

## FORMATION CONTINUE ET PROCESSUS DE CHANGEMENT : RECHERCHE EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Monique Deprez

Qu'en est-il des apprentissages effectués dans le cadre d'une session de formation continue de quelques jours lorsque les participants rentrent dans leur milieu de travail? La recherche que nous avons menée auprès de professionnels de l'éducation spécialisée tente de répondre à cette question. Après avoir défini la formation continue et présenté notre méthodologie, nous relatons ce que nos observations et des entretiens individuels nous ont permis de constater concernant d'éventuels changements de pratiques pédagogiques à la suite de la formation : des améliorations de stratégies sont relevées, ainsi que des innovations, mais celles-ci semblent moins stables dans le temps. Nous faisons également état de facteurs favorisant les changements de pratiques, tels que mentionnés par les intervenants participant à cette recherche.

### **INTRODUCTION**

Cet article relate une recherche qui s'insère dans un parcours professionnel dont la formation continue d'intervenants dans le domaine de l'éducation spécialisée a constitué une part importante. Nous avons notamment participé à une expérience qui a été déterminante comme source de réflexion : il s'agit du Projet Caroline. Celui-ci consistait à mener une recherche-action dont le but était d'implanter, en Communauté française de Belgique, des classes adaptées aux besoins des enfants et adolescents présentant de l'autisme (Deprez, Bouchez, Abrassart et Magerotte, 1995).

Après avoir repéré, avec l'aide de l'inspection, un certain nombre d'écoles spécialisées accueillant des élèves présentant des caractéristiques autistiques, nous avons participé à la formation des intervenants qui seraient amenés à travailler dans ces classes, sous la houlette de nos collègues de la division TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped CHildren) venus de Caroline du Nord.

Cette formation initiale avait une durée de cinq jours; elle était complétée, pour les personnes participant au projet, par des journées de formation complémentaire, assurées par l'équipe du Département d'Orthopédagogie de l'Université de Mons-Hainaut, les réunissant toutes à cinq ou six reprises au cours de l'année scolaire, et par des suivis dans chacune des classes, auxquels nous participions.

C'est ainsi que nous avons eu la chance de voir, au fil des mois et des années, la création de classes dont le fonctionnement découlait des apprentissages que les intervenants avaient pu réaliser lors d'une session de formation courte, les amenant à adopter des stratégies souvent tout à fait nouvelles pour eux. L'une de celles-ci consistait à élaborer pour chaque élève un Programme Éducatif Individualisé (P.E.I.), devenu depuis lors obligatoire dans l'enseignement spécialisé francophone de Belgique, sous l'appellation P.I.A. (Plan Individuel d'Apprentissage).

Nous avons donc été, grâce à cette expérience, impliquée dans un phénomène d'innovation, qui a évidemment eu de fortes implications pour les personnes qui en étaient les acteurs directs, mais a aussi eu des conséquences dépassant le cadre de ce projet par la promotion de certaines de ses pratiques pour l'ensemble du système de l'enseignement spécialisé.

---

Monique Deprez, Service d'orthopédagogie clinique –  
Université de Mons-Hainaut, Adresse électronique :  
monique.deprez@umh.ac.be

Au cours de ces années, nous avons pu réaliser à quel point chaque établissement, chaque classe constitue un univers complexe et particulier, et que l'utilisation des acquis de la formation varie en fonction de facteurs multiples. Ces variations peuvent notamment résulter d'une appropriation réfléchie des principes sous-jacents aux stratégies proposées ou au contraire d'une application formelle de celles-ci, sans compréhension réelle de leur portée. Les changements positifs mis en place peuvent l'être de manière stable ou temporaire, l'amélioration des pratiques constante ou sporadique.

La recherche relatée ici, entamée quelques années plus tard, était donc pour nous l'occasion de creuser cette problématique, de tenter de mieux comprendre les variables en jeu, pour mieux cerner comment certains participants semblent bénéficier des apports de la formation et mettent en place des changements de pratiques tandis que d'autres y arrivent plus difficilement, voire pas du tout.

Nous utilisons, dans le titre de cet article, le terme de *processus*, en nous basant sur son étymologie : « pro » qui signifie « dans le sens de » et « cessus, cedere », « aller de l'avant, marcher ». Pour De Landsheere (1979), le processus se définit comme un ensemble de fonctions plus ou moins coordonnées et régulières, et aboutissant à un phénomène qui est le produit. Dans le cas qui nous occupe, nous pensons que l'expression « plus ou moins » a toute son importance dans la mesure où de multiples variables interagissent pour produire ou non du changement.

Les principales questions que nous nous posons en abordant ce travail sont :

- Dans quelle mesure les personnes ayant suivi une session de formation centrée sur des pratiques utilisent-elles celles-ci lorsqu'elles rentrent dans leur milieu de travail?
- Si des changements de pratiques interviennent, comment se mettent-ils en place?
- Peut-on identifier des facteurs favorisant des changements de pratique à la suite de cette formation?

Selon Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach et Richardson (2005), ce type d'interrogation nous situe dans une optique de recherche essentiellement qualitative, visant à comprendre la nature d'un phénomène dans un contexte particulier.

Notre analyse de la littérature s'est centrée dans un premier temps sur la définition de la formation continue et de l'apprentissage.

## **DÉFINITIONS**

Pour Avanzini (1996), la formation dite « continuée » suggère implicitement que la priorité est accordée à la formation initiale que l'on poursuit et complète. C'est l'idée de continuation qui prévaut, correspondant à l'âge d'or du diplôme comme aboutissement essentiel de la formation. Si l'on utilise les termes « formation continue », on se place plutôt dans une optique de continuité, d'un processus inhérent à l'activité professionnelle – ou même personnelle - dont l'étape initiale n'est pas obligatoirement la plus importante.

La définition la plus simple et la plus large de la formation continue consiste à dire qu'il s'agit de « toutes les formations acquises après le diplôme professionnel » (Voelin et de Rham, 1990). Ces auteurs ajoutent que sa fonction est d'assurer le développement de l'homme, incluant le développement personnel et le perfectionnement professionnel. Elle représente un processus de qualification des qualifiés. Pour Mucchielli (2000), ce qui fonde et justifie la formation, c'est la promotion de l'humain par le changement, l'amélioration du fonctionnement dans le domaine choisi.

Teixeira Asinelli (2003, p. 97) la définit comme « *un outil d'accompagnement et de soutien à l'enseignant, qui est déjà passé par la formation initiale et qui se trouve sur le terrain en exerçant son activité pédagogique.* » C'est donc la notion d'aide à l'enseignant qui est ici présente, plus que celle d'acquisition ou de qualification.

Dans leur guide du formateur, De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas (1989, p. 220) présentent la formation continue comme un « *processus de formation conduit après la formation initiale et qui ne se limite pas à une action d'apprentissage et d'acquisition de compétences nouvelles, mais vise également une restructuration du comportement pédagogique, et s'inscrit dans une perspective de transformation du système éducatif.* » On peut constater que cette définition, plus ambitieuse que les précédentes, assigne à la formation continue non seulement une action auprès des individus mais aussi, d'une manière plus globale, au système éducatif. Quant à la formation initiale, elle est définie dans le même

ouvrage comme un « *processus se déroulant durant la scolarité normale et comportant une formation de base, de culture générale, de spécialité et une formation professionnelle, théorique et pratique* » (p. 220).

Une distinction intéressante entre formation initiale et formation continue est amenée par Palazzeschi (2001) : selon lui, la première constitue une initiation et personne ne sait exactement, ni l'enseignant ni l'apprenant, quelle sera exactement la réalité ultérieure dans laquelle le savoir acquis sera utilisé. Par contre, les personnes participant à une session de formation continue sont déjà impliquées dans une réalité professionnelle, la réalité n'est donc pas ultérieure mais antérieure et la logique de la formation est de donner aux participants des capacités d'action sur leur réalité. C'est pourquoi Palazzeschi parle de pédagogie fonctionnelle.

Pour Barbier (1998), si l'enseignement est une mise à disposition de savoirs sous une forme appropriable, la formation continue constitue une production de nouvelles capacités susceptibles de transfert dans d'autres situations. Dans le premier cas, le moteur du changement est l'apparition de nouveaux savoirs ou de nouvelles disciplines, alors que, dans le second, c'est l'apparition de nouvelles pratiques ou de nouveaux champs de pratiques spécialisés.

Tant Palazzeschi que Barbier ou De Ketele et al. mentionnent que la formation continue produit des capacités ou compétences nouvelles qui devraient être utilisées sur le terrain professionnel (agir sur la réalité pour l'un, transfert dans d'autres situations pour l'autre, restructuration du comportement pédagogique pour les derniers).

En cherchant à cerner ce qu'est la formation continue, nous avons vu que l'apprentissage en était un des éléments constitutifs. Les personnes qui s'inscrivent à une session de formation sont censées y apprendre quelque chose. C'est en tout cas la volonté des politiques, c'est souvent aussi la leur.

Parmi les nombreuses définitions de l'apprentissage, nous relèverons celle de Berbaum (1991, p. 30) pour qui « *l'apprentissage constitue le moyen de rendre possible de nouvelles manières d'être et de faire* ». Beaucoup d'auteurs considèrent l'apprentis-

sage comme un processus; c'est le cas notamment de Legendre (1998, p. 169), qui reprend la conception de Pines et West selon laquelle « *apprendre est assimilé à un processus de changement conceptuel impliquant des transformations plus ou moins importantes de l'organisation cognitive*. » Merriam et Clark (cités par Danis et Solar, 1998, p. 38) élargissent cette définition, en la centrant sur l'adulte : « *L'apprentissage constitue avant tout un processus qui requiert attention et réflexion de la part de l'adulte par rapport à une expérience donnée et qui conduit à un changement, chez cet adulte par rapport à ses comportements, attitudes, habiletés ou encore ses connaissances ou ses croyances*. » C'est dans cette optique que nous avons tenté d'aborder dans notre travail empirique différentes formes de changement.

## **MÉTHODOLOGIE**

Notre recherche a porté sur les changements intervenus chez des intervenants travaillant dans le domaine de l'éducation spécialisée, inscrits à une session de formation portant, soit sur l'approche éducative de l'autisme selon le programme TEACCH, soit sur l'aide aux apprentissages pour des élèves présentant des troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité. Nous nous centrerons dans cet article sur les suites de la formation portant sur l'autisme.

### **Échantillon**

Nous avons travaillé avec les participants de deux sessions de formation portant sur l'approche éducative de l'autisme.

Chacune de ces sessions regroupait 20 personnes. Neuf d'entre elles ont accepté de participer à notre recherche. Le tableau 1 décrit les caractéristiques de ces personnes.

### **Les étapes de la recherche**

Le tableau 2 présente les différentes étapes de la recherche.

Nous mettons l'accent dans cet article sur les changements de pratiques, tels que nous les avons observés et que les participants nous ont rapportés.

**Tableau 1**

**Caractéristiques de l'échantillon**

		<b>Nombre</b>
<b>Genre</b>	Femmes	6
	Hommes	3
<b>Âge</b>	20 – 29	3
	30 – 39	4
	40 – 49	2
<b>Fonction</b>	Enseignants	2
	Éducateurs	5
	Logopède	1
	Psychologue	1
<b>Niveau de formation</b>	Enseignement secondaire	1
	Supérieur non universitaire	6
	Universitaire	2
<b>Lieu de travail</b>	École fondamentale spécialisée	1
	École secondaire spécialisée	3
	Service résidentiel pour adultes	2
	Institut médico-éducatif (France)	3

**Tableau 2**

**Étapes de la recherche**

<b>Une semaine avant la formation (m1)</b>	<b>Pendant la formation</b>	<b>Un mois après la formation (m2)</b>	<b>4 à 8 mois après la formation (m3)</b>
Observation en classe	Observation de la formation	Observation en classe	Observation en classe
Questionnaire caractéristiques personnelles (Deprez, 2007)			
Questionnaire auto-efficacité (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001)		Questionnaire auto-efficacité	Questionnaire auto-efficacité
Questionnaire Vécu du travail (Notelaers et van Veldhoven, 2002)		Questionnaire Vécu du travail	Questionnaire Vécu du travail
		Entretien avec participants	Entretien avec participants
			Entretien avec la direction

## Les outils

### **L'observation**

Notre souhait était de pouvoir observer, dans leur milieu de travail, les personnes inscrites à une formation, avant et après celle-ci. Le but de cette observation était double : d'abord, il nous paraissait important d'avoir une connaissance concrète du contexte dans lequel travaillait chacune de ces personnes, de voir quels étaient les enfants ou les jeunes auprès desquels elles intervenaient pour mieux comprendre à quels besoins pouvait répondre la formation; ensuite, nous espérions comparer leurs pratiques éducatives avant et après la formation et constater ainsi une éventuelle évolution.

Adler et Adler (1994) relèvent que l'observation en milieu naturel constitue toujours une invasion et que, d'un point de vue éthique, il est important pour le chercheur de considérer le poids relatif de l'intérêt de la recherche par rapport au bénéfice ou à la gêne qu'en retire le sujet. Denzin et Lincoln (1994), dont nous partageons le point de vue, considèrent que la recherche est un processus interactif entre le chercheur et le sujet et que ni contrainte ni manipulation ne sont éthiquement acceptables. Selon Fontana et Frey (1994), pour apprendre à propos de personnes, nous devons les traiter comme des personnes. Nous voulions donc considérer nos participants comme des sujets et non simplement comme objets de notre recherche. C'est pourquoi nous leur avons présenté l'observation comme un élément particulièrement intéressant pour notre travail, tout en respectant leur refus si cette observation présentait des inconvénients pour eux. Nous avons obtenu l'accord des trois intervenants travaillant dans l'enseignement spécialisé, dont deux étaient impliqués dans la même classe. En ce qui concerne les autres participants, l'observation n'a pas pu être réalisée, soit en raison d'une prise de position institutionnelle, soit parce qu'ils travaillent dans le cadre d'interventions individuelles au cours desquelles la présence d'un observateur aurait été perçue comme plus invasive.

Nous avons procédé aux relevés des observations de différentes manières : par une prise de note succincte d'événements ou d'attitudes des élèves ou

des intervenants, par l'utilisation, au terme du temps d'observation, d'une grille d'évaluation des pratiques et enfin, lors la troisième observation, pour une des deux classes, en filmant des moments d'activités qui furent ensuite décodés au moyen des mêmes grilles d'évaluation. Le fait de filmer nous a permis notamment de calculer un accord interobservateur sans avoir à faire « envahir » la classe par plusieurs observateurs.

En 1991, après trois ans de travail avec les équipes éducatives participant au Projet Caroline, visant l'implantation, en Communauté Française, de classes adaptées aux besoins des élèves avec autisme, nous souhaitions disposer d'un outil nous permettant d'évaluer dans quelle mesure les pratiques, issues du programme TEACCH, proposées aux personnes impliquées dans le projet, étaient mises en œuvre. Nous avons alors sollicité les intervenants en leur demandant quelles étaient, selon eux, les pratiques les plus utiles parmi celles qui leur avaient été présentées depuis le début du projet. Sur base de leurs réponses, nous avons construit une grille d'évaluation formative, qui fut ensuite adaptée en outil d'auto-évaluation, appliquant ainsi avant de la connaître la formule de Inchausti, cité par Depover et Noël (1999), « *mesurer ce qu'on valorise plutôt que de valoriser ce que l'on mesure* » (p. 73), le « on » représentant dans notre cas autant les intervenants que les chercheurs.

C'est sur cette grille d'observation que nous nous sommes basés, en y apportant l'une ou l'autre modification, pour récolter nos informations lors de notre passage dans les classes avant et après la formation. Les modifications apportées visaient à rendre chacun des critères suffisamment explicite, de manière à ce que cette liste puisse être utilisée autant par le chercheur que par les intervenants eux-mêmes comme outil d'auto-évaluation. Elle leur a en effet été remise à la fin de la formation, pour le groupe de la session 1 et lors du premier passage dans les établissements après la formation, pour le groupe de la session 2. Elle comprend trente-trois items et la cotation se fait selon quatre niveaux allant de 0, lorsque la pratique est absente, à 3 lorsqu'elle est présente et utilisée régulièrement, en passant par 1 lorsqu'elle est présente mais pas ou peu utilisée et 2 lorsqu'elle est utilisée irrégulièrement ou à améliorer. (Voir le tableau 3).

**Tableau 3**

**Formation TEACCH : liste d'observation des pratiques**

<b>STRUCTURATION</b>	0	1	2	3
1. Espace travail individuel				
2. Espace apprentissage				
3. Espace activité de groupe				
4. Espace temps libre + matériel disponible				
5. Espace autonomie domestique				
6. Les distractions sont réduites dans la zone de travail.				
7. Chaque élève utilise un horaire individualisé adapté à son niveau.				
8. Chaque élève utilise un système de travail adapté à son niveau.				
9. Tout est prêt avant le début de chaque activité (pas de temps mort).				
10. Les activités sont clairement structurées.				
11. Le matériel est rangé et organisé clairement pour les élèves (indices visuels).				
<b>COLLABORATION FAMILLES/ÉQUIPE</b>				
12. Les parents participent à l'élaboration du P.E.I..				
13. Les objectifs prioritaires des parents sont repris dans le P.E.I..				
14. Il existe une communication régulière avec traces (minimum 1X/semaine).				
<b>LE P.E.I.</b>				
15. Tient compte de l'âge chronologique de l'élève.				
16. Aborde différents domaines.				
17. Prévoit les modalités d'évaluation .				
18. Les objectifs sont opérationnels.				
19. Le travail des objectifs apparaît à l'horaire.				
20. Des renforçateurs sont prévus pour les objectifs prioritaires.				
<b>LES RENFORÇATEURS</b>				
21. Sont utilisés.				
22. Sont individualisés.				
23. Les renforçateurs verbaux ou gestuels accompagnent les autres renforçateurs.				
<b>LA COMMUNICATION</b>				
24. L'intervenant évite de parler trop ou trop fort.				
25. Des indices visuels facilitent la communication réceptive.				
26. Des outils non verbaux facilitent la communication expressive.				
27. L'environnement est structuré pour que les élèves aient besoin de communiquer.				
<b>LA GESTION DES COMPORTEMENTS-PROBLÈMES</b>				
28. Repose sur des observations avec traces.				
29. Fait appel à des pratiques positives :	Aménagement de l'environnement			
30.	Apprentissage			
31. Les sanctions éventuelles ne sont pas humiliantes.				
<b>LES ACTIVITÉS DE CHAQUE ÉLÈVE</b>				
32. Sont fonctionnelles et/ou adaptées à l'âge chronologique.				
33. Il y a alternance entre apprentissage, maintien, loisirs.				

0 = absent; 1 = présent ms pas / peu utilisé; 2 = à améliorer / utilisation irrégulière; 3 = OK (présent et utilisé régulièrement)

## Les entretiens

Le but des entretiens était de saisir le point de vue de chaque participant concernant la formation, ce qu'elle lui avait apporté, les difficultés personnelles ou institutionnelles éventuellement rencontrées pour l'utilisation de ses acquis. Ces entretiens étaient individuels, sauf pour les deux personnes ayant suivi ensemble la formation, travaillant simultanément dans la même classe et constituant le noyau de base d'une équipe. Non seulement une rencontre commune constituait la formule qui perturbait le moins leur emploi du temps habituel, mais leurs interactions à propos de la formation et de leurs pratiques nous semblaient intéressantes à prendre en compte. Fontana et Frey (1994) mentionnent que les entretiens de groupe peuvent être stimulants pour les répondants, faciliter le rappel de certains éléments et être riches par la dynamique qu'ils suscitent.

Les entretiens menés dans le cadre de notre recherche peuvent être qualifiés de semi-dirigés, quelques questions de départ suscitant les réflexions et commentaires de chaque personne, l'une ou l'autre précision étant demandée par la suite. Mais nos interventions visaient surtout à manifester notre empathie ou à nous assurer de notre compréhension du propos de l'intervenant, en répétant ou reformulant certaines phrases.

Avec l'accord des participants, ces entretiens ont été enregistrés. Retranscrits, ils ont ensuite été proposés à la lecture pour vérification à quelques sujets choisis au hasard et analysés à l'aide du logiciel Nvivo 2.0. La démarche effectuée à l'aide du logiciel consiste à coder les extraits d'entretien afin de leur donner un sens et de regrouper sous le même code (les « nœuds » dans le langage Nvivo) tous les extraits pouvant s'y rattacher. C'est la démarche de décontextualisation-recontextualisation (Deschenaux et al., 2005).

Nous avons procédé de manière inductive, recensant les différents thèmes abordés au fur et à mesure de notre lecture de chacun des entretiens. Nous avons ensuite procédé à une première hiérarchisation des thèmes, en créant ce que le logiciel appelle une arborescence (tree nodes). Cette dernière était organisée autour de trois thèmes majeurs : avant la formation, pendant la formation et après la formation.

Nous pouvons voir à la figure 1 une partie de l'arborescence que nous avons créée : dans le thème « Après la formation », nous avons un nœud « changements » divisé en « changement personnel » et « changement institutionnel ». Dans le nœud personnel, les nœuds « apport théorique » et « pratique » sont tous deux divisés en plusieurs nœuds appelés nœuds enfants par le logiciel (child nodes). Pour l'apport théorique, nous voyons que le nœud « compréhension du syndrome » contient 28 passages, que nous pouvons visionner de manière regroupée en cliquant sur le titre du nœud.

Si le logiciel ne permet pas de recourir directement aux analyses statistiques, il permet cependant d'avoir accès à certaines données quantitatives.

Outre les intervenants, nous avons également rencontré la direction des établissements dont ils provenaient, afin d'avoir des informations sur la politique institutionnelle en matière de formation.

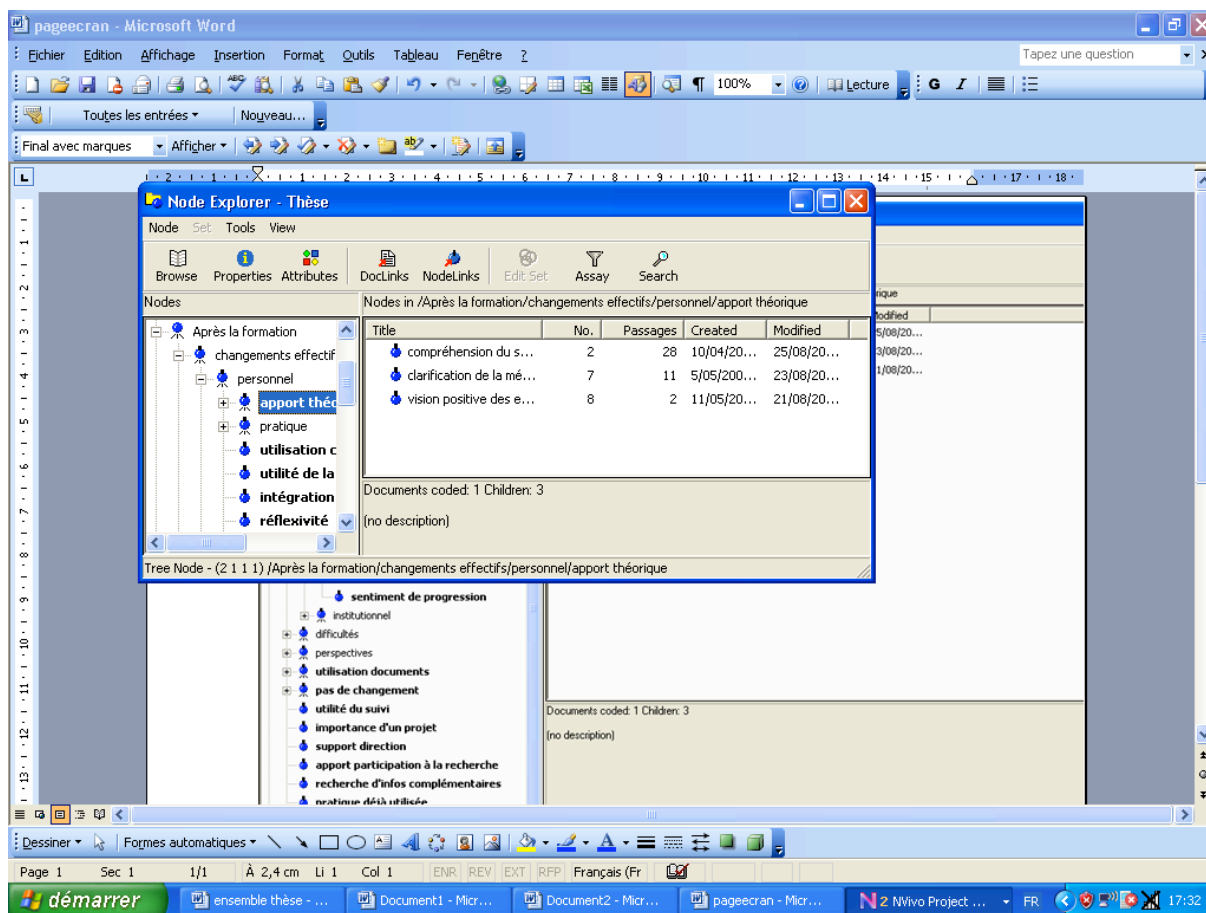
## Les questionnaires

Nous n'évoquerons pas dans cet article les analyses issues des questionnaires que nous avons utilisés. À titre informatif, il s'agissait d'une part d'un questionnaire d'identification que nous avons élaboré pour les besoins de la recherche, nous permettant notamment d'avoir des informations concernant l'expérience professionnelle du sujet et le contexte de sa participation à la formation.

D'autre part, notre revue de la littérature avait attiré notre attention sur le concept d'auto-efficacité ou sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). Nous voulions vérifier si la formation pouvait contribuer à améliorer le sentiment d'efficacité des intervenants. À cette fin, nous avons utilisé l'échelle d'auto-efficacité des enseignants de Dussault et al. (2001). Cet outil est une traduction validée de l'échelle de Gibson et Dembo (1984), dont les qualités psychométriques sont reconnues et qui est fréquemment utilisée par les chercheurs anglophones. Il est articulé autour de deux facteurs, le premier reflétant la perception de la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de l'apprentissage ou du comportement de l'élève, le second représentant la perception qu'a l'enseignant de la relation générale entre enseignement et apprentissage.

**Figure 1**

**Exemple d'écran de Nvivo présentant une partie des nœuds**



Enfin, la dimension de la qualité de vie au travail nous paraissait susceptible d'influer sur les possibilités d'innovation et de changement de pratiques de chacun des participants. Pour l'appréhender, nous avons utilisé le questionnaire « Vécu du travail », développé par van Veldhoven en 1999 et dont une version française a été réalisée ultérieurement (Notelaers et van Veldhoven, 2002). Cet outil vise à apprécier la charge psycho-sociale et le stress au travail en dressant un portrait détaillé de la situation de chaque répondant. Il nous a paru intéressant parce qu'il aborde un large éventail de variables liées aux conditions de travail, tant d'un point de vue positif que négatif. Malgré le nombre

relativement important d'items (211), sa passation n'est pas trop lourde, ne requérant environ qu'une demi-heure.

## **QUELQUES RÉSULTATS**

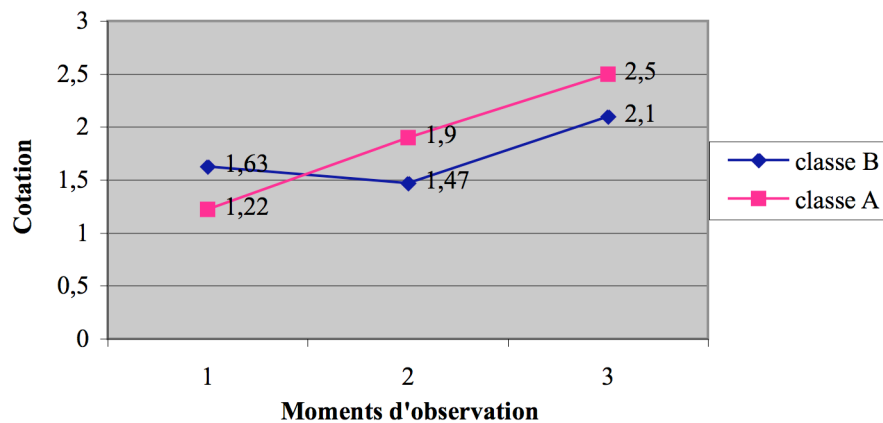
### **Les changements observés**

Nous avons pu observer deux classes à trois reprises. La figure 2 montre l'évolution des pratiques observées avant la formation (moment 1), un mois et huit mois après celle-ci (moments 2 et 3).



**Figure 2**

Évolution de la qualité des pratiques observées (moyennes)



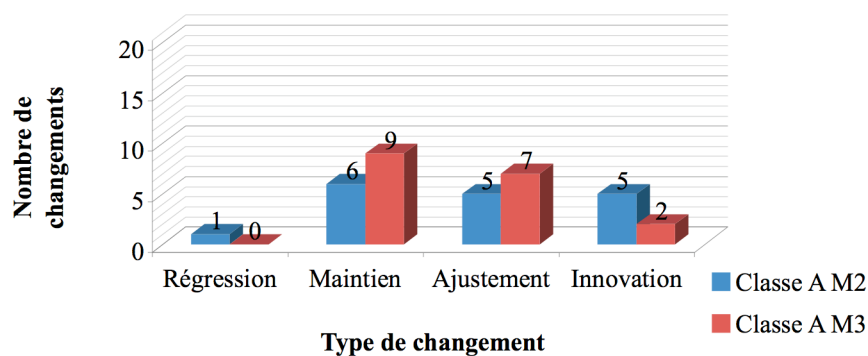
Nous pouvons constater une légère baisse des pratiques observées un mois après la formation dans la classe B, suivie d'une évolution positive lors de la troisième observation. En ce qui concerne la classe A, l'évolution positive des pratiques est continue.

Si nous examinons, de manière plus fine, comment se dessine cette évolution, nous observons quatre possibilités d'évolution :

- des régressions : certaines stratégies étaient moins ou moins bien utilisées après la formation qu'avant.
- des maintiens : les stratégies étaient utilisées au même niveau.
- des ajustements : des stratégies déjà utilisées avant la formation étaient davantage utilisées ou à un meilleur niveau après celle-ci.
- des innovations : de nouvelles stratégies étaient mises en place après la formation.

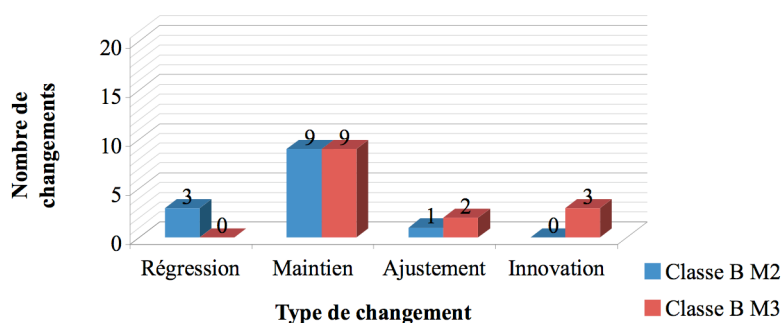
**Figure 3**

Changements observés pour la classe A



**Figure 4**

**Changements observés pour la classe B**



Pour les deux classes, il semble que les maintiens sont les plus nombreux, aussi bien un mois que huit mois après la formation. Cependant, si on cumule les ajustements et les innovations, on s'aperçoit que pour la classe A, les changements sont bien présents dès le premier mois et se poursuivent par après.

Il est certain que le nombre de pratiques utilisées de manière optimale avant la formation influe sur le nombre possible d'ajustements et d'innovations. C'est pourquoi nous avons calculé, pour chacune des classes, les gains et pertes relatives, de manière à pouvoir mieux nous rendre compte de la manière dont les scores avaient évolué, comparativement à ce qu'ils auraient pu gagner ou perdre au maximum

(D'Hainaut, 1975). Ce rapport est exprimé en pourcentage et calculé avec les formules suivantes :

- Gain relatif :  $R = 100 \times (S-A)/(T-A)$   
avec  $S \geq A$

S = note à l'épreuve postérieure

A = note à l'épreuve antérieure

T = maximum commun aux deux épreuves

- Perte relative :  $p = 100 \times (S-A)/(A)$  avec  $S < A$

Selon Gérard (2003), un gain relatif de 30 % constitue un progrès satisfaisant.

Nous nous sommes penchée, d'une part sur la qualité des pratiques utilisées, traduite par le score situé entre 0 et 3 pour chacune d'elle, et d'autre part, sur le nombre de pratiques utilisées.

**Tableau 4**

**Gains relatifs pour la classe A**

Moments comparés	M2/M1	M3/M2	M3/M1
R pour qualité des pratiques observées	38	54	72
R pour nombre de pratiques utilisées	42	14	50

On peut considérer que, pour la classe A, l'évolution a été assez importante, les gains relatifs se situant tous au delà de 30 %, à l'exception de celui se rapportant au nombre de pratiques utilisées au moment 3 par rapport au moment 2.

Sept nouvelles pratiques ont été mises en œuvre après la formation, 10 des pratiques déjà présentes avant la formation ont été plus ou mieux utilisées. Il semble donc que les deux intervenants de cette classe aient mis en œuvre à la fois des ajustements

(amélioration de pratiques déjà présentes avant la formation) et des innovations (pratiques apparues dans leur répertoire après la formation). Les ajustements semblent continuer à augmenter au fil du temps, tandis que les nouvelles pratiques s'observent surtout dans le mois qui suit la formation.

En ce qui concerne la classe B, l'évolution est relativement différente :

**Tableau 5**

**Gains et pertes relatifs pour la classe B**

Moments comparés	M2/M1	M3/M2	M3/M1
P ou R pour qualité des pratiques observées	-9,81	41,17	34,3
P ou R pour nombre de pratiques utilisées	-15	31	18

Le mois qui suit la formation ne semble pas propice à l'amélioration des pratiques, car tant la qualité que le nombre de pratiques enregistrent des pertes relatives plutôt que des gains. Par contre, l'évolution paraît plus positive au cours des mois suivants.

On peut donc considérer que huit mois après la formation, les pratiques proposées par celle-ci sont plus et mieux utilisées qu'avant. Trois nouvelles

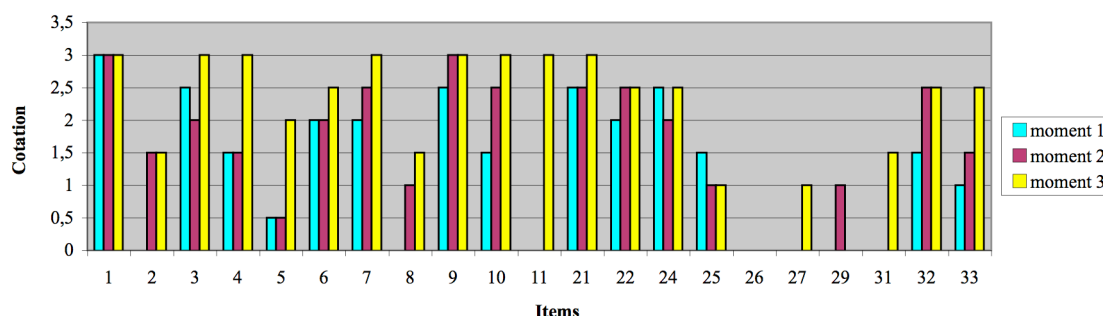
pratiques ont été observées, les autres, déjà présentes avant la formation, sont plus ou mieux utilisées. Ajustements et innovations s'équilibrent, mais sont globalement relativement peu nombreux.

Il nous a paru intéressant, pour compléter cette analyse, de vérifier quelles étaient, pour les deux classes dont les intervenants avaient suivi la formation TEACCH, les pratiques les plus utilisées et celles qui ne le sont pas.

**Figure 5**

**Vue globale de l'évolution des pratiques pour les classes A et B**

**Moyennes des cotations par item pour les 2 classes**



Légende : signification des items : 1. Espace travail individuel 2. Espace apprentissage 3. Espace activité groupe 4. Espace temps libre 5. Espace autonomie 6. Distractions réduites 7. Horaire individualisé 8. Système de travail 9. Tout est prêt 10. Activités structurées 11. Matériel rangé 21. Renforceurs utilisés 22. Renforceurs individualisés 23. Renforceurs verbaux ou gestuels 24. Ne parle pas trop 25. Indices visuels 26. Outils non verbaux 27. Environnement 29. Pratiques positives 31. Sanctions non humiliantes 32. Activités fonctionnelles 33. Alternance activités

Nous pouvons constater qu'avant la formation, parmi les cinq items les mieux utilisés ( $m \geq 2,5$ ), trois se rapportent à la structure : chaque élève dispose d'un endroit de travail individuel et l'utilise (item 1), l'espace réservé aux activités de groupe est souvent exploité (item 3) et le matériel est généralement prêt avant chaque activité de manière à éviter les temps morts (item 9). Les autres items dont la moyenne dépasse 2,5 concernent l'utilisation des renforceurs (item 21) et le fait de ne pas parler trop ou trop fort (item 24).

Les items, n'étant pas ou peu utilisés ( $m \leq 1$ ), sont au nombre de huit. Ils concernent l'utilisation d'un espace spécifique pour les activités domestiques (item 5), d'un système de travail individuel (item 8), l'utilisation d'indices visuels pour le rangement du matériel (item 11); aucun outil non verbal n'est employé pour faciliter la communication expressive des élèves (items 26 et 27), il n'y a pas de pratiques particulières concernant la gestion des comportements-problèmes (items 28 à 31) et peu d'alternance entre différents types d'activité (item 33).

Un mois après la formation, un seul item obtient une cotation maximale, en plus de l’item 1 qui était déjà à ce niveau avant la formation. Il s’agit de l’item 9 qui concerne la préparation du matériel avant le début des activités.

Lors de la troisième observation, huit pratiques semblent utilisées de manière optimale dans les deux classes : sept d’entre elles se rapportent à la structuration de la classe ou des activités, la huitième concerne l’utilisation de renforçateurs. Parmi les pratiques observées, trois restent peu ou pas utilisées ( $m \leq 1$ ) : deux d’entre elles se rapportent à la communication expressive et la dernière à la gestion des troubles du comportement. Ces constatations rejoignent les conclusions du projet Caroline qui mettaient également en évidence la difficulté pour les intervenants à utiliser ces pratiques spécifiques au quotidien.

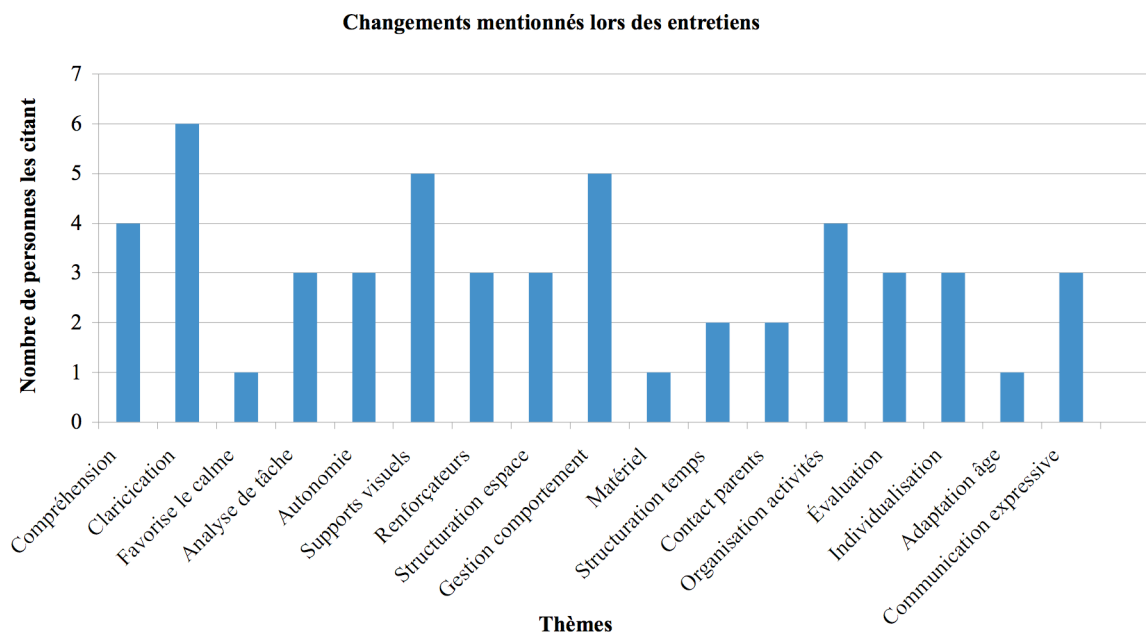
Nous mettrons ces divers résultats en perspective avec le contenu des entretiens.

### **Les changements rapportés**

Nous avons relevé le nombre de personnes mentionnant, au cours des entretiens, des changements spécifiques. Ces entretiens (dont un impliquait deux intervenants) ont eu lieu soit un mois (10 entretiens), soit six à huit mois après la formation (9 entretiens : un participant, venant d’un établissement qui comptait créer un groupe utilisant la méthodologie TEACCH, a proposé de postposer cette mise en œuvre; nous ne l’avons donc pas revu). Nous devons rappeler que nous avons laissé les participants mentionner spontanément d’éventuels changements et que nous avons ensuite codé leur discours de manière inductive. Nous ne retrouvons donc pas nécessairement les mêmes catégories que dans la grille d’observation. La figure ci-dessous rend compte du nombre de personnes ayant mentionné chacun des thèmes, indépendamment du nombre de fois où chaque personne l’aborde.

**Figure 6**

#### **Nombre de personnes rapportant les divers types de changements**



Lorsque l'on demande aux participants ce que la formation a changé pour eux, une des premières constatations chez certains est qu'elle leur a fourni une meilleure compréhension du syndrome. Pourtant, les quatre personnes qui citent cet apport travaillaient déjà avec une population de personnes présentant de l'autisme mais la formation, en fournissant notamment des précisions théoriques, a un impact sur la manière de travailler, comme l'explique Christian, un des participants :

*Ce que ça m'a vraiment apporté, c'est l'approche, au sens propre, qu'est-ce que ça veut dire l'autisme. C'est vrai que j'ai travaillé pendant quatre ans, mais je ne peux pas dire que j'avais une connaissance vraiment propre. Ça m'a vraiment aidé à me recadrer personnellement pour que je puisse avoir une autre façon de travailler, plus ciblée. Je ne vais pas dire plus cool, mais le fait de savoir que l'autisme est un handicap, c'est une autre façon de travailler que peut-être je n'avais pas avant... Même mes collègues, mon directeur, mon chef ont remarqué ça.*

Le thème évoqué par le plus grand nombre de personnes est la clarification de la méthode : six intervenants sur 10 mentionnent cet aspect, sous une forme ou sous une autre. Bien sûr, chacun s'est inscrit à cette formation en ayant déjà des informations plus ou moins complètes sur le programme TEACCH, mais se trouve à présent plus au clair concernant les pratiques proposées : « *Au moins, on peut aller plus loin dans nos idées. Avant, c'étaient des collègues qui nous apprenaient des choses, mais tant qu'on n'a pas fait la formation, ce n'est pas la même chose.* »

Pour ce qui est de la mise en place de pratiques spécifiques, une de celles qui est la plus souvent mentionnée est l'utilisation de supports visuels, pour laquelle vingt extraits ont été relevés dans les entretiens de cinq intervenants, soit la moitié des personnes rencontrées. Dans le mois qui a suivi la formation, des supports visuels ont été construits, dans des buts divers, tels que le soutien à l'autonomie personnelle ou la gestion du temps.

Les changements qui visent à augmenter la structuration sont souvent mentionnés. Si l'on cumule les extraits se rapportant à l'organisation de l'espace, la gestion du temps et les analyses de tâche, on arrive à un total de vingt-deux extraits, mais ce sont souvent les mêmes personnes qui abordent ces thèmes à plusieurs reprises. Ces

intervenants ont beaucoup travaillé sur la structuration et en tirent beaucoup de satisfaction : « *On voit aussi ce que les outils de TEACCH ont pu apporter, parce que ça, c'est quand même nouveau aussi à expérimenter, on voit bien que ça structure. Et c'est dingue, je vois bien pour F., pour les déplacements, comment l'intermédiaire d'une photo ou d'un objet fait qu'elle démarre.* »

Si l'on compare ce que nous relatent les participants à ce que nous avons pu observer au sein de deux classes, il apparaît que la structuration de la classe et des activités apparaît comme un pôle majeur au niveau de l'utilisation des acquis, puisqu'elle constitue un élément prégnant, tant en ce qui concerne les pratiques observées que de celles qui sont mentionnées par les participants. Cette caractéristique du programme TEACCH est en effet fondamentale et est de plus largement mise en œuvre au cours de la formation, grâce aux modèles proposés par des vidéos ou in situ, ainsi que par des exercices pratiques.

Il est important de signaler qu'une des personnes rencontrées mentionne, lors du dernier entretien, qu'elle n'a pas mis en place les changements qu'elle avait envisagés au terme de la formation. Il s'agit d'une enseignante dont nous avons eu l'occasion d'observer la classe (classe B).

Bien que des améliorations dans l'utilisation de certaines pratiques proposées lors de la formation aient été relevées, elle n'a pas pu mettre en place celles qu'elle avait mentionnées lors de notre premier entretien : l'utilisation du chronojour, l'instauration de systèmes de travail individualisés et la clarification par des supports visuels des diverses fonctions de la table collective. Voici comment elle réagit face à cette constatation, en relisant en juin notre entretien de novembre :

*Je me rends compte que j'ai dit que j'allais faire des choses et que je ne les ai pas faites et on est déjà fin juin, quelle horreur! C'est quelque chose de terrible, ça... Je vous avais dit en novembre, ce que j'aimais vraiment bien... j'aimerais vraiment bien y arriver, mais je crois que ça devra attendre l'année prochaine! Parce qu'en plus, on est pris par nos projets. On a vu que le troisième trimestre était hyper long, donc on a mis plein de projets sur la table, mais alors on est submergé!*

Cette enseignante ne renonce pas aux changements envisagés. Si les pratiques qu'elle veut implanter

rencontrent son intérêt, elles ne constituent probablement pas pour elle des priorités, face à d'autres projets menés avec ses collègues. On ne peut certainement pas dans son cas parler de résistance au changement, mais sa participation à la formation, en la rassurant globalement sur l'adéquation de son fonctionnement au sein d'une classe TEACCH, l'a amenée à considérer comme secondaires les améliorations à y apporter.

Ceci nous amène à nous pencher sur les conditions favorables au changement, telles qu'elles sont rapportées par les participants.

Le premier facteur mis en évidence, tant dans un sens positif que négatif, est l'implication des autres membres de l'équipe dans l'utilisation des pratiques vues en formation. Toutes les personnes rencontrées un mois après la formation évoquent, d'une manière ou d'une autre, que l'intérêt ou la collaboration de leurs collègues constitue un élément dynamisant. Cependant, lorsque l'équipe est évoquée huit mois plus tard, c'est plus souvent comme source de difficultés : cinq participants expliquent à quel point une coordination insuffisante, des niveaux divers d'implication dans le travail peuvent rendre difficile l'évolution des pratiques et susciter un certain découragement, par exemple : «... *il faudrait une concertation de toute l'équipe et de tout le groupe. On ne peut pas travailler tout seul et on ne peut pas non plus faire venir l'équipe. Nous, on a une réunion tous les quinze jours, avoir l'équipe, ce n'est pas possible.* »

De ces commentaires et de nombreux autres allant dans le même sens (plus de 50 extraits), il ressort qu'une cohérence dans les pratiques mises en œuvre est importante et qu'une option institutionnelle doit être prise. Cela paraît d'autant plus important dans le cadre de l'utilisation du programme TEACCH qui ne s'applique pas uniquement dans un domaine éducatif particulier mais qui constitue une approche globale de la personne. Plusieurs intervenants expriment d'ailleurs qu'il serait utile que leurs collègues suivent la formation afin d'acquérir une meilleure compréhension des besoins des personnes présentant de l'autisme.

Quant à l'attitude de la direction, lorsqu'elle est évoquée (trois fois), c'est principalement dans un sens positif : « *Le directeur, il est très à l'écoute, une fois qu'on lui demande 'il faudrait ça, ça et ça', il est très réceptif, ça passe et en général, il fait ce qu'il faut pour qu'on l'obtienne vite.* »

(Évoquant les problèmes avec l'équipe) « *...c'est plus des choses qu'on ne fait pas dans une classe; c'est une école, il y a des démarches qu'il faut respecter (...), on ne fait pas n'importe quoi. Il y a des exigences, il y a encore des choses à recadrer et c'est bien que le directeur l'ait fait. C'est au directeur à faire ça.* »

Nous retrouvons dans ces divers propos les différents aspects du rôle de la direction évoqués par Gather-Thurler (1993), à savoir : une attitude positive face au changement, un soutien actif, obtenir les ressources nécessaires et convaincre les enseignants qu'elle cautionne leur travail.

Nous avons relevé, jusqu'à présent, dans le discours des participants, deux facteurs institutionnels, à savoir le soutien de l'équipe et le rôle de la direction. Mais quelques facteurs personnels sont également mentionnés. Le premier est le recours aux documents distribués durant la formation : cinq participants disent les avoir consultés, les considèrent comme des ressources intéressantes. Il y a chez ces personnes une démarche active, d'appropriation et de découverte qui leur permet d'aller plus loin dans leur réflexion et leur pratique.

Un autre facteur agissant un peu dans le même sens est la participation à notre recherche, dont quatre personnes soulignent l'intérêt :

*La formation garde une influence, mais avec un petit rappel parce que c'est vrai que s'il n'y avait pas de rappel comme vous le faites là, je pense qu'il y a un relâchement, mais quand on a l'occasion comme ça d'en parler un peu, je pense que ça ramène des trucs pour moi et ça ramène un peu l'écho 'la personne de l'université est venue, on a parlé de ça et ça.' Ça me rappelle à moi, ça dynamise, ça réactive un peu le groupe, je pense que c'est positif.*

La recherche remplit en quelque sorte une fonction de suivi de la formation, dont certains ressentent le besoin : « *Ça ne se fait pas seul et ça ne se fait pas rapidement. Et parfois je me dis que j'ai besoin d'aide, de lecture, de collègues ou de l'université, on a besoin de discuter. Si on me donne la possibilité d'aller à l'université chaque mois ou tous les deux mois, je serais partant. Parce que j'ai soif de ces techniques, j'ai envie...* » On se retrouve ici à la frontière entre le personnel et l'institutionnel, avec un désir d'apprendre manifeste

au niveau personnel et un besoin de support au niveau institutionnel.

Un autre thème abordé dans quelques entretiens (trois) est celui de la familiarité avec les idées et les pratiques proposées au cours de la formation : « *Au niveau structure, je crois que j'avais déjà intégré les principes, c'est-à-dire que maintenant, je fais plus attention d'être plus claire dans ce que je demande et tout ça, mais je connaissais déjà en gros, j'avais déjà lu le syllabus de la formation.* »

Avoir une connaissance préalable –même partielle– du contenu de la formation paraît faciliter l'utilisation des acquis dans le contexte de travail.

Le dernier facteur personnel que nous voudrions mettre en évidence est le renforcement pragmatique : l'efficacité des pratiques utilisées est souvent soulignée. Les entretiens contiennent nombre d'expressions telles que « ça marche », « c'est magique », qui reflètent la satisfaction des intervenants et peuvent aider à comprendre que ces pratiques soient maintenues.

## **CONCLUSION**

Aux différentes interrogations que nous amenions en début d'article, nous pouvons proposer les éléments de réponse suivants.

Une majorité de participants rapporte avoir utilisé, dans son milieu de travail, des pratiques présentées au cours de la formation.

Dans les deux classes que nous avons pu observer, nous avons constaté une évolution des pratiques consécutive à la formation.

Nous avons pu observer, au sein de notre échantillon, que la qualité des pratiques en lien avec le contenu de la formation s'améliore après la formation, et que de nouvelles pratiques apparaissent. Cependant, leur nombre varie fortement d'une classe à l'autre. De plus, à moyen terme, les nouvelles pratiques semblent être moins bien maintenues.

En réponse au titre de l'ouvrage de Cauterman, Demailly, Suffys et Bliez-Sullerot (1999), « La formation continue des enseignants est-elle utile? », nous dirions « oui » puisqu'elle semble contribuer à l'amélioration des pratiques éducatives, mais elle n'est pas suffisante pour amener des innovations importantes.

Des améliorations sont déjà présentes un mois après la formation, mais c'est après six à huit mois que les pratiques utilisées à un niveau optimal sont les plus nombreuses. Les stratégies qui étaient les plus familières aux intervenants et qui sont les plus exercées au cours de la formation semblent être les mieux utilisées par la suite.

Ceci met en évidence l'importance du facteur temps, la systématisation des attitudes et comportements proposés en formation se réalisant graduellement. Bandura (2003), notamment, relève que les performances sont habituellement obtenues en corrigeant et ajustant les manières d'agir à la conception qui les guide, ce qui s'effectue dans la durée.

On peut évidemment se demander ce qu'il en sera du maintien de ces pratiques à plus long terme. Baker, Heifetz et Murphy (1980), dans une étude centrée sur les apprentissages de pratiques éducatives réalisés par des parents en fonction de différentes formules de formation, montrent que quatorze mois après la fin de la formation, les apprentissages sont maintenus mais qu'il y a peu de nouveaux apprentissages systématiques, ce qui va tout à fait dans le sens de nos propres résultats.

Enfin, le support de l'équipe et de la direction est mentionné comme des facteurs favorisant l'utilisation des acquis de la formation. Les documents reçus en formation constituent une ressource pour la moitié des participants tandis que le souhait d'un suivi est présent soit explicitement, soit implicitement.

La formation continue apparaît donc comme une des variables pouvant intervenir dans l'amélioration des pratiques, par les changements qu'elle permet, mais pour qu'elle puisse remplir ses mandats, il est essentiel qu'elle se situe dans un processus personnel et institutionnel.

## IN-SERVICE TRAINING AND CHANGE PROCESS : RESEARCH IN SPECIAL EDUCATION

What happens when trainees who followed a continuous training course for a few days come back into their working environment? The research we led with specialized education professionals tries to answer this question. After having defined the in-service training and described our methodology, we report what our observations and individual interviews allowed us to notice regarding potential changes in educational practices after the training : strategies' improvements as well as innovations are observed, but these seem less stable in course of time. We also take into account features which can facilitate changes in practice such as those mentioned by the professionals having taken a part in this research.

### BIBLIOGRAPHIE

- ADLER, P. A., ADLER, P. (1994). Observational techniques. In : N. Denzin & Y. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Thousand Oaks : Sage.
- AVANZINI, G. (1996). *L'éducation des adultes*. Paris : Anthropos.
- BAKER, B., HEIFETZ, L., MURPHY, D. (1980). Behavioral training for parents of mentally retarded children : one-year follow-up. *American Journal of Mental Deficiency*, 85(1), 31-38.
- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris & Bruxelles : De Boeck. (Traduction de « Self efficacy », 1997)
- BARBIER, J.-M. (1998). *Voies nouvelles de la professionnalisation*. Toulouse : Ecole Nationale de Formation Agronomique & Institut Universitaire de Formation des Maîtres (communication présentée lors du colloque « Savoirs, rapport aux savoirs et professionnalisation » ayant suivi les Symposium du Réseau francophone de recherche en éducation et en formation, 28-29 octobre)
- BERBAUM, J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF.
- BRANTLINGER, E., JIMENEZ, R., KLINGNER, J., PUGACH, M., RICHARDSON, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- CAUTERMAN, M. M., DEMAILLY, L., SUFFYS, S., BLIEZ-SULLEROT, N. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile?* Paris : Presses Universitaires de France.
- DANIS, C., SOLAR, C. (1998). *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal : Les Editions Logiques.
- De KETELE, J.M., CHASTRETTE, M., CROS, D., METTELIN, P., THOMAS, J. (1989). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De LANDSHEERE, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DENZIN, N., LINCOLN, Y. (Dir.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks : Sage.
- DEPOVER, C., NOËL, B. (1999). L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes. Bruxelles : De Boeck.
- DEPREZ, M. (2007). *Formation continue et processus de changement*. Mons : Université de Mons-Hainaut. (Thèse de doctorat)
- DEPREZ, M., BOUCHEZ, M.-H., ABRASSART, J.-B., MAGEROTTE, G. (1995). L'éducation des enfants et adolescents autistes. Le Projet Caroline : Vers un enseignement de qualité ? *Le bulletin de l'ARAPI* (1), 4-9.



- DESCHENAUX, F., BOURDON, S., avec la collaboration de C. BARIBEAU (2005). *Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0*. Trois-Rivières : Association pour la recherche qualitative.
- D'HAINAUT, L. (1975). *Concepts et méthodes de la statistique*. Bruxelles : Labor.
- DUSSAULT, M., VILLENEUVE, P. DEAUDELIN, C. (2001). L'échelle d'auto-efficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (1), 181-194
- FONTANA, A., FREY, J. (1994). Interviewing. The art of science. In : N. Denzin & Y. Lincoln (Dir.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Thousand Oaks : Sage.
- GATHER-THURLER, M. (1993). Amener les enseignants vers une construction active du changement. *Education et recherche*, 15(2), 218-235.
- GÉRARD, F. M. (2003). L'évaluation de l'efficacité de la formation. *Gestion* 2000, 20(3), 13-33.
- GIBSON, S., DEMBO, M. (1984). Teacher efficacy : a construct validation. *Journal of educational psychology*. 76(4), 569-582
- LEGENDRE, M. F. (1998). Apport du modèle de l'équilibration à l'étude de l'apprentissage chez l'adulte. In : C. Danis, & C. Solar, *Apprentissage et développement des adultes* (pp. 165-232). Montréal : Les Editions Logiques.
- MUCCHIELLI, A. (2000). La formation entre ouverture culturelle et travail sur soi. In : G. Carlier, J-P. Renard & L. Paquay. *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (pp. 221-224). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- NOTELAERS, G., VAN VELDHoven, M. (2002). *Interroger le « vécu du travail » : présentation d'un outil spécifique d'analyse de la charge psychosociale de travail*. Bruxelles : Nationaal Onderzoeksinstituut Voor Arbeidsomstandigheden, (rapport de recherche)
- PALAZZESCHI, Y. (2001). Tant qu'il y aura des formateurs. In : D. Fablet, *La formation des formateurs d'adultes* (pp. 305-320). Paris : L'Harmattan.
- TEIXEIRA ASINELLI, T. M. (2003). *La formation continue des enseignants : analyse sociologique d'un programme d'actualisation et de motivation développé dans l'État du Parana/Brésil*. Paris : Université René Descartes – Paris V. (thèse de doctorat)
- VOELIN, S., De RHAM, G. (1990). « Je mûris en apprenant » *Trajectoires professionnelles et dynamique de la formation continue des travailleurs sociaux*. Genève : Les éditions I.E.S.