

## DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, IDENTITÉ ET RECHERCHE-ACTION

Julie Ruel, Réjean Larouche et Gaétane Martel

Les CRDI effectuent un virage en vue de réaffirmer leur mission spécialisée. Cette transformation amène des changements de pratiques qui risquent de déstabiliser les intervenants. Pour les soutenir, le Pavillon du Parc a favorisé la mise sur pied de groupes de développement professionnel, par une recherche-action. Les intervenants sont invités à trouver des réponses adaptées à des problèmes ou défis cliniques identifiés par eux, dans ce contexte de changement. L'approche réflexive est au cœur des processus vécus dans ces groupes. Le bilan illustre comment cette démarche de recherche-action rend disponible un espace-temps qui permet aux intervenants d'échanger sur leurs pratiques en mutation, d'apprendre ensemble, de rendre vivante une communauté de pratique, et de se redéfinir professionnellement.

### INTRODUCTION

#### **Les CRDI en transformation : contexte**

Les Centres de réadaptation en déficience intellectuelle et trouble envahissant du développement (CRDITED) sont en période de changement majeur. D'une culture où ces derniers s'occupaient et «prenaient en charge», souvent seuls, des personnes présentant une déficience intellectuelle pour une grande période de leur vie, les orientations ministérielles confirment qu'un CRDI est un acteur parmi d'autres dans la gamme des services à offrir (MSSS, 2001). La responsabilité de répondre aux besoins variés des personnes et de leur famille est ainsi collective et partagée entre plusieurs établissements et organismes. Cette répartition hiérarchisée des services se concrétise par l'élaboration des projets cliniques (MSSS, 2004). Un cadre de référence entre les centres de santé et des services sociaux (CSSS) et les CRDI vient préciser les responsabilités des différents acteurs, les CRDI demeurant imputables des services spécialisés (MSSS, 2005). Le créneau des services à déployer

par les CRDI se rétrécit et exige une spécialisation des interventions. Tout ce mouvement modifie les rôles et les fonctions traditionnelles des CRDI et de leurs intervenants. La mobilisation d'une organisation pour favoriser l'implantation des transformations peut varier sur un continuum allant de l'imposition à l'appropriation. Cependant, si des transformations ne sont pas appropriées par les premiers acteurs/terrain, elles risquent de devenir dogmatiques, de ne pas se convertir en pratiques et de ne pas exister (Alter, 2003).

#### **Des pratiques en changement**

Le Pavillon du Parc, le CRDI de l'Outaouais, s'est engagé à participer à la transformation du réseau de services entourant les personnes présentant une déficience intellectuelle. Il a élaboré ses offres de service spécialisées. Il a aussi effectué un virage vers la professionnalisation des postes au programme soutien à la personne en transformant une trentaine de postes d'éducateurs en postes de psychoéducateurs ou spécialistes en réadaptation psychosociale.

Les intervenants ont à faire face à des défis importants. L'exigence d'offrir des services spécialisés les incite à modifier leurs pratiques au quotidien. De plus, les nouveaux contextes d'intervention et les situations de plus en plus complexes auxquelles ils ont à faire face forcent les intervenants à développer et à renouveler leurs connaissances, leurs savoirs et leurs compétences. L'intervention ne doit plus être centrée uniquement sur l'enfant, l'adolescent ou sa famille, mais aussi avec les autres milieux de vie, en collaboration avec les autres partenaires. La définition des rôles et des responsabilités est en mouvance. Ces situations risquent de provoquer des changements dans la culture de l'organisation qui ont des incidences sur l'identité professionnelle des intervenants (Sainsaulieu, 1987). Des tensions sont à prévoir dans la construction et la reconstruction de leur identité professionnelle. Selon un modèle dynamique et interactif de construction de l'identité professionnelle, les tensions créatrices de l'identité professionnelle sont issues de l'interaction entre le je (l'individu) et le nous (le groupe d'appartenance) (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Dans le contexte des transformations actuelles, nous ajoutons des tensions entre le je, le nous, et aussi le « ils » qui représente ces partenaires avec qui se redéfinissent les services. Devant tous ces défis, les intervenants sont déstabilisés et ils se questionnent: qui sommes-nous, que faisons-nous, comment le faisons-nous, où le faisons-nous et avec qui le faisons-nous ?

La complexité liée au processus de changement, les situations professionnelles variées à gérer, les exigences incessantes à se renouveler, l'évolution des pratiques et l'accès aux savoirs multiples forcent les organisations à réévaluer leurs modalités pour soutenir le développement professionnel de leurs employés. Boutet (1999) soutient que la démarche de spécialisation des interventions nécessite des activités de recherche et de développement ainsi que des activités de transfert et de formation. Parmi celles-ci, la formation continue, en cours d'emploi, est la modalité qui est souvent retenue pour appuyer le processus de changement et soutenir le développement professionnel des employés.

La majorité des formations offertes visent la transmission de savoirs en vue d'augmenter le bassin de connaissances des participants afin qu'ils développent de nouvelles compétences. Toutefois, il y a une distinction à faire entre avoir des compétences (connaissances, ressources) et agir avec compétence, le premier n'assurant pas le second (Le Boterf, 2006). On note que, dans le domaine social, les situations sont fortement contextualisées et les savoirs généraux peuvent rarement s'appliquer et répondre à une situation spécifique (Greenwood et Levin, 2005). Résoudre un problème ne peut pas être réduit à l'application d'une procédure; *le savoir est dynamiquement construit au fil d'ajustements continus du sujet en activité* (Basque, 2004, p. 56). Aussi, les formations classiques utilisent peu les savoirs et expériences disponibles des participants. Bien que souvent transmis en groupe, c'est individuellement que les savoirs sont intégrés. Ainsi, la transmission des savoirs n'assure pas l'appropriation, l'utilisation, ni l'adéquation des savoirs. De même, elle n'est pas un gage de l'implantation des transformations souhaitées.

Par ailleurs, dans le champ de la formation, un changement de paradigme est en cours passant de l'enseignement à l'apprentissage, de l'élève à l'apprenant et de la transmission à la construction des savoirs (Astolfi, 2003). Les apprenants sont maintenant invités à contribuer à la construction des savoirs et cette construction est de plus en plus collective (Le Boterf, 2006). Pour ce faire, une voie se dessine : la recherche-action. C'est ainsi que pour soutenir les transformations en cours, un groupe de développement professionnel par une recherche-action (Savoie-Zajc, Rochon et Ruel, 2005) est implanté au Pavillon du Parc depuis 2005 (Ruel, 2004). Comment la mise sur pied d'un groupe de développement professionnel, par la recherche-action, peut-elle soutenir des intervenants face à leurs ajustements de pratique et à la spécialisation de leurs interventions, en contexte de transformation du réseau de services aux personnes présentant une déficience intellectuelle et de leur famille ? Les résultats de recherche du Pavillon du Parc présentés dans ce texte portent sur l'expérience de l'année 2005-2006.

## MÉTHODOLOGIE

La recherche-action fait partie des méthodes de recherche participative qui rapproche la théorie de la pratique. Plus précisément, elle a comme finalité implicite d'apporter de nouvelles connaissances qui vont au-delà des savoirs théoriques. La contribution de la recherche-action est de trouver des réponses à des problèmes ou défis identifiés par les participants (Anadón, 2006). L'approche réflexive est intrinsèque à cette forme de recherche. Ces réflexions sont le prélude à des changements ou à des ajustements de pratique. Ainsi, elles donnent l'occasion de se questionner, de donner un sens à ce qui se vit dans la pratique et de favoriser le développement professionnel et personnel des participants. Savoie-Zajc (2001) résume les trois éléments essentiels pour qu'une recherche-action soit désignée ainsi: 1) il faut que la recherche vise l'amélioration de la pratique professionnelle, 2) le déroulement se fait en spirale avec les cycles de planification, action, observation, réflexion et 3) les participants sont impliqués à toutes les étapes de la recherche, ils en sont les principaux artisans. Le développement professionnel, vu sous l'angle de la recherche-action, est basé davantage sur une notion de croissance plutôt que sur une notion de déficit. On reconnaît que les participants ont des compétences et non seulement un manque à combler (Huberman et Guskey, 1995). Dans cette perspective de recherche, le rôle de la chercheuse principale est de coordonner la démarche, d'animer les rencontres, d'accompagner les intervenants dans leurs projets et ajustements de pratique, de colliger le matériel développé et d'assurer l'évaluation annuelle de la démarche.

Cinquante pourcent (n=10) des intervenants qui oeuvrent au programme soutien à la personne enfance-adolescence DI se sont engagés volontairement dans la démarche de groupe de développement professionnel par une recherche-action. Les participants sont psychoéducateurs ou spécialistes en réadaptation psychosociale. Dix rencontres ont eu lieu de septembre 2005 à juin 2006 et le taux moyen de présence aux rencontres est de 90%.

Concrètement, chaque participant est invité à observer ses pratiques professionnelles et à identifier un aspect qui le préoccupe et sur lequel il veut travailler au cours de l'année. Cet objet devient le cœur des projets professionnels d'intervention. Ils varient selon les intérêts et les besoins professionnels des participants. Chaque intervenant planifie et actualise des stratégies pouvant lui permettre de réaliser son projet. Lors des rencontres mensuelles de groupe, les participants partagent et échangent au sujet de leurs projets professionnels d'intervention et sur ce qu'ils ont appris en cours d'actualisation. Ceci les oblige à prendre du recul par rapport à leur projet et à leurs pratiques de façon à expliciter la façon dont ils s'y sont pris et de l'articuler en terme d'apprentissages. La réflexivité prend donc une place centrale dans une boucle d'apprentissage expérientiel. Des traces des rencontres sont conservées dans un compte-rendu qui résume l'évolution des projets et des apprentissages, validé par les participants.

Un bilan collectif fut réalisé par un entretien de groupe semi-dirigé (n=10). Un bilan individuel par un questionnaire avec des questions ouvertes a complété la phase évaluative du projet (n=9). Les données recueillies ont été analysées par une analyse qualitative du contenu, en utilisant la catégorisation émergente (Paillé et Mucchielli, 2003).

## RÉSULTATS

Globalement, les intervenants présentent la démarche de la recherche-action comme une expérience enrichissante, bien que déstabilisante. Les pratiques deviennent réfléchies. Les extraits suivants du bilan individuel traduisent bien ce que représente la démarche de groupe de développement professionnel par une recherche-action pour les participants :

*Rencontres qui nous permettent de développer certains savoirs, savoir être et savoir faire. Permet de briser notre isolement professionnel et de développer de nouvelles compétences, de partager des*

*outils cliniques, des idées, des références, des ressources, des stratégies éducatives etc. Cela nous amène parfois à aller plus loin dans certaines situations, de réfléchir, de se réajuster, de consulter etc.*

*Ces rencontres m'ont permis de voir la problématique que je vivais sous un autre angle. J'ai aussi pu constater que nous vivions toutes les mêmes incertitudes et avions toutes la même vulnérabilité. Nous partageons la même volonté de donner le meilleur de nous-mêmes à ces personnes.*

*Nos échanges me permettent des approches différentes. Nos réflexions m'incitent à revoir mon fonctionnement qui à la longue s'est enlisé et cela me donne de l'assurance dans mes interventions.*

Le groupe de développement professionnel par une recherche-action agit notamment comme un catalyseur au regard des pratiques en transformation, de l'identité professionnelle, et de la concrétisation d'une communauté de pratique qui converge vers une communauté d'apprentissage. Les paragraphes suivants se concentrent sur ces aspects du bilan de la recherche-action en les illustrant par des extraits du bilan collectif.

### **Les pratiques en transformation**

D'abord, le bilan collectif suggère que la participation au groupe de développement professionnel donne aux participants une occasion de mieux traverser la période de transformation ...

*Il y a aussi les groupes de développement qui sont arrivés en même temps que le changement avec la nouvelle offre de service. Fait que ça a aidé je pense à faire passer...*

Aussi, les intervenants prennent davantage conscience de leur positionnement dans cette mouvance, en adoptant de nouvelles façons de faire, en changeant des pratiques. En plus de valider ces changements qui déstabilisent par rapport à soi, les

intervenants valident les changements et les pratiques avec les familles tels qu'en font foi les extraits suivants :

*Ça repose toujours sur la réflexion, de se le demander avant, c'est quoi je vais aller faire, c'est quoi je vais aller chercher, comment je vais m'y prendre...*

*En même temps ça nous oblige nous autres aussi à nous remettre en question. Est-ce que je fais la bonne chose, j'ai-tu affaire à être là. C'est la question que je me pose toujours...*

*Avant ça, on allait chercher le jeune, on le sortait du milieu... mais une fois que tu ne fais plus ça, ...il faut que tu te positionnes différemment mais en même temps y'a un vide, même pour les parents... C'est là qu'on pédale. C'est là que le parent lui-même y'a à se resituer... ça permet à tout le monde de se resituer...*

*L'importance d'aller chercher vraiment un consensus.....Est-ce que vous êtes prêts à ça aussi... Ça implique ça que je reste là:..*

*Moi j'ai expliqué que je devais changer ma façon de travailler...*

Les pratiques en transformation amènent des questionnements de la part des intervenants sur ce qu'ils doivent faire et sur comment le faire. Les transformations, pour être palpables, exigent une adhésion de leur part, une recherche de consensus avec les familles, ce qui mène à l'engagement. Le groupe de développement professionnel offre un espace, un temps pour en prendre conscience et pour renforcer ce cheminement.

### **Une identité professionnelle qui se dessine**

Le nouveau positionnement des intervenants force aussi un regard nouveau sur soi. Une nouvelle identité professionnelle est en construction. Il y a des frottements relativement aux rôles à prendre et à laisser. Graduellement, ce qui n'est pas du domaine

de la spécialisation ou du mandat des CRDI revient à un autre. À mesure que la contribution spécialisée se précise, la contribution de l'autre est à reconnaître, en complémentarité :

*Est-ce que c'est à moi à faire ça? Où est l'intervenant social, où est l'école, où est le parent ? ... souvent c'est un rappel à l'intervenant social ...il se passe telle chose, ça concerne la famille, ça concerne tel point, est-ce que je peux avoir ta collaboration là-dedans ? De ne plus avoir le sentiment d'être seule dans un dossier parce qu'on n'est jamais seule dans un dossier... y'a certains intervenants qui vont dire non c'est pas à moi, c'est pas ma spécialité, c'est vous qui êtes spécialisés là-dedans. C'est pas vrai, moi je suis pas spécialisée dans tout ce qui se passe au niveau de la famille pis de tout ce qui se passe au niveau du suivi. J'ai besoin de toi pour telle chose...*

*J'ai un lien de confiance, est-ce que je peux communiquer avec l'intervenante sociale. Alors je me sers de ça pour l'amener... elle n'est pas là juste pour le répit-gardiennage, une fois par année venir évaluer. Ça m'a amené à ça aussi...*

Les rencontres de groupe de développement professionnel ont ainsi permis des échanges entre les participants, ce qui les renforce et les soutient dans l'expérimentation de leur nouveau rôle, de leur identité. Ils apprennent à se situer, à graduellement mettre leurs limites dans le cadre de ce nouveau rôle et à demander l'appui des autres. Il y a une prise de conscience d'une contribution différenciée des acteurs.

### **Une communauté de pratique...vers une communauté d'apprentissage**

Le regroupement d'intervenants oeuvrant au même programme et engagés dans une démarche de développement professionnel rend vivante la communauté de pratique. Les rencontres mensuelles et les échanges autour des différents projets

professionnels d'intervention permettent de partager des approches et philosophies d'intervention, et augmentent les occasions de faire de nouveaux apprentissages en donnant accès à de nouveaux contextes, de nouvelles situations, à des pratiques diversifiées :

*Ça a permis d'avoir des gens sur le terrain qui partagent pas mal les mêmes approches, les mêmes philosophies, faire des échanges...*

*Le fait d'entendre les expériences de tout le monde, ça fait que ça me sauve du temps. Parce que j'apprends par ricochet par les autres une partie de l'expérience que moi je n'ai pas nécessairement vécu encore...*

*On se développe professionnellement, je trouve qu'on va chercher de l'expérience à travers d'autres situations aussi...*

*Ça brise beaucoup l'isolement, l'isolement professionnel...*

Le groupe de développement professionnel rend donc réelle la communauté de pratique. Les échanges enrichissants à partir du projet professionnel d'intervention concrétisent même son évolution vers une communauté d'apprentissage et brise l'isolement professionnel.

## **DISCUSSION**

Le groupe de développement professionnel par une recherche-action offre aux intervenants un temps d'arrêt au cours duquel les participants, dans un esprit d'ouverture, partagent, se questionnent et réfléchissent (Savoie-Zajc, Rochon et Ruel, 2005). Le regroupement sur une base régulière d'intervenants ayant des intérêts et des préoccupations similaires a permis la concrétisation de la communauté de pratique. Ensemble, ils essaient d'approfondir leurs savoirs et de développer leur expertise dans une perspective de développement professionnel (Wenger, McDermott et Snyder, 2002). Le bilan suggère que cette

communauté de pratique évolue vers une communauté d'apprentissage, groupe structuré dans lequel se vit une démarche de co-apprentissage (Orellana, 2002). De plus, la *présence d'un projet, d'une intention de développement, d'une recherche de croissance commune au sein d'un groupe* (Savoie-Zajc, 2004, p. 3) sont trois éléments qu'on retrouve chez une communauté d'apprentissage. Celle-ci devient alors le laboratoire pour stimuler le partage, la construction commune de savoirs et pour donner un sens aux changements.

La recherche-action devient réellement une recherche participative et démocratique lorsque les intervenants deviennent des co-auteurs, s'approprient la démarche, et co-produisent des savoirs par leurs échanges et leurs actions (Berger, 2003). Les intervenants expriment comment leur participation au groupe de développement professionnel leur permet d'apprendre à partir de leurs expériences, celles de leurs collègues, et du fruit de leurs échanges. Les savoirs individuels et collectifs sont mis à contribution (Le Boterf, 2006). Les intervenants sont ainsi des apprenants dans une démarche active de développement professionnel, où le savoir n'est pas transmis, mais construit (Astolfi, 2003). Les savoirs sont contextualisés et reliés à des situations réelles d'intervention. Ils peuvent soutenir les transformations de pratique et l'innovation (Hugon, 2003).

En plus de briser l'isolement professionnel, le regroupement des intervenants a aussi l'avantage de rendre accessible un groupe de référence qui soutient l'exploration des nouveaux rôles, d'une nouvelle

identité en émergence (Lui, 2003). L'identité ne peut se développer seule, elle s'articule toujours entre l'individuel et le collectif et entre la similitude et l'altérité. Ainsi, l'identité est ce que porte les individus partageant les mêmes caractéristiques, et qui les différencie en même temps des autres. Le groupe de développement professionnel favorise le déploiement de quelques dimensions de l'identité professionnelle telles que la maîtrise de certaines connaissances (savoirs et savoir-faire), un univers commun de représentations dont les façons de voir, percevoir et d'interpréter leur réalité et un sentiment d'appartenance au groupe (Djaoui, 2002).

## CONCLUSION

La modalité de la recherche-action utilisée pour soutenir le développement professionnel d'intervenants en contexte de transformation apparaît comme une démarche gagnante autant pour les participants que pour l'organisation. D'une part, les intervenants investissent et se mobilisent dans leur projet professionnel d'intervention qui a une fonction médiatrice pour aller plus loin individuellement et collectivement vers l'amélioration des pratiques. D'autre part, l'organisation bénéficie d'un groupe d'intervenants mobilisés, en communauté de pratique, qui évolue vers une communauté d'apprentissage. Ces intervenants s'identifient de plus à leur nouveau rôle et nouvelle identité. En contexte de transformation, le groupe de développement professionnel offre cet espace de partage et d'échanges afin de mieux se situer et de s'approprier les changements.

## PROFESSIONAL DEVELOPMENT, IDENTITY AND ACTION-RESEARCH

In order to reaffirm their specialized mission, rehabilitation centers for persons with developmental handicaps have to change. This transformation involves practices which may threaten to destabilize professionals. To support staff during this major change, Pavillon du Parc facilitated professional group development within the scope of a research-action. During this context of change, professionals were invited to seek answers adapted to clinical problems or challenges identified by them, using a reflective approach. The assessment illustrates how this process made space and time available for these professionals to express their own practices of change, to learn together, to bring alive a community of practice, and to redefine themselves as professionals.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTER, N. (2003). L'innovation ordinaire. Paris: Quadrige-PUF.
- ANADÓN, M. (2006). La recherche dite "qualitative" : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31.
- ASTOLFI, J.-P. (Éd.). (2003). Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- BASQUE, J. (2004). Le transfert d'apprentissage: Qu'en disent les contextualistes ? Dans A. Presseau et M. Frenay (Dir.), *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir* (p. 49-76). Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- BERGER, G. (2003). La recherche-action : épistémologie historique. Dans P.-M. Mesnier et P. Missotte (Dir.), *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer* (p. 13-26). Paris: Éditions L'Harmattan.
- BOUTET, M. (1999). Les assises de la spécialisation de l'intervention. *Liaison*, 11(1), 12-13.
- DJAOUI, É. (2002). Les organisations du secteur social : Approche psychosociologique (2e éd.). Paris: Éditions ASH.
- GOHIER, C., ANADÓN, BOUCHARD, CHARBONNEAU, ET CHEVRIER. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- GREENWOOD, D. J., ET M. LEVIN. (2005). Reform of the social sciences, and the universities through action research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Dir.), *The sage book of qualitative research* (3e éd.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- HUBERMAN, M. A., ET T. R. GUSKEY. (1995). The diversity of professional development. Dans T. R. Guskey et M. A. Huberman (Dir.), *Professional Development in Education : new paradigms and practices* (p. 269-272). New York: Teachers College Press.
- HUGON, M. A. (2003). Recherche-action à l'école et accompagnement d'équipes innovantes : quelques points de convergence. Dans P.-M. Mesnier et P. Missotte (Dir.), *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer* (p. 247-252). Paris: Éditions L'Harmattan.
- LE BOTERF, G. (2006). Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence. *Les réponses à 100 questions* (4e éd. mise à jour et complétée). Paris: Éditions d'Organisation.
- LIU, M. (2003). La recherche-action et la constitution des acteurs sociaux. Dans P.-M. Mesnier et P. Missotte (Dir.), *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer* (p. 201-207). Paris: Éditions L'Harmattan.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. (2001). La Politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches : De l'intégration sociale à la participation sociale. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. (2004). *Projet clinique. Cadre de référence pour les réseaux locaux de*

- santé et de services sociaux. Document principal. Québec: La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. (2005). Cadre de référence national pour la conclusion d'ententes de services entre les centres de santé et de services sociaux et les centres de réadaptation en déficience intellectuelle. Québec: La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.
- ORELLANA, I. (2002). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- PAILLÉ, P., ET A. MUCCHIELLI. (2003). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris: Armand Colin.
- RUEL, J. (2004). Projet de développement professionnel par une recherche-action au Pavillon du Parc. Gatineau: Pavillon du Parc.
- SAINSAULIEU, R. (1987). Sociologie de l'organisation et de l'entreprise. Paris: Presses FNSP.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon (Dir.), Nouvelles dynamiques de recherche en éducation (p. 15-49). Saint-Nicolas, Québec: Presses de l'Université Laval.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). Soutenir l'émergence de communauté d'apprentissage au sein de communautés de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement. Document inédit. Gatineau: Université du Québec en Outaouais.
- SAVOIE-ZAJC, L., S. ROCHON, ET J. RUEL. (2005). The Challenge of Supporting School Personnel in Professional Learning Communities: Two Action Research Studies. Communication présentée dans le cadre de l'Annual meeting of the American Educational Research Association (AERA) : Demography and Democracy in the Era of Accountability. 11-15 avril 2005, Montréal.
- WENGER, E., R. MCDERMOTT, et W. M. SNYDER. (2002). Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School Publishing.