

Soutenir le développement professionnel des enseignants **Mise en oeuvre de pratiques de formation inspirantes**

Anderson Araújo-Oliveira, Ph. D. et Émilie Tremblay-Wragg, Ph. D.

Volume 12, numéro 1, automne 2022

La gestion de classe : une tâche complexe à maîtriser

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097619ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097619ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

ISSN

1927-3215 (imprimé)

1927-3223 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Araújo-Oliveira, A. & Tremblay-Wragg, É. (2022). Soutenir le développement professionnel des enseignants : mise en oeuvre de pratiques de formation inspirantes. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(1), 22-25.
<https://doi.org/10.7202/1097619ar>

Résumé de l'article

Comme en font foi les rapports du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, de nombreuses modifications ont été apportées aux programmes de formation à l'enseignement au cours des 20 dernières années. La mise en oeuvre d'approches pédagogiques plus cohérentes au regard d'une perspective de développement de compétences, d'un meilleur arrimage entre l'université et le milieu scolaire et d'une formation didactique moins cloisonnée en sont quelques exemples. Toutefois, bien que plusieurs recherches se sont intéressées à différentes dimensions de la pédagogie universitaire force est de reconnaître que peu d'initiatives faisant état des pratiques de formation intégratives et innovantes d'enseignants ont vu le jour. L'article donne un aperçu de l'ouvrage *Des pratiques inspirantes au coeur de la formation à l'enseignement* qui propose un regard nouveau sur la formation à l'enseignement à partir d'un ensemble de récits de pratiques de formation jugées inspirantes par les principaux acteurs de la formation.

Soutenir le développement professionnel des enseignants

Mise en oeuvre de pratiques de formation inspirantes



ANDERSON ARAÚJO-OLIVEIRA, Ph. D.

Anderson Araújo-Oliveira a un doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke. Il est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, membre de l'Ordre de l'excellence en éducation du Québec et directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-UQ). Ses travaux de recherche portent sur l'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire, la formation en milieu de pratique et l'analyse des pratiques d'enseignement des enseignants en exercice et des futurs enseignants.



ÉMILIE TREMBLAY-WRAGG, Ph. D.

Émilie Tremblay-Wragg, a un doctorat en éducation. Elle est professeure au Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal et chercheuse associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Elle est cofondatrice de *Thèsez-vous*, un organisme à but non lucratif qui soutient les étudiants aux cycles supérieurs en période de rédaction. Ses principaux intérêts de recherche sont les stratégies pédagogiques diversifiées et actives, la didactique générale à tous les ordres d'enseignement, la motivation à apprendre et la formation initiale des enseignants.

Comme en font foi les rapports du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, de nombreuses modifications ont été apportées aux programmes de formation à l'enseignement au cours des 20 dernières années. La mise en œuvre d'approches pédagogiques plus cohérentes au regard d'une perspective de développement de compétences, d'un meilleur arrimage entre l'université et le milieu scolaire et d'une formation didactique moins cloisonnée en sont quelques exemples. Toutefois, bien que plusieurs recherches se sont intéressées à différentes dimensions de la pédagogie universitaire force est de reconnaître que peu d'initiatives faisant état des pratiques de formation intégratives et innovantes d'enseignants ont vu le jour. L'article donne un aperçu de l'ouvrage *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement* qui propose un regard nouveau sur la formation à l'enseignement à partir d'un ensemble de récits de pratiques de formation jugées inspirantes par les principaux acteurs de la formation.



Développement professionnel, formation à l'enseignement, pratiques inspirantes, récits de pratique

Le présent article a pour but de présenter l'ouvrage intitulé *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement* (Araújo-Oliveira et Tremblay-Wragg, 2022)¹ qui propose un regard nouveau sur la formation à l'enseignement. Tout au long de cet ouvrage, un ensemble de récits de pratiques intégratives² jugées inspirantes par les principaux acteurs concernés par cette formation (chercheurs, professeurs, chargés de cours, conseillers pédagogiques, enseignants, futurs enseignants, etc.) est exposé.

En effet, le passage progressif d'une formation à l'enseignement linéaire, disciplinaire et additive, où chaque composante de la formation est conçue de manière compartimentée et indépendante (disciplinaire, didactique, psychopédagogique, fondements de l'éducation et pratique) (Lenoir et Hasni, 2006), vers une logique de la pratique, de l'action, de l'intégration et de la mobilisation des savoirs divers nécessite de reconceptualiser les pratiques d'enseignement. Par ricochet, il nous donne l'occasion de revisiter nos pratiques de formation initiale et continue des enseignants (Paquay et al., 2001).

Au Québec, comme ailleurs en Occident, de nouvelles perspectives curriculaires centrées sur le développement d'un savoir-faire contextuel trouvent leur corollaire dans les orientations gouvernementales relatives à la formation des enseignants (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001, 2020). Structurée autour d'un ensemble de compétences professionnelles interdépendantes, la formation des enseignants doit contribuer au développement d'un « potentiel d'action » (Rey, 2008, p. 234) ancré et actualisé en fonction notamment des fondements (compréhension critique des différents savoirs à enseigner et capacité de communiquer convenablement tant à l'oral qu'à l'écrit dans la langue d'enseignement), de l'acte d'enseigner (la planification, l'intervention de l'enseignant, l'évaluation et le recours à des dispositifs de gestion de la classe), du contexte social et scolaire (l'adaptation de l'intervention éducative aux caractéristiques des élèves ainsi que la coopération avec les différents partenaires, que ce soit l'équipe pédagogique, les parents, etc.) et de l'identité professionnelle (engagement dans une démarche de développement professionnel de même que l'action éthique et responsable dans l'exercice de la profession).

Axées sur le développement de la capacité du futur enseignant à choisir, à mobiliser et à combiner diverses ressources pour répondre à des situations professionnelles complexes et singulières, les orientations ministérielles pour la formation des enseignants s'inscrivent dans une perspective intégrative qui nécessite de surmonter le cloisonnement disciplinaire (Araújo-Oliveira et al., 2011; Lenoir et al., 2015). En effet, les directives prescrites par le ministère de l'Éducation du Québec depuis le début des années 1990 font de la professionnalisation l'épine dorsale de la réforme de la formation des enseignants. Il est possible de lire dans la documentation ministérielle que « la formation du personnel enseignant doit être considérée comme une formation professionnelle orientée vers le domaine de

l'intervention pédagogique dans les matières enseignées » (MEQ, 1994, p. 15). Pour de nombreux chercheurs (p. ex. Bondioli, 2004; Nóvoa, 2007; Lenoir et Hasni, 2006; Whitty, 2008), la perspective adoptée nécessite, entre autres, l'intégration des différentes connaissances, qui constituent l'agir professionnel enseignant. C'est donc dire qu'elle implique une synergie étroite entre les savoirs théoriques issus des sciences de l'éducation et les savoirs acquis dans la pratique afin de favoriser le développement de la pensée critique et d'une pratique réflexive.

Par ailleurs, souvent décriée et jugée trop théorique, peu axée sur la pratique et déconnectée de la réalité du milieu, la formation à l'enseignement a longtemps été considérée comme étant à la base de plusieurs des difficultés que vivent les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes. Bien que les futurs enseignants apprécient les cours dont les contenus sont plus facilement transférables dans la pratique, ils déplorent encore « le caractère trop théorique, pas suffisamment utilitaire, ni contextualisé de la formation universitaire » (Desbiens et al., 2019, p. 74). En fait, ils attendent avec impatience leurs stages, perçus comme la dimension la plus signifiante du programme de formation (Desbiens et al., 2019).

En 2004, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) indiquait que malgré le fait que les discours du ministère de l'éducation et de la recherche en sciences de l'éducation soulignent depuis longtemps que la formation à l'enseignement doit être considérée comme une formation à caractère professionnel, polyvalente, intégrée, pratique et axée sur une solide culture générale, la structure curriculaire dans les programmes de formation à l'enseignement n'a guère changé substantiellement (CSE, 2004). Si l'hypothèse d'une appropriation encore insuffisante de la réforme de l'éducation par les principaux responsables de la formation était alors avancée, il ne faut pas perdre de vue que de très nombreuses modifications ont été apportées aux programmes de formation depuis 2003 comme en font foi les rapports produits par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) au cours des 20 dernières années. La mise en œuvre d'approches pédagogiques plus cohérentes au regard d'une perspective de développement de compétences, d'un meilleur arrimage entre l'université et le milieu scolaire en vue d'encadrer la formation des futurs enseignants, d'une formation disciplinaire et didactique plus importante et décloisonnée n'en sont que quelques exemples.

Toutefois, alors que plusieurs recherches dans le domaine de la formation des enseignants ont porté sur différentes dimensions de la pédagogie universitaire (p. ex. Leroux et al., 2019; Tremblay-Wragg et al., 2019; Viau et al., 2004), à la formation initiale en milieu de pratique (p. ex. Boutet et Pharand, 2008; Bruno et Chaliès, 2017; Desbiens et al., 2015; Malo et Desrosiers, 2011), à l'insertion professionnelle (p. ex. Boutet et Villemain, 2014; Mukamurera et al., 2013; Vivegnis, 2016), à l'arrimage entre la formation théorique et pratique (p. ex. Caron et Portelance, 2017; Desbiens et al., 2019; Vanhulle et al., 2007), à l'articulation entre croyances épistémologiques et pratiques (Demers et Éthier, 2013; Therriault et Morel, 2016; Therriault et al., 2021), etc., force est de reconnaître que peu d'initiatives faisant état des pratiques de formation à l'enseignement intégratives, innovantes et inspirantes ont vu le jour.

Pourtant, des initiatives et projets inédits foisonnent dans les facultés d'éducation et au sein de nombreux programmes de formation à l'enseignement. Les projets de recherche-action, de recherche formation et collaboratifs, le développement de dispositifs de formation inspirés des approches expérientielles, le recours à des approches pédagogiques actives dans la formation initiale, la mise en œuvre de dispositifs innovateurs d'accompagnement et de soutien à la pratique réflexive témoignent des actions actuellement mises en œuvre en formation des enseignants. D'ailleurs, en attestent également les multiples prix d'excellence en pédagogie universitaire octroyés chaque année aux formateurs d'enseignants par les universités québécoises et autres organismes importants. Ainsi, plusieurs questions méritent d'être considérées pour mieux cerner les enjeux relatifs à une formation à l'enseignement qui permettrait un meilleur transfert des connaissances et des compétences dans la pratique professionnelle:

- Comment faire valoir l'importance et l'apport d'une formation intégratrice en formation à l'enseignement pour le développement des compétences professionnelles ?
- Comment rendre la formation universitaire – initiale et continue – plus signifiante aux yeux des futurs enseignants et des enseignants en exercice ?
- Quels sont les apports de l'apprentissage par l'expérience en contexte de formation à l'université ?
- Comment bien préparer les futurs enseignants aux diverses facettes que leur réservera l'exercice de leur profession ?
- Comment construire des situations authentiques, ouvertes et problématisées en contexte de formation à l'enseignement ?
- Quels modèles pédagogiques privilégier pour croiser les enjeux de l'alternance formation théorique et formation pratique en formation à l'enseignement ?
- Quelles modalités privilégier dans le cadre d'une formation en présentiel, à distance ou hybride, pour favoriser l'engagement actif des futurs enseignants ou des enseignants en formation continue ?

La réalisation de l'ouvrage *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement* – qui fait l'objet de cet article – a découlé de ces questionnements. Elle propose un regard nouveau sur la formation à l'enseignement à partir d'un ensemble de témoignages de pratiques intégratrices de formation à l'enseignement. Les auteurs ont dès lors été invités à partager les pratiques intégratrices qu'ils mettent en œuvre dans le cadre de la formation à l'enseignement. Certains chapitres portent sur des pratiques mises en place dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement. Le développement professionnel représentant un projet à long terme au cours duquel la formation initiale permet d'amorcer le développement des apprentissages spécifiques au métier d'enseignement, les contributions regroupées dans cet ouvrage portent notamment sur la diversification des stratégies en contexte de formation universitaire, l'approche expérientielle, le soutien à la pratique réflexive, la pratique du dialogue, la recherche-formation-développement participative/collaborative, le rôle de l'enseignant en tant que médiateur culturel, etc. D'autres chapitres abordent des pratiques mises en place dans le cadre de la formation continue à l'enseignement. Dans le but de soutenir les enseignants dans leur développement professionnel, ces pratiques

concernent tantôt les jeunes enseignants débutants en contexte d'insertion professionnelle, tantôt les enseignants d'expérience engagés dans une démarche active de développement professionnel continu. L'approche de formation et/ou de recherche axée sur une collaboration intime entre chercheur, formateur et praticien donne le ton à plusieurs contributions.

À l'aide d'exemples issus de pratiques réellement expérimentées et analysées par les auteurs dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants, les différentes contributions réunies à l'intérieur de cet ouvrage permettent de mettre en évidence non seulement la variété, mais également la richesse des approches et des stratégies pédagogiques auxquelles ont recours les formateurs d'enseignants de plusieurs universités francophones du Québec et leurs collaborateurs du milieu de la pratique. Toutefois, il ne faut pas se leurrer, les pratiques de formation partagées dans cet ouvrage, bien qu'elles visent à soutenir le développement professionnel des enseignants et qu'elles soient intégratrices, le plus souvent innovantes et inspirantes, sont malheureusement assez peu répandues chez les formateurs. Elles sont loin de représenter la norme des pratiques mises en œuvre au sein de la formation initiale et continue à l'enseignement. Malgré une volonté partagée, les recommandations du CSE demeurent irréalisées (CSE, 2014). Différents avis de leur part soutiennent que de nombreux enseignants s'engagent dans des activités de développement professionnel et s'inscrivent dans une perspective d'amélioration continue de leurs pratiques. Cela est vrai également pour les formateurs d'enseignants et les programmes de formation. Toutefois, cette volonté affirmée peine à se traduire concrètement dans une culture institutionnelle de développement professionnel continu tout au long de la carrière.



Par la réalisation de cet ouvrage, nous voulons offrir une diversité de points de vue et d'expériences sur la formation à l'enseignement au Québec. Les pratiques intégratrices et inspirantes exposées dans l'ouvrage mettent en lumière les possibilités de changement qui sont accessibles et envisageables pour une formation à l'enseignement qui conçoit la théorie et la pratique comme deux entités non mutuellement exclusives – donc complémentaires – en contexte de formation

professionnelle. Elles ont pour but l'instauration d'une culture de développement professionnel pérenne tout au long de la carrière. Cet ouvrage permet également d'alimenter les réflexions sur des pratiques intégratrices qui méritent d'être étudiées et diffusées à plus large échelle pour ainsi en inspirer d'autres à innover et à réinventer à leur façon d'autres pratiques inspirantes en formation à l'enseignement.

¹ Ce texte constitue une version allégée et plus vulgarisée du chapitre introductif de l'ouvrage ici présentée.

² Dans le cadre de cet ouvrage, l'expression " pratique intégratrice " renvoie à toute activité de formation visant le développement/perfectionnement des compétences professionnelles des futurs enseignants et des enseignants en exercice, et axée sur le décloisonnement disciplinaire et l'articulation de différentes connaissances constitutives de l'agir professionnel enseignant (savoirs disciplinaires, curriculaires, de formation professionnelle – issus des sciences de l'éducation et des doctrines pédagogiques –, d'expérience, etc.).

Références

- Araújo-Oliveira, A. et Tremblay-Wragg, É. (2022). *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Araújo-Oliveira, A., Lenoir, Y., Morales-Gomes, A. et McConnell, A. C. (2011). Práticas interdisciplinares no ensino primário: concepções de professoras e futuros professores no Québec. *Educação & Sociedade*, 32(117), 1125-1145. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400013>
- Bondioli, A. (2004). Dos indicadores às condições do projeto educativo. Dans A. Bondioli (dir.), *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação*. Autores associados.
- Boutet, M. et Pharand, J. (dir.). (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement: un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Phronesis*, 3(1-2), 81-89. <https://doi.org/10.7202/1024591ar>
- Bruno, F. et Chaliès, S. (2017). Optimiser les dispositifs de formation des enseignants novices par alternance: étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 373, 475-487. <https://doi.org/10.7202/1014754ar>
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.367>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0446-AV-souffle-profession-enseignante.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>
- Demers, S. et Éthier, M.-A. (2013). Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire: l'influence de l'épistémologie pratique. *Éducation & didactique*, 7(2), 95-114. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1743>
- Desbiens, J.-F., Correa Molina, E. et Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Éducation & Formation*, Article e-314, 69-84. https://www.researchgate.net/profile/Bruno-De-Lievre/publication/338609109_Revue_Education_Formation_-_e-314_-_L'Alternance_en_Education_et_en_Formation/links/5e1f425ba6fdcc0a36cb8e7f/Revue-Education-Formation-e-314-L'Alternance-en-Education-et-en-Formation.pdf#page=69
- Desbiens, J.-F., Lepage, M., Gervais, C. et Correa Molina, E. (2015). Field experience dans Canadian Initial Teacher Education. Dans T. Falkenberg (dir.), *Handbook of Canadian research in initial teacher education* (p. 183-206). Canadian Association for Teacher Education.
- Lenoir, Y. et Hasni, A. (2006). Les disciplines, la didactique des disciplines et le curriculum de formation à l'enseignement primaire: de la maîtrise à l'adéquation. Dans Y. Lenoir et M. H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 125-166). Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y., Hasni, A. et Froelich, A. (2015). Curricular and didactic conceptions of interdisciplinarity in the field of education: A socio-historical perspective. *Issues in Interdisciplinary Studies*, (33), 39-93. https://interdisciplinarystudies.org/docs/Vol33_2015/03_Vol_33_pp_39-93.pdf
- Leroux, M., Laflamme, D. et Vivegnis, I. (2019). Mise en œuvre d'un dispositif d'alternance dans une formation à l'enseignement au Québec. *Éducation & Formation*, 314, 57-68.
- Malo, A. et Desrosiers, P. (2011). Un dispositif visant à soutenir la pratique réflexive en stage. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 93-120). Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competerences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement: éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui, mais comment ?* (p. 9-33). Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Ndorero, J.P. et Bouthiette, M. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs. *Éducation & Formation*, 299, 13-35.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Supérieur.
- Rey, B. (2008). La notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement ? Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation: évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (2^e éd., p. 233-242). De Boeck Supérieur.
- Therriault, G. et Morel, M. (2016). Formation à l'enseignement et professionnalisation: regards sur les rapports aux savoirs de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines dans le cadre des stages. *Éducation & Formation*, Article e-305, 23-38. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1611/1/Genevieve_Therriault_et_al_mars2016.pdf
- Therriault, G., Araújo-Oliveira, A., Fortier, S., Charland, P. et Vivegnis, I. (2021). Comment soutenir l'articulation entre les croyances et les pratiques chez les (futurs) enseignants ? Introduction au numéro. *Phronesis*, 10(2-3), 1-5. <https://doi.org/10.7202/1081782ar>
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C., Ménard, L. et Plante, I. (2019). The use of diversified teaching strategies by four university teachers: What contribution to their students' learning motivation ? *Teaching in Higher Education*, 26(1), 97-114. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2019.1636221>
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-45). De Boeck.
- Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163-176. <https://doi.org/10.7202/011775ar>
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants: étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières/Université du Québec à Montréal]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091>
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. Dans B. Cunningham (dir.), *Exploring professionalism* (p. 28-49). University of London.