationnelle et socioprofessionnelle (Bowen et Desbiens, 2004; Gottfredson *et al.*, 1998; Skroban *et al.*, 1999). Or, plusieurs auteurs soulignent que l'appropriation de nouvelles pratiques passe essentiellement par une démarche réflexive, tant sur le plan individuel que collectif. Butler et Cartier ainsi que leurs collaborateurs respectifs (Butler, 2005; Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Selinger et Beckingham, 2004; Cartier *et al.*, 2009a) insistent sur la mise en place des mécanismes d'autorégulation de l'apprentissage et de l'enseignement comme principal moyen de réaliser le développement professionnel. En effet, même lorsque les enseignants ou les intervenants connaissent les pratiques réputées efficaces, ils ne savent pas nécessairement comment les mettre en œuvre concrètement en classe. Dans les formations initiales et continues, l'accent est souvent mis sur ce qui doit être fait (quoi), sur les raisons de le faire (pourquoi), mais très rarement sur la manière de le faire (comment) (Bucheton et Soulé, 2009). Les futurs enseignants n'ont souvent que les modèles proposés par leurs maîtres de stage pour soutenir leurs représentations à ce sujet (Bucheton et Soulé, 2009; Goigoux, 2001). Dans ce contexte, la pratique réflexive fondée sur les recherches et les théories, les discussions entre collègues, le modelage à travers les observations des collègues ainsi que la rétroaction de ces derniers constituent des moyens essentiels pour la mise en œuvre de nouvelles pratiques.

Outre le fait que le travail de modélisation vise à accroître notre compréhension des conditions optimales du changement, notre réflexion vise également, à terme, à proposer aux milieux scolaires de meilleurs scénarios de planification, de mise en œuvre et du pilotage du changement. Pour ce faire, comme le souligne Cros (2004), il faut aller au-delà d'une modélisation élaborée à des fins descriptives, aussi fine et précise soit-elle. Un tel travail demande de « revisiter » et d'intégrer les cadres théoriques associés aux différents domaines d'étude qui se côtoient fréquemment dans l'analyse du changement scolaire. Nous pensons notamment ici aux domaines liés au développement professionnel (Butler 2005; Cartier *et al.*, 2009b; Desimone, 2009; Tallero, 2005; Uwamariya et Makamura, 2005); aux conditions organisationnelles et de planification (Schmoker, 2005); à la capacité des écoles à s'améliorer (*School Improvement* – Muijs *et al.*, 2004; Stoll, 2009); à l'émergence d'innovations (Akrich, Callon et Latour, 2006; Callon et Latour, 1986); ainsi qu'à la circulation de l'information (Cros, 2004).

Cette intégration conceptuelle doit relever des défis importants avant de parvenir à une modélisation offrant une bonne valeur heuristique, mais également une validité prédictive. **Un premier défi** concerne la difficulté de généraliser les différents résultats de recherche à l'ensemble des milieux de pratiques présentant des conditions similaires de mise en œuvre. Comme nous le soulignons plus haut, il existe de nombreuses dimensions qui peuvent influencer les processus d'appropriation. En supposant qu'il soit possible d'identifier toutes les conditions initiales à prendre en compte, il faut également être en mesure de suivre leur évolution. Nos recherches ainsi que les travaux de Chatterji (2004) et de Fullan (2007) indiquent que ces conditions initiales évoluent selon plusieurs trajectoires avec autant d'effets sur l'incidence du changement vécu dans le milieu. **Un second défi** se pose lorsqu'il s'agit d'étudier les processus généraux de la mise en œuvre de nouvelles pratiques qui prennent place dans des situations d'intervention et d'enseignement abordant différentes matières d'enseignement (ex.: le français par rapport à l'éducation physique), selon différents groupes d'âge ou des clientèles ayant des besoins spécifiques (ex.: les élèves à risque ou en difficultés par rapport aux autres élèves). **Un troisième défi** concerne les niveaux d'analyse du changement. En effet, il est plutôt rare que les recherches actuelles intègrent dans leur collecte et leur analyse les quatre grandes dimensions qui sont introduites plus loin (c.-à-d. les caractéristiques personnelles, l'environnement scolaire, le soutien externe et l'accompagnement ainsi que la nature du changement attendu) de façon suffisamment exhaustive pour traiter de l'ensemble des déterminants du développement de nouvelles pratiques. **Un quatrième défi** est lié aux besoins méthodologiques qui découlent d'une approche globale et longitudinale. Il ne suffit pas d'affirmer qu'il est pertinent d'utiliser des approches mixtes (qualitatives et quantitatives) pour répondre à ces besoins: il faut aussi proposer des solutions et une démarche méthodologique précises qui tiennent compte à la fois des contraintes de terrain et de la complexité de l'analyse. Devant de tels défis, il est devenu évident que seul un travail collectif permettrait a) d'intégrer de façon efficiente la pluralité des champs d'expertise requis (tant théoriques que méthodologiques); b) de partager la richesse et la diversité des bases

de données et de mener les analyses comparées et transversales nécessaires à l'élaboration d'un cadre conceptuel unifié; et c) de mettre à l'épreuve empiriquement, et sur une grande échelle, une démarche originale et prometteuse qui analyse la complexité du changement et du développement professionnel. Pour y parvenir, la programmation que nous proposons, et qui est présentée de façon synthétique à la figure 1, s'appuie sur une démarche systématique et structurée comprenant trois phases de travail et d'analyse complémentaires les unes aux autres.

Figure 1. **Les trois grandes phases de la programmation de recherche visant à développer un cadre théorique intégrateur permettant d'étudier l'appropriation des nouvelles pratiques pédagogiques et éducatives en milieu scolaire**



### **Présentation des phases de travail et de différents résultats qui émergent de chacune d'entre elles**

La **première phase**, qui est en cours, doit mener ultimement à une intégration des différents cadres de référence utilisés par les chercheurs de l'équipe. Les membres de notre collectif ont, à tour de rôle, présenté une synthèse de leurs travaux. Pour les guider dans cette synthèse, ils ont dû répondre à trois questions permettant de cerner, au sein de leurs travaux, des éléments pouvant mener à une conceptualisation innovante des processus d'appropriation des pratiques. Ces trois questions étaient les suivantes: 1. Quelles bases théoriques alimentent votre conception de

l'appropriation des nouvelles pratiques en milieux scolaires? 2. Parmi les questions et les aspects spécifiques concernant les liens entre la mise en œuvre des interventions et l'efficacité de ces dernières, lesquels vous intéressent particulièrement? 3. Dans vos travaux actuels et passés, quels sont les résultats (ou les conclusions) obtenus qui vous apparaissent les plus prometteurs et susceptibles d'être mis à contribution dans l'élaboration d'un cadre théorique intégrateur? Cette mise en commun systématique des informations constitue une première base de données théoriques et empiriques à partir de laquelle nous avons dégagé un certain nombre de constats relatifs à l'appropriation des pratiques pédagogiques et d'intervention en milieu scolaire, soit: (A) Les dimensions qui permettent de délimiter les facteurs en jeu dans le changement de pratiques; (B) L'importance des relations entre ces dimensions et (C) Les acteurs impliqués dans l'appropriation.

#### **(A) Quatre grandes dimensions pour délimiter les facteurs qui interviennent dans le changement des pratiques**

Les recherches dans les domaines de l'évaluation de programmes (ex.: Wandersman *et al.*, 2008), du développement professionnel (Butler, 2005; Cartier *et al.*, 2009b; Deaudelin *et al.*, 2005), comme dans celui de l'analyse organisationnelle (Aldrich, 1981; Bolland et Wilson, 1994; Konrad, 1996; Levine et White, 1961), ont permis de documenter différentes variables intervenant dans le développement ou la mise en œuvre de nouvelles pratiques. Ces variables peuvent être identifiées à plusieurs objets et faire appel à différents niveaux d'analyse. En effet, il existe une diversité de façons de découper la réalité selon les questions posées et le degré de sophistication recherché. Fullan (2007), par exemple, propose différents niveaux d'analyse, allant de l'élève aux officines gouvernementales, en passant notamment par la salle de classe, les enseignants, la direction, les parents et les acteurs œuvrant au sein des diverses structures administratives. Ce découpage conceptuel du réel constitue différents objets théoriques permettant d'orienter l'investigation scientifique.

Dans le premier travail de notre groupe, nous avons pu dégager de nos études respectives qu'il était possible de regrouper en quatre dimensions un ensemble de données et de connaissances issues de la recherche, lesquelles permettent de circonscrire au mieux notre objet d'étude. Il s'agit: A1) des caractéristiques de l'enseignant ou enseignante (connaissances et compétences acquises; besoins associés au développement professionnel, au sentiment d'auto-efficacité; vision du changement attendu ou du processus de développement professionnel, etc. (ex.: Butler, 2005; Butler *et al.*, 2004; Cartier *et al.*, 2009b; Desimone, 2009); A2) des caractéristiques de l'environnement scolaire et de ses partenaires sociocommunautaires (climats éducatif et de travail, leadership sur le plan de la gestion et de la pédagogie, lien avec la communauté, caractéristiques des clientèles scolaires, ressources, réseaux internes et externes, structures organisationnelles, etc.) (ex.: Durlak et DuPre 2008); A3) des caractéristiques du soutien extérieur au développement et à l'implantation des nouvelles pratiques (soutien technique et administratif, expertise universitaire, orientations et priorisation de la part des instances administratives supérieures telles que les commissions scolaires, etc. (Cartier *et al.*, 2009b; Durlak et DuPre, 2008; Levin et

Fullan, 2008; Stoll, 2009); et A4) des caractéristiques de l'objet à mettre en œuvre (intervention individuelle ou ciblant des milieux; changement assorti ou non de ressources supplémentaires; activités faisant partie d'un programme circonscrit ou d'une politique gouvernementale large et peu ciblée, etc.) (Cros, 2004; Gather Thurler; 2000; Levin et Fullan, 2008; Stoll, 2009).

### **(B) L'importance des relations entre les dimensions**

Notre réflexion nous a menés à concevoir qu'une des difficultés qui se posent pour saisir les dynamiques du changement est qu'il est nécessaire d'articuler entre elles les différentes dimensions identifiées précédemment, de façon à se donner un cadre d'étude systémique tenant compte des interactions entre ces différentes dimensions. Cet aspect introduit un caractère dynamique qui permet : B1) d'analyser les conditions à l'origine de développement de nouvelles pratiques; et B2) de suivre ce développement et de prédire les résultats en termes de maintien ou d'appropriation (Chatterji, 2004). Qui plus est, ce processus s'avère être récursif et itératif, plutôt que purement linéaire. Il est fait d'allers-retours constants entre la définition des intentions de départ, le choix des moyens à utiliser, les façons d'atteindre son but, la mobilisation des acteurs et la mise en œuvre des nouvelles pratiques. Pour leur part, Butler (2005), Cartier *et al.* (2009b), Desimone (2009) ainsi que Montésinos-Gelet (2010) soulignent la nécessité de rattacher les mécanismes d'appropriation du changement aux dimensions associées au développement professionnel. Dans la littérature, un consensus émerge sur la nécessité d'offrir un soutien et un accompagnement soutenus et adaptés aux besoins des professionnels en exercice. Cet accompagnement ne couvre pas seulement la formation et un appui adaptés au cheminement des intervenants, mais il devrait également inclure, selon nous et plusieurs autres auteurs, la planification et le pilotage des actions, l'évaluation de la progression du changement ainsi que l'analyse des conditions favorables. Toutefois, ces actions ne peuvent s'élaborer et se réaliser sans un partenariat étroit entre, d'une part, le milieu scolaire et, d'autre part, les ressources de soutien externe (universitaires, groupes communautaires, conseillers pédagogiques, commission scolaire et MELS, etc.). De même que le cadre théorique intégrateur que nous élaborons présente le changement sous l'angle d'un processus dynamique et complexe, dont l'aboutissement souhaité serait l'appropriation de nouvelles pratiques, notre réflexion nous amène à concevoir l'accompagnement et le partenariat qui en découle comme une des clés de voûte de cette appropriation. Par conséquent, les liens entre cette dernière et le processus d'accompagnement sont aussi de nature dynamique et évolutive. Un des défis qui attendent notre « chantier théorique » est de savoir décrire les propriétés de ces liens complexes.

### **(C) Les acteurs et l'appropriation**

Pour opérationnaliser l'étude des dimensions et de leurs interactions, nous avons établi qu'un des liens les plus conséquents pour étudier les interactions entre ces quatre dimensions était les acteurs de première ligne, les enseignants/intervenants. Ces derniers sont au centre d'un ensemble de forces que nous conceptualisation

suisant les termes des quatre dimensions; ils sont aussi ceux que nous espérons aider par le travail appliqué qui pourrait résulter de notre modélisation. Or, le fait de nous concentrer sur les acteurs qui sont au centre de ces forces multiples met immédiatement en évidence le rôle fondamentalement actif que jouent ces acteurs dans l'opérationnalisation du changement. Cela appelle ainsi à envisager le changement d'abord comme un processus heuristique et, disons, plus centripète que centrifuge. Pour cette raison, nous recourons au concept d'« appropriation » pour marquer notre conception du changement, car nos différents travaux conduisent à affirmer que les situations premières des différents acteurs dans leurs processus déterminent la façon dont sont reçus, pensés et vécus les innovations/changements proposés. Cela permet notamment de marquer d'une façon plus explicite la limite des approches « programmées » évoquées en début d'article. Le concept d'appropriation s'applique autant aux personnes qu'aux groupes ou organisations (il s'agit alors de parler d'« appropriation sociale » – Sabourin, 1997). Le concept renvoie à une vision constructiviste des phénomènes d'apprentissage (Berger et Luckmann, 1966), où l'innovation et le changement ne sont pas simplement l'objet d'un transfert de connaissances, mais résultent davantage d'un processus de traduction, c'est-à-dire qu'ils sont constamment l'objet d'une décomposition et recomposition, d'un ajustement et d'un éclairage de la connaissance à l'échelle des situations sociohistoriques, du positionnement social et de l'expérience des personnes. Ces processus de traduction impliquent que toute production ou circulation de connaissances s'opère dans des relations sociales plutôt que d'une façon extérieure ou indépendante de celles-ci, auquel cas cela renvoie davantage à un « modèle de la règle » (savoir universaux – De Munck, 1999) et du transfert. L'appropriation vise à rendre les nouvelles connaissances compatibles avec les situations individuelles et collectives vécues dans les milieux.

La **seconde phase** de notre démarche collective consiste à élaborer, à partir du corpus de données constitué dans la phase précédente, une matrice de classement et d'analyse en fonction de deux regroupements associés à l'appropriation des pratiques. Un premier regroupement présente les quatre grandes catégories de variables/dimensions (caractéristiques individuelles, du milieu, du soutien externe et de l'objet visé) directement associées aux changements et à l'appropriation. Le deuxième regroupement, qui est croisé avec le premier, porte sur le moment où, dans le développement d'une pratique, l'appropriation est interrogée ou appréhendée, soit : 1. Les conditions initiales (ex. : Quelles caractéristiques des situations initiales des écoles semblent avoir été déterminantes dans la réussite ou l'échec de l'émergence d'un changement des pratiques enseignantes?); 2. L'installation de ce développement, soit le moment où il y a une réelle appropriation par l'école ou les acteurs ciblés de la nouvelle pratique ou de la démarche de développement; 3. Son maintien ou sa transformation dans le temps (voir le tableau 1). Ces dimensions temporelles sont étroitement liées aux processus de changement et d'appropriation, qui se caractérisent non seulement par la succession d'étapes distinctes, mais également par de possibles circularités ou régressions. Ainsi, même lorsque le changement semble de prime abord s'instaurer, son maintien ou un retour aux anciennes pratiques

dépendent de plusieurs conditions spécifiques dont il importe de mieux comprendre l'action et l'interaction (Bélanger *et al.* 2009; Callon et Latour, 1986). Le fait de situer les différentes dimensions dans une matrice qui tient compte des temporalités permet, par exemple, d'émettre l'hypothèse que les variables liées aux caractéristiques individuelles (représentations, compétences, etc.) ont une plus grande importance lors de l'émergence d'un projet de changement de pratique, tandis que les variables liées aux caractéristiques organisationnelles ont plus d'importance dans une phase de maintien du changement (on n'a qu'à penser à la vigilance qui est exercée pour maintenir la mobilisation ou encore pour gérer le roulement de personnel).

**Troisième phase de la construction du cadre théorique intégrateur.** Cette modélisation initiale est mise à l'épreuve empiriquement. Nous l'utilisons comme cadre d'analyse afin de produire cinq études de cas (Hamel, 1997; Yin, 2009; White, 1984), réalisées à partir d'une analyse secondaire des bases de données appartenant aux chercheurs de notre groupe. La sélection de ces cas repose notamment sur un principe de complémentarité afin, comme le recommande Hamel (1998), de pouvoir plus facilement les contraster. Les membres du collectif ont donc la responsabilité de développer chacun un cas répondant à ces exigences. De cette façon, chacun de ces cinq cas s'appuie sur des données issues de contextes d'appropriation de pratiques fort distinctes.

Le **premier cas**, sous la responsabilité de Cartier, s'inscrit dans le cadre d'un projet visant l'étude du processus de développement professionnel de quatre coordonnateurs pédagogiques et d'une soixantaine de conseillers pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture (APL) des élèves et sur l'accompagnement pédagogique des enseignants. Ce projet de recherche-action principalement qualitatif et d'une durée de quatre ans a permis de développer et d'évaluer une démarche en cascade de soutien collectif au développement professionnel d'intervenants scolaires. *Ce cas se situe donc dans le contexte d'une démarche de développement professionnel en cascade auprès d'intervenants scolaires et portant sur des aspects liés à la pédagogie et à la didactique.*

Le **second cas**, dirigé par Desbiens, s'inscrit dans le cadre de l'évaluation d'un programme multimodal de prévention des problèmes de comportement à l'école primaire (le programme *l'Allié*). La mise en œuvre de ce programme a été systématiquement documentée dans 20 écoles auprès d'une vingtaine d'intervenants (majoritairement des psychoéducateurs et psychologues scolaires) et de directions d'école. Les données recueillies, principalement au moyen d'entrevues, portaient sur la description des étapes et du contexte de mise en œuvre du programme : les conditions préalables du milieu (climat de l'école, valeurs et actions auprès des élèves en difficulté de comportement, mobilisation du personnel), les conditions facilitantes et les obstacles dans la mise sur pied du programme (accès aux ressources humaines, financières et matérielles, leadership de la direction, implication des enseignants, intérêt des enfants et des parents), ainsi que les conditions associées aux promoteurs du programme (qualité de la formation et du soutien offert dans l'implantation du programme). *Ce cas porte donc sur l'analyse des conditions optimales de mise en œuvre dans le contexte spécifique de l'appropriation d'une intervention programmée et accompagnée, ainsi que sur les modalités de pilotage et d'ajustement du programme.*

Le **troisième cas**, sous la responsabilité de Bowen, s'inscrit dans le cadre de l'évaluation des impacts et de la mise en œuvre du programme de prévention de la violence *Vers le pacifique*. Un grand nombre de données ont été recueillies pendant quatre ans dans 13 écoles primaires. Ces données touchent autant les attitudes, les besoins et les pratiques des enseignants (n = 225) à l'égard de la socialisation des élèves que les moyens mis en place par les écoles pour planifier, piloter et évaluer la mise en œuvre de ce nouveau programme. Des données concernant le climat organisationnel et le leadership ont également été recueillies du début à la fin du projet de quatre ans. Des informations très précises concernant les collaborations établies entre les écoles et un partenaire communautaire dans le processus d'implantation du programme ont aussi été recueillies. *Ce cas s'inscrit donc dans un contexte d'appropriation d'une intervention programmée et accompagnée dans le cadre d'un partenariat avec un organisme de la communauté de l'école.*

Le quatrième cas, sous la responsabilité de Bélanger, s'inscrit dans le cadre de l'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) promue par le MELS de 2002 à 2008. Pendant les cinq années de cette évaluation, un grand nombre d'informations tant quantitatives que qualitatives ont été recueillies sur la mise en œuvre de cette stratégie dans 195 écoles secondaires, et ce, tant au regard des intervenants scolaires que sur les écoles elles-mêmes. Cette évaluation comportait également un large volet explicatif de la mise en œuvre observée. Des données sur l'adhésion, la mobilisation, l'implication professionnelle, le vécu professionnel, les entraves à la mobilisation, les représentations du personnel ont été colligées. De plus, 20 écoles sous-échantillonnées ont été suivies annuellement pendant quatre ans sur la base d'entrevues semi-dirigées. Ces entretiens visaient notamment la description et la compréhension de l'appropriation de cette stratégie ministérielle. *Ce cas s'inscrit dans le contexte de la mise en œuvre d'une stratégie d'intervention ministérielle auprès de l'ensemble des écoles défavorisées du Québec.*

Enfin, le **cinquième cas**, sous la responsabilité de Montésinos-Gelet, porte sur l'influence de la formation offerte dans le cadre des microprogrammes (Université de Montréal) en enseignement du français (portant spécifiquement sur les habiletés en écriture et en lecture des élèves). Les données recueillies concernent le cheminement de six cohortes d'une vingtaine d'enseignants en exercice qui s'y étaient inscrits. Les objectifs poursuivis ici sont de déterminer la pérennité des apprentissages réalisés lors de la formation créditée, de mettre en relief les facteurs qui ont potentiellement contribué au maintien des pratiques, de relever l'importance du rayonnement des pratiques novatrices auprès des collègues des anciens participants aux microprogrammes et de documenter les éventuelles transformations opérées par les enseignants pour les ajuster à leur contexte d'enseignement. D'importantes lacunes quant à ces aspects sont présentes dans les recherches issues du domaine du développement professionnel (Desimone, 2009). Les données recueillies consistent notamment en des récits réflexifs (dont des journaux de bord), en des entretiens et en des observations ethnographiques. *Ce dernier cas s'inscrit donc dans le contexte d'une activité créditée de développement professionnel et comportant un accompagnement soutenu dans les milieux.*

Tableau 1. **Matrice d'analyse des cas regroupant ces derniers selon un croisement en fonction, d'une part, des grandes catégories de variables associées à la mise en œuvre et à l'appropriation des pratiques et, d'autre part, des principales étapes associées à ce processus**

		Principales étapes (ou moments) associées à la mise en œuvre et à l'appropriation des nouvelles pratiques		
		Conditions initiales	Installation	Maintien
Grandes catégories de variables associées à la mise en œuvre et à l'appropriation des pratiques	Caractéristiques de l'enseignant	Cas 1, 2, 3, 4, 5	Cas 1, 2, 3, 4, 5	Cas 1, 2, 3, 4, 5
	Caractéristiques de l'environnement	Cas 1, 2, 3, 4	Cas 1, 2, 3, 4	Cas 3, 4
	Caractéristiques du soutien offert	Cas 1, 2, 3, 4, 5	Cas 1, 2, 3, 4, 5	Cas 1, 3, 4, 5
	Caractéristiques de l'objet à mettre en œuvre	Cas 1, 2, 3, 4, 5	Cas 1, 2, 3, 4, 5	Cas 1, 3, 4, 5

La réalisation de ces cinq cas permet de déterminer les dimensions du futur cadre théorique intégrateur qui sont utiles et pertinentes pour l'analyse du processus d'appropriation de nouvelles pratiques. Inversement, ces cas permettent de relever les éléments dont la valeur heuristique est moins importante, de même que les «manques» à combler. Afin de soutenir cette analyse et d'exploiter davantage ce matériel, les logiciels SÉMATO et ALCESTE seront utilisés. Ces logiciels permettent une codification du matériel textuel selon deux logiques distinctes et complémentaires à l'analyse proposée précédemment. Ils permettent de documenter les cooccurrences de thèmes en fonction de variables de comparaison (par exemple, les modalités d'engagement proposées, la durée du processus d'engagement, l'âge du répondant, son statut professionnel, etc.). Cette seconde modélisation sera à ce moment suffisamment complète pour être soumise à une validation extérieure à l'équipe.

Cette dernière étape de l'analyse de cas s'effectue en parallèle avec une réflexion concernant le développement méthodologique. Afin de permettre une validation empirique de l'ensemble du cadre intégrateur qui sera établi, il apparaît essentiel de se doter des instruments de mesure et des procédures d'analyse de l'objet « changement des pratiques enseignantes ». Il apparaît notamment important de créer ou de raffiner les outils d'investigation permettant de décrire de tels processus. En effet, il existe très peu d'outils permettant une mesure fine et rapide de l'ensemble des variables que nous souhaitons intégrer dans notre cadre et qui sont adaptées pour l'étude de grands échantillons. À titre d'exemple : 1. L'identification des nombreuses controverses qui émergent nécessairement lors de la mise en œuvre d'innovations (Akrich *et al.*, 2006; Callon et Latour, 1986); 2. Les représentations des enseignants par rapport à une démarche proposée de développement professionnel (Cartier *et al.*, 2009b). Si, traditionnellement, les méthodologies de type qualitatif s'avèrent fort utiles pour décrire en détail les processus de changement, la mise en relation des

nombreuses dimensions que nous souhaitons intégrer conceptuellement ainsi que l'analyse transversale des situations de développement professionnel exigent selon nous l'utilisation d'approches mixtes et novatrices dans le traitement et la modélisation des données (Borko, 2004; Desimone, 2009). Ce travail méthodologique permet de préciser également les principaux indicateurs à documenter dans le cadre de projet d'évaluation de la mise en œuvre d'intervention ou pour le pilotage de l'appropriation de pratiques. Ces indicateurs permettent en effet de se donner des outils tant pour l'évaluation que pour le suivi de la mise en œuvre de nouvelles pratiques.

## En guise de conclusion

Nous avons exposé les fondements et les grandes lignes d'une démarche que notre groupe de recherche compte mener au cours des deux prochaines années dans le but d'enrichir notre compréhension des processus qui soutiennent le changement et l'évolution des pratiques en milieu scolaire. Cette démarche tire son origine d'un constat commun, né de plusieurs années de recherche et d'accompagnement des milieux scolaires, concernant la difficulté de mettre en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques et éducatives et de maintenir le changement dans les écoles. Elle repose notamment sur la description et l'analyse de différents modèles de référence théoriques associés à l'appropriation des pratiques. À la fois déductive et inductive, elle vise la construction d'un cadre intégrateur inédit. Ce dernier sera par la suite mis à l'épreuve par l'élaboration de cas contrastés (projets déjà réalisés ou en cours des membres réguliers et collaborateurs). Une telle démarche d'équipe constitue une nette valeur ajoutée par rapport à une simple analyse comparative de cas, puisqu'elle permet de mettre à profit et d'intégrer les connaissances et l'expertise provenant de plusieurs champs d'étude des membres de notre collectif et de nos collaborateurs, qui abordent notamment: 1) la sociologie des innovations; 2) le courant du *School Improvement*; 3) les travaux portant sur l'évaluation de mise en œuvre des programmes; et 4) l'étude du développement professionnel et de la formation continue. Nous n'avons certes pas la prétention de couvrir tous les niveaux d'analyse (administratifs et politiques notamment). Cependant, notre démarche, nous l'espérons, pourra se révéler utile pour les gestionnaires et les décideurs.

---

## Références bibliographiques

- AKRICH, M., CALLON, M. et LATOUR, B. (dir.) (2006). *Sociologie de la traduction*. Textes fondateurs. Paris: Presses des Mines.
- ALDRICH, H. A. (1971). Organizational boundaries and inter-organizational conflict. *Human Relations*, 24(4), 279-293.

- ARCHAMBAULT, J. et CHOUINARD, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3<sup>e</sup> éd.). Boucherville : Gaëtan Morin et Louvain-la-Neuve : DeBoeck Université.
- BÉLANGER, J., BOWEN, F., RONDEAU, N. et TREMBLAY, P.-H. (2004). L'histoire d'un programme de promotion de la compétence sociale à l'école primaire – Contes sur moi. *Ville-École-Intégration Enjeux*. Hors série 8, février, 108-120.
- BÉLANGER, J., ROY, G., JANOSZ, M., BOWEN, F. et RUSSO, J. (2009). *L'implication ou la non-implication des enseignants dans la mise en œuvre de pratiques collaboratives en milieu scolaire*. Actes du colloque national des formateurs IUFM en éducation à la santé, Paris.
- BERGER, R. et LUCKMAN, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Garden City, NY: Anchor Books.
- BOLLAND, J. M. et WILSON, J. V. (1994). Three faces of integrative coordination: A model of interorganizational relations in community-based health and human services. *Health Services Research*, 29(3), 341-366.
- BORKO, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- BOWEN, F., DESBIENS, N., RONDEAU, N. et OUIMET, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes* (p. 165-229). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BOWEN, F. et DESBIENS, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 32(1), 69-86. [En ligne]. [<http://www.acef.ca/c/revue/pdf/LapreventionQuebec.pdf>].
- BOWEN, F., RONDEAU, N., BÉLANGER, J., LAURENDEAU, M.-C. et PERREAULT, R. (2002). *Étude d'impact et analyse de l'implantation d'un programme visant la prévention de la violence et autres problèmes d'adaptation sociale chez les élèves de la maternelle et du premier cycle du primaire*. Montréal : Conseil québécois de la recherche sociale.
- BUCHETON, D. et SOULÉ, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- BUTLER, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- BUTLER, D. L., NOVAK LAUSCHER, H., JARVIS-SELINGER, S. et BECKINGHAM, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435-455.
- CALLON, M. et LATOUR, B. (1986). Les paradoxes de la modernité. Comment concevoir les innovations? *Prospective et santé*, 36, 13-25.

- CARTIER, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou: Éditions CEC.
- CARTIER, S. C., en coll. avec BOUCHARD, N. (2009a). *Autorégulation de l'apprentissage des élèves et développement professionnel des enseignants dans une école primaire en milieu défavorisé. Deuxième année de recherche-action en collaboration menée à l'école Jules-Verne*. Rapport final de recherche remis au Programme de soutien à l'école montréalaise, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec: Gouvernement du Québec.
- CARTIER, S. C., en coll. avec BOULANGER, A. et LANGLAIS, F. (2009b). *Développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration*. Rapport remis au sous-comité de gestion de l'éducation de la Montérégie, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec: Gouvernement du Québec.
- CARTIER, S. et THÉORÉT, M. (2001). *Lire pour apprendre: une compétence à maîtriser au secondaire*. Rapport remis au ministère de l'Éducation du Québec, Programme de soutien à l'école montréalaise, et aux écoles Saint-Luc et Évangéline. Québec: Gouvernement du Québec.
- CARTIER, S. et THÉORÉT, M. (2002). *Lire pour apprendre: une compétence à maîtriser, mise en œuvre en première secondaire*. Rapport remis au ministère de l'Éducation du Québec, Programme de soutien à l'école montréalaise, et à l'école Louis-Joseph Papineau. Québec: Gouvernement du Québec.
- CHATTERJI, M. (2004). Evidence on "What Works": An argument for Extended-Term Mixed-Method (ETMM) evaluation designs. *Educational Researcher*, 33(9), 3-13.
- CROS, F. (2004) Émergence et installation de l'innovation scolaire: pertinence de la théorie de la « traduction ». Dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler, *Transformer l'école* (p. 59-70). Bruxelles: Université de Boeck.
- DEAUDELIN, C., LEFEBVRE, S., BRODEUR, M., MERCIER, J., DUSSAULT, M. et RICHER, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110.
- DESBIENS, N., BOWEN, F., JANOSZ, M. et BÉLANGER, J. (2009). *La trousse pédagogique du programme d'intervention l'Allié: une approche multimodale pour remédier aux difficultés de comportement et prévenir la violence en milieu scolaire – Guide d'implantation*. Montréal: Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Université de Montréal.
- DESBIENS, N., BOWEN, F., PASCAL, S. et JANOSZ, M. (2009). Le programme l'Allié: une alliance autour de l'élève de deuxième ou troisième cycle du primaire manifestant des difficultés de comportement de type externalisé. *Revue de psychoéducation*, 38(2).

- DESCHÊNES, M., COUTURIER, Y., LABERGE, S., TRUDEAU, F., KÉBÉ, M., CAMPEAU, L., BERNIER, J., BERTRAND, M. (2008). *Les facteurs influençant la dissémination et l'adoption de l'approche École en santé. Rapport de recherche*. Montréal: Institut national de santé publique. [En ligne]. [<http://www.inspq.qc.ca/publications/notice.asp?E=p&NumPublication=872>] (Consulté le 1<sup>er</sup> mai 2010).
- DESIMONE, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433-479.
- DESIMONE, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- DUPIN DE SAINT-ANDRÉ, M., MONTÉSINOS-GELET, I. et MORIN, M.-F. (soumis en septembre 2010 à la *Revue canadienne de l'éducation*). La recherche collaborative : une voie de développement professionnel?
- DURLAK, J. A. et DUPRE, E. (2008) Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
- FULLAN, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4<sup>e</sup> éd.). New York: Teacher College Press, Columbia University.
- GAUDREAU, L., LEGAULT, F., BRODEUR, M., HURTEAU, M., DUNBERRY, A., SÉGUIN, S.-P. et LEGENDRE, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Montréal: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GOIGOUX, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.
- GOTTFREDSON, D.C., GOTTFREDSON, G.D. et SKROBAN, S. (1998). Can prevention work where it is needed most? *Evaluation Review*, 2(3), 315-340.
- GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF éditeur.
- HAMEL, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Montréal: L'Harmattan.
- HAMEL, J. (1998). Défense et illustration de la méthode des études de cas en sociologie et en anthropologie. Quelques notes et rappels. *Cahiers internationaux de sociologie*, 104, 121-138.
- JANOSZ, M., BÉLANGER, J., DAGENAIS, C., BOWEN, F., ABRAMI, P., CARTIER, S., CHOUINARD, R., FALLU, J.-S., DESBIENS, N., ROY, G., PASCAL, S., LYSENKO, L. et TURCOTTE, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble: synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal: Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

- KONRAD, E. L. (1996). A multidimensional framework for conceptualizing human services integration initiatives. Dans J. M. Marquart et E. L. Konrad (dir.), *Evaluating Initiatives to Integrate Human Services* (p. 5-19). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- LEVIN, B. et FULLAN, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational Management, Administration and Leadership*, 36(2), 289-303.
- LEVINE, S. et WHITE, P. E. (1961). Exchange as a conceptual framework for the study of interorganizational relationships. *Administrative Science Quarterly*, 5(4), 583-601.
- MARTIN, C. et ARCAND, L. (2005). *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires. Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Une école adaptée à ses élèves – Politique de l'adaptation scolaire et plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Version approuvée. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002). *Agir autrement*. [En ligne]. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/agiraument/>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *Programme de formation de l'école québécoise – éducation secondaire. Version approuvée*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005a). *L'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers: quelques actions gouvernementales*. [En ligne]. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/veille/index.asp?page=fiche&id=316>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005b). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final de la Table de pilotage du nouveau pédagogique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009a). *La violence à l'école: ça vaut le coup d'agir ensemble!* [En ligne]. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/violenceEcole/>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009b). *Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires*. [En ligne]. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/index.asp?page=videos>].

- MONTÉSINOS-GELET, I. (2010). *Réflexion sur l'impact de l'accompagnement d'une équipe-école*. Conférence organisée par le Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Montréal.
- MUIJS, D., HARRIS, A., CHAPMAN, C., STOLL, L. et RUSS, J. (2004). Improving schools socioeconomically disadvantaged areas – A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- PAAVOLA, S., LIPPONEN, L. et HAKKARAINEN, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Education Research*, 74(4), 557-576.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et formation*, e-293, 9-20.
- SCHMOKER, M. (2004). Tipping point: From feckless reform to substantive instructional improvement. *Phi Delta Kappan*, 85, 23-36.
- SKROBAN, S. B., GOTTFREDSON, D. C. et GOTTFREDSON, G. D. (1999). A school-based social competency promotion demonstration. *Evaluation Review*, 23(1), 3-27.
- STOLL, L. (2010). Connecting learning communities: Capacity building for systemic change. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (dir.), *Second International Handbook of Educational Change* (p. 469-484). London : Springer.
- TALLERICO, M. (2005). *Supporting and Sustaining Teachers' Professional Development: A Principal's Guide*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- TURCOTTE, L., BÉLANGER, J., ROY, G., JANOSZ, M. et BOWEN, F. (2010). La mise en œuvre de la Stratégie au sein des commissions scolaires et du Ministère (section 4). Dans M. Janosz, J. Bélanger, C. Dagenais, F. Bowen et P. C. Abrami (dir.), *Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Vol. 1 – La mise en œuvre de la Stratégie* (p. S4-1 à S4-177). Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- UWAMARIYA, A. et MUKAMURERA, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- WANDERSMAN, A., DUFFY, J., FLASPOHLER, P., NOONAN, R., LUBELL, K., STILLMAN, L., BLACHMAN, M., DUNVILLE, R. et SAUL, J. (2008). Bridging the gap between prevention research and practice: The interactive systems framework for dissemination and implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 171-181.
- WEHBY, J. H., SYMONS, F. J., CANALE, J. A. et GO, F. J. (1998). Teaching practices in classrooms for students with emotional and behavioural disorders: Discrepancies between recommendations and observations. *Behavioral Disorders*, 24(1), 51-56.

WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*.  
New York: Cambridge University Press.

WENGER, E. (2009). *Social Learning Capacity. Four Essays on Innovation and  
Learning in Social Systems*. [En ligne].  
[<http://www.ewenger.com/pub/index.htm>].

WHYTE, W. F. et WHYTE, K. K. (1984). *Learning from the Field: A Guide from  
Experience*. Beverly Hills: Sage Publications.

YIN, R. K. (2009). *Case Study Research, Design and Methods* (4<sup>e</sup> éd.). Californie :  
Sage.