

Accompagner les pratiques des enseignants

*Un défi pour le développement professionnel
en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*

Catherine Van Nieuwenhoven,
Stéphane Colognesi et Simon Beusaert

UCL PRESSES
UNIVERSITAIRES
 DE LOUVAIN

© Presses universitaires de Louvain, 2018
Dépôt légal : D/2018/9964/7
ISBN : 978-2-87558-662-9
ISBN pour la version numérique (pdf) : 978-2-87558-663-6
Imprimé en Belgique par CIACO srl – n° d'imprimeur : 96232

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par
quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de
l'éditeur ou de ses ayants droit.
Couverture : Marie-Hélène Grégoire
Mise en pages : Émilie Hamoir

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne
Sur commande en librairie ou à
Diffusion universitaire CIACO
Grand-Rue, 2/14
1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
Tél. 32 10 47 33 78
Fax 32 10 45 73 50
duc@ciaco.com

Distributeur pour la France :
Librairie Wallonie-Bruxelles
46 rue Quincampoix - 75004 Paris
Tél. 33 1 42 71 58 03
Fax 33 1 42 71 58 09
librairie.wb@orange

Introduction

L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements

Stéphane Colognesi, Simon Beausaert
et Catherine Van Nieuwenhoven

L'enseignement est une profession en constante évolution, pour laquelle les exigences du métier se complexifient. Cela accroît les attentes à l'égard des enseignants, qui doivent à la fois faire face aux transformations de la société et répondre aux nouvelles politiques de l'éducation ; prendre en considération l'enseignement/apprentissage des contenus, des savoir-faire, des compétences et travailler en synergie avec leurs collègues (Fullan, Hill & Crevola, 2006 ; Tardif & Lessard, 2004). Ainsi, pour répondre aux pressions du métier, les enseignants sont amenés à actualiser continuellement leurs compétences et faire évoluer leurs pratiques, dans une perspective de développement professionnel (Portelance, Martineau & Mukamurera, 2014 ; Mukamurera, 2014), et ce, pendant les trois phases de leur carrière : en formation initiale, en insertion professionnelle et en formation continue (Portelance, Mukamurera, Martineau & Gervais, 2008). Les enseignants ont besoin d'être accompagnés pour relever les défis spécifiques aux différentes phases de leur carrière.

La revue de la littérature met bien en évidence que l'accompagnement se positionne comme une facette spécifique du métier du formateur (pensons par exemple aux maîtres de stage ou aux superviseurs de stage). Peu de balises existent pour mener ce « nouveau métier » à bien, et les pratiques professionnelles sont peu partagées (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017 ; Gouin & Hamel, 2015 ; Lebel, Bélair & Monfette, 2015). C'est cette dynamique d'accompagnement qui est au centre de notre ouvrage, structuré en trois volets, en regard des trois phases de la carrière enseignante. Accompagnement dont nous avons isolé quatre fondements transversaux aux dites phases de la carrière enseignante.

1. Quatre caractéristiques-clés de l'accompagnement

1.1. L'accompagnement est soutenu par un réseau professionnel

Des travaux comme ceux de Weis et Weis (1999) et Aspors et Bondas (2013) montrent que l'environnement dans lequel on enseigne est déterminant. En effet, autour

de chaque individu-enseignant gravitent collègues, direction(s), conseillers pédagogiques, inspection, formateurs, tuteur(s), etc., qui, ensemble, forment un réseau professionnel conditionnant la manière dont l'enseignant pourra apprendre au quotidien. Plus la collaboration entre tous ces acteurs est constructive, plus le praticien pourra se développer professionnellement.

Partant de ce principe, l'accompagnement devient la responsabilité de chacun, en se situant tant à un niveau micro (la classe, les élèves, les collègues et le directeur, un mentor), méso (le réseau, les conseillers pédagogiques, l'inspection, la haute école) que macro (la gestion). La recherche sur l'apprentissage en équipe et les réseaux professionnels (Borgatti & Cross, 2003) a mis au jour qu'un réseau professionnel qui regroupe des collègues disponibles, dans lequel les connaissances de chacun sont valorisées et un climat de confiance est créé, offre de larges possibilités d'apprentissage et de développement. Le directeur, quant à lui, est souvent perçu comme une figure clé dans l'accompagnement, dans la mesure où il peut installer un environnement bienveillant, stimuler et valoriser l'apprentissage et créer des ponts entre collègues (London & Smither, 1999). De plus, ledit niveau micro fonctionne d'autant mieux qu'il bénéficie d'un soutien de la part des niveaux méso et macro. En somme, un accompagnement qui intègre un réseau professionnel fort stimulerait l'apprentissage et le développement des enseignants.

1.2. L'accompagnement s'organise autour de l'apprentissage formel et, surtout, informel

Quand on définit l'apprentissage au travail, une distinction est habituellement faite entre l'apprentissage formel et informel (Froehlich, Beausaert, Segers & Gerken, 2014). L'apprentissage formel fait référence à ce qui se passe pendant les temps de formation (cours, séminaires, etc.). Dans ce cas, l'apprentissage, qui donne lieu à un certificat ou un diplôme à la fin du cursus, se réalise dans un environnement structuré (en salle de classe, par exemple) avec un ou plusieurs formateurs. L'apprentissage informel, au contraire, renvoie à tout ce qu'on peut apprendre dans un contexte qui n'est pas formalisé, donc en dehors de la salle de classe ou d'un cours avec un formateur. Plusieurs types d'apprentissage informel existent : il peut être inconscient (apprentissage implicite), planifié consciemment (apprentissage délibératif) ou être une réaction suscitée par une expérience antérieure (apprentissage réactif) (Eraut, 2004). Par ailleurs, Noe, Tews et Marand (2013) expliquent qu'une distinction est établie entre l'apprentissage individuel (par ex., en expérimentant), l'apprentissage social (par ex. en échangeant avec des collègues à propos d'une question, d'une situation) et l'apprentissage qui s'opère à l'aide de ressources objectives (par ex., en lisant un livre ou en consultant un site internet).

La recherche a montré que l'apprentissage formel génère des capacités d'anticipation de changement et l'accès à l'innovation, qui se réalisent sur la base des connais-

sances au programme de la formation. Par contre, des études comme celles menées par Froehlich (2015) ou Gerken (2016) mettent en exergue que l'apprentissage informel est plus efficace que l'apprentissage formel quand il s'agit de développer de l'expertise, des compétences et d'augmenter la flexibilité. Cet effet plus large sur le développement des compétences des enseignants produit par l'apprentissage informel est notamment lié au fait que les formations formelles qui sont les plus fréquentes, de type *One-Shot* ou *Drive-by-Workshop*, ne peuvent pas toujours s'adapter aux changements et ne facilitent pas le transfert des apprentissages, car elles ne permettent pas d'aborder la complexité du contexte de chacun (Caena, 2011 ; Darling-Hammond & Richardson, 2009). Ainsi, après les formations, les enseignants ne mettent pas en place les changements proposés, dans la mesure où ils n'ont pas été pensés en contexte et ne s'adaptent pas directement à leur situation. Par contre, la force de l'apprentissage informel réside dans le fait que cet apprentissage se déroule souvent au travail et *on-time* : on parle des mêmes choses, du même contexte, des mêmes élèves parfois, etc. Cela donne la possibilité de mettre directement en pratique les innovations proposées (Froehlich, 2015 ; Gerken, 2016).

Dès lors, un accompagnement efficace prend place dans un contexte spécifique de travail (pendant un stage, dans une école, etc.), en tenant compte des réalités des accompagnés, et devient alors un support à l'apprentissage informel. Ainsi, l'accompagnement se positionne comme un élément clé d'apprentissage au travail.

1.3. L'accompagnement tient compte des talents des enseignants

Dans les pratiques courantes, quand on veut aider quelqu'un, on a tendance à lui dire ce qui ne va pas pour lui permettre de réagir et d'améliorer son comportement. Dans ces conditions, l'accompagnement se focalise sur les déficits des accompagnés en oubliant leurs atouts, leurs talents, les compétences dont ils disposent déjà. Au contraire, se positionner dans une perspective non déficitaire (Malo, 2008 ; 2011), c'est considérer que les stagiaires, les novices ou tout enseignant en cours de carrière peuvent s'appuyer sur des ressources intermédiaires qui se transforment progressivement en compétences maîtrisées. Cette mise en évidence des ressources des enseignants s'inscrit dans une dynamique positive qui soutient la mise en place d'innovations dans l'école et l'implantation d'activités extracurriculaires. Accompagner un étudiant ou un novice, c'est lui faire confiance et s'appuyer sur ses acquis et ses talents tout en mobilisant les ressources disponibles au sein de l'équipe dans laquelle il s'intègre (Kelchtermans, soumis).

1.4. L'accompagnement est personnalisé et l'apprenant est responsable

Mieusset (2013) souligne la nécessaire demande de changement d'état, de la part de l'accompagné, dans la dynamique d'accompagnement. À partir de cette demande de développement, chacun est différent et construit ses compétences sur la base de ses atouts, mais aussi avec des défis à relever : un stagiaire sera très doué pour installer un climat bienveillant en classe, tandis qu'un autre pourra offrir facilement du soutien aux élèves en difficulté ; un enseignant sera à l'aise pour gérer les aspects administratifs du métier, tandis qu'un autre créera sans difficulté des situations motivantes pour les élèves.

Par conséquent, une approche personnalisée est importante pour permettre à chacun de définir des objectifs personnels et d'évoluer dans les domaines qui lui sont prioritaires. L'accompagnement part ainsi des besoins des accompagnés, en offrant une réflexion sur les leviers pour surmonter les obstacles et des trajets flexibles donnant la possibilité de choisir ce qui correspond le mieux aux objectifs fixés. Ainsi, le choix des temps de formation, des objets de discussions, etc., a une grande importance pour que chacun puisse trouver des réponses, une résonnance par rapport à ce qu'il cherche, aux problèmes qu'il rencontre, aux défis qu'il se donne en prenant la responsabilité de son développement. Cela fait écho à la théorie de l'autodétermination (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte & Lens, 2008) qui indique que les enseignants ont besoin d'autonomie pour assurer leur bien-être et leur engagement dans leur apprentissage.

L'apprentissage n'est donc pas seulement de la responsabilité de l'accompagnant, de l'école et de son directeur, mais aussi de l'accompagné lui-même qui doit pouvoir exprimer sur quoi il voudrait se focaliser, en tenant compte de ses forces et faiblesses. La compétence de réflexivité joue un rôle majeur à ce moment-là, ainsi que la recherche proactive d'information, de feedback et d'aide (Colognesi, Van Nieuwenhoven & Beausart, soumis) ; deux comportements qui sont liés à l'initiative de prise des responsabilités (Gerken, Beusaert & Segers, 2016). Bref, un accompagnement est personnalisé, sur-mesure pour l'accompagné qui est en demande de changement et qui pourra faire des choix en lien avec ses besoins spécifiques.

2. Structure de l'ouvrage

Cet ouvrage est le fruit d'une collaboration entre chercheurs et formateurs et se veut être un écho du colloque APPE (Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes) tenu en 2016. Il s'agit d'une présentation conjointe de recherches empiriques et de dispositifs innovants traitant des questions relatives à l'accompagnement des enseignants tout au long de leur vie : en formation initiale, en insertion professionnelle et en cours de carrière. Le lecteur pourra donc y trouver tant des ressources

théoriques que des connaissances nouvelles issues de la recherche et des informations pratiques, concrètes, lui permettant de mettre en œuvre ce qui est proposé.

Le premier texte de ce livre pose les jalons et le cadre conceptuel de l'accompagnement. Jean-Marie De Ketele explique comment le concept d'accompagnement a pris autant d'importance dans le monde de l'éducation. Il différencie ainsi, dans son propos, les logiques de formation et de développement professionnel et explore celles qui sous-tendent l'accompagnement professionnel pour finalement nous offrir une modélisation des situations d'accompagnement.

La **première grande partie de l'ouvrage** considère l'accompagnement en **formation initiale**, en envisageant les stages et des dispositifs connexes permettant à l'étudiant d'apprendre son futur métier.

Tout d'abord, comme les prémisses de tout accompagnement démarrent par la rencontre des deux acteurs, accompagné et accompagnant, Stéphane Colognesi, Catherine Parmentier et Catherine Van Nieuwenhoven abordent la question de la relation qui se tisse entre ces acteurs dans un contexte de stage. Le suivi d'une quarantaine de stagiaires futurs enseignants, tout au long de leur deuxième année de formation, a mis au jour les ingrédients nécessaires à l'établissement d'une relation de collaboration constructive entre un stagiaire et son maître de stage. Leurs analyses conduisent à la présentation d'un modèle d'accompagnement qui place le relationnel au cœur du processus.

Ensuite, puisque, pour se développer professionnellement, la posture de praticien réflexif est prédominante, plusieurs contributeurs se sont attachés à décrire et analyser des dispositifs innovants de formation d'enseignants visant le développement de l'analyse réflexive. Ainsi, les quatre textes suivants proposent des outils et des conseils pour les pratiques d'accompagnement.

Marc Blondeau se focalise sur l'autoconfrontation comme levier de développement de l'analyse de pratique et de la réflexivité. Il présente l'outil qui permet à l'accompagné de se revoir faire, identifie son utilité dans le cadre de l'accompagnement des stages, en formation initiale des enseignants, et met en évidence des balises concrètes pour mener un entretien d'autoconfrontation en abordant les questions techniques (quel matériel ?, comment filmer ?, etc.), éthiques (comment contractualiser au départ ?, etc.) et méthodologiques (comment concrètement mener l'entretien avec l'accompagné ?).

Patricia Schillings, Yves Depluvrez et Annick Fagnant proposent l'*entretien de régulation* comme démarche, disent-ils, de supervision réflexive. En mobilisant le récit complet de l'atelier réalisé lors du colloque de mai 2016, les auteurs font à la fois découvrir la manière de mener ledit entretien et les fondements qui le sous-tendent. Les étapes clés sont illustrées par les propos des participants à l'atelier et permettent de découvrir concrètement la démarche d'accompagnement dont il est question.

Toujours dans une visée d'accompagnement et de développement de la réflexivité des futurs enseignants, Marie Bocquillon et Antoine Derobertmasure présentent un dispositif de formation des futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. Plus particulièrement, ils passent en revue trois outils d'aide à l'analyse réflexive intervenant dans la dernière mouture du dispositif. Pour illustrer leur propos et donner finalement à voir comment les futurs enseignants se servent desdits outils pour « porter un regard réflexif sur leur pratique », les auteurs utilisent des extraits d'écrits réflexifs.

Pour clôturer cette partie, Jean-Marc Vifquin, Mélanie Geelen et Jean-Pol Lauwens posent la question de savoir comment accompagner le développement des gestes professionnels et de la réflexivité par la vidéoformation. Dans leur contribution, ils présentent, de manière concrète, un dispositif de formation des futurs agrégés de l'enseignement secondaire inférieur qui traverse les trois blocs du curriculum des étudiants. Les auteurs analysent aussi l'ingénierie de formation mise en valeur, en déterminant notamment les dimensions qu'elle active pour accompagner les étudiants vers leur future insertion socioprofessionnelle.

La **deuxième grande partie de cet ouvrage** traite de **l'insertion professionnelle** des novices en début de carrière. Les trois textes qui examinent cette question amènent des connaissances issues des recherches et pratiques des auteurs.

Le premier texte envisage le mentorat comme dispositif de première ligne parmi les moyens d'accompagnement et de soutien de l'insertion professionnelle des enseignants. Dans son propos, Isabelle Vivegnis présente l'analyse d'entretiens d'auto-confrontation menés auprès d'accompagnateurs d'enseignants débutants en mettant en évidence les traces de réflexivité qu'elle y a relevées. L'auteure montre ainsi, dans sa contribution, comment et en quoi la réflexivité des accompagnateurs est présente, ressort sous différentes formes et conduit à une transformation.

Le deuxième texte de cette partie se penche sur les facteurs de protection qui soutiennent les enseignants débutants. Les auteurs, Olivier Maes, Alexandra Paul, Marie Watteyne et Marie-Hélène Doidinho Vicoso mettent au jour lesdits facteurs, tant personnels et environnementaux, identifiés par les enseignants novices lors de leur transition professionnelle. Ils se concentrent sur deux dispositifs d'insertion professionnelle, initiés par des hautes écoles pédagogiques, pour identifier s'ils sont effectivement perçus par les débutants comme facteurs de protection.

Le troisième texte met en avant un outil qui permet à chaque enseignant, qu'il soit débutant ou expérimenté, de signaler les atouts qu'il possède et qu'il peut offrir à ses collègues. Dans leur contribution, Sanne de Vos, Simon Beusaert, Johan De Wilde et Johan Lecot présentent la *carte des talents*. Il s'agit d'un outil d'échange de savoirs et de satisfaction au travail des enseignants. Le texte offre à la fois des apports pratiques et concrets pour mettre en œuvre le dispositif et des résultats de recherche sur les effets de l'ingénierie sur l'accompagnement des débutants.

La **troisième grande partie** de ce livre envisage le développement continu des enseignants, c'est-à-dire la **formation en cours de carrière**. Quatre textes jalonnent cette section.

Pascale Wouters et Benoît Raucent examinent l'accompagnement du développement professionnel des enseignants de l'université en cours de carrière et tendent à répondre à une série de questions, dont notamment les suivantes : Quelles sont les caractéristiques des enseignants à l'université ? Les professeurs au cours de leur carrière présentent-ils des spécificités, des besoins de formation ou d'accompagnement particuliers ? Quelles sont les activités qui contribuent au développement de leurs compétences pédagogiques et de leur développement professionnel ? Pour répondre à ces interrogations, les auteurs présentent le *Louvain Learning Lab* comme contributeur du développement professionnel pédagogique des enseignants, des cadres de référence qui permettent d'accompagner ce développement et des dispositifs d'analyse de pratique en cours de carrière.

Luc Ria envisage, quant à lui, l'accompagnement au sein même d'un établissement scolaire. Son chapitre rend compte de plusieurs expérimentations relatives à la création de ce qu'il appelle des laboratoires de changement, qui ont la spécificité d'exploiter la vidéoformation comme outil d'accompagnement du développement professionnel au service de l'apprentissage des élèves. Dans sa contribution, l'auteur développe notamment les modalités d'apprentissage par la vidéoformation, décrit des dispositifs de formation et mentionne leurs effets.

Dans leur chapitre, Valeri Lussi Borer, Alain Muller, Sylvie Guffond et Eric Sonzogni nous parlent de l'accompagnement du développement professionnel d'équipes enseignantes en utilisant des enquêtes collaboratives. Il s'agit, comme l'expriment les auteurs, d'un moyen pour que plusieurs personnes prennent en compte un objet commun, au centre de l'enquête, qu'ils vont investiguer ensemble et séparément. On trouve dans cette contribution une description de la mise en place de ces dispositifs d'enquête, de l'évolution de ceux-ci depuis trois ans et des transformations qui s'opèrent dans les pratiques des enseignants impliqués, comme dans la collaboration au sein des équipes.

Sephora Boucenna, quant à elle, s'est donné comme objectif de donner à voir un dispositif particulier d'analyse des pratiques professionnelles. En effet, celui-ci prend en compte l'inquiétude des participants qui se découvrent pour la première fois, qui ne se connaissent pas, mais qui sont amenés à se « dévoiler » en exprimant leur quotidien d'enseignant. Le lecteur pourra trouver dans cette contribution une description du dispositif, mis en parallèle avec ses fondements référents théoriques, ainsi que les réactions des participants.

Le texte de clôture est proposé par Vincent Dupriez et Branka Cattonar. Tous deux répondent en quelque sorte au texte d'ouverture, comme pour boucler la boucle, en investiguant, dans une perspective plus macro, les politiques d'accompagnement des enseignants entre, disent-ils, professionnalisation et *accountability*. Ils explorent ainsi

les politiques actuelles de la Fédération Wallonie-Bruxelles comme cas intéressant, puisqu'elles articulent les deux modèles de professionnalisme enseignant. Le propos donne donc à voir tant la présentation des modèles que les orientations prises pour l'accompagnement des enseignants dans le projet de réforme belge intitulé « Pacte pour un enseignement d'excellence ».

Enfin, en guise d'épilogue, nous avons voulu laisser une trace positive de ce qu'un accompagnement peut engendrer comme retombées. Ainsi, Xavier Dejemeppe nous offre une contribution dans laquelle il témoigne des étapes de sa carrière. On le voit évoluer d'étudiant à formateur d'enseignants, retraçant le fil rouge de cet ouvrage. Les étapes qu'il a traversées, les leviers de développement professionnel et donc l'accompagnement qu'il a offert tout au long de son parcours d'enseignement et de sa carrière d'enseignant(s) sont livrés au lecteur, comme une invitation à fermer l'ouvrage et à se mettre en action.

Bonne lecture !

Bibliographie

- Aspfors, J. & Bondas, T. (2013). Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching*, 19, 243-259.
- Borgatti, S. P. & Cross, R. (2003). A Relational View of Information Seeking and Learning in Social Networks. *Management Science*, 49(4), 432-445.
- Caena, J. (2011). *Literature review : Quality in Teacher 's continuing professional development*. European Commission.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. & Beausaert, S. (soumis). Supporting the professional development of newly-qualified teachers in secondary education: On the role of feedback, information and help exchange. *European Journal of Teacher Education*.
- Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation de stage entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education*, 40(2), 1-27.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Research Review. Teacher Learning: What Matters? *How teachers learn*, 66(5), 46-53.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273.
- Froehlich, D. (2015). *Old and Out? Age, employability and the role of learning* (Unpublished doctoral dissertation). Maastricht, The Netherlands: Maastricht University.
- Froehlich, D., Beausaert, S., Segers, M., & Gerken, M. (2014). Learning to stay employable. *Career Development International*, 19(5), 508-525.

- Fullan, M., Hill, P., & Crévola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gerken, M. (2016). *How do employees learn at work? Understanding informal learning from others in different workplaces* (Unpublished doctoral dissertation). Maastricht, The Netherlands: Maastricht University.
- Gerken, M., Beausaert, S., & Segers, M. (2016). Working on professional development of faculty staff in higher education: Investigating the relationship between social informal learning activities and employability. *Human Resource Development International*, 19(2), 135-151.
- Gouin, J.-A. & Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3). Retrieved from journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/1968/1778
- Kelchtermans, G. (sous presse). Early career teachers and their need for support: thinking again. In A. Sullivan, B. Johnson, & M. Simons (Eds), *Attracting and keeping the best teachers – Problems and Possibilities*. Dordrecht: Springer.
- Lebel, C., Bélair, L.M., & Monfette, O. (2015). Jugements d'évaluation d'enseignants associés auprès de leurs stagiaires. In P.-F. Coen & L.M. Bélair (Éd.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation* (199-219). Bruxelles: De Boeck.
- London, M. & Smither, J. W. (1999). Empowered self-development and continuous learning. *Human Resource Management*, 38(1), 3-15.
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. In E. Correa Molina & C. Gervais (Éd.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*. 37(2), 237-255.
- Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée). Reims: Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. In L. Portelance, S. Martineau, & J. Mukamurera (Eds), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (pp. 9-33). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Noe, R. A., Tews, M. J., & Marand, A. D. (2013). Individual differences and informal learning in the workplace. *Journal of vocational behavior*, 83(3), 327-335.
- Portelance, L., Martineau, S., & Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Tariff, J. & Lessard, C. (2004). La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. Bruxelles: De Boeck.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277-294.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(2), 103–121.
- Weiss, E.M. & Weiss, S.G. (1999). Perceived workplace conditions and firstyear teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15, 861-879.