

Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques

Angélique Uwamariya et Joséphine Mukamurera

Volume 31, numéro 1, 2005

Le développement professionnel des enseignants

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/012361ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/012361ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>

Résumé de l'article

Appliqué au domaine de l'enseignement, le concept de développement professionnel est généralement flou et prend divers sens suivant les théories en présence. Les chercheurs ne s'entendent pas sur l'appellation, le contenu et les limites des étapes du développement professionnel. S'agit-il d'une simple traversée de stades successifs, valable pour tous ? S'agit-il d'un acquis assuré automatiquement par l'évolution personnelle ou l'approche basée sur le soutien externe ? S'agit-il d'un phénomène dynamique qui se réalise dans un contexte bien particulier, en fonction des défis auxquels l'enseignant fait face durant toute sa carrière ? Dans ce texte, nous entendons contribuer à clarifier le concept et le domaine du développement professionnel en enseignement dans deux perspectives théoriques : la perspective développementale et la perspective de la professionnalisation.

Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques

ANGÉLIQUE UWAMARIYA, étudiante au doctorat
Université de Sherbrooke

JOSÉPHINE MUKAMURERA, professeure agrégée
Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ • Appliqué au domaine de l'enseignement, le concept de développement professionnel est généralement flou et prend divers sens suivant les théories en présence. Les chercheurs ne s'entendent pas sur l'appellation, le contenu et les limites des étapes du développement professionnel. S'agit-il d'une simple traversée de stades successifs, valable pour tous ? S'agit-il d'un acquis assuré automatiquement par l'évolution personnelle ou l'approche basée sur le soutien externe ? S'agit-il d'un phénomène dynamique qui se réalise dans un contexte bien particulier, en fonction des défis auxquels l'enseignant fait face durant toute sa carrière ? Dans ce texte, nous entendons contribuer à clarifier le concept et le domaine du développement professionnel en enseignement dans deux perspectives théoriques : la perspective développementale et la perspective de la professionnalisation.

Introduction

Depuis plus d'une décennie, le développement professionnel des enseignants¹ fait l'objet de nombreuses recherches (Day, 1999 ; Clement et Vandenberghe, 1999 ; Hargreaves et Fullan, 1992 ; Kagan, 1992 ; Moreira, 1996). Cependant, il ressort que le domaine reste fort complexe. D'une part, comme nous le verrons dans la suite de ce texte, le concept en soi est polysémique, car il renvoie à une diversité d'expressions et de significations. Les conceptions et les théories en présence sont tellement diversifiées qu'il est difficile de dégager une orientation unifiée. D'autre part, nous constatons que, jusqu'à présent, les auteurs ne s'entendent pas sur ce que doit être réellement le contenu des étapes ainsi que les aspects du développement professionnel chez les enseignants (Boutin, 1999). Ce flou conceptuel et théorique constitue un handicap à la compréhension et à la maîtrise de certaines facettes du métier d'enseignant ainsi qu'à l'élaboration de stratégies solides de développement dans la carrière. Quelques études ont ainsi montré qu'un bon nombre d'aspects relatifs aux conditions d'exercice de l'enseignement représentent encore des défis importants vis-à-vis du développement des plans ou des stratégies d'innovation pédagogique (Tardif et Lessard, 1999) et que, dans certains cas, les difficultés peuvent conduire à l'abandon de la profession (Mukamurera, 2002 ; Léveillé et Dufour, 1999). Dans ce contexte, reste la question épineuse sui-

vante : comment envisager ou expliquer le développement professionnel en enseignement ? C'est en accordant plus d'attention à cette question que l'on pourra établir des bases fermes permettant des analyses et des actions éclairées dans le domaine de l'enseignement.

Ce texte entend contribuer à apporter un éclairage dans le domaine du développement professionnel des enseignants. Sur la base de la revue des écrits, nous tentons de présenter une vue d'ensemble de ce domaine, de faire ressortir et d'analyser les différentes conceptions et approches théoriques en présence, pour finalement en déduire des avenues qui semblent prometteuses. Dans les sections qui suivent, nous présentons d'abord le sens du concept de développement professionnel. Ensuite, nous abordons l'approche développementale, mettant de l'avant une vision linéaire axée sur le parcours de stades chronologiques. Enfin, nous examinons la perspective axée sur la professionnalisation de l'enseignement, mettant de l'avant l'acquisition et la maîtrise de savoirs professionnels par différents moyens. Une conclusion clôture le texte en soulignant, d'une part, la complémentarité des approches et, d'autre part, des avenues qui semblent pertinentes pour la recherche et le soutien au développement professionnel.

Le concept de développement professionnel

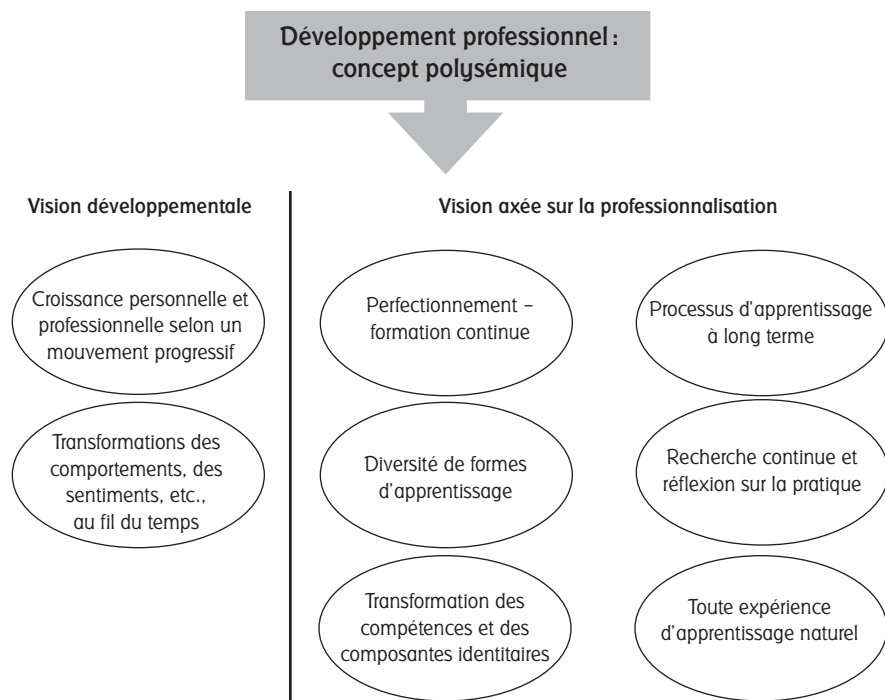
Le développement professionnel revêt un caractère polysémique de par la multitude d'expressions plus ou moins équivalentes utilisées dans les écrits : formation continue (Boucher et L'Hostie, 1997 ; Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin, 2001), perfectionnement, développement pédagogique (Lafortune *et al.*, 2001), développement de carrière, évolution professionnelle (Huberman, 1989 ; Huberman, Grounauer et Marti, 1989), apprentissage continu (Gouvernement du Québec, 2001), croissance professionnelle (Glatthorn, 1995 ; Kagan, 1992), etc. On voit déjà, à ce niveau, la confusion entre le sens du concept lui-même et les moyens par lesquels le développement professionnel se réalise.

Quant à la signification proprement dite du développement professionnel, la Figure 1 montre les principales visions en présence et soulève le problème qui survient lorsque quelqu'un doit étudier, analyser ou soutenir le développement professionnel. Il est à constater, en effet, que celui-ci prend plusieurs sens à travers les écrits et que les définitions varient en fonction de la perspective théorique à laquelle adhère tel ou tel auteur : perspective développementale et perspective professionnalisante. Dans certains cas, le développement professionnel est vu comme une croissance ou une évolution impliquant des modifications importantes de la part de l'enseignant (Glatthorn, 1995). Une idée plus large, fondée essentiellement sur les changements vécus par les acteurs, suggère que le développement professionnel correspond à « comment les enseignants se développent dans des conditions sociales actuelles de leurs vies et de leurs expériences, des cultures et des contextes éducationnels existants » (Raymond, Butt et Townsend, 1992, p. 143). Dans d'autres cas, le développement professionnel est pris comme un volet de la

formation continue et du perfectionnement. La vision est ici davantage orientée vers les mécanismes d'intervention auprès des acteurs, mécanismes destinés à faciliter et à soutenir leur développement professionnel (Boucher et L'Hostie, 1997 ; Clement et Vandenberghe, 1999 ; Lafortune *et al.*, 2001 ; Parent, Corriveau, Savoie-Zajc, Dolbec, Cartier, Toussaint, Laurin et Bonneau, 1999). En dernier lieu, le développement professionnel est associé à la recherche, à la réflexion (Lieberman et Miller, 1990 ; Wells, 1993) et à toute expérience d'apprentissage naturel (Day, 1999). Dans cette optique, Barbier, Chaix et Demailly (1994) proposent que le développement professionnel soit un processus de « transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (p. 7).

FIGURE 1

Les différentes conceptions du développement professionnel



Au-delà de la diversité des termes et des définitions, l'examen des écrits permet d'identifier deux grandes perspectives théoriques à l'intérieur desquelles se dessinent et prennent sens des « paramètres » du développement professionnel des enseignants, entre autres des paramètres concernant les contenus, les objectifs et les démarches privilégiées par les enseignants. Dans les sections qui suivent, nous

passons en revue la perspective développementale, la perspective professionnalisante ainsi que les modèles de développement professionnel qui leur sont associés.

Perspective développementale

La perspective développementale tire son origine de la description piagétienne du développement psychologique de l'enfant. Elle est caractérisée par une structuration de stades qui se succèdent et qui ont chacun leurs propres particularités. Chaque stade prépare son successeur, et les principes de base du nouveau stade paraissent plus complexes que ceux du stade antérieur. Il est à souligner qu'en bout de ligne, le mouvement progressif que traverse l'individu lui permet d'acquérir les possibilités d'analyser et de comprendre autrement les événements qui lui arrivent. L'individu subit donc des changements au niveau de ses comportements, de ses pensées, de ses jugements, de sa façon d'agir, etc., et ce, grâce à ses propres expériences (Limoges et Hébert, 1988). Nous présentons ci-après les stades de développement professionnel selon Super (1953 : cité dans Dolan, Lamoureux et Gosselin, 1995) et ceux spécifiques aux enseignants selon une perspective développementale.

Stades du développement professionnel

Dans une perspective développementale, le développement professionnel est généralement fondé sur la succession d'étapes et tient surtout compte des intérêts à la fois de l'employé et de l'organisation. Il apparaît comme un processus dynamique qui va nécessairement de pair avec le développement personnel. L'individu évolue progressivement depuis son enfance, moment où il commence à penser à sa carrière, jusqu'à la retraite. Le tableau 1 présente les cinq grandes phases développementales proposées par Super (1953 : cité dans Dolan *et al.*, 1995, p. 356). Pour chacune des étapes et sous-étapes, une description ainsi que la tâche correspondante sont proposées.

Le modèle cité dans le tableau précédent révèle une vision chronologique et linéaire du développement professionnel. Or les événements survenus depuis les années 1960 (crises économiques, réajustements structurels, etc.) ont contribué à modifier l'image des professions et des parcours des individus (Dolan *et al.*, 1995 ; Huberman *et al.*, 1989). Dans ce nouveau contexte, penser à la stabilité de l'emploi et à une évolution professionnelle à caractère linéaire devient pratiquement impossible. Le développement de la carrière tend, en effet, à puiser dans plusieurs expériences de la vie et semble être caractérisé non seulement par des tâches officiellement attribuées à l'individu pour un poste précis, mais aussi par celles qui se situent en dehors de son travail proprement dit.

TABLEAU 1

**Les phases développementales et les tâches associées à l'évolution
de la carrière en général (Super, 1953, cité par Dolan *et al.*, 1995, p. 356)**

Étape	Sous-étape	Description	Tâche
Croissance (0-14 ans)		Période des choix de carrière fantaisistes qui sont principalement influencés par une identification aux personnes de l'entourage immédiat (famille, école, médias).	Aucune tâche
Exploration (15-25 ans)	Choix provisoire	Période de choix réaliste de la carrière. Par le biais d'une identification plus accentuée et par un raffinement de l'image de soi, l'individu connaît ses intérêts, ses habiletés et son potentiel. Cette prise de conscience permettra de choisir un champ d'intérêt qui se concrétisera par l'entrée dans une occupation précise à la fin de cette étape.	Cristallisation d'une préférence vocationnelle
	Période de transition		Précision de la préférence vocationnelle
	Période d'essai		Actualisation de la préférence vocationnelle
Établissement (26-45 ans)	Période de stabilisation	Période se définissant par l'entrée dans une occupation stable et par l'établissement des connaissances appropriées. Lorsqu'il sera bien installé dans l'occupation, l'individu progressera dans cette dernière selon les talents qu'il aura développés.	Contrôle des paramètres de la vocation
	Période d'avancement		Consolidation et avancement dans la vocation
Maintien (46-65 ans)		Période où l'individu cherche à maintenir les acquis qu'il possède à l'intérieur de son occupation.	Développement de certaines nouvelles habiletés en fonction des limites qui sont propres à l'individu
Déclin (66 ans et +)		Période de retrait graduel de la sphère occupationnelle.	Réduction du rythme de travail et actualisation par le biais de rôles non occupationnels

Stades de développement dans la profession enseignante

Il existe différents modèles dans la conception des étapes de développement professionnel des enseignants. Le tableau 2 en donne quelques exemples. Ce tableau montre que, pour certains auteurs (Nault, 1999; Vonk 1988; Zeichner et Gore, 1990), le développement professionnel commence avant la formation initiale, même si les subdivisions et les appellations ne sont pas identiques d'un auteur à l'autre. Selon Nault (1999), il est déjà amorcé à travers des rêves professionnels et

TABEAU 2

Les étapes de développement professionnel en enseignement

Nault (1999) Phases du processus de socialisation professionnelle	Zeichner et Gore (1990) Phases de la socialisation en enseignement	Vonk (1988) Phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant	Huberman (1989) Cycle de vie de la carrière enseignante	Barone <i>et al.</i> (1996) Niveau de développement professionnel des enseignants
Socialisation informelle Formation inconsciente, antécédents biographiques.	Phase d'avant la formation initiale Prise d'information sur une profession.	Phase préprofessionnelle Étude et formation initiale, préparation au rôle d'enseignant.		
Socialisation formelle Formation initiale, cours et stage.	Pendant la formation initiale Apprentissage, acquisition des savoirs.			
Insertion professionnelle Anticipation, choc de la réalité, consolidation des acquis.	Après la formation initiale Acquisition et consolidation des compétences.	Phase seuil (1^{re} année d'enseignement) Souci d'être accepté par les élèves, les collègues et la direction. Phase d'acquisition (2-7 ans) L'attention est portée sur l'acquisition des compétences pour enseigner. 1^{re} phase professionnelle Plaisir à montrer ce qu'on sait faire.	Entrée dans la carrière Survie et découverte, tâtonnement, préoccupation de sol. Stabilisation Consolidation pédagogique, aisance, confort psychologique et stabilité.	Novice (Novice level) Non flexible, incapable d'avoir une vision large sur les faits éducatifs. Débutant avancé (Beginner advanced) 2 ^e et 3 ^e année - Devient responsable de ses actions.
Socialisation personnalisée Formation continue, expérience, mises à jour.		Phase de réorientation personnelle et professionnelle Caractérisé par les crises professionnelles. 2^e phase professionnelle Choix des méthodes de travail.	Expérimentation Volonté de changer les choses, de sortir de la routine, d'accroître son effet sur la classe. Expérimentation personnelle : matériel didactique, méthodes, etc. Remise en question Sentiment de routine, regard critique sur l'avenir de la carrière.	Enseignant compétent (Competent level) Organisation de ses activités, ce qui est important et ce qui ne l'est pas. Enseignant efficace (Proficient level) Rapidité et flexibilité dans les activités professionnelles, intuition dans la prise de décision. L'enseignant devient efficace.
Socialisation de rayonnement Autoformation, enseignant associé, conseiller pédagogique, chargé de cours, professeur universitaire.		Phase d'arrêt progressif Avant la retraite.	Conservatisme Tendance à ne pas croire aux changements. Désengagement Repli progressif, dégoût.	

des expériences préprofessionnelles ; il comporte cinq phases, allant de la socialisation informelle jusqu'à la socialisation de rayonnement. Quant à Zeichner et Gore (1990), ils identifient trois périodes distinctes de socialisation : avant la formation initiale, pendant la formation initiale et après la formation initiale. Pour sa part, Vonk (1988) considère que le processus débute au moment où l'enseignant entre en formation et se poursuit jusqu'à sa retraite. Pour d'autres auteurs (Huberman, 1989 ; Barone, Berliner, Blanchard, Casanova et McGowan, 1996), c'est la prise de fonction qui constitue le point de départ du développement professionnel. Dans ce cas, la formation initiale n'est donc pas partie intégrante du processus de développement professionnel de l'enseignant et on s'intéresse plutôt à ce qui se passe au cours de l'exercice professionnel.

Selon les cinq modèles présentés dans le tableau 2, bien que les différentes phases s'inscrivent dans un continuum, les limites initiales et finales ne sont pas du tout les mêmes. Cependant, dans tous les cas, à chaque étape correspondent de nouveaux acquis ou caractéristiques, autant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. Globalement, le développement professionnel des enseignants, sous l'angle développemental, implique une démarche axée sur la personne enseignante qui subit des changements successifs selon des stades chronologiques. Que ce soit pour les postulants, les novices ou les chevronnés en enseignement, le développement professionnel se fait dans le sens de la modification des attitudes, des habiletés, des performances, des valeurs, de l'image de soi, du rapport au métier, de la perception à l'égard des élèves, des croyances, etc. (Barone *et al.*, 1996 ; Huberman, 1989 ; Kagan, 1992 ; Nault, 1999 ; Raymond, Ouellet, Nault, Gosselin, 1995 ; Vonk, 1988 ; Zeichner et Gore, 1990). L'approche développementale inscrit donc le développement dans une logique de linéarité axée sur le parcours de stades successifs constitutifs du cycle de la carrière.

De plus, la place de l'enseignant est centrale dans cette approche ; tout le regard est focalisé sur les changements survenus chez celui-ci. Comme Boutin (1999) le constate, cela constitue l'un des reproches principaux adressés à la conception développementale. En effet, la contribution de l'environnement ou de l'entourage de l'enseignant ainsi que des modèles organisationnels semblent être négligés. Or, comme le notent Fessler et Christensen (1992), le cycle de développement professionnel des enseignants est plutôt un phénomène dynamique qui résulte d'une influence mutuelle entre le vécu personnel, le vécu professionnel et l'organisation de l'institution. En fin de compte, la conception développementale tient peu compte de la dimension du contexte professionnel et de l'apport du milieu, ignorant ainsi la dimension collective et organisationnelle du développement professionnel, que sous-entendent les notions de « communauté apprenante² » et d'« organisation apprenante³ ». En d'autres termes, les phases du développement professionnel ne s'appliquent pas à tous les enseignants, car chacun a ses propres besoins, ses propres démarches et un développement qui se réalise dans un contexte particulier, autant sur le plan des caractéristiques de la formation que sur celui du

contexte organisationnel et des conditions d'exercice professionnel (Fessler et Christensen ; 1992, Mukamurera, 2002).

Perspective axée sur la professionnalisation des enseignants

La perspective professionnalisante propose deux principales orientations pour le développement professionnel. Après la définition du concept de professionnalisation, nous présentons ces orientations, qui sont respectivement le développement professionnel par le processus d'apprentissage et le développement professionnel par la recherche ou par la réflexion. Comme la professionnalisation repose sur la maîtrise de savoirs spécifiques au travail enseignant, nous aborderons aussi les types de savoirs en jeu et leurs sources d'acquisition selon les différentes typologies proposées dans les écrits.

Le concept de professionnalisation

Bien que présent dans plusieurs écrits (Perrenoud, Paquay et Altet, 2002 ; Perrenoud, 1994, 2001 ; Lévesque et Boisvert, 2001 ; Gouvernement du Québec, 2001), le concept de professionnalisation de l'enseignement n'en demeure pas moins confus, tant sur le plan épistémologique que sur le plan pratique de son aboutissement (Perrenoud, 2001). Il faut comprendre que la professionnalisation de l'enseignement implique une formation théorique et pratique solide, et repose sur l'autonomie et sur la place que l'enseignant occupe par rapport aux responsabilités et aux décisions se rapportant à son métier (Perrenoud, 2001). Dans tous les cas, l'élément principal à retenir est que tous les candidats enseignants sont amenés à maîtriser le métier, à se responsabiliser et à s'appropriier tous les enjeux de la profession pour ainsi agir comme des professionnels compétents. Il faut alors souligner que la professionnalisation est l'accès à la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens, dans le cadre d'objectifs généraux et d'une éthique, sans être tenu de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres. C'est donc être capable, davantage que dans un métier d'exécution, d'autonomie et de responsabilité (Perrenoud, 1994).

La professionnalisation est représentée par deux principales logiques (Gouvernement du Québec, 2001). La première renvoie à la professionnalité et fait appel à la rationalisation des savoirs ainsi qu'à la construction des compétences nécessaires pour exercer une profession donnée. La deuxième logique, liée au professionnisme, défend les intérêts, les valeurs et le statut d'une profession au sein de la société. Se manifestant distinctement, il y a lieu de signaler que la professionnalité et le professionnisme s'avèrent tout de même complémentaires (Gouvernement du Québec, 2001). Leurs orientations confirment, en somme, la réalité tant interne (acquisition et maîtrise des compétences professionnelles) qu'externe (reconnaissance sociale) en matière de développement d'une profession.

Nous nous orientons davantage vers la logique de la professionnalité en vue de comprendre le processus du développement professionnel des enseignants. Étant

donné que la logique en question considère la professionnalisation comme un processus par lequel les acteurs construisent et maîtrisent les compétences et les savoirs essentiels pour la pratique du métier, le processus du développement professionnel comporte plusieurs dimensions. Nous signalons, entre autres, des stratégies efficaces de mobilisation des différents savoirs, d'engagement, d'efficacité et d'efficience des enseignants, d'apprentissage continu et de partage d'expertise (Gouvernement du Québec, 2001). Perrenoud (1994) évoque presque les mêmes démarches, à savoir la recherche d'une identité forte, le travail en équipe et le fonctionnement coopératif au sein des établissements, la prise en charge de sa propre formation continue ainsi que la réflexion sur la pratique et l'innovation.

Plusieurs auteurs (Raymond, 1998 ; Day, 1999 ; Lieberman et Miller, 1990 ; Wells, 1993) insistent sur des recherches initiées par l'enseignant dans une démarche de développement professionnel. D'une part, l'engagement de l'enseignant y est incontournable : la grande part lui revient et il est considéré comme un praticien réflexif (Lieberman et Miller, 1990). Cela rejoint la vision de Schön (1994) qui associe le professionnel à un praticien réfléchi. D'autre part, l'enseignant est censé être celui qui connaît le mieux les faiblesses et les forces de sa pratique. Ainsi, les besoins spécifiques liés à la pratique devraient être naturellement identifiés par l'enseignant lui-même. Par la suite, les moyens pour répondre à ses besoins devraient aussi être choisis par lui. Il y a lieu de parler ici d'un processus à la fois d'apprentissage, de recherche et/ou de réflexion. Ces aspects constituent en somme les principales sources de renouvellement des savoirs. Dans les lignes qui suivent, nous mettons en lumière les principales orientations que prend le développement professionnel face au processus de développement et de renouvellement des savoirs.

Orientations du développement professionnel dans une perspective professionnalisante

Dans cette section, deux orientations du développement professionnel sont présentées : l'une où il est vu comme un processus d'apprentissage et l'autre où est mise en évidence la recherche ou la réflexion inhérente au développement professionnel. Enfin, la question du développement professionnel et des savoirs des enseignants est traitée.

Le développement professionnel vu comme un processus d'apprentissage

Le développement professionnel chez les enseignants est similaire à un long processus d'apprentissage (Clement et Vandenberghe, 1999). En effet, l'enseignant est considéré comme un apprenant qui, au fil du temps, construit et reconstruit ses savoirs. La vision de l'apprentissage est ici constructiviste dans la mesure où les expériences pratiques personnelles sont à la base du développement de savoirs. Ces expériences peuvent paraître à la fois naturelles, conscientes et planifiées (Day, 1999). De plus, le processus d'apprentissage est à la fois individuel et collectif.

À cet égard, Day (1999) définit le développement professionnel comme « un processus par lequel l'enseignant et ses collègues revoient et renouvellent ensemble leur mission comme agents de changement, acquièrent et développent les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels pour un bon exercice professionnel » (p. 4). Dans cette optique, les enseignants agissent de manière active et peuvent apporter des nouveautés aussi bien au niveau du système scolaire qu'à celui de leurs propres pratiques. En outre, Wells (1993) ajoute que le développement professionnel signifie une « diversité de formes d'apprentissage professionnel dans lesquelles les enseignants s'engagent librement, prévoient des solutions aux problèmes ou conçoivent de nouvelles pratiques et de nouvelles compréhensions de situation où leur travail se déroule » (p. 6).

Dans tous les cas, on comprend que l'enseignant joue un rôle important dans son propre développement professionnel. Il peut utiliser plusieurs moyens pour apprendre et maîtriser son métier, entre autres l'analyse de situations de la pratique, la participation à certaines activités, etc. Cela nécessite son intérêt personnel et son engagement, ce qui lui permet d'acquérir graduellement des connaissances dont il a besoin. Selon Hargreaves et Fullan (1992), cette acquisition n'est possible que lorsqu'il y a coopération, collaboration et culture collective qui caractérisent le groupe d'enseignants dans une institution donnée. Il faut ajouter, à la suite de Parent et ses collaborateurs (1999), que le développement professionnel est favorisé par la formation continue. De par ses diverses formes et les mesures incitatives pour y participer, la formation continue est un moyen et un lieu de rencontre des enseignants qui veulent non seulement apprendre, mais aussi échanger et discuter de leur expérience afin de s'enrichir mutuellement.

De façon générale, le développement professionnel est vu comme un processus d'acquisition des savoirs qui provoque, par la suite, des changements chez l'enseignant ainsi que des nouveautés sur le plan de sa pratique. Il apparaît aussi comme un processus de modification selon lequel l'enseignant sort progressivement de son isolement pour s'engager dans une démarche collaborative qui doit être à la fois collégiale et autonome et qui lui permet d'augmenter sa confiance en soi (Clement et Vandenberghe, 1999).

Le développement professionnel par la recherche ou par la réflexion

La réflexion, travail essentiellement intellectuel, amène l'individu à recourir à ses habiletés cognitives en vue de la théorisation de ses actions et expériences. Schön (1994) distingue deux aspects: d'un côté, la réflexion dans l'action, qui permet simultanément de penser et de s'ajuster pendant qu'on travaille; de l'autre côté, la réflexion sur l'action, qui porte sur les expériences pratiques antérieurement vécues. Ces mécanismes de réflexion (la réflexion dans l'action et sur l'action) enrichissent l'action du praticien (Mailloux, 2000; St-Arnaud, 1992) et lui permettent de capitaliser son expérience. L'enseignant qui réfléchit dans et sur sa pratique arrive à analyser celle-ci de façon critique et à en examiner les effets. Le résultat de

son analyse devient une référence pour ses actions futures. Comme l'indiquent Lieberman et Miller (1990), le développement professionnel signifie ici une sorte de recherche continue faite par l'enseignant sur sa propre pratique. L'enseignant étudie, analyse et évalue régulièrement ses activités pour être en mesure de relever les défis auxquels il fait quotidiennement face. L'amélioration de la pratique, la maîtrise du travail enseignant et l'évolution sont des actions qui impliquent pour l'enseignant un examen critique des faits éducatifs et de sa pratique.

L'examen critique dont nous parlons peut être explicité en évoquant trois dimensions décrites par Barone et ses collaborateurs (1996). D'abord, la dimension articulative implique la réflexion et est guidée par la question du « quoi savoir » pour pouvoir enseigner. Les pistes de réflexion restent en tout temps collées à des réalités diverses de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves. Il s'agit de regarder aussi bien les différentes situations, activités et événements se déroulant en classe que les programmes à suivre. La réflexion peut ainsi influencer la réussite de la vie professionnelle de l'enseignant en ce sens que sa pratique se voit alimentée par le produit de ses réflexions. Ensuite, après avoir trouvé ce qu'il doit savoir pour enseigner, l'enseignant s'intéresse au « comment » communiquer les connaissances issues de sa réflexion (Barone *et al.*, 1996). Il s'agit ici de la dimension opérationnelle qui fait que le développement de l'enseignant se réalise par et à travers sa pratique. Enfin, la troisième composante, la dimension politique, associe le « quoi et le comment » enseigner tout en misant sur l'épanouissement des enseignants et sur les politiques éducatives en place. Ainsi, la réflexion et la recherche dans le cadre du développement professionnel des enseignants pourront alors se faire dans tous les domaines concernés par le fondement de l'action éducative en général et la pratique enseignante en particulier. En effet, lorsqu'il est question d'étudier le développement professionnel en enseignement, il est important de considérer tous les domaines concernés sans que l'un soit pris de manière isolée.

L'enjeu semble encore plus important lorsque le développement professionnel des enseignants est envisagé sous forme prescriptive ou imposée. Nous croyons en effet que les considérations et la pratique propres à l'enseignant devraient constituer un élément de base pour la mise en place de dispositifs de développement professionnel visant le renouvellement de savoirs pertinents à sa pratique. Mais de quels savoirs parle-t-on lorsqu'il est question du développement professionnel de l'enseignant et quel lien ces savoirs entretiennent-ils entre eux? Nous allons examiner certaines catégories de savoirs liées au développement professionnel des enseignants ainsi que leurs sources d'acquisition.

Le développement professionnel et les savoirs des enseignants

Les considérations théoriques sur le développement professionnel des enseignants peuvent être ramenées au concept global de l'apprentissage de l'enseignement. Il convient de se questionner sur le fondement de cet apprentissage, surtout en ce qui a trait à l'acquisition du savoir enseignant. Nous n'avons pas l'intention de

critiquer les approches déjà existantes ni l'ambition d'en faire ressortir une typologie unifiée. Il s'agit plutôt de comprendre un sujet (savoirs des enseignants) qui semble préoccupant dans les débats et les écrits scientifiques depuis les années 1980 (Shulman, 1986; Beauchesne, 1994; Raymond, 1993; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991; Cochran-Smith et Lytle, 1999) et qui, malgré tout, ne fait pas encore l'unanimité au point de vue de sa conceptualisation et de ses composantes.

Le savoir enseignant correspond aux savoirs que l'enseignant construit, s'approprie et transforme dans et par sa pratique ou lors de son expérience vécue (Raymond, 1993). Le sens précis attribué au savoir enseignant varie cependant d'un auteur à l'autre et s'explique par conséquent selon des orientations théoriques divergentes. Comme Tardif et Lessard (1999) le constatent, la conceptualisation du savoir enseignant mise sur diverses typologies qui paraissent en même temps difficiles à comparer. Ce phénomène semble caractériser l'une des complexités de la profession enseignante. Le savoir enseignant semble, en effet, se développer à partir d'une interaction entre différents types de savoirs.

Rappelons que le métier d'enseignant représente un grand nombre de défis à plusieurs égards. D'une part, l'apprentissage y est complexe. Se faisant à plusieurs niveaux (formation, carrière, société, etc.), il fait appel à divers domaines de référence parfois opposés (Beauchesne, 1994). D'autre part, tel que soulevé par Martin (1993), Legendre (1998) et Portelance (2000), les connaissances des enseignants dépassent de loin les savoirs disciplinaires. L'enseignement correspond non seulement à ce que les enseignants savent et à ce que la société propose comme éléments à transmettre aux élèves, mais aussi à ce que les enseignants sont et pensent de leur pratique. Il s'avère donc que le savoir enseignant est une « connaissance plurielle » (Tardif et Lessard, 1999).

Des auteurs ont identifié différentes typologies et sources du savoir enseignant. Nous avons retenu trois typologies qui sont à la base des recherches en éducation et qui sont présentées dans le tableau 3. La typologie de Shulman (1986) distingue sept types de savoirs en fonction de l'objet du savoir. La typologie de Tardif et ses collaborateurs (1991) distingue quatre types de savoirs en fonction tant de l'objet du savoir que des sources d'acquisition. Quant à Cochran-Smith et Lytle (1999), ils recensent trois types de savoirs selon leur rapport à la pratique.

Nous examinons en détail chacune des trois typologies présentées dans le tableau 3 pour ensuite en faire une analyse globale et en déduire des avenues par rapport au développement professionnel des enseignants.

La typologie de Shulman (1986) distingue sept catégories de savoirs définies comme suit :

- Savoirs relatifs au contenu scolaire : connaissance de l'enseignant fondée sur les règles, les valeurs scientifiques étudiées dans une discipline précise.
- Savoirs pédagogiques généraux : savoirs en lien avec les principes généraux, les routines de la profession enseignante, sans tenir compte de la particularité de chaque matière.

TABLEAU 3

Typologies des savoirs enseignants

Typologie de Shulman (1986)	Typologie de Tardif, Lessard et Lahaye (1991)	Typologie de Cochran-Smith et Lytle (1999)
Savoirs relatifs au contenu scolaire	Savoirs disciplinaires	Savoirs pour la pratique
Savoirs relatifs au curriculum	Savoirs curriculaires	Savoirs incorporés dans la pratique
Savoirs pédagogiques généraux	Savoirs de formation professionnelle	Savoirs de la pratique
Savoirs pédagogiques de la matière d'enseignement	Savoirs d'expérience	
Savoirs relatifs à la connaissance des élèves		
Savoirs relatifs aux fondements de l'éducation		
Savoirs relatifs aux contextes institutionnels et aux cultures de la communauté		

- Savoirs pédagogiques de la matière d'enseignement : connaissances pédagogiques spécifiques à l'apprentissage des élèves et à la transmission de la matière donnée.
- Savoirs relatifs au curriculum : savoirs qui sont exclusivement à l'origine du contenu des programmes d'enseignement.
- Savoirs relatifs à la connaissance des élèves et de leurs caractéristiques : connaissances qui proviennent du domaine de la psychologie, surtout en ce qui concerne l'étude du développement et du comportement de l'être humain ainsi que son mécanisme d'apprentissage.
- Savoirs relatifs aux contextes institutionnels et aux caractéristiques culturelles de la communauté (culture de l'institution et du groupe de travail).
- Savoirs en rapport avec les finalités, les buts, les valeurs et la philosophie de l'éducation (fondement social).

La catégorisation des savoirs faite par Tardif et ses collaborateurs (1991) distingue quatre types de savoirs : les savoirs disciplinaires, les savoirs curriculaires, les savoirs de formation professionnelle et enfin les savoirs d'expérience. Les savoirs disciplinaires touchent la ou les disciplines d'enseignement. Les savoirs curriculaires sont relatifs aux programmes d'études officiels. Les savoirs de formation professionnelle sont véhiculés par les institutions responsables de la formation des enseignants (Facultés des sciences de l'éducation) et proviennent des recherches

scientifiques en éducation et des doctrines pédagogiques. Ces savoirs subissent souvent de profondes transformations pour être accessibles et intégrés dans la pratique des enseignants. Les savoirs d'expérience sont des savoirs construits par l'enseignant lui-même, à partir de son expérience et des connaissances provenant des autres types de savoirs : les savoirs d'expérience constituent « l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier enseignant et qui ne proviennent pas des institutions de formation ou des curricula » (Tardif *et al.*, 1991, p. 65). Dans ce sens, on peut comprendre que les savoirs d'expérience sont des savoirs pratiques personnels produits par l'enseignant lui-même au fil de ses expériences.

La conception de Cochran-Smith et Lytle (1999) s'établit autour de l'idée que le développement des savoirs professionnels dans l'enseignement est l'ancrage de diverses visions de différents acteurs de l'éducation (Hensler, 2001). Tenant compte de la relation entre la théorie et la pratique en enseignement, ces auteurs ont proposé un schéma de conceptualisation qui distingue trois catégories essentielles de savoirs des enseignants : les savoirs pour la pratique, les savoirs incorporés dans la pratique et les savoirs de la pratique. Les savoirs pour la pratique correspondent à des connaissances en lien avec les théories éducatives ainsi que les recherches en sciences de l'éducation. Ces connaissances sont acquises durant la formation universitaire (théorique et pratique) et sont codifiées par les enseignants pour être appliquées dans le but d'améliorer l'enseignement. Les savoirs incorporés dans la pratique correspondent aux savoirs enracinés dans la pratique, c'est-à-dire produits par et pour la pratique. Il s'agit de savoirs subjectifs, personnels, mais essentiels à l'enseignement. Ils s'appuient sur l'expérience personnelle, sur la recherche et sur la réflexion de l'enseignant sur sa propre action. Quant aux savoirs de la pratique, ils réfèrent aux savoirs construits collectivement par l'analyse critique et systématique de l'enseignement faite par tous les acteurs de l'éducation. Ils sont basés non seulement sur les connaissances formelles ou celles provenant des expériences personnelles, mais aussi sur les connaissances des autres ainsi que sur les dimensions socioculturelles du milieu.

Les typologies que nous venons de présenter mettent en évidence la multidimensionnalité et la diversité des types de savoirs, dont certains sont communs à tous les auteurs, même s'ils sont organisés et nommés différemment. La typologie de Shulman (1986) semble en grande partie axée sur les connaissances instituées, tandis que celle de Tardif et ses collaborateurs (1991) introduit une dimension expérientielle et personnelle du savoir. De son côté, celle de Cochran-Smith et Lytle (1999) ajoute une dimension collective de la construction du savoir qui ne saurait être négligée. Ainsi donc, compte tenu de la complexité même du métier d'enseignant (Gouvernement du Québec, 2001 ; Tardif et Lessard, 1999) et des phénomènes sociaux qui traversent l'école et influent sur le travail enseignant (Gouvernement du Québec, 2001), il nous apparaît qu'aucune typologie ne peut constituer une référence unique et satisfaisante pour la pratique et le développement professionnel

des enseignants. La complémentarité et la recherche d'équilibre entre les différents types de savoirs et leurs modalités d'acquisition nous paraissent constituer une avenue prometteuse. Dans le même sens, lorsqu'il explique les différentes approches liées aux savoirs enseignants (cognitive, subjective-interprétative, curriculaire et professionnelle), Martin (1993) préconise l'idée qu'un seul paradigme ne peut expliquer totalement le fondement de la pratique enseignante. Par conséquent, il serait très limitatif d'envisager le développement professionnel selon l'un ou l'autre type de savoirs en particulier. Ainsi, la mobilisation et le développement de tous les savoirs restent indispensables quoique difficiles à atteindre pour les enseignants, en particulier ceux en début de carrière, voués à travailler souvent en situation de « survie » et sans soutien (Mukamurera, Dezutter et Uwamariya, 2004). À cet effet, des mécanismes bien spécifiques s'imposent pour guider et soutenir le développement professionnel.

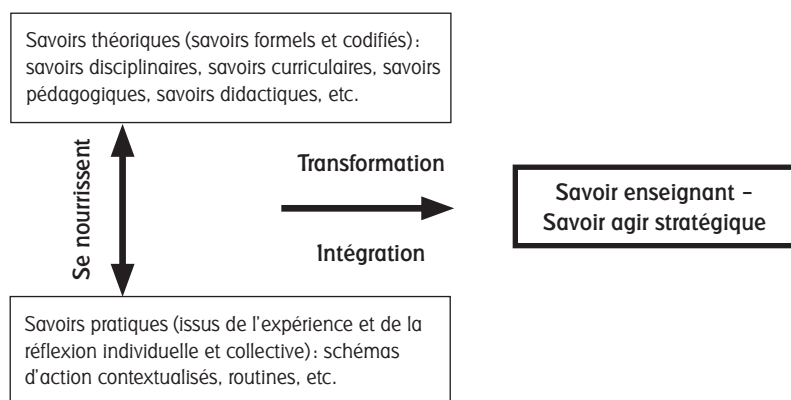
Étant donné que le savoir enseignant est pluridimensionnel, sa provenance l'est aussi. D'une part, l'enseignant veut en tout temps répondre à ses besoins. De ce point de vue, les composantes de ses valeurs et de ses émotions entrent en ligne de compte dans son enseignement (Charlier, 1998). D'autre part, l'enseignant tient compte des besoins de l'école et des élèves, et respecte les règles générales relatives au système éducatif. Il améliore sa pratique en se référant autant au contenu du programme, au groupe de sa classe, qu'au contexte où il est appelé à travailler (Legendre, 1998). Il se ressource donc dans plusieurs domaines.

Nous insistons sur le fait que le développement professionnel est à associer à l'actualisation du savoir enseignant. Celui-ci, étant pluriel, puise à différentes sources qui sont, pour reprendre la classification de Portelance (2000), les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Bien que les savoirs d'expérience soient jugés importants et restent privilégiés par les enseignants en exercice, on ne doit pas perdre de vue le fait qu'ils sont enrichis par d'autres savoirs théoriques acquis (disciplinaires, de formation professionnelle, curriculaire, etc.). Ces derniers subissent en effet un processus de transformation pour être ensuite intégrés dans la pratique de l'enseignant (Hensler, 2001 ; Malo, 2000) et ainsi finalement faire partie du savoir enseignant. La figure 2 illustre l'idée que le savoir enseignant est un savoir-agir stratégique (Tardif *et al.*, 1991) qui se nourrit à même les savoirs théoriques et les savoirs pratiques (processus de transformation, intégration), eux-mêmes en interrelation continue (se nourrissant mutuellement). Cette figure rassemble les différents savoirs identifiés dans les écrits (Cochran-Smith et Lytle, 1999 ; Portelance, 2000 ; Shulman, 1986 ; Tardif *et al.*, 1991) selon leur source d'acquisition.

Certes, les objets de savoirs qui doivent faire l'objet d'apprentissage varient d'un auteur à l'autre et d'une époque à l'autre selon les préoccupations du moment. Cependant, l'étude du développement professionnel ou la mise en place de dispositifs de formation continue doit, à notre avis, prendre en compte les différentes sphères du processus de construction du savoir enseignant.

FIGURE 2

Construction du savoir enseignant



Conclusion

Nous avons présenté différentes conceptions du développement professionnel des enseignants. Certains auteurs se basent sur le développement de la personne enseignante en prenant appui sur la succession des stades comportant des caractéristiques ou des changements qui leur sont propres, et ce, dans une perspective temporelle; ils privilégient ainsi une perspective développementale. D'autres partent plutôt de l'engagement des enseignants dans un processus d'apprentissage et de recherche ou de réflexion sur leur pratique. Ils s'inscrivent ainsi dans une perspective axée sur la construction d'une professionnalité qui met en valeur l'acquisition d'un ensemble de savoirs pertinents à l'enseignement. Cette acquisition, sous des modalités variées (la pratique, la réflexion, les échanges ou collaborations, la formation, etc.), serait donc au cœur des changements que vivent les enseignants au regard de leur pratique professionnelle tout au long de leur carrière.

Indépendamment des postures épistémologiques qui colorent les théories et les modèles présents dans les écrits consultés, l'idée commune qui ressort est que le développement professionnel est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique. Or, compte tenu de la complexité et de la multidimensionnalité du travail enseignant ainsi que des différentes sources de construction du savoir enseignant, il nous semble qu'il serait réducteur d'inscrire le développement professionnel dans une approche ou un modèle théorique en particulier. À cet égard, la complémentarité des approches et la prise en compte des différentes ressources qui façonnent le développement professionnel s'imposent. Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue le fait que le développement professionnel implique l'enseignant comme personne, sa rationalité et sa subjectivité. En conséquence, la prise en compte des représentations ainsi

que des problématiques et des besoins exprimés par celui-ci, ou définis en concertation avec lui, sont des voies prometteuses. À cet égard, la recherche collaborative, la recherche-action (Poupart, Groulx, Mayer, Deslauriers, Laperrière et Pires, 1998) et les pratiques axées sur la croissance personnelle et l'apprentissage par l'action (Payette et Champagne, 2000; Vieira Rocha, 2004) sont à favoriser.

Finalement, l'implication de l'institution est aussi importante que celle des enseignants en matière de développement professionnel. Elle doit veiller à la mise en place de programmes d'intervention ou de soutien choisis et élaborés en concertation avec les enseignants afin qu'ils portent fruit. Ces programmes permettraient aux enseignants de renouveler et d'acquérir graduellement des savoirs dont ils ont besoin, ce qui constitue l'un des aspects de leur développement professionnel. Et, comme le soutiennent quelques auteurs (Clement et Vandenberghe, 1999; Hargreaves et Fullan, 1992; Perrenoud, 1994), cette acquisition n'est possible que lorsqu'il y a coopération, collaboration et culture collective au sein de l'établissement. Pour Clement et Vandenberghe (1999), il faut donc aider l'enseignant à sortir progressivement de son isolement et de son manque de confiance en soi en adoptant une démarche collaborative qui doit être à la fois collégiale et autonome. C'est ici que prennent tout leur sens les dispositifs mettant de l'avant le codéveloppement professionnel et la construction d'une communauté apprenante au sein de l'établissement (Vieira Rocha, 2004).

En continuité avec la démarche collaborative, la formation continue s'avère aussi la clé du développement professionnel sur les plans individuel et collectif. De par ses diverses formes, la formation continue est un moyen et un lieu de rencontre des enseignants, qui veulent non seulement apprendre, mais aussi échanger, discuter et partager leur expérience pour un enrichissement mutuel. D'ailleurs, dans sa nouvelle vision de la formation continue du personnel enseignant, le ministère de l'Éducation du Québec mise sur la culture commune de développement professionnel (Gouvernement du Québec, 1999). Il recommande l'engagement de tous les enseignants et leur participation aux activités de formation continue, qu'il définit comme étant « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants et les enseignantes en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (Gouvernement du Québec, 1999, p. 11).

En fin de compte, rappelons que nous n'avions pas l'intention d'apporter des réponses définitives au débat qui traverse le champ du développement professionnel des enseignants, ni l'ambition d'en proposer la meilleure définition ou le meilleur modèle. Nous croyons toutefois avoir clarifié les différentes théories et modèles en présence (incluant leurs apports et limites respectifs) et ouvert la voie à des pistes qu'il serait intéressant de poursuivre en matière de recherche et de formation continue en enseignement.

Notes

1. Les auteures sont membres du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIPFE).
2. Communauté apprenante: groupe de personnes qui apprennent ensemble en organisant leur apprentissage autour de l'action, de la réflexion et de la collaboration. Les buts poursuivis sont liés à la croissance et au développement des personnes (Vieira Rocha, 2004; Mitchell et Sackney, 2000).
3. Organisation apprenante: concept de niveau systémique désignant une organisation qui s'adapte et évolue en fonction des changements produits dans son environnement, de ses expériences, de ses crises et de ses échecs. L'organisation apprenante représente le niveau le plus avancé du développement d'une organisation. Le but visé est associé à la croissance organisationnelle, à son efficacité et à sa productivité (Vieira Rocha, 2004; Dibella et Nevis, 1998).

ABSTRACT • The concept of professional development, as applied to teaching, is generally vague and acquires a variety of meanings from various existing theories. Researchers do not seem to agree on the name, the content, and the limitations of professional development stages. Is it a question of a simple progression of a series of stages, applicable for all? Is it an assured automatic acquisition through personal evolution with an approach based on external support? Is it a dynamic phenomenon that develops in a specific context, and related to the challenges that the teacher confronts all through a career? In this text, the authors provide a clarification of this concept and the area of professional development in teaching through two theoretical frames: the developmental perspective and the perspective of professionalization.

RESUMEN • Aplicado al dominio de la enseñanza, el concepto de desarrollo profesional es en general impreciso y toma diversos sentidos según las teorías del momento. Los investigadores no terminan de ponerse de acuerdo sobre la apelación, el contenido y los límites de las etapas del desarrollo profesional. ¿Se trata simplemente de atravesar una serie de etapas sucesivas, válidas para todos? ¿Se trata de algo adquirido de forma automática gracias a la evolución personal o al enfoque basado en el apoyo externo? ¿Se trata de un fenómeno dinámico que se realiza en un contexto particular, en función de los desafíos que enfrenta el docente a lo largo de su carrera? En el siguiente artículo, pretendemos contribuir a aclarar el concepto y el dominio del desarrollo profesional en enseñanza dentro de dos perspectivas teóricas: la perspectiva de desarrollo y la perspectiva de la profesionalización.

Références

- Barbier, J.M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et formation*, 17, 5-8.
- Barone, T., Berliner, D.-C., Blanchard, J., Casanova, U. et McGowan, T. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 1108-1149). New York, NY : Simon and Schuster.
- Beauchesne, A. (1994). *Savoir pratique de l'apprentissage de l'enseignement dans l'expérience de formation initiale d'une apprenante stratégique*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Boucher, L.-P. et L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Paris-Bruxelles : De Boeck/Larcier.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Clement, M. et Vandenberghe, R. (1999). Teachers' professional development : A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S.-L. (1999). Relationships of knowledge and practice : teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Londres : Falmer Press.
- Dibella, A. et Nevis, E. (1998). *How organizations learn : An integrated strategy for building learning capability*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Dolan, S.L., Lamoureux, G. et Gosselin, E. (1995). *Psychologie du travail et des organisations*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Fessler, R. et Christensen, J.-C. (1992). *The teacher career cycle : Understanding and guiding professional development of teacher*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In W. Anderson (dir.), *International encyclopaedia of teaching and teacher education* (p. 41-46). Cambridge : Cambridge University Press.
- Gouvernement du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *Formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Hargreaves, A. et Fullan, M.G. (1992). *Understanding teacher development*. New York, NY : Teachers College Press.
- Hensler, H. (2001). *Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation : quelles conditions aménager en formation initiale et continue*. Communication présentée dans le cadre du symposium « La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants » dans le cadre des rencontres du REF. Montréal, 10-12 avril.

- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 80, 5-16.
- Huberman, M., Grounauer, M. et Marti, J. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris : Delachaux/Niestlé.
- Kagan, D.-M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teacher. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. et Martin, D. (dir.) (2001). *La formation continue. De la formation à la réflexion*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (1998). La pratique pédagogique et ses objets : transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves. *Vie pédagogique*, 108, 33-38.
- Léveillé, J.-C. et Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532.
- Lévesque, M. et Boisvert, E. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement. Théorie et pratique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Lieberman, A. et Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice. *Teachers College Record*, 92(1), 105-121.
- Limoges, J. et Hébert, R.-P. (1988). *Développement en tête. Une introduction au courant cognitif-développemental en psychologie*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mailloux, L. (2000). *L'analyse réflexive : un moyen de surmonter les difficultés liées à l'insertion professionnelle d'une enseignante du primaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoirs d'expérience : un processus de transformation. *Éducation et francophonie*, 28(2). Document accessible à l'URL suivante : <<http://www.acelf.ca/revue/XXVIII-2/articles/11-malo.html>>.
- Martin, D. (1993). Nature du savoir enseignant : analyse des écrits anglo-saxons. In R. Toussaint (dir.), *Compétence et formation des enseignants* (p. 319-332). Trois-Rivières : Coopérative universitaire de Trois-Rivières.
- Mitchell, C. et Sackney, L. (2000). *Profound improvement : Building capacity for a learning community*. Lisse : Swets and Zeitlinger Publishers.
- Moreira, M.J. (1996). Approaches to teacher professional development : A critical appraisal. *European Journal of Teacher Education*, 19(1), 47-63.
- Mukamurera, J. (2002). L'accès à l'enseignement au Québec : quelle formation pour quelle insertion? *Actes de la 6^e Biennale de l'éducation et de la formation*, tenue à Paris les 4-7 juillet 2002. Document téléaccessible à l'URL : <<http://www.inrp.fr/acces/biennale/6biennale/contrib>>.
- Mukamurera, J., Dezutter, O. et Uwamariya, A. (2004). L'accompagnement à la prise de la fonction : état des lieux et besoins d'enseignants québécois débutants au secondaire. *La lettre de l'AIDRF*, 34, 12-17.
- Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p.139-159). Bruxelles : De Boeck.

- Parent, G., Corriveau, L., Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Cartier, P.T., Toussaint, P., Laurin, P. et Bonneau, G.A. (1999). Formation continue du personnel enseignant: vers une culture de développement professionnel. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent, *L'enseignant: un professionnel* (p. 139-143). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Payette, A. et Champagne, C. (2000). *Le groupe de co-développement professionnel*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*. France: ESE.
- Perrenoud, P., Paquay, L. et Altet, M. (2002). *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Portelance, L. (2000). En quoi consiste le savoir des enseignants? Comment les praticiens acquièrent-ils toutes leurs connaissances? *Vie pédagogique*, 114, 43-46.
- Poupart, J., Groulx, L.H., Mayer, H., Deslauriers, J.-P., Laperrière, A. et Pires, A. (1998). *La recherche qualitative. Diversité des champs et des pratiques au Québec*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Raymond, D. (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 187-200.
- Raymond, D. (1998). Accroître son effet-enseignant dans un processus de développement professionnel. *Vie pédagogique*, 107, 33-37.
- Raymond, D., Butt, R. et Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development: Insights from teachers' stories. In A. Hargreaves et M.-G. Fullan (dir.), *Understanding teacher development* (p.143-161). New York, NY: Teachers College Press.
- Raymond, D., Ouellet, H., Nault, T. et Gosselin, M. (1995). Clarifier son choix professionnel dans l'école: les premiers pas de l'insertion professionnelle. In C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des enseignants. Actes du quatrième colloque de l'association québécoise universitaire en formation des maîtres* (p. 117-136). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal: Éditions Logiques (1^{re} éd. 1983).
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société*, 23(1), 55-69.
- Vieira Rocha, E. (2004). *Construction d'une communauté apprenante dans le contexte de la réforme: le cas d'un récit de vie d'apprentissage d'une équipe-école au Brésil*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Vonk, J.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, 3(3), 47-60.
- Wells, G. (1993). *Working with teacher in the zone of proximal development: Action research on the learning and teaching of science*. Ontario Institute for Studies in Education. Document téléaccessible à l'URL : <www.oise.utoronto.ca/gwells/teacherzpd.txt>.
- Zeichner, K. M. et Gore, J. (1990). Teacher socialization. In R. W. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 329-348). New York, NY : Macmillan.