

*Justin Ngoya, Ph.D.
Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie*

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Ces dernières années, la formation des enseignants a été particulièrement pointée du doigt pour n'avoir pas su produire des enseignants suffisamment compétents, innovateurs et capables de s'adapter aux contextes actuels des apprenants (Gauthier & Mellouki, 2006). Ainsi, le développement professionnel des enseignants a été mis de l'avant dans de nombreuses initiatives visant l'adaptation des institutions scolaires aux réalités de la société du savoir (Laferrière & Allaire, 2010). Dans ce contexte, de nombreuses formations continues recourent à des approches pédagogiques basées sur l'apprentissage collaboratif (Charlier & Peraya, 2003), l'analyse de pratiques en groupe (Donnay & Charlier, 2006) ou les conversations authentiques (Clark, 2001) pour remédier à la situation. Ces initiatives, généralement appelées programmes de développement professionnel, font actuellement l'objet de critiques tant sur le plan de leur conception pédagogique (Clark & Florio-Ruane, 2001) que sur celui des recherches qu'elles suscitent (Dede, Jass Ketelhut, Whitehouse, Breit, & McCloskey, 2009). Ces critiques sont particulièrement accentuées sur le manque d'opportunités laissées aux enseignants pour entamer une analyse réflexive de leurs pratiques et pour entrer dans des conversations constructives (Ng & Tan, 2009). Pourtant, Fletcher, Foorman, Denton, & Vaughn (2006) considèrent même comme un obstacle au changement le manque d'occasion pour le personnel enseignant d'observer les pratiques qui devraient être implantées. Cette situation s'avère critique et mérite d'être explicitée, car le développement professionnel est au cœur de l'exercice du métier d'enseignant (Donnay & Charlier, 2006) et se positionne comme étant la responsabilité du professionnel enseignant (Darling-Hammond, 1999; Perrenoud, 1999b).

Au regard de ce qui précède, nous pouvons nous questionner sur les modèles théoriques les plus adaptés pour l'étude du développement professionnel des enseignants du postsecondaire et sur ce que dit la recherche sur les interventions de nature à favoriser ce développement professionnel? Le texte qui suit tente d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions.

MOTS CLÉS : Développement professionnel, pratiques réflexives, réflexion

Développement professionnel des enseignants

Après avoir clarifié les étapes du développement professionnel, nous procéderons à la définition et conceptualisation dudit concept. Ensuite, nous ferons le tour de quelques modèles implicites avant de présenter les modèles théoriques les plus adaptés pour l'étude du développement professionnel des enseignants au postsecondaire.

Étapes du développement professionnel

Plusieurs auteurs (Dubar, 2000; Huberman, 1989; Nault, 1999; Riopel, 2006) ont tenté d'identifier des étapes qui jalonnent le parcours d'un enseignant (voir figure 1).

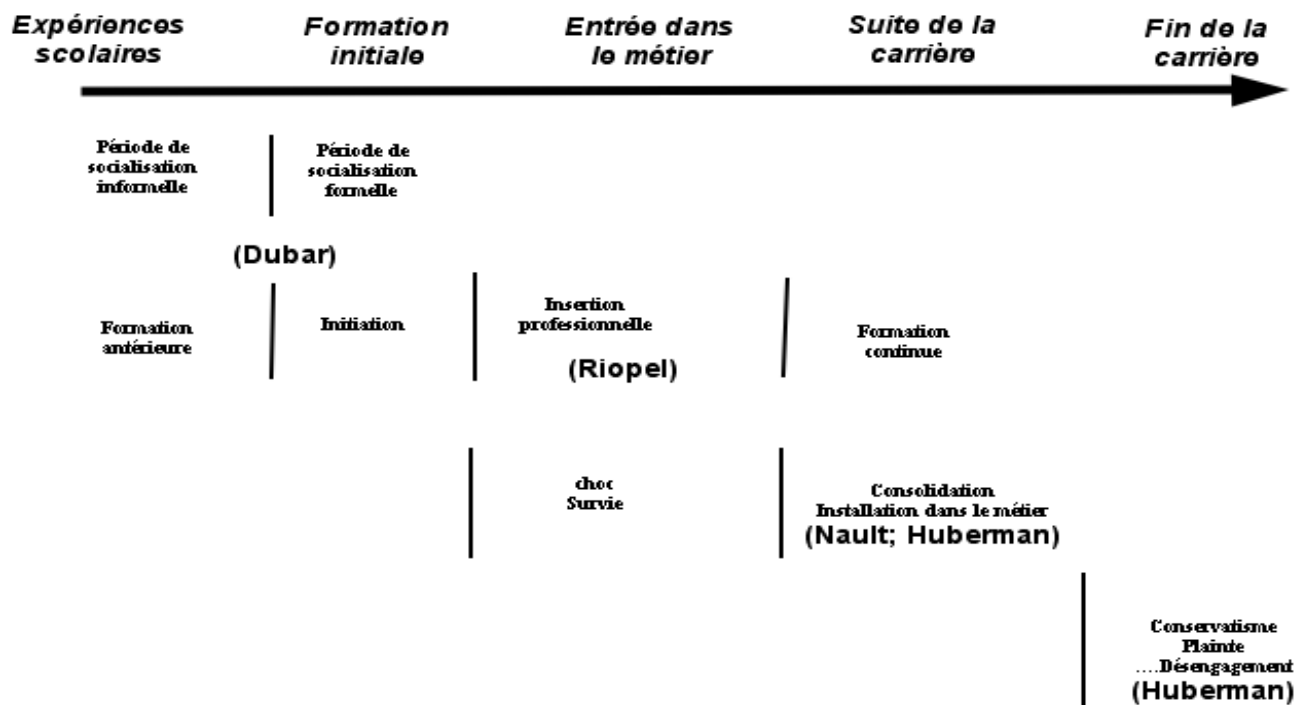


Figure 1. Les étapes du développement professionnel d'un enseignant (Dubar, 2000; Huberman, 1989; Nault, 1999; Riopel, 2006)

Après la formation initiale considérée comme une socialisation formelle par Dubar (2000), l'entrée dans le métier semble apporter des expériences particulièrement marquantes pour les enseignants. D'ailleurs, certaines études (Cattonar, 2005; Huberman, 1989) indiquent que cette période est encore très présente dans la conscience des enseignants, et ce, même après plusieurs années. Elle se caractérise par des adaptations nécessaires à un nouvel environnement et débouche sur l'actualisation des compétences et de l'identité professionnelle (Riopel, 2006).

D'autres auteurs parlent de « *choc du terrain* » (Gervais, 1999b), de « *période de survie* » (Huberman, 1989), de « *confrontations entre les images du métier et la réalité du terrain* » (Cattotar, 2005). Dans la suite de la carrière enseignante, Riopel (2006) considère la formation continue comme une mise à jour et un enrichissement de la pratique. Huberman (1989) et Nault (1999) pointent des étapes de consolidation et d'installation dans le métier. D'après ces derniers auteurs cités, même si les parcours se diversifient au cours du temps, des périodes de remises en question sont observées, de même que des périodes où une certaine sérénité s'installe. Cependant, Huberman (1989) demeure le seul à envisager la fin de carrière. Selon lui, le processus d'apprentissage est singulier et chacun apprend à son rythme en fonction de ses acquis antérieurs et de son projet personnel.

Définition et conceptualisation du développement professionnel

Dans leur revue de la littérature portant sur le développement professionnel, Uwamariya & Mukamurera (2005) affirment que le concept de développement professionnel est polysémique et que deux grandes approches y sont reliées. Il s'agit d'une approche développementale et d'une approche professionnalisante. La première considère le développement professionnel des enseignants comme la traversée de stades successifs. Cette approche chronologique et relativement linéaire fait référence entre autres, aux modèles développés par Huberman (1989), Fessler & Christensen (1992). Par ailleurs, Guskey & Huberman (1995) proposent de distinguer deux catégories de définitions du développement professionnel: d'une part, les définitions qui présentent le développement professionnel comme une façon de combler des lacunes de la formation initiale et, d'autre part, celles qui le présentent comme une dynamique interne à la professionnalité et nécessaire à toute vie professionnelle. La première catégorie stipule, qu'il est impossible dans les cadres actuels des formations académiques initiales, d'acquérir toute la formation nécessaire à l'exercice d'une profession (Desjardins, 2000; Desroches, 2000; Knight, 2002). Dans la seconde catégorie de définitions du développement professionnel, celui-ci est vu comme un processus nécessaire pour le professionnel qui doit continuellement être à l'affût des nouvelles connaissances et des solutions plus adéquates aux problèmes qu'il rencontre (Day, 1999b; Gohier, Anàdon, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier, 1999; Nader-Grosbois, 2006; Pintrich, 2000; Roy, Bouchard, Turcotte, & Réseau intercollégial des activités socioculturelles du Québec, 2007). En d'autres termes, un vrai professionnel doit toujours développer ses compétences, non pas parce qu'elles sont insuffisantes, mais plutôt parce qu'elles ne peuvent demeurer efficaces si elles « *plafonnent* » (Boucher & L'Hostie, 1997; Liberman & McLaughlin, 2000).

Par ailleurs, d'autres auteurs (Altet, 1994, 2001; Perrenoud, 1999; Roy, 2008) identifient le développement professionnel au développement des compétences. Plus récemment, Sylla & De Vos (2010), font référence à l'approche du développement personnel (*personal development*), de professionnalisation (*Teacher Professional Approach*) et de la socialisation de l'enseignant lorsqu'il s'agit du développement professionnel. Nous pouvons ainsi regrouper le développement professionnel selon trois grandes perspectives. Une perspective développementale, une perspective professionnalisante et une perspective sociale.

Définition et conceptualisation selon l'approche développementale

Uwamariya & Mukamurera (2005) prennent en considération deux grandes perspectives du développement professionnel. Selon ces auteures, la perspective développementale considère le développement professionnel d'une part comme la « *croissance personnelle et professionnelle selon un mouvement progressif* », et d'autre part comme les « *transformations des comportements, des sentiments, etc., au fil du temps* » (p. 135). D'ailleurs, plusieurs auteurs s'inscrivent dans cette approche tel que (Guskey, 1986, 2002) qui considère le développement professionnel comme des tentatives d'apporter « *change in the classroom practices of teachers, change in their beliefs and attitudes, and change in the learning outcomes of students* ». Ou encore Zeph (1991) qui le définit comme étant l'ensemble des apprentissages réalisés après l'obtention du diplôme et qui permet d'entrer dans la vie professionnelle. En d'autres termes, on distingue le temps du développement professionnel du temps des études de formation initiale.

Définition et conceptualisation selon l'approche professionnalisante

Selon Uwamariya & Mukamurera (2005) l'approche professionnalisante considère que le développement professionnel comprend le perfectionnement, la formation continue, la diversité de formes d'apprentissage, la transformation des compétences et des composantes identitaires, le processus d'apprentissage à long terme, la recherche continue et la réflexion sur la pratique, ainsi que tout expérience d'apprentissage naturel (p. 135). Cela suppose que les auteurs qui font partie de cette approche sont d'accord que le développement professionnel inclut une diversité de formes d'apprentissage à long terme qui impliquent une recherche et une réflexion continue sur leur pratique menant à la transformation des compétences et de leur identité professionnelle. Dans cette approche, on peut identifier deux types de développement professionnel soit : le développement professionnel formel résultant d'activités d'apprentissage organisées spécifiquement à cette fin et le développement professionnel informel qui s'effectue habituellement à la suite des échanges des enseignants, avec divers acteurs, dans leur pratique

quotidienne. Plusieurs auteurs (Collinson et al., 2009; Donnay & Charlier, 2006; Greene & Azevedo, 2007; Hou, Sung, & Chang, 2009; Ng & Tan, 2009) s'inscrivent dans cette perspective. C'est dans cette même perspective que Deaudelin, Brodeur & Bru (2005) définissent le développement professionnel comme un processus par lequel, individuellement et collectivement, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement, aux fins morales de l'éducation.

Définition et conceptualisation selon l'approche sociale

Sylla et De Vos (2010) définissent le développement professionnel en reprenant les perspectives développementales et professionnalisantes tels que présentés par Uwamariya & Mukamurera (2005). Par contre, ils précisent qu'il faut aussi prendre en considération la perspective sociale du développement professionnel résultant du processus d'adaptation de l'enseignant à l'environnement scolaire : ses normes, ses valeurs et le rôle de l'enseignant dans son environnement professionnel. Selon ces auteurs, c'est donc l'adaptation de l'enseignant dans l'environnement scolaire qui est au centre de son développement professionnel.

Notre définition du développement professionnel

Suite à la présentation des trois approches du développement professionnel et afin de mieux cibler la définition pour notre projet de recherche, nous retenons que le développement professionnel doit être défini comme « *un processus de transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles* » (Barbier, Chaix, & Demailly, 1994) (p.7). Cette définition axée sur la professionnalisation signifie que le développement professionnel de l'enseignant peut être à la fois formel et informel. De plus, elle prend en considération les valeurs éducatives, le développement de compétences, l'éthique professionnelle tout en contribuant à la transformation de l'identité professionnelle. De ce fait, nous nous interrogeons sur les modèles théoriques les plus adaptés pour l'étude de développement professionnel des enseignants du postsecondaire. Puisque la réflexion est au centre même du développement professionnel des enseignants (Shulman & Shulman, 2004), il s'avère important de comprendre pourquoi ce concept est si important.

Réflexion et développement professionnel

La réflexion sur la pratique est fondamentale, à la fois pour faire progresser le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, de même que pour favoriser le développement de

l'autonomie professionnelle (Legault, 2004). En effet, le professionnel de l'enseignement n'applique pas que des recettes, il réfléchit à ses actions, il prend une distance critique pour les réguler et les améliorer, il confronte ses savoirs et compétences professionnelles aux réalités changeantes de la profession (Borges, 2009). La réflexion jouerait ainsi un rôle important dans le comportement professionnel des enseignants, et elle serait également une composante essentielle, stimulant leur développement professionnel (Luttenberg & Bergen, 2008). De ce fait, il est primordial de former des professionnels de l'enseignement capables d'analyser leur pratique et d'apprendre de cette réflexion, plutôt que des « *supertecniciens* » (Legault, 2004).

Ainsi, l'enjeu de la professionnalisation du métier enseignant passe par le développement de praticiens qui pensent leurs pratiques, qui ont la capacité de réfléchir tout au long de leur vie dans une perspective individuelle et collective dans un établissement scolaire, d'un réseau ou d'une association professionnelle (Schön, 1983, 1987, 1991, 1994; St-Arnaud, 1992). D'ailleurs, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), estime que la pratique réflexive doit être au cœur des compétences clés que tout futur citoyen devrait acquérir pour « *réussir dans la vie* », « *contribuer au bon fonctionnement de la société* » et « *faire face au changement* » (OCDE, 2005d).

Par ailleurs, aux États-Unis, le National Council for Accreditation of Teacher Education (2008) considère que les sortants des formations initiales doivent être capables de réfléchir sur leur pratique. Au Québec, le référentiel de compétences proposé par le ministère de l'Éducation introduit l'idée que tout futur enseignant doit apprendre à « *réfléchir sur sa pratique* » (MEQ, 2001b). Comme mentionné précédemment, il est aussi question dans le référentiel de douze compétences qu'il s'engage dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel et plus spécifiquement qu'il réfléchisse sur sa pratique et réinvestisse les résultats de sa réflexion dans l'action. En Belgique, le référentiel de compétences en formation initiale des enseignants attribue à la compétence # 13 la capacité à « *porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continue* » (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique de la communauté française de Belgique, 2001). Il en est de même en France, où le Haut conseil de l'éducation de la République Française (2006) qualifie la compétence # 9 comme « *compétence à réfléchir sur sa pratique, à innover, à se former* ».

De ce fait, l'enseignant doit planifier sa façon d'intervenir à partir de ses observations sur son contexte d'enseignement; ses objectifs et ses connaissances; mettre en œuvre son choix pédagogique et évaluer ensuite les retombées sur son enseignement et sur l'apprentissage des étudiants (Korthagen, 2009). Le modèle de Korthagen (2009) illustre bien ce processus de pratique réflexive (voir figure 2).

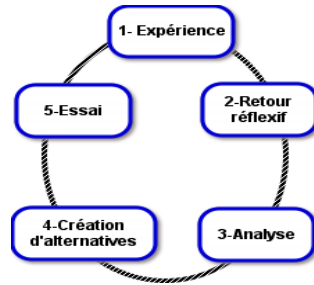


Figure 2. Modèle du processus de pratique réflexive (Korthagen, 2009)

Au regard de ce qui précède, la réflexion est envisagée comme un moteur de construction du professionnel lors de sa formation (Donnay & Charlier, 2008) et formellement identifiée comme l'une des conditions favorables pour le renouvellement de la pratique enseignante à l'échelle du Québec (MELS, 2007). Ainsi, il semble que les modèles théoriques les plus adaptés pour l'étude de développement professionnel des enseignants du postsecondaire s'articulent autour de la réflexion.

Quelques modèles théoriques de développement professionnel des enseignants

Avant de présenter les modèles théoriques les plus adaptés pour l'étude sur le développement professionnel des enseignants du postsecondaire, il paraît d'abord pertinent de regarder les modèles implicites des raisons de développement professionnel des enseignants.

Modèles implicites des raisons de développement professionnel des enseignants

La conceptualisation du développement professionnel des enseignants a d'abord été réalisée de façon linéaire et repose sur les activités formelles (Clarke & Hollingsworth, 2002). Ce modèle stipule que les changements dans les connaissances et les croyances des enseignants précèdent les changements dans les pratiques des enseignants en classe (voir figure 3), ce qui entraîne des changements dans les résultats des étudiants. Il soutient aussi que le changement est un processus d'apprentissage pour les enseignants en grande partie déterminé par leur expérience en classe.

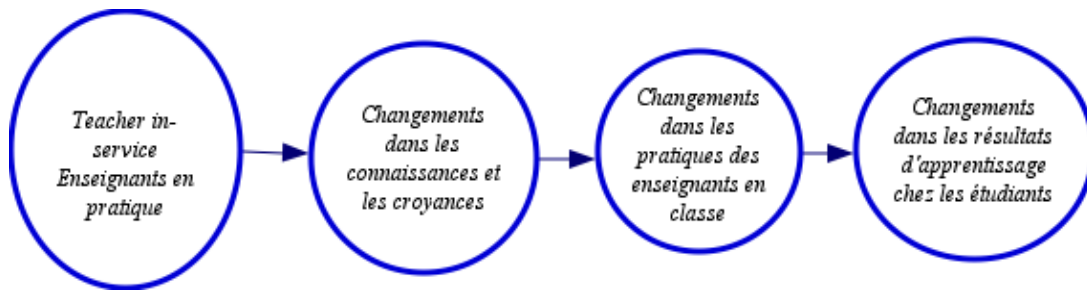


Figure 3. Modèle implicite des raisons de développement professionnel des enseignants (Clarke & Hollingsworth, 2002)

Par ailleurs, dans la lignée de ces travaux, Guskey & Sparks (2002) ont proposé un modèle aussi linéaire, mais qui tient compte de l'influence d'un plus grand nombre de variables (voir figure 4).

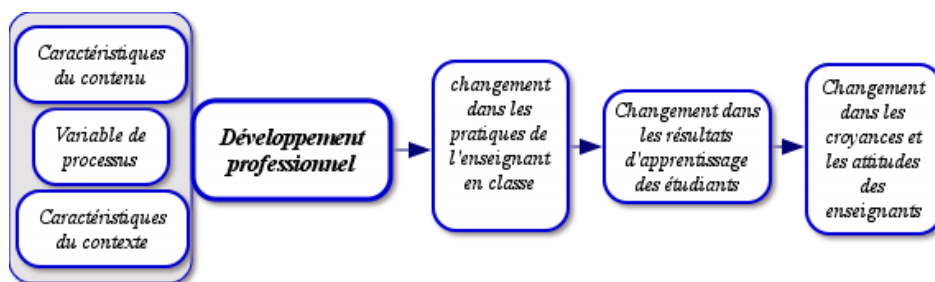


Figure 4. Modèle de la relation entre le développement professionnel et l'amélioration de résultats d'apprentissage des étudiants (Guskey & Sparks, 2002, p. 2).

Ce modèle stipule que la qualité du développement professionnel est influencée par une multitude de facteurs qui peuvent être classés en trois grandes catégories : les caractéristiques de contenu, des variables de processus, et les caractéristiques du contexte. Il est donc important de comprendre et de prendre en considération ces catégories dans un processus de développement professionnel, car la négligence d'une des catégories pourrait réduire l'efficacité de l'enseignant et diminuer considérablement la probabilité d'amélioration des résultats des étudiants. Ces modèles sont moins adaptés pour l'étude de développement professionnel au niveau postsecondaire, car ils ne permettent pas de prendre en considération à la fois les interventions de type formel et informel. Or, dans le processus de développement professionnel des enseignants, le changement est peu probable s'il n'ya pas un premier affrontement des croyances. Bien que ce modèle montre qu'il y a une relation entre le développement professionnel des enseignants et l'apprentissage des étudiants, il demeure encore linéaire, ce qui ne permet pas d'étudier adéquatement le développement professionnel des enseignants au postsecondaire.

Modèles théoriques les plus adaptés pour l'étude de développement professionnel des enseignants du postsecondaire

Certains auteurs (Fisher, Higgins, & Loveless, 2006) considèrent qu'un modèle instrumental de développement professionnel est limité. Selon ces derniers, les modèles tentent de saisir, copier et diffuser des éléments de bonnes pratiques ou « *good practice* », en dehors du contexte dans lequel ils ont été élaborés, afin d'actualiser le processus éducatif. Cela laisse croire que les modèles peuvent répondre efficacement aux besoins éducatifs à court terme, mais beaucoup moins pour développer des praticiens réflexifs capables de mettre en place des actions intelligentes dans des contextes en évolution rapide. Ainsi, nous présenterons ci-dessous quelques modèles théoriques que nous avons jugés plus adaptés pour l'étude de développement professionnel des enseignants au postsecondaire.

Modèle multidimensionnel du Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)

Le Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) est une forme reconnue de développement professionnel (Huber, 2010) basée sur une conception professionnalisante de l'exercice de l'enseignement universitaire et de son développement. Le SoTL stipule en principe qu'il faut se questionner sur l'apprentissage des étudiants, essayer d'apporter des réponses à leurs questions en menant des recherches pour améliorer sa propre pratique et faire avancer la profession (Huber & Hutchings, 2005). Le modèle de SoTL (voir tableau 1) précise également que la pratique de l'enseignant se développe, dans un premier temps, par des activités de réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage, une réflexion qui prend en compte les connaissances issues des écrits en pédagogie et qui est partagée avec les pairs (Martin, Benjamin, Prosser, & Trigwell, 1999). Dans un second temps, elle se développe au moyen d'activités d'investigation sur les pratiques de l'enseignant.

Tableau 1. Traduction du modèle multidimensionnel du Scholarship of Teaching (Trigwell, Martin, Benjamin, & Prosser, 2000)

Information	Réflexion	Communication	Conception de l'enseignant
Utilise ses connaissances informelles sur l'enseignement et l'apprentissage	À une réflexion sans visée particulière	N'échange pas sur sa pratique enseignante	Est centré sur l'enseignement
Consulte la littérature en pédagogie		Communique avec ses collègues au sujet de sa pratique	-
Consulte la littérature en pédagogie liée à sa discipline	Réfléchi dans l'action	Rends compte de sa pratique dans les conférences locales et nationales	-
Mène des projets de recherche-action sur sa pratique, à des capacités synoptiques ainsi que des connaissances pédagogiques	Adopte une démarche systématique de pratique réflexive	Publie dans les revues et journaux pédagogiques	Est centré sur l'apprentissage

En effet, les résultats des recherches doivent être diffusés et soumis à la critique par le biais des communications dans les congrès savants ou sous forme de publications dans des revues scientifiques pour que les praticiens puissent s'en servir (Huber & Hutchings, 2005; McKinney, 2007; McMahon & Zyngier, 2009; Shulman, 1999). Or, la fréquence de parution des résultats dans les revues reste limitée alors que les colloques qui peuvent être locaux, régionaux, nationaux ou internationaux se tiennent souvent une seule fois par année et peu d'enseignants y prennent part. En effet, différents niveaux de réflexion et d'apprentissage sont souvent évoqués dans le SoTL (Brew, 2010). Il s'agit de *niveau de contenu* où l'accent est mis sur l'orientation de la compréhension des faits au sujet du contenu de ce qu'apprennent les étudiants; *le niveau de processus* où l'accent est mis sur la façon donc les étudiants posent des questions en vue de comprendre comment les étudiants apprennent et discutent avec d'autres et comment l'on devrait enseigner par la suite, ainsi que le niveau où *des questions fondamentales sont posées* en vue de comprendre pourquoi l'enseignement est la façon dont elle est (Kreber & Cranton, 2000). Par ailleurs, le modèle SoTL a un côté multidimensionnel et propose une décomposition en quatre dimensions : informer sa pratique, réfléchir sur sa pratique, communiquer au sujet de sa pratique et concevoir sa pratique (Trigwell, et al., 2000). L'échelle descriptive du modèle permet par exemple d'indiquer qu'un enseignant a atteint le deuxième niveau d'information, le troisième niveau de réflexion ainsi qu'en communication (Bélanger, 2010).

Malgré le découpage en niveau et en dimension, le modèle reste plus ou moins linéaire et l'on est porté à se demander comment un enseignant peut se situer de façon globale et homogène à un stade unique de son développement.

De même, si l'accompagnement pédagogique reste fort utile au cours de toutes ces phases (Langevin, 2009), la caractérisation seule des différentes phases ne pourra pas être suffisante au conseiller pédagogique pour voir où et sous quelle forme se situe son accompagnement et en quoi il pourra aider les enseignants. Les phases du modèle décrites vont habituellement d'une prise de conscience par l'enseignant de son enseignement au besoin de réfléchir à sa pratique et d'échanger avec ses collègues. Cependant, le modèle ne renseigne pas sur les stratégies particulières auxquelles le conseiller pédagogique pourrait avoir recours pour faciliter le cheminement professionnel dans une perspective de SoTL. De plus, la mise en œuvre de la dynamique SoTL s'avère être un travail de longue haleine qui est fonction non seulement de l'institution, du temps, des conditions matérielles et humaines, mais aussi et surtout de l'aptitude de l'enseignant à entrer dans une démarche réflexive ouverte sur l'apprentissage et le partage (Georges & Poumay, 2009).

Modèle de mentorat systématique

À partir des caractéristiques des différentes formes de mentorat (voir tableau 2 en annexe), Bernatchez, Cartier, Bélisle & Bélanger (2010) ont proposé quelques pistes vers l'adoption d'un modèle de mentorat hybride adapté de celui de Boyle et Boyce (1998) (voir figure 5). Ce modèle assez souple s'articulant autour de trois éléments (planification, structure et évaluation) laisse aux nouveaux enseignants le choix entre la possibilité d'être jumelé formellement, mais sur une base volontaire à un mentor par le directeur de l'unité (*mentorat formel*) ou encore de choisir un mentor selon leurs affinités réciproques (*mentorat informel*). Dans cette perspective, le mentorat formel assure l'accessibilité d'un mentor à chaque nouveau venu et induit une culture institutionnelle qui facilite le mentorat informel. Autrement dit, le mentorat formel faciliterait l'accessibilité à un mentor et offrirait un soutien nécessaire. En fait, l'expérience d'un enseignant plus expérimenté (le mentor) est transmise volontairement à un collègue en début de carrière (le mentoré) dans une relation où l'autorité est absente et dans laquelle les deux parties poursuivent un processus d'apprentissage et de développement professionnel (Berk, Berg, Mortimer, Walton-Moss, & Yeo, 2005).

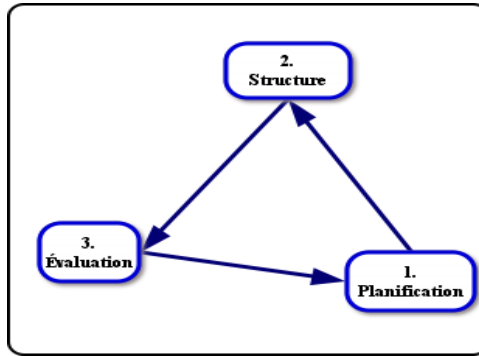


Figure 5. Modèle de mentorat systématique (Bernatchez, et al., 2010)

En effet, au niveau de *la planification* (1), on assiste à une mise sur pied d'une équipe de travail, et ce, suite aux décisions institutionnelles. Le mentorat doit correspondre à la culture et à l'environnement de l'institution et les enseignants doivent avoir été impliqués dans l'élaboration et l'implantation des programmes. Le recrutement précoce en début de session est recommandé, spécialement pour les mentorés. *La structure* (2) quant à elle renvoie aux objectifs, au calendrier et au contenu des rencontres de même qu'au suivi des participants et à la reconnaissance du rôle des mentors. Dans ce cas, la dyade mentorale détermine ses propres objectifs à partir des besoins du mentoré et identifie des moyens de les atteindre. L'*évaluation* (3) quant à elle retient trois raisons pouvant justifier l'évaluation du mentorat : régler les problèmes de relations dans une dyade mentorale ; fournir de l'information en vue d'améliorer la qualité d'un programme et démontrer à la haute administration que l'investissement en matière de mentorat a été profitable. Par ailleurs, si le mentorat joue un rôle positif dans le développement professionnel des enseignants pour l'ensemble des quatre fonctions de la charge professorale : enseignement, recherche, contribution au fonctionnement de l'institution et rayonnement universitaire (Bernatchez, et al., 2010), l'évaluation semble plutôt problématique dans la mesure où un mentor pourrait l'utiliser pour rendre compte à un tiers de la performance du mentoré. De même, certains auteurs (Berk, et al., 2005; Thorndyke, Gusic, & Milner, 2008) ont également observé que les critères pour évaluer l'efficacité du mentorat en milieu éducatif sont rarement identifiés, les indicateurs n'étant pas définis avec précision. Selon ces auteurs, les outils de mesure manquent de clarté quant aux caractéristiques des programmes et aux fonctions respectives des intervenants.

Modèle interconnecté de la croissance professionnelle

Afin de soutenir le renforcement des connaissances des enseignants, plusieurs chercheurs ont reconnu que les processus impliquant l'apprentissage actif et significatif (Justi & van Driel, 2006) appelés modèles interactifs (Sprinthall, Reiman, & Thies-Sprinthall, 1996) s'avèrent nécessaires.

Ainsi, l'un des modèles (voir figure 6) proposés pour la croissance professionnelle des enseignants est celui de Clarke et Hollingsworth (2002), appelé modèle interconnecté de croissance professionnelle (IMTPG). Selon ces auteurs, les enseignants forment quatre domaines distincts qui changent à travers un processus de médiation de la *réflexion* et d'*action*. D'ailleurs, plusieurs auteurs (Barbier & Galatanu, 2004; Beckers, Paquay, & coll, 2002; Kelchtermans, 2001; Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 1996; Shön, 1994) mettent largement en évidence que le professionnel développe ses compétences et clarifie son identité par l'action et la réflexion sur l'action. Ces auteurs prônent un travail réflexif à partir des pratiques effectives. Ce qui suppose, qu'apprendre à réfléchir sur sa pratique et capitaliser l'expérience acquise, la réorganiser apparaît indispensables pour permettre à l'enseignant d'évoluer et de s'adapter dans un environnement complexe et changeant.

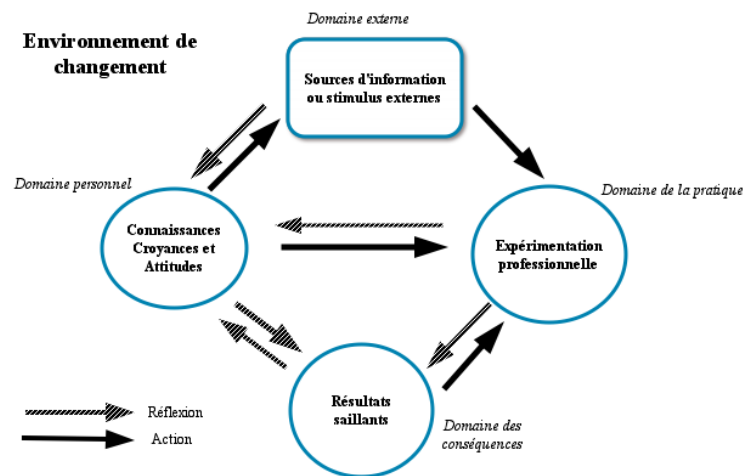


Figure 6. Modèle interconnecté de la croissance professionnelle (Clarke & Hollingsworth, 2002, p. 951)

En effet, les quatre domaines du modèle ont un impact significatif sur l'environnement de changement. *Le domaine externe* contient les sources d'information, de relance ou de soutien; *le domaine personnel* contient les connaissances, les croyances et attitudes; *le domaine de la pratique* est celui d'expérimentation professionnelle alors que *le domaine de la conséquence* contient les résultats saillants. Par ailleurs, ce modèle s'inscrit dans notre croyance, car il stipule que les enseignants devraient être activement impliqués dans un processus de construction de connaissance, afin de développer leurs pratiques. Dans cette optique, les travaux de Day, Elliot et Kington (2005) ont démontré que ce sont, en premier lieu, les valeurs et les croyances personnelles des enseignants qui façonnent leur engagement (Duchesne, Savoie Zajc, & St-Germain, 2005).

Ce modèle est intéressant, car non seulement il permet de conceptualiser à la fois les occasions formelles et informelles d'apprentissage des enseignants (Clarke & Hollingsworth, 2002), il engendre aussi une sorte d'interaction constante entre le domaine personnel et pratique de l'enseignant. Par exemple, les échanges de connaissances entre les collègues constituent une des bases du développement professionnel (Triggs & John, 2004).

Dans le même ordre d'idées, Riley & Roach (2006) ont identifié l'autoconstruction de connaissance à partir de l'action et la réflexion comme un processus psychologique par lequel les adultes apprennent. D'ailleurs, les enseignants apprennent mieux en faisant, en réfléchissant, en collaborant avec d'autres enseignants, en regardant de près le travail de leurs étudiants et en partageant ce qu'ils voient (Darling-Hammond, 2003).

Cela signifie que, les enseignants doivent être encouragés et aidés à réfléchir sur leurs expériences pour développer, évaluer et articuler leur compréhension aux autres, ce que tente d'expliquer ce modèle. D'ailleurs, Daley (2001) émet l'hypothèse que les professionnels se donnent un sens des allers-retours entre leurs pratiques et leurs environnements d'apprentissage. De plus, selon Clarke & Hollingsworth (2002) la culture de l'établissement occupe une place d'une importance capitale pour le développement professionnel des enseignants. Triggs & John (2004) abondent dans le même sens en considérant qu'il est important de développer dans une institution, un microclimat favorable, exempt de toute possibilité de blâme, ce qui favoriserait la diffusion des apprentissages faits par les enseignants dans leurs communautés respectives et par ricochet le développement professionnel des enseignants. Par ailleurs, Clarke & Hollingsworth (2002) n'expliquent pas l'absence de réflexion entre les domaines externes et les domaines de pratique ainsi que l'absence de réflexion et d'action entre les domaines externes et les domaines des conséquences. Or, le changement dans un domaine se traduit par le changement dans un autre, et ce, à travers le processus de médiation de la *réflexion* et *d'action*. De plus, ces auteurs croient que « *this model implies that no one component is more important than any other and that each component is essential to the change process* » (p.4). Aussi, le fait que l'environnement soit en perpétuel changement, le contexte scolaire pourrait être favorable ou défavorable au développement professionnel des enseignants. Pourtant, « *students' achievement levels are positively affected by teachers who are satisfied, motivated, experienced, and knowledgeable, and who remain to become a part of the school and community culture* » (Russell & McPherson, 2001). En dépit de ces limites, ce modèle est beaucoup moins linéaire que celui proposé par Guskey et Sparks (2002) et pourrait bien s'adapter à l'étude de développement professionnel des enseignants du postsecondaire.

Modèle de développement professionnel de Shulman & Shulman (2004)

Comme le modèle IMTPG, celui de Shulman & Shulman (2004) semble lui aussi adapté pour l'étude du développement professionnel des enseignants du postsecondaire et semble plus complet (voir figure 7). En effet, dans ce modèle, les auteurs prennent en considération le contexte économique, social et culturel qui influe sur les politiques éducationnelles et les ressources disponibles pour l'apprentissage et l'enseignement. De plus, la notion de réflexion au cœur de ce modèle, est en cohérence avec une telle vision de l'évolution de l'enseignant, activement engagée à ajuster et à améliorer ses pratiques.

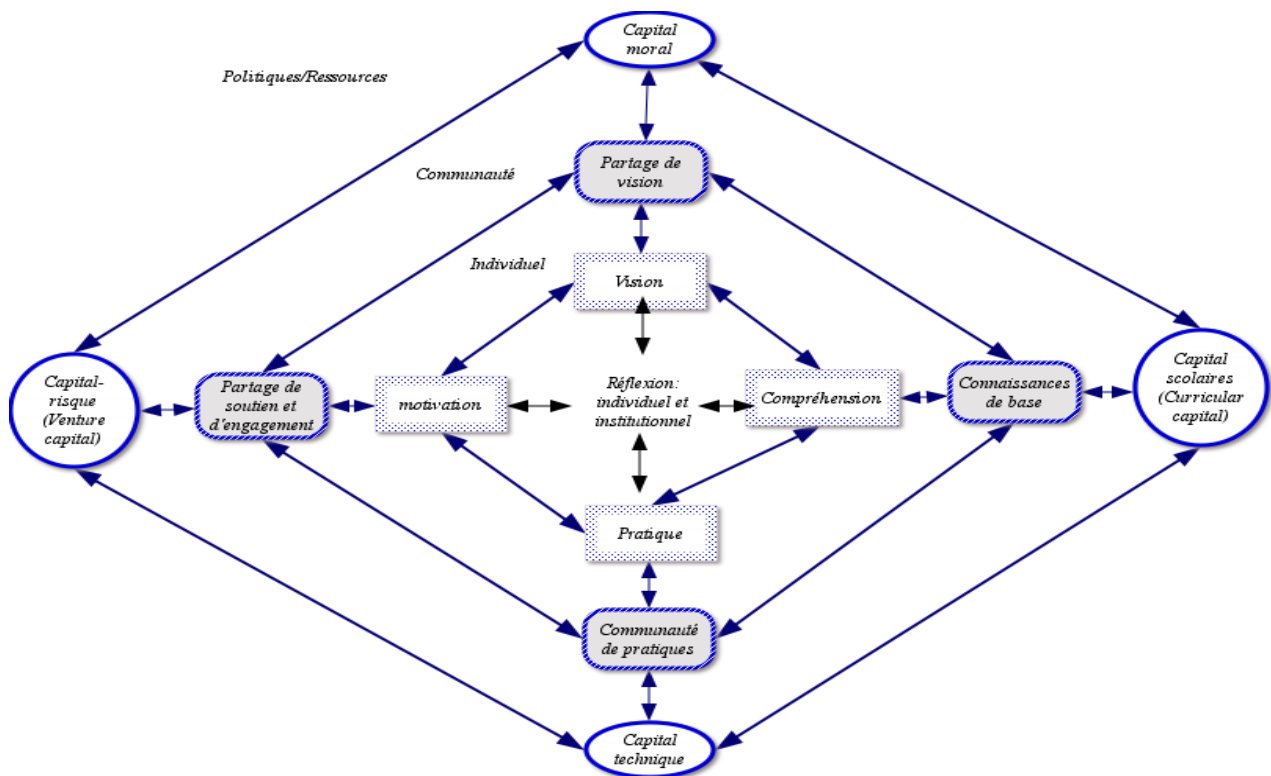


Figure 7. Les niveaux d'analyse : individuel, communautaire et politique.

Selon Shulman & Shulman (2004), les enseignants qui s'ouvrent au changement, apprennent de nouvelles attitudes, de nouvelles pratiques pédagogiques et développent de nouvelles relations avec des collègues tout en découvrant plus sur eux-mêmes et le monde qui les entoure; quand ils deviennent des praticiens réflexifs, ils sont capables de comprendre et faire progresser les autres. En fait, dans ce modèle, on peut visualiser l'enseignement et l'apprentissage des enseignants en termes d'un ensemble de polygones imbriqués, dans lequel la vision, la motivation, la compréhension, la pratique et la réflexion sont interconnectés.

Selon ces auteurs, le résultat d'apprentissage sera plus efficace s'il est accompagné par une conscience métacognitive de l'enseignant et une analyse de son propre processus d'apprentissage soutenu par l'appartenance de ce dernier au sein d'une communauté d'apprentissage. Dans cette optique, les éducateurs doivent créer des environnements pouvant soutenir, maintenir, et développer des visions, des conceptions, des représentations, la motivation et la réflexion chez tous les enseignants. Cela suppose que, le niveau individuel et collectif doivent être à la fois indépendant et interactif. Par ailleurs, le modèle précise que l'allocation des ressources se trouve au niveau du domaine des politiques, ce qui signifie plus précisément que réaliser un enseignement et un apprentissage de qualité dépendra de la disponibilité des ressources adéquates. Autrement dit, la couche de politiques/ressources est susceptible d'être un élément indispensable dans chaque réforme qui dépend fortement de la compréhension des enseignants ainsi que de leurs habiletés ou compétences.

Au regard de tout ce qui précède, le modèle de Shulman & Shulman (2004) est très intéressant, car il traite aussi de la nature du savoir professionnel et exige que les enseignants soient à la fois prêts, curieux et capables d'enseigner. De plus, le modèle situe clairement les enseignants au sein des communautés dans lesquelles ils doivent agir; tient compte de l'ensemble des politiques du milieu, des ressources adéquates et disponibles; met l'accent sur les interactions et la complexité des relations entre les enseignants, les apprenants, les domaines de la connaissance, des communautés de pratiques ainsi que d'autres facteurs plus généraux. En fait, ce modèle corrobore avec les propos de Bierema (2002) qui dans l'optique de construction sociale des connaissances, considère que chaque organisation a sa propre combinaison de valeurs, de culture, d'unicité et de normes sociales qui se réunissent dans un système socioculturel complexe; les facteurs d'ordres organisationnels et dynamiques ont un impact sur la pratique individuelle ainsi que celle de l'organisation. Il est donc important de permettre aux enseignants de discuter des situations observées, afin de construire ensemble une compréhension de la situation (Lafortune, Deaudelin, & Deslandes, 2002). En outre, une bonne conception pédagogique doit exprimer la congruence entre le contenu, les pratiques pédagogiques, l'environnement d'apprentissage, d'évaluation et la rétroaction (Mayes & De Freitas, 2007). Ce qui implique, que dans les communautés de pratiques, les enseignants pourront échanger notamment au sujet du contenu de leur cours, de leur conception d'enseignement et d'apprentissage et leur évaluation.

Par ailleurs, une formation continue doit d'abord être prise en charge par le personnel enseignant lui-même (MEQ, 2001a; Perrenoud, 1994), car selon la Loi sur l'instruction publique, il lui revient « *de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle* » (CSE, 2004) et ce, sous l'empreinte d'une responsabilité à la fois individuelle et collective. Fischer, et al., (2006) considèrent qu'un modèle instrumental de développement professionnel est limité. Celui-ci ne fait pas exception, il est très général et ne précise pas concrètement ce que devra faire l'enseignant pour soutenir par exemple l'engagement cognitif ou l'autorégulation des étudiants. Mais, selon Loveless (2009) les éducateurs qui s'engagent dans la voie de développement professionnel doivent reconnaître l'importance de la réflexion, de partage entre les pairs et la formation d'un plus grand réseau professionnel. Ce que ce présent modèle tente à démontrer entre autres.

Résumé sur les modèles de développement professionnel adaptés au postsecondaire

Dans cette section, nous avons recensé, expliqué et critiqué les différents modèles théoriques adaptés à l'étude du développement professionnel des enseignants du postsecondaire. Ce faisant, nous avons constaté l'absence de réflexion dans les modèles implicites. Bien que ces modèles montrent que le développement professionnel n'est pas un événement aléatoire, ils demeurent encore linéaires et ne considèrent pas les interventions formelles et informelles de développement professionnel. Par contre, le modèle multidimensionnel de SoTL, ainsi que celui du mentorat systématique semblent adaptés pour les études de développement professionnel des enseignants du postsecondaire. Même si Chouinard (1999) souligne que dans ces types de modèle, les conseils peuvent être perçus par les enseignants débutants comme des consignes données à un subalterne plutôt que comme des suggestions dispensées dans le cadre d'une véritable relation d'aide. Par conséquent, ces modèles devraient être utilisés de manière prudente pour l'étude de développement professionnel.

Par ailleurs, le modèle de Clarke & Hollingworth (2002) et celui de Schulman & Schulman (2004) nous paraissent plus complets malgré quelques insuffisances énoncées précédemment. Celui de Clarke & Hollingworth (2002) demeure encore un peu linéaire. Alors que le modèle de Schulman & Schulman (2004) reste très général et ne précise pas par exemple comment l'enseignant pourrait procéder concrètement pour soutenir l'engagement cognitif et réguler l'apprentissage des étudiants. Malgré ces limites, le modèle de Shulman & Shulman (2004), tout comme celui de Clarke & Hollingsworth (2002) sont des modèles mettant en évidence l'interaction, l'intégration et qui peuvent aider les enseignants à mieux réfléchir au sujet de leur pratique pédagogique dans leur environnement de travail.

De ce fait, ils sont selon nous les plus adaptés actuellement pour étudier le développement professionnel des enseignants du postsecondaire. Par contre, tous les modèles théoriques présentés peuvent être plus adaptés pour l'étude de développement professionnel des enseignants au postsecondaire. Mais pour ce faire, chaque modèle devra être choisi en fonction de la philosophie; de la culture; des objectifs visés ; des conditions de travail; des valeurs ainsi que des croyances de chaque institution d'enseignement. Maintenant que nous avons identifié les modèles théoriques les plus adaptés pour l'étude de développement professionnel des enseignants du postsecondaire, nous allons à présent voir l'état de la littérature sur les interventions de nature à favoriser ce dernier.

Recherche sur les pratiques de nature à favoriser le développement professionnel des enseignants au postsecondaire

Dans cette partie de notre analyse, nous présenterons d'abord quelques résultats intéressants obtenus par les chercheurs ainsi que les différentes méthodologies utilisées. Par la suite, puisque notre recherche portera sur le contexte collégial, nous faisons le point sur ce milieu à propos des réalisations et recherches qui ont été effectués à ce sujet.

Recherches de nature empirique sur les interventions pouvant favoriser le développement professionnel

Plusieurs catégories de recherche sont susceptibles de favoriser le développement professionnel des enseignants. Il s'agit notamment des recherches exploitant le Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) et le mentorat; les communautés de pratiques; les pratiques réflexives; l'analyse de pratiques vidéo et les dispositifs de formation en ligne; les logiciels; le portfolio et le journal de bord. Nous présenterons d'abord les résultats obtenus et évoquerons le cas échéant, quelques raisons qui ont poussées les chercheurs à introduire certaines catégories de recherche. Ensuite les différentes méthodologies qui ont été utilisées dans les recherches seront présentées. Par souci de synthèse et sans minimiser l'importance des autres catégories de recherches, nous nous concentrerons uniquement sur les cinq premières recherches citées.

Recherches exploitant la Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) et le mentorat

Récemment, le SoTL est devenu un mouvement international important dans l'enseignement supérieur et semble avoir un potentiel pour améliorer la qualité de l'éducation (Huber & Hutchings, 2006; Hughes, 2006).

Le mentorat est efficace, et est de plus en plus employé dans le contexte de l'enseignement supérieur (Allen, Eby, & Lentz, 2006; Kamvounias, McGrath-Champ, & Yip, 2008; Taylor, 2005). D'ailleurs, plusieurs auteurs (Brew, 2002; Frenay & Saroyan, 2010; Gale & Golde, 2004; O'Brien, 2008; Reid & Petrocz, 2003; Taylor, 2005) se sont penchés sur le rôle que peut jouer un mentor notamment un conseiller pédagogique auprès des enseignants dans une perspective SoTL. Dans ce mode de développement professionnel, les enseignants étudient systématiquement les questions liées à l'apprentissage des étudiants en vue non seulement d'améliorer la pratique en classe, mais aussi de faire avancer la pratique au-delà de la salle de classe (Gathu, 2009). Ainsi, selon Brew (2002), il est clair que le conseiller pédagogique est capable de soutenir l'enseignant dans ses projets de recherche pédagogique.

En fait, l'analyse comparative des études de cas (Frenay & Saroyan, 2010) a permis de montrer qu'en général, les services de développement pédagogique sont accessibles à tout membre de la communauté académique. Selon ces auteurs, les enseignants qui démarrent leur carrière avec peu de formation pédagogique, tout en étant confrontés à des responsabilités d'enseignement, sont souvent motivés pour participer à des programmes de formation et pour ainsi obtenir du soutien face aux défis auxquels ils sont confrontés. Dans cinq études de cas sur les conseillers pédagogiques, Saroyan & Frenay (2010) ont constaté que ces derniers ont joué un rôle de relais, afin que les informations atteignent effectivement les publics visés. À travers toutes ces fonctions, le travail des conseillers pédagogiques est plus souvent situé dans la sphère académique et nécessite notamment une posture de chercheur. Cependant, quelles que soient les tâches qu'ils réalisent, les conseillers pédagogiques peuvent endosser des rôles différents, qui sont le reflet de la manière dont ils estiment devoir assumer leur fonction de conseil. Aussi, une enquête menée par Germain-Rutherford & Grandner (2006) auprès de 50 conseillers pédagogiques qui travaillent au Québec ou dans des universités francophones européennes a révélé que la majorité d'entre eux détiennent un diplôme de 2e cycle (master) en psychologie ou en sciences de l'éducation.

Cependant, un tiers de ces conseillers arrivent à ce métier à partir d'un champ disciplinaire tout à fait différent. Cela suppose que l'expertise dans ce métier s'acquiert essentiellement à partir de toutes les expériences vécues. Or une enquête menée aux États-Unis sur environ 500 conseillers pédagogiques a montré que, plus de la moitié d'entre eux avaient moins de cinq années d'expérience en exercice (Sorcinelli, Austin, Eddy, & Beach, 2006).

Cela signifie qu'il est utile que des programmes de formation initiale et continue puissent être organisés à destination des conseillers pédagogiques, même si Gale & Golde (2004), considèrent que le conseiller pédagogique a pour tâche de stimuler le questionnement sur l'enseignement-apprentissage et de jaloner le parcours de recherche de l'enseignant sur sa pratique. Alors que O'Brien (2008) pense que le conseiller pédagogique devra identifier les questions et sujets de recherche pédagogique à retenir pour l'institution en général et l'enseignant en particulier. Par ailleurs, Reid & Petrocz (2003) donnent des exemples d'expériences de recherche-action menées dans trois disciplines où les conseillers pédagogiques étaient invités à soutenir les enseignants intéressés à faire de la recherche sur leur pratique. Ce soutien a pris la forme des rencontres régulières ayant pour but de discuter de la nature et du processus de recherche ainsi que de l'application possible des résultats.

Pour sa part, Taylor (2005) observe que les conseillers réalisent un leadership efficace quand ils possèdent une large gamme de compétences telles que l'écoute, l'appréhension des problèmes et des contextes locaux, la planification ou la mise en œuvre d'activités de formation et l'établissement de partenariats permettant l'autonomie progressive des acteurs locaux. Si les programmes de mentorat offrent aux enseignants inexpérimentés la possibilité d'être guidés par les enseignants les plus expérimentés, ceux encadrés auront un sentiment de sécurité (Caplan, Clough, Ellis, & Muncey, 2009). Cependant, les auteurs notent que les mentors sont très souvent choisis en fonction de leurs nombres d'années d'expérience en enseignement et n'ont forcément pas suivi des formations spécifiques en pédagogie.

Recherches exploitant les communautés de pratiques

Une communauté de pratique est une combinaison unique de trois éléments fondamentaux : un domaine de connaissances, une communauté qui s'occupe de ce domaine, et une pratique partagée dans ce domaine (Wagner, 2002). Ainsi, certains auteurs (Erickson, 1991; Palincsar, Magnusson, Marano, Ford, & Brown, 1998; Yore & Treagust, 2006) suggèrent de créer des communautés d'apprentissage, des communautés de pratiques ou des groupes de recherche pour aider les enseignants à ajuster leurs pratiques pédagogiques en vue d'améliorer l'apprentissage des étudiants ou encore de s'approprier des réformes. En effet, dans une étude menée sur quatre professions, Daley (2001) trouve que les interactions quotidiennes avec les collègues ont contribué à la création d'une identité construite socialement et augmenté d'allégeance pour un professionnel de la profession dans sa communauté de pratique. Ce point de vue est confirmé par Hung, chen & Koh (2006) qui ont constaté que les interactions de type informelles sont les raisons de succès d'entretenir une communauté de pratique.

Ce qui laisse croire que dans une communauté de pratiques, l'objectif est de fournir aux enseignants des occasions d'échanger, de collaborer et de former de façon plus formelles, afin que les enseignants réfléchissent sur leurs pratiques. Dans une autre étude, les participants ont mentionné qu'ils débattent sur beaucoup de problèmes avec leur collègue dans une communauté de pratiques parce qu'ils viennent de différentes écoles de pensée (Desikan, 2009). Alors que dans une autre menée par Triggs & John (2004), les auteurs ont fait une observation pertinente : « *Nina spoke of an incident during a whole group meeting where she had shared her experiences with using reflective journals. Spurred by Nina's success members of the government school projects decided to re-introduce reflective journals in their projects* ». Cela rejoint les propos de (Butler, 2005) lorsqu'il stipule qu'il existe un lien direct entre les communautés de pratiques et l'apprentissage des enseignants. D'ailleurs, cette auteure considère que l'apprentissage des enseignants s'inscrit dans un processus d'autorégulation.

Recherches exploitant les pratiques réflexives

Les théoriciens de l'éducation ont reconnu depuis longtemps l'importance de la réflexion dans la préparation des enseignants (Dewey, 1933; Shön, 1987). En effet, dans leurs études, certains auteurs (Hodder & Carter, 1997) ont exploité une plateforme qu'ils ont appelé Instructional Information Management System (IIMS) afin de faciliter la supervision de quatre enseignants-stagiaires et soutenir leur pratique réflexive, et ce, à travers une collaboration avec le superviseur de stage et les enseignants associés. Les résultats obtenus montrent que les participants ont eu des effets bénéfiques sur leur pratique réflexive. D'autres auteurs (Murray & Graham, 1996) ont invité les participants à utiliser la base de données ERIC afin de rationaliser leur pratique réflexive. Deux questionnaires (pré-test et post-test) ont été remplis. Après l'analyse, on constate que ces derniers ont démontré une attitude positive par rapport au potentiel des bases de données pour leur pratique réflexive. Dans leur étude, Peters, Chevrier, Leblanc, Fortin & Malette (2005) ont procédé à une combinaison d'utilisation d'un logiciel de carte conceptuelle avec un webfolio dans le but de développer la pratique réflexive de 18 enseignants en formation initiale.

Les résultats se sont avérés positifs et les auteurs ont conclu que la création d'une carte conceptuelle stimule la pratique réflexive. Hoban (2000) a obtenu un résultat positif en terme de pratique réflexive en réalisant une étude auprès de 23 enseignants en formation initiale sur l'utilisation de File Maker Pro. La méthodologie utilisée était similaire à celle de Murray & Graham (1996). Pour sa part, Dawson (2006) a effectué une recherche sur 30 étudiants en stage d'enseignement à partir de l'analyse des traces écrites de leur journal de bord, leur synthèse réflexive ainsi que leur rapport final.

Il ressort de l'analyse des résultats que le journal de bord favorise le développement de la pratique réflexive chez les étudiants en stage d'enseignement. Finalement, une dernière étude répertoriée est celle de Milman (2005) effectuée sur la création d'un e-portfolio par un logiciel de création de site Internet. Suite à l'analyse d'entrevues, d'observations et documents du cours, il ressort que les 7 enseignants stagiaires ayant pris part à l'étude ont été amenés à développer leur pratique réflexive, notamment par un examen de leurs croyances, philosophie et objectifs, en plus de contribuer à leurs compétences technologiques. Même si Beauchamp (2006) considère que : « *because of unclear understandings of what reflective practice actually is, there is a corresponding lack of understanding about how to teach it* », l'on peut dire que la réflexion sur la pratique est fondamentale pour faire progresser le mouvement de professionnalisation de l'enseignement et favoriser le développement de l'autonomie professionnelle (Legault, 2004).

Recherches exploitant l'analyse de pratiques vidéo et les dispositifs de formation en ligne

Divers moyens ont été identifiés dans lesquels les enseignants débutants et expérimentés pourraient bénéficier de l'utilisation de la vidéo (Newton & Sorensen, 2010). En effet, dans leurs études ces auteurs concluent que les enseignants ont apporté leurs propres expériences sur l'utilisation de la vidéo et les idées présentées. Une approche mixte (qualitative et quantitative) a été utilisée. Les participants ont adopté une approche de questionnement pour la pratique vue dans les vidéos et les entrevues ont confirmé que les participants ont apprécié l'approche de s'engager dans une forme d'apprentissage avec la vidéo. Par ailleurs, dans leurs études, certains auteurs (Colestock & Sherin, 2009) ont utilisé une méthodologie plus centrée sur chaque participant et ont par la suite interprété des séquences vidéo observées. Il était demandé à chaque enseignant de décrire ce qu'il avait observé dans la vidéo. En effet, chaque participant a été interviewé durant environ une demi-heure, et ce, immédiatement après avoir observé une situation de classe filmée. Ces entrevues ont été filmées, transcrites et analysées en spécifiant les catégories selon les différents thèmes prédéfinis. Par exemple, les événements observés relevés ainsi que les stratégies pédagogiques identifiées ont permis d'identifier différentes stratégies d'élaboration de sens lors de l'interprétation de situations de classe filmées. De même, plusieurs résultats de recherche suggèrent que la vidéo peut avoir un rôle particulier à jouer dans : le développement des capacités d'observation des enseignants (van Es & Sherin, 2002), le développement de la pratique réflexive (Abell & Cennamo, 2004; Powell, 2005; Sherin & Han, 2004) et fournir quelques exemples concrets de pratique en classe (Bliss & Reynolds, 2004) et pourrait devenir un élément perturbateur pour d'autres en les amenant à porter un questionnement sur leurs idées, leurs croyances et leurs valeurs (Abell & Cennamo, 2004).

On note par exemple que l'étude menée par van Es (2009), utilise une méthodologie basée sur l'analyse de discours. En effet, les enseignants participant à la formation dans un club vidéo se sont rencontrés à dix reprises durant une année. Lors des rencontres filmées, les participants observaient une situation d'enseignement dont l'un des participants était le protagoniste principal. La vidéo était par la suite enregistrée, transcrite et analysée selon une méthode comparative constante.

Rappelons-le, l'intention était de pouvoir identifier le rôle de chacun des participants durant les échanges et de mieux comprendre les changements de rôles et les interactions générées. Certains auteurs (Borko, Jacobs, Eiteljorg, & Pittman, 2008) ont exploité une méthodologie semblable à celle de van Es (2009). Ils ont mené une analyse par catégories, ce qui leur a permis de faire un traitement quantitatif et descriptif tout en mettant en évidence l'évolution des discours des participants. Dans le cadre de la même étude, Sherin et van Es (2009) ont également utilisé une méthodologie très similaire à celle présentée par van Es (2009). Leur principal objectif été d'étudier l'évolution des interactions entre les participants. Ainsi, afin d'accentuer le contraste, ces auteures ont analysé rien que les vidéos des premières et des dernières rencontres et les résultats se sont avérés positifs. Dans une autre étude, Santagata (2009) a exploité une méthodologie tout à fait similaire à celles utilisées par les auteurs (Sherin & van Es, 2009; van Es, 2009) précédemment pour identifier les difficultés rencontrées par les participants durant la formation. L'auteure a tout d'abord administré des questionnaires pré-test et post-test aux enseignants en début et en fin d'année de formation. Afin de confirmer ou infirmer les résultats obtenus suite à l'interprétation d'analyse du questionnaire, Santagata (2009) a collecté les notes prises par les formateurs durant les ateliers, celles prises durant les rencontres entre les enseignants et les membres de leur commission scolaire ainsi que celles témoignant de l'état de l'évolution du projet. Les résultats se sont avérés également positifs. En effet, dans une autre étude d'autres auteurs (Hewitt, Pedretti, Bencze, Dale Vaillancourt, & Yoon, 2003) ont utilisé la vidéo pour susciter la réaction de 40 enseignants en formation et ils ont conclu qu'une telle utilisation est bénéfique pour la pratique réflexive et qu'elle permet aux participants de remettre en cause leurs réactions immédiates. Aussi, pour susciter un échange réflexif entre deux formateurs d'enseignants, quatre enseignants en formation initiale et cinq enseignants expérimentés Maclean et White (2007) se sont servi de la vidéo. Ces auteurs ont conclu après l'analyse du discours qu'il y a un gain positif concernant la réflexion professionnelle des enseignants en formation.

Concernant les recherches exploitant les dispositifs de formation en ligne, certains auteurs (David, Cantin, Meyer, & Aube, 2003; Meyer, David, Cantin, & Aube, 2003) soulignent que les dispositifs de formation en ligne pourraient s'inscrire dans une démarche individuelle ou collective de développement professionnel et être exploités à distance ou dans le contexte d'une formation sur place animée par un formateur.

Dans la même optique, les résultats d'une étude de type qualitative menée récemment par Meyer (2010) sur l'effet d'un dispositif de formation en ligne appelé « *Zoom sur l'expertise pédagogique* » intégrant des exemples de pratiques sur vidéo a donné des résultats positifs. En effet, six enseignants ont pris part dans son étude et ont émis des intentions précises d'apporter des changements à leurs pratiques, car les vidéos leur semblent plus crédibles et plus réelles. Les résultats montrent aussi que les participants sont plus en mesure de se reconnaître dans le modèle qu'ils observent; ils sont plus en mesure de définir les composantes de la compétence ciblée par la formation; ils sont également plus en mesure d'associer des exemples précis tirés de leur propre pratique ou d'autres pratiques de référence (comme celles observées dans les vidéos) aux définitions des composantes de la compétence. Deux entrevues semi-dirigées individuelles, où l'ordre des questions pouvait varier, ont été menées auprès des participants pour cette étude qualitative. Une autre étude menée par Edcentric (2005), suite à une évaluation détaillée d'un dispositif de formation en ligne appelé « *Seeing Math Elementary* » a obtenu des résultats aussi positifs et similaires à ceux de Meyer (2010). Cet auteur a également réalisé que les enseignants ayant participé à cette étude modifiaient de façon significative leur manière d'enseigner et exploitaient efficacement des stratégies pédagogiques nouvelles, et ce, au fur et à mesure de l'évolution de l'étude. Rappelons-le, l'étude était de type quantitatif, deux questionnaires (pré-tests et post-tests) ont été élaborés et mis en ligne. De plus, les échanges entre les participants en ligne durant la formation ont été enregistrés, puis analysés.

Limites de recherches sur les interventions pouvant favoriser le développement professionnel des enseignants.

Les quelques résultats de recherche que nous avons présentés ci-dessus restent insuffisants, mais permettent tout de même de donner une vue d'ensemble sur les recherches en lien avec les interventions pouvant favoriser le développement professionnel des enseignants du postsecondaire. Ainsi, il en résulte quelques remarques d'ordre général. Les recherches empiriques recensées semblent démontrer que les études sont encore récentes et trop diverses pour être comparables, ce qui semble directement lié au manque d'assises théoriques.

Nous avons pourtant vu à travers le modèle de Shulman & Shulman (2004) que la réflexion de l'enseignant est au centre de son développement professionnel. Or, Rattleff (2006) pense que la littérature scientifique devrait fournir des définitions claires et rendre son utilisation cohérente, laquelle est également une condition préalable à l'exécution de la recherche empirique. Ainsi, il nous semble que la réflexion telle qu'elle est appliquée dans le développement professionnel des enseignants n'a pas été suffisamment explorée pour pouvoir être évaluée convenablement. Par conséquent, rien ne permet d'assurer que les observations retenues par les différentes études sont des indicateurs fiables sur les interventions de nature à favoriser le développement professionnel. Cette incertitude peut mener à des conséquences néfastes, car par exemple, une identification erronée de la réflexion dans un processus de développement professionnel peut amener à voir des traces de pratique réflexive chez l'enseignant là où il n'y en a pas du tout, ce qui pourrait biaiser de manière considérable les résultats.

Par ailleurs, le manque de temps des participants dans la production d'interactions réflexives est une limite aussi évidente que concrète (Zhao & Rop, 2001). Dans sa revue de littérature, Barnett (2002) révèle qu'il doit y avoir un débat plus rigoureux sur ce qui constitue effectivement la réflexion. Au niveau des instruments d'évaluation, nous avons constaté qu'ils varient selon les études, ce qui complique leur comparaison. De même, l'un des problèmes majeurs dans la recherche au sujet de la réflexion dans un processus de développement professionnel est que beaucoup de choses qu'on tente de mesurer prennent place dans la tête de l'enseignant, bien que les techniques telles que : l'analyse du discours, les journaux de bord peuvent être utiles, il y a toujours une question qui se pose, celle de savoir si ces approches présentent réellement des données valides sur ce qui s'est réellement passé à l'intérieur de l'enseignant (Korthagen, 2009).

Contexte et recherche sur le développement professionnel des enseignants au collégial

Étant donné que notre recherche se réalisera en contexte collégial, il paraît important de présenter une synthèse relative aux réalisations et recherches effectuées sur le développement professionnel des enseignants dans le réseau collégial. En effet, comme à l'Université, le personnel enseignant du collégial y est embauché sur la base de son expertise dans la discipline enseignée, et il ne dispose généralement pas de formation pédagogique initiale à ses débuts dans l'enseignement (Barbeau, 2000; St-Pierre, Martel, Ruel, & Lauzon, 2010). Ainsi, le programme de Perfectionnement et de formation des maîtres appelé Performa est né pour répondre à ce besoin.

Cependant, au regard des critères de ce programme, le modèle pédagogique privilégie davantage le perfectionnement à la pièce ou par secteur de compétences et non une approche globale de l'enseignant. De plus, pour qu'un tel programme soit implanté dans un Collège, il faut qu'il y ait suffisamment d'enseignants débutants prêts à s'inscrire, ce qui semble utopique (Ellison, 2008).

Ainsi, la plupart des enseignants acquièrent des savoirs professionnels par des études autodidactes, par des lectures, des échanges avec des collègues et avec leurs étudiants, ou encore par l'expérimentation de nouvelles pratiques (Chbat, 2004); ils participent également à diverses activités de formation, formelles ou informelles, organisées par leur établissement et par des organismes voués au développement et à la recherche en pédagogie collégiale, comme les journées pédagogiques, les ateliers, les groupes de travail, les colloques et les congrès (Lauzon, 2001; St-Pierre, 2007b).

À l'échelle du réseau collégial, l'Association Québécoise de Pédagogie Collégiale (AQPC) apparaît comme le principal lieu d'échanges pour les enseignants et publie quatre fois par année la revue *Pédagogie collégiale* où ses lecteurs y trouvent, entre autres, des réflexions théoriques sur l'enseignement et l'apprentissage, des récits de pratique ainsi que des articles de vulgarisation présentant des comptes rendus de recherches en éducation réalisées au collégial (Bolduc & Kingsbury, 2010). De même, si la participation à des colloques offerts par des associations professionnelles constitue une stratégie de développement professionnel au cœur de laquelle se trouvent des échanges entre des collègues partageant un intérêt pour une discipline ou une clientèle d'étudiants (Gervais, 1999b), ces colloques ne sont organisés qu'une seule fois par année et très peu d'enseignants y participent. De plus, malgré le fait que les apprentissages reçus de ces ateliers soient souvent intéressants, cela ne semble pas suffisant, car ils sont souvent axés sur la transmission d'informations plutôt que sur des stratégies d'apprentissage favorisant le développement de compétences. C'est pourquoi, à l'instar de Perrenoud (2000), nous suggérons de mettre en place un système de partage de pratiques, afin de favoriser le développement professionnel des enseignants, car ce moyen reste encore trop peu exploité au collégial. Dans le secteur francophone, il existe pourtant un Module d'insertion professionnelle des enseignants au collégial (MIPEC) de l'Université de Sherbrooke, le programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur de l'Université du Québec à Montréal et le microprogramme de deuxième cycle en enseignement postsecondaire de l'Université de Montréal. Dans le secteur anglophone, il y a le Master Teacher Program (MTP) accrédité par l'Université de Sherbrooke et conçu spécifiquement pour les enseignants du collégial désirant avoir une formation en pédagogie.

Tous ces programmes ont été conçus pour répondre aux mêmes exigences. Si ceux-ci peuvent répondre entre autres aux besoins de perfectionnement professionnel des enseignants (Chassé, 2010), il demeure que très peu d'enseignants y sont inscrits. De plus, le nombre d'enseignants inscrit baisse de façon significative dans le programme MIPEC (Caplan, et al., 2009).

D'ailleurs, selon ces auteurs le nombre d'enseignants inscrit baisse de façon significative dans le programme MIPEC où on a enregistré par exemple en 2004, 302 enseignants inscrits, mais 67 avaient interrompu temporairement leur participation et 110 semblaient avoir abandonné entièrement le programme. Par ailleurs, si les enseignants qui se sont inscrits dans le MTP n'ont cessé de faire des éloges au sujet de ce programme, un nombre relativement faible d'enseignants dans les collèges anglophones sont inscrits.

On ne peut pourtant pas nier tout ce qui a été réalisé dans le réseau collégial en matière de perfectionnement ou développement professionnel, car au fil des années, le programme Performa a évolué, mais les résultats observés dans les collèges en ce qui concerne la contribution du perfectionnement pédagogique au développement pédagogique institutionnel, semblent insuffisants (St-Pierre, 2007a).

Résumé sur les interventions de nature à favoriser le développement professionnel

Si on récapitule, plusieurs catégories de recherche sont susceptibles de favoriser le développement professionnel des enseignants au postsecondaire. Si certains résultats de recherches exploitant le Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) et le mentorat s'avèrent révélateur pour favoriser le développement professionnel des enseignants au postsecondaire, les résultats de recherches exploitant les communautés de pratiques; les pratiques réflexives; l'analyse de pratiques vidéo et les dispositifs de formation en ligne s'avèrent plus concluant. C'est dans celles exploitant la vidéo que nous comptons utiliser pour l'étude de développement professionnel des enseignants au postsecondaire dans la mesure où la vidéo a un potentiel énorme pour soutenir le développement professionnel des enseignants dans le cadre d'une communauté d'apprentissage. Ainsi, la modélisation de pratiques pourrait se faire grâce à des vidéos présentant des situations de classe illustrant un habitus de haut niveau, où l'enseignant filmé adopte des comportements appropriés à des situations d'enseignement complexes (Perrenoud, 2001). Et comme Sherin (2004) l'a expliqué « *Video allows one to enter the world of the classroom without having to be in the position of teaching in-the-moment* ». Par ailleurs, les méthodologies utilisées varient selon la nature d'intervention.

Nous avons ainsi noté dans cette catégorie de recherche qui nous concerne que les chercheurs ont le plus souvent eu recours à des entrevues ou des questionnaires de type pré-test et post-test alors que les analyses ont porté principalement sur des données issues des propos des enseignants.

CONCLUSION

Il était question dans cet article de présenter les modèles théoriques les plus adaptés pour l'étude du développement professionnel des enseignants du postsecondaire et de montrer l'état de la recherche sur les interventions de nature à favoriser ce dernier. Il en ressort que plusieurs modèles théoriques existent. Cependant, un modèle instrumental de développement professionnel reste limité, car il peut répondre efficacement aux besoins éducatifs à court terme, mais beaucoup moins pour développer des praticiens réflexifs capables de mettre en place des actions intelligentes dans des contextes en évolution rapide (Fisher, et al., 2006). Afin de situer l'état de recherche, nous avons été amenés à clarifier préalablement le concept de développement professionnel et présenter quelques modèles théoriques pour l'étude de développement professionnel des enseignants du postsecondaire. Par ailleurs, nous avons constaté que la plupart de recherches recensées sur les interventions de nature à favoriser le développement professionnel des enseignants sont relativement récentes, ce qui pourrait expliquer les résultats partiels qui en sont ressortis. Notre portrait général doit être accueilli avec précaution, car par exemple la plupart de recherches portant sur les modèles théoriques les plus adaptés pour l'étude du développement professionnel des enseignants du postsecondaire et les interventions de nature à favoriser ce développement sont très souvent confrontées à des limites (section 2.1.5). Dans cette optique, il s'avère primordial de mener davantage de recherches exploratoires pour favoriser la mise en place d'un cadre théorique et méthodologique partagés qui permettrait d'étudier de façon efficace le développement professionnel des enseignants du postsecondaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abell, S. K., & Cennamo, K. S. (2004). Videocases in elementary science teacher preparation. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (pp. 103-129). New York : Elsevier Science.
- Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique de la communauté française de Belgique. (2001). Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. Extrait le 22 décembre 2010 du [lien http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=2033&docname=200](http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=2033&docname=200)
- Allen, T. D., Eby, L. T., & Lentz, E. (2006). Mentorship behaviours and mentorship quality associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 567–578.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Pédagogie d'aujourd'hui, Presses universitaires de France, Paris, 264 pages.*
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (Éds), *Former des enseignants professionnels* (3 e éd.) (p. 27-40). Bruxelles: De Boeck.
- Barbeau, D. (2000). Les retombées de la recherche pédagogique au collégial. *Pédagogie collégiale*, Vol. 14 no 2 .
- Barbier, J.-M., Chaix, M. L., & Demailly, L. (1994). Editorial du numéro spécial sur « Recherche et développement professionnel ». *Recherche et Formation*, 17, 5-8.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2004). *Le savoirs d'action : une mise en mots des compétences. Paris : L'Harmattan.*
- Barnett, M. (2002). Issues and trends concerning electronic networking technologies for teacher professional development: A critical review of the literature. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Beauchamp, C. (2006). Understanding reflection in teaching : a framework for analysing the literature. Thèse de doctorat non publiée, Université McGill, Montréal, Québec, Canada.
- Beckers, J., Paquay, L., & coll. (2002). Comment décrire et analyser un dispositif professionnalisant : proposition d'un outil descriptif et interprétatif. Doc. interne aux Universités de Liège et de Louvain la Neuve.
- Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. Vol 1.
- Berk, R. A., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B., & Yeo, T. P. (2005). Measuring the Effectiveness of Faculty Mentoring Relationships. *Academic Medicine*, 80(1), 66-70.
- Bernatchez, P.-A., Cartier, S., Bélisle, M., & Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière : retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Numéro 26-1.

- Bierema, L. L. (2002). The sociocultural contexts of learning in the workplace. In M. V. Alfred (Ed.) *Learning and sociocultural contexts: Implications for adults, community and workplace learning*, (pp. 69-72). New Directions for Adult and Continuing Education, 96. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bliss, T., & Reynolds, A. (2004). 'Quality Vision and Focused Imagination' in Brophy, J (Ed.) (2004) *Using Video in Teacher Education*. Elsevier.
- Bolduc, B., & Kingsbury, F. (2010). Une vie pédagogique animée, *vol 17, no 1*, (9-14).
- Borges, C. (2009). Les savoirs professionnels à la base de l'enseignement. *Vivre le primaire*, 22(2), 34-36.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussion in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 417-436.
- Boucher, L.-P., & L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots "Professionnalisation, formes et dispositifs". *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Brew, A. (2002). Research and the academic developer: A new agenda. *The International Journal for Academic Development*, 7(2), 112-122.
- Brew, A. (2010). Transforming academic practice through scholarship. *International Journal for Academic Development*, Vol. 15, No. 2, 105–116.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'Éducation*, 31(1), 55-78.
- Caplan, M., Clough, C.-L., Ellis, J., & Muncey, K. (2009). Factors Promoting the effective integration and professional development of new teachers by academic departments. (pp. 275).
- Cattonar, B. (2005). *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire : approche biographique et contextuelle. Thèse de doctorat. Département des sciences politiques. Université Catholique de Louvain : Louvain-la-Neuve, 588p.*
- Charlier, B., & Peraya, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie: dispositifs innovants de formation. Brussels: De Boeck Université.*
- Chassé, É. (2010). Finalités éducatives et engagement. *Bulletin du CRIFPE, Vol 17, no 1*, (10-14).
- Chouinard, R. (1999). « Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXV, no 3, 1999, p. 511.
- Clark, C. M. (2001). *Talking Shop. Authentic conversation and teacher learning*. New York: Teachers College Press.
- Clark, C. M., & Florio-Ruane, S. (2001). Conversation as support for teaching in new ways. Dans C. M. Clark (Éd.), *Talking Shop. Authentic conversation and teacher learning* (pp. 1-15). New York: Teachers College Press.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18, 947-967.
- Colestock, A., & Sherin, M. G. (2009). Teachers' Sense-Making Strategies While Watching Video of Mathematics Instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17 (1), 7-29.

- Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y., Ling, L., Matheson, I., & Newcombe, L. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
- CSE. (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études: poursuivre le renouveau au collégial*. St-Foy: Le Conseil.
- Daley, B. J. (2001). Learning and professional practice: A study of four professions. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 39-54.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Reshaping Teaching Policy, Preparation, and Practice. Influences of the National Board for Professional Teaching Standards*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, AACTE Publication.
- Darling-Hammond, L. (2003). Teacher learning that supports student learning. In A. Ornstein, L. S. Behar-Horenstein, & E. Pajak (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (pp. 277 – 282). Boston, MA: Person Education, Inc.
- David, R., Cantin, J., Meyer, F., & Aube, M. (2003). Zoom on teaching expertise. Dans *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, 2003* (Vol. 1, p. 2307-2309). Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Dawson, K. (2006). Teacher inquiry: a vehicle to merge prospective teachers' experience and reflection during curriculum-based, technology-enhanced field experiences. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(3), 265-292.
- Day, C. (1999a). Being a teacher, developing as a professional. In *Developing teachers: The challenges of lifelong learning* (1-21). London: Falmer Press.
- Day, C. (1999b). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Deaudelin, C., Brodeur, M., & Bru, M. (2005). Conclusion : Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 177-185. .
- Dede, C., Jass Ketelhut, D., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. M. (2009). A Research Agenda for Online Teacher Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 8-19.
- Desikan, N. (2009). *COMMUNITIES OF PRACTICE FOR CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION: A CASE STUDY OF EDUCATIONAL CONSULTANTS IN INDIA. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree*.
- Desjardins, J. (2000). Une formation réflexive pour les enseignants. (Analyse des objets de réflexion et des effets d'une telle formation.). Dans Pallascio, R. & Lafortune, L. (Dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 327-343). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Desroches, L. (2000). La mobilisation et le ressourcement du personnel peuvent faire la différence. *Vie pédagogique*, 115, 18-21.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke Namur: Éditions du CRP. Presses universitaires de Namur.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2e éd. revue et augm. ed.). Namur (Belgique): Presses universitaires de Namur.

- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Paris : Armand Colin.*
- Duchesne, C., Savoie Zajc, L., & St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497-518.
- Edcentric. (2005). Edcentric. (2005). Seeing Math Elementary Final Evaluation Report. Téléchargé le 04/05/2011 à l'adresse http://seeingmath.concord.org/evaluation/SeeingMath_Elementary_Final.pdf.
- Ellison, C. M. (2008). Reflective make-and-take: A talent quest reflective practice teacher model. *Reflective Practice*, 9(2), 185-195.
- Erickson, G. L. (1991). Collaborative inquiry and the professional development of science teachers. *The Journal of Educational Thought*, 25(3), 228-245.
- Fessler, R., & Christenson, J. C. (1992). The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers. Boston: Allyn et Bacon.
- Fisher, T., Higgins, C., & Loveless, A. (2006). Teachers Learning with Digital Technologies: A review of research and projects. Bristol, Futurelab.
- Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Denton, C. A., & Vaughn, S. (2006). Scaling research on beginning reading : Consensus and conflict. In M. A. Constan et R. J. Sternberg (dir.), *Translating theory and research into educational practice. Developments in content domains, large-scale reform, and intellectual capacity* (p. 53-75). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Frenay, M., & Saroyan, A. (2010). « Faculty development across Europe and Canada: Comparisons of five case studies ». In A. Saroyan & M. Frenay (dir.), *Building teaching capacities in universities: A comprehensive international model*. Sterling : Stylus Publishing, p. 111-138.
- Gale, R., & Golde, C. M. (2004). Doctoral Education and the Scholarship of Teaching and Learning. *Peer Review*, Printemps, 8-12.
- Gathu, K. (2009). Positioning the Scholarship of Teaching and Learning in the Academic Arena: Challenges and Strategies. .
- Gauthier, C., & Mellouki, M. H. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Georges, F., & Poumay, M. (2009). Le SoTL en Pratique: Comment le Développer? Téléchargé le 25/05/2011 à l'adresse : <http://apps.medialab.uwindsor.ca/ctl/CELT/vol2/CELT4.pdf>.
- Germain-Rutherford, A., & Grandner, A. (2006). « Professional development for educational developers: The BSQ model ». Annual conference of the Educational developers caucus of the Society for teaching and learning in higher education.
- Gervais, C. (1999b). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle: une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J. C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 113-133). Bruxelles: De Boeck et Larcier. .
- Gohier, C., Anàdon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans Gohier, c., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. & Parent, G. (Oirs), *L'enseignant un professionnel* (p. 2] -56). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). A Theoretical Review of Winne and Hadwin's Model of Self-Regulated Learning: New Perspectives and Directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334-372.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5 – 12.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 8(3/4), 381 – 391.
- Guskey, T. R., & Huberman, A. M. (1995). Introduction. Dans Guskey, T. R. & Huberman, M. A. (Dir.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (p. 1-6). New York: Teachers College Press.
- Guskey, T. R., & Sparks, D. (2002). Linking professional development to improvements in student learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA).
- Haut conseil de l'éducation de la République Française. (2006). *Recommandations pour la formation des maîtres*. Extrait le 22 décembre 2010, du lien http://www.hce.education.fr/index.php?p=6&art_id=.
- Hewitt, J., Pedretti, E., Bencze, L., Dale Vaillancourt, B., & Yoon, K. S. (2003). New applications for multimedia cases: promoting reflective practice in preservice teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11(4), 483-500.
- Hodder, J., & Carter, D. (1997). The role of new information technologies in facilitating professional reflective practice across the supervisory triad. Paper presented at the Annual Conference of the gasat-IOSTE, Perth, Western Australia.
- Hou, H., Sung, Y., & Chang, K. (2009). Exploring the behavioral patterns of an online knowledge-sharing discussion activity among teachers with problem-solving strategy. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 101-108.
- Huber, M. T. (2010). Community-Organizing for the Scholarship of Teaching and Learning. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 4(1), 1-4.
- Huber, M. T., & Hutchings, P. (2005). *The advancement of learning: Building the teaching commons*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Huber, M. T., & Hutchings, P. (2006). Building the teaching commons. *Change*. May/June, 24-31. .
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris : *Delachaux et Niestle*.
- Hughes, J. C. (2006). *The Scholarship of Teaching and learning: A Canadian Perspective*. University of Guelph. .
- Hung, D., Chen, V., & Koh, T. S. (2006). The reverse lpp process for nurturing a community of practice. *Educational Media International*, 43(4), 299–314.
- Justi, R., & van Driel, J. (2006). The use of the Interconnected Model of Teacher Professional Growth for understanding the development of science teachers' knowledge on models and modelling. *Teaching and Teacher Education* 22 - 437–450.
- Kamvounias, P., McGrath-Champ, S., & Yip, J. (2008). "Gifts' in mentoring: Mentees" reflections on an academic development program. *International Journal for Academic Development*, 13(1), 17–25.
- Kelchtermans. (2001). "Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte." *Recherche et formation*, 36, 43-66.

- Knigt, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18(3),229-241.
- Korthagen, F. A. J. (2009). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. New York, NY: Routledge.
- Kreber, C., & Cranton, P. A. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476–495.
- Laferrière, T., & Allaire, S. (2010). Développement professionnel d'enseignantes et d'enseignants : les passeurs de frontière qui façonnent l'École éloignée en réseau. *Revue de l'Éducation et Formation*.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., & Deslandes, R. (2002). Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (Eds.), *La formation continue, de la réflexion à l'action* (p. 43-73). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lang, V. (2001). "La rhétorique de la professionnalisation." *Recherche et formation*, 38, 95-117.
- Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique: une expertise à développer. Dans D. Bédard & J.-P. Bécharde (Dir.). *Innovier dans l'enseignement supérieur* (pp. 139-150). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Lauzon, M. (2001). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial: une construction personnelle et sociale*. Thèse présentée comme exigence partielle du Doctorat en éducation. Université du Québec à Montréal.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Outremont, Québec: Les Éditions Logiques.
- Liberman, A., & McLaughlin, M. (2000). Le perfectionnement professionnel aux États-Unis : principes et réalités. *Perspectives : Revue internationale d'éducation*, XXX, 2 (pp. 233-268).
- Loveless, A. (2009). *Pedagogy and ICT: a Review of Literature*.
- Luttenberg, J., & Bergen, T. (2008). Teacher reflection: The development of a typology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 543-566.
- Maclean, R., & White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective Practice*, 8(1), 47-60.
- Martin, E., Benjamin, J., Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). Scholarship of teaching: A study of the approaches of academic staff. Dans C. Rust (Dir.), *Improving student learning: Improving student learning outcomes* (pp. 326-331). Oxford, Angleterre: Oxford Centre for Staff Learning and Development, Oxford Brookes University.
- Mayes, T., & De Freitas, S. (2007). Learning and e-learning: the role of theory. In Beetham, H. and Sharp, R. (Eds.) *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and delivering e-learning*. Abingdon and New York, Routledge.
- Mckinney, K. (2007). *Enhancing Learning through the Scholarship of Teaching and Learning: The Challenges and Joys of Juggling*. Bolton, MA: Anker Publishing.
- McMahon, B. J., & Zyngier, D. (2009). Student engagement: contested concepts in two continents. *Research in Comparative and International Education*, 4(2),164e181.
- MELS. (2007). *Pour le renouvellement de la pratique enseignante*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire. Comité-conseil sur les programmes d'études. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- MEQ. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire/Enseignement primaire*. Québec.
- MEQ. (2001b). *Programme de formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Meyer, F. (2010). *Effets d'un dispositif de formation exploitant des vidéos d'exemples de pratiques sur le développement d'une compétence professionnelle chez des enseignants du primaire. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor en sciences de l'éducation- Université de Montréal*. 362 pages.
- Meyer, F., David, R., Cantin, J., & Aube, M. (2003). A Web Based Application Using Videos of Practice to Support Teacher Education in Quebec.
- Milman, N. (2005). Web-based digital teaching portfolio : fostering reflection and technology competence in preservice teacher education students. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 373-396.
- Murray, D., & Graham, T. (1996). Teaching systematic thinking and problem solving through database searching, synthesis and analysis.
- Nader-Grosbois, N. (2006). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant : du normal au pathologique*. Bruxelles: De Boeck.
- National Council for accreditation of teacher education. (2008). Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions. Extrait le 22 décembre 2010, du [lien http://www.ncate.org/institutions/publicationsbooks.asp?ch=49&book=standards](http://www.ncate.org/institutions/publicationsbooks.asp?ch=49&book=standards).
- Nault, T. (1999). *Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? de professionnalisation ? De transformation ? In Paquay, et al. Pp.139-159. Bruxelles: De Boeck*.
- Newton, L. R., & Sorensen, P. D. (2010). Science teacher development through constructive engagement with digital video: some experiences from the field. School of Education, The University of Nottingham, The Dearing Building, Wollaton Road, Nottingham, NG8 1BB, UK.
- Ng, P. T., & Tan, C. (2009). Community of practice for teachers: sensemaking or critical reflective learning? *Reflective Practice*, 10(1), 37.
- O'Brien, M. (2008). Navigating the SoTL Landscape: A Compass, Map and Some Tools for Getting Started. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 1-20.
- OCDE. (2005d). La définition et la sélection des compétences clés, résumé. Extrait le 23 juin 2010 de http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_32252351_32235731_35693274_1_1_1_1,00.html.
- Palincsar, A., Magnusson, S. J., Marano, N., Ford, D., & Brown, N. (1998). Designing a community of practice : principles and practices of the GIsML community. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 5-19.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences? Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier*.

- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage* (4e éd. ed.). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Perrenoud, P. (1999b). De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants. Dans E. Triquet et C. Fabre-Col (Eds.), *Recherche(s) et formation des enseignants* (p. 89-105). Grenoble: IUFM.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF Éditeur.
- Peters, M., Chevrier, J., Leblanc, R., Fortin, G., & Malette, J. (2005). Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3). Téléchargé le 01/05/2011 à <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/96/90>.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 452-502). San Diego, CA : Academic Press.
- Powell, E. (2005). 'Teachers' video-simulated reflective dialogues: conceptualising and facilitating active learning', paper presented at American Educational Research Conference.
- Rattleff, P. (2006). What is this thing called reflection ? How we think and what we think about : a generic framework. In M. Buhl, B., Holm Sorensen, & B. Meyer (Eds.), *Media and ICT, learning potentials*. Copenhagen : Danish University of Education Press. .
- Reid, A., & Petrocz, P. (2003). Enhancing Academic Work Through the Synergy Between Teaching and Research. *International Journal for Academic Development*, 8(1 & 2), 105-117.
- Riley, D. A., & Roach, M. A. (2006). Helping teachers grow: Toward theory and practice of an 'emergent curriculum' model of staff development. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 363 – 370. .
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Laval : PUL.
- Roy, J. (2008). *Entre la classe et les mcjobs : portrait d'une génération de cégépiens*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Roy, J., Bouchard, J., Turcotte, M.-A., & Réseau intercollégial des activités socioculturelles du Québec. (2007). Rapport d'enquête la pratique d'activités socioculturelles au collège : un soutien réel à la réussite : version complète, from <http://www.riasq.qc.ca/riasq/pdf/Lapratiquedesactivitessocioculturellesaucollege.pdf>
- Russell, T., & McPherson, S. (2001). Indicators of success in teacher education. Communication présentée à Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium Teacher Education/Educator Training : Current Trends and Future Directions, Université Laval, Québec. Récupéré le 06/03/ 2011 de http://www.cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Russell_McPherson_e.pdf.
- Santagata. (2009). Designing Video-Based Professional Development for Mathematics Teachers in Low-Performing Schools. *Journal of Teacher Education*. Theme Issue: Innovative Uses of Technology in Teacher Education. 60(1), 38-51.

- Saroyan, A., & Frenay, M. (2010). Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model. Sterling : Stylus Publishing.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how the professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Education the reflective practitioner: toward a new desing for teaching and learning in the professions*. . San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers college Press.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. Editions Logiques*. Montréal.
- Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education in J. Brophy Ed., Using video in teacher education: 1-27. .
- Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. Teaching and Teacher Education .Volume 20, 2 , February 2004, Pages 163- 183.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. Journal of Teacher Education, 60, 20-37.
- Shön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. San-Francisco: Jossey-Bass*.
- Shön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Editions Logiques*.
- Shulman, L. S. (1999). Taking learning seriously. Change, 25(6), 6-7.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. Curriculum studies vol. 36, No. 2, 257-271. LEE S. SHULMAN and JUDITH H. SHULMAN.
- Sorcinelli, M., Austin, A., Eddy, P., & Beach, A. (2006). Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present. Bolton: Anker.
- Sprinthall, N. A., Reiman, A. J., & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. Dans Sikula, J., Buttery, T. 1 & Guyton, E. (Eds.), Handbook of research on teacher education (3 rd ed.) (p. 666-703). New Y ork: MacMillan.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- St-Pierre, L. (2007a). *Enseigner au collégial aujourd'hui*. Pédagogie collégiale 20 (2),5-11.
- St-Pierre, L. (2007b). Enseigner au collégial aujourd'hui. Pédagogie collégiale, 20(2), 5-12.
- St-Pierre, L., Martel, L., Ruel, F., & Lauzon, M. (2010). "Expérimentation d'une démarche et instruments de reconnaissance des acquis expérientiels en enseignement collégial au Québec". Revue des sciences de l'éducation, vol. 36, no 1, 117-147.
- Sylla, N., & De Vos, L. (2010). Développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté virtuelle, dans Travail en communautés, collaboration et partenariats pour le développement professionnel des enseignants. Une Revue de l'Éducation et Formation.
- Taylor, K. L. (2005). « Academic development as institutional leadership: An interplay of person, role, strategy and institution ». International Journal for Academic Development, vol. 10, n° 1, p. 31-46.
- Thorndyke, L. E., Gusic, M. E., & Milner, R. J. (2008). Functional mentoring : A practical Approach with Multilevel Outcomes. Journal of Continuing Education in the Health Professions, 28(3), 157–164.

- Triggs, P., & John, P. (2004). From Transaction to Transformation: ICT, Professional development and the formation of communities of practice. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(6), 426-439.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: a model. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 155-168.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- van Es, E. A. (2009). Participants' roles in the context of a video club. *Journal of the Learning Sciences*, 18(1), 100-137.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). "Learning to Notice: scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions", *Journal of Technology and Teacher Education* 10(4).
- Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2005). L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : 1980-2000 : vers de nouvelles perspectives de recherche. Sherbrooke : CRP .
- Wagner, S. (2002). *La professionnalisation des formateurs d'adultes dans les commissions scolaires du Québec, formatrices et formateurs d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*, Brigitte Voyer (dir.) Cahiers scientifiques de l'ACFAS,25-62.
- Yore, L., & Treagust, D. (2006). Current Realities and Future Possibilities: Language and science literacy. Empowering research and informing instruction. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 291-314.
- Zeph, C. (1991). Graduate Study as Professional Development. Dans Brockett, R. G. (Ed.), *Professional development for educators of adults* (p. 79-88). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Zhao, Y., & Rop, S. (2001). A critical review of the literature on electronic networks as reflective discourse communities for inservice teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.