

# Les services d'appui à la pédagogie : des environnements capacitants ?

CHRISTELLE LISON

Université de Sherbrooke

2500, Boulevard de l'université – Sherbrooke (Québec) – J1K 2R1 - Canada

[Christelle.Lison@usherbrooke.ca](mailto:Christelle.Lison@usherbrooke.ca)

JOËLLE DEMOUGEOT-LEBEL

Université Bourgogne Franche-Comté (UBFC)

Pôle AAFE, Esplanade Erasme, Bp 27877, 21078 Dijon Cedex

[Joelle.Demougeot-Lebel@u-bourgogne.fr](mailto:Joelle.Demougeot-Lebel@u-bourgogne.fr)

## **TYPE DE SOUMISSION**

Bilan de recherche en pédagogie

## **RESUME**

Dans le cadre de cette communication, nous proposons de voir comment les services d'appui à la pédagogie, et les différents dispositifs de formation proposés aux nouveaux maîtres de conférences stagiaires peuvent constituer des environnements capacitants. À partir de la littérature et d'une collecte de données quantitatives et qualitatives, nous mettons en lumière les leviers en termes de développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur, mais également les limites pour considérer les services d'appui à la pédagogie en tant qu'environnements capacitants.

## **SUMMARY**

In this paper, we propose to see how teaching and learning support services, and the different training devices offered to new lecturers, can constitute enabling environments. Based on the literature and a collection of quantitative and qualitative data, we highlight the levers in terms of professional growth of higher education teachers, but also the limits for considering teaching and learning support services as enabling environments.

## **MOTS-CLES (MAXIMUM 5)**

Enseignement supérieur, Enseignants, Nouveaux maîtres de conférences stagiaires, Pédagogie, Dispositif de formation

## **KEY WORDS (MAXIMUM 5)**

Higher Education, Teachers, New Lecturers, Teaching, Pedagogical Training Device

Ce travail a bénéficié d’un soutien financier de la Direction générale de l’enseignement supérieur et de l’insertion professionnelle du ministère de l’Enseignement supérieur, de la Recherche et de l’Innovation français.

## **1. Introduction**

En France, depuis quelques années maintenant, le développement professionnel pédagogique (DPP) des enseignants du supérieur et les conditions de celui-ci questionnent. Le décret n°2017-854 du 9 mai 2017 propose un cadre en demandant aux établissements d’organiser un dispositif de formation à la pédagogie aux nouveaux maîtres de conférences via 32 heures de décharge la première année d’exercice, puis, si ces derniers le souhaitent, de 32 heures de décharge à répartir sur les cinq années suivantes. Ce point énoncé, tout le travail reste à faire ! Comment les établissements peuvent-ils offrir des espaces de DPP pertinents ? Quels sont ces espaces ? Dans le cadre d’une recherche menée au cours des dernières années, nous avons réalisé une recension de la littérature sur le DPP qui nous a amenées à considérer l’importance des environnements capacitants. Partant de cette revue, nous avons analysé à travers nos données, des éléments pouvant nous amener à considérer que les services d’appui à la pédagogie (SAP)<sup>1</sup> pouvaient constituer des environnements capacitants propres à porter le DPP des enseignants du supérieur. Afin de voir comment ces espaces sont pertinents et essentiels dans le paysage de l’enseignement supérieur français, nous proposons d’abord une réflexion sur le concept de DPP, puis sur celui d’environnement capacitant. Par la suite, nous présentons nos données de recherche (méthodologie et résultats) avant de finir sur une discussion conclusive.

## **2. Développement professionnel pédagogique**

### **2.1. Clarification du concept**

Si, à l’instar de Wittorski (2007), nous considérons que l’individu est individu acteur de sa propre vie, notamment professionnelle, nous pouvons considérer le développement professionnel comme « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d’être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix, et Demailly, 1994, p. 7).

---

<sup>1</sup> Les services qui soutiennent le DPP des enseignants du supérieur en France portent des noms divers. Nous les nommerons service d’appui à la pédagogie (SAP) dans ce texte.

En ce qui concerne le travail pédagogique des enseignants en particulier, de nombreux termes apparaissent dans les écrits scientifiques francophones et anglophones (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Si tous renvoient, d'une certaine manière, à la même sphère conceptuelle (Frenay, Jorro et Poumay, 2011), ils ne sont pas pour autant synonymes. Dans le cadre de ce texte, nous avons retenu la définition du DPP proposée par Demougeot-Lebel (2016), soit « un processus d'apprentissage, individuel ou collectif, qui peut être intentionnel ou fortuit, nourri par des éléments variés (conceptions, expériences, habiletés, valeurs, etc.), inscrit dans une temporalité indéfinie, mais dans l'idée d'un continuum, qui conduit l'enseignant à modifier sa pratique et/ou son identité professionnelle lesquelles peuvent avoir des impacts sur les apprentissages des étudiants » (s.p.).

Toutefois, s'interroger sur le DPP des enseignants du supérieur ne peut se faire sans qu'au préalable soit traitée la question des connaissances en enseignement qui constituent le corpus nécessaire pour enseigner à l'université, ce que d'aucuns qualifient de « savoir enseigner universitaire » (Rege Colet et Berthiaume, 2009). Mentionnons qu'il n'est pas aisé d'en trouver une définition consensuelle, car l'enseignement universitaire est une activité complexe où coexiste une multiplicité de fonctions dans un cadre plus flou qu'à d'autres ordres d'enseignement (Lison et Jutras, 2014). Il convient donc de s'interroger sur les connaissances en enseignement considérées comme nécessaires pour enseigner à l'université, du point de vue des travaux scientifiques du domaine, mais aussi du point de vue des enseignants-chercheurs eux-mêmes.

## **2.2. « Savoir enseigner universitaire »**

Eu égard à la très forte socialisation disciplinaire (Becher et Trowler, 2001), le « savoir enseigner universitaire » a un fort ancrage contextuel et disciplinaire, et il apparaît que les enseignants le construisent, se l'approprient et le transforment dans et par leur pratique ou leur expérience (Lison et Loisy, 2019 ; Raymond, 1993). A priori, c'est la mobilisation et le développement de l'ensemble des types de savoirs qui permet aux enseignants d'agir et de se développer professionnellement. Pour ce faire, il est habituellement considéré que l'enseignement dépend de l'organisation de deux catégories de connaissances et de croyances : celles qui relèvent du contenu à enseigner et celles qui relèvent de l'apprentissage et l'enseignement. Si cette catégorisation peut sembler aisée, force est de reconnaître qu'elle ne permet pas de répondre à la question suivante : quels savoirs sont nécessaires pour enseigner la physique ou l'anglais ou toute autre matière spécifique ? Pour tenter de pallier cette difficulté, les nombreux travaux de Shulman (1986, 2007) ont conduit à la création

d’une troisième catégorie : les connaissances pédagogiques disciplinaires ou de contenu (PCK) ou savoir pédagogique disciplinaire (SPD). Il s’agit des conceptions sur les manières de présenter les savoirs disciplinaires et de la perception de ce qui rend complexe ou simple l’apprentissage de ceux-ci. Cela permet d’aborder les retombées des disciplines (dimension disciplinaire) et des connaissances pédagogiques (dimension pédagogique) sur les pratiques d’enseignement, mais aussi sur les conceptions qui les sous-tendent. Pour documenter ce PCK ou ce SPD, les travaux scientifiques explorent traditionnellement deux axes de recherche distincts : celui sur les connaissances pédagogiques et celui sur les spécificités disciplinaires. Pourtant, cette dualité dans l’analyse apparaît comme réductrice pour décrire la notion dans sa complexité, d’autant que souvent ces axes de recherche sont mobilisés isolément l’un de l’autre. Ceci a amené Berthiaume (2007) à proposer un nouveau modèle explicatif du SPD utilisant simultanément les deux axes et d’y ajouter l’épistémologie personnelle comme dimension explicative, dimension qu’il organise en un ensemble de trois composantes, soit (1) les croyances à l’égard du savoir et de l’acte du savoir, (2) les croyances à l’égard de l’apprentissage (la construction du savoir) et (3) les croyances à l’égard de l’évaluation du savoir.

Du point de vue des enseignants-chercheurs, Guyot et Bonami (2000) montrent que le « savoir enseigner universitaire » relève à leurs yeux principalement de la maîtrise de savoirs spécialisés qui tendent à structurer l’ensemble de l’activité professionnelle (savoirs disciplinaires, compétences attenantes en matière d’élaboration de problématiques et de méthodologies).

À la lecture de ce qui précède, il apparaît qu’un déplacement doit s’effectuer pour passer des savoirs spécialisés « à des savoirs pluriels - disciplinaires - savants, mais aussi didactiques et pédagogiques, déplacement qui va reposer sur des apprentissages professionnels nouveaux et un certain accompagnement » (Lison et Loisy, 2019, p. 172).

### **3. Environnements capacitants**

À l’origine du concept, l’économiste Sen (2000, 2012) met en lumière ce qu’il nomme les capacités (*capabilities*) définies comme la possibilité effective qu’un individu a de choisir comment il fonctionne et la liberté d’agir. Repartant des travaux antérieurs, Falzon (2013), ergonomiste, précise « La capacité suppose la disponibilité d’une capacité (un savoir, un savoir-faire), mais ne se réduit pas à celle-ci : elle suppose la possibilité réelle de mise en œuvre de cette capacité. L’exercice de la capacité demande donc des conditions favorables,

des facteurs de conversion, au sens où une capacité est convertie en possibilité réelle. » (p. 3). Si Sen (2000, 2012) percevait la capabilité comme relevant du choix de l'individu, Falzon (2013) soulève l'importance de ce qui lui est proposé pour le faire. Par la suite, dans le domaine de l'éducation spécifiquement, Fernagu Oudet (2012) précise cette double perspective, « elle [la capabilité] devient extrêmement intéressante du point de vue des démarches d'ingénierie de formation. Elle n'isole ni l'individu, ni les conditions de l'action, ni l'environnement dans lequel se situe l'action. » (2012, p. 11).

Conséquemment, du point de vue développemental, celui qui nous intéresse particulièrement ici, c'est un environnement qui favorise le développement cognitif des individus, des collectifs et des organisations (Falzon, 2005) qui « permet aux personnes de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie » (Fernagu Oudet, 2012, p. 12). Cet accroissement de l'autonomie, couplé au développement de nouveaux savoirs, constitue une clé du pouvoir d'agir des individus, à l'intersection de la capacité d'agir et des conditions situationnelles (Fernagu Oudet, 2012). « Suivant cette logique, dynamiser les environnements de travail pour les rendre capacitants, consiste à aider les individus à mobiliser et utiliser les ressources qui sont à leur disposition et pas seulement les mettre à disposition. » (Fernagu Oudet, 2012, p. 12).

Dans cette perspective, nous nous sommes demandé comment les SAP, particulièrement à travers les activités qu'ils proposent aux nouveaux maîtres de conférences stagiaires, constituent des environnements capacitants.

## **4. Données de notre recherche**

### **4.1. Méthodologie**

Les données relatives aux dispositifs, aux actions et aux structures dédiées à l'accompagnement pédagogique au sein des établissements ont été recueillies par le biais d'une démarche de recherche mixte, en deux temps, d'abord par le biais d'un questionnaire (en ligne), ensuite au moyen d'entretiens semi-directifs. Le questionnaire nous a permis d'obtenir des données invoquées et les entretiens semi-directifs des données suscitées (Van der Maren, 1996). Les données quantitatives ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS tandis que les données qualitatives ont été analysées via une analyse catégorielle/thématique de type mixte (L'Écuyer, 1987) à l'aide du logiciel N'Vivo. Il s'agit d'échantillonnages aléatoires simples non représentatifs. Nous n'avons pas recherché la représentativité, mais la variété des

situations afin de dégager une compréhension la plus riche et originale de la question étudiée. Au total, 25 entretiens ont été conduits entre janvier et mars 2020 à l’aide d’une grille d’entretien. Le consentement à participer, libre et éclairé a été recueilli avant les entretiens par le biais d’un formulaire. Les entretiens ont été rendus anonymes et les analyses ont été effectuées sur ce matériel textuel anonymisé. La durée globale des 25 entretiens de 18h43 pour une durée moyenne de 43 minutes par entretien. Notons que parmi les 25 répondants, 21 avaient répondu préalablement au questionnaire.

## **4.2. Résultats**

### **4.2.1. Questionnaire**

Au final, le nombre d’établissements répondants est de 41. Parmi ceux-ci, la grande majorité sont des universités (34), moindrement des ComUE (4) et des Écoles non composantes d’université (3). Ce sont majoritairement les dirigeants d’un SAP (21) qui ont répondu au questionnaire, dans une moindre mesure, des vice-présidents toutes fonctions confondues (8), des accompagnateurs pédagogiques (5) et des chargés de mission aux intitulés divers (4). À cela s’ajoutent trois personnes ayant un statut « autre ». Ce résultat semble démontrer l’importance accordée aujourd’hui aux SAP dans les établissements. Ceci est corroboré par le fait que parmi les établissements répondants, 95 % (39/41) déclarent avoir un SAP. Les deux établissements sans SAP sont une université et une École non composante d’université. Ces 95 % nous amènent d’une part à nous poser la question de la représentativité de notre échantillon par rapport au paysage de l’enseignement supérieur français de même qu’aux résultats de Trends 2018 (Gaebel et Zhang, 2018), étude selon laquelle 70 % des 300 universités répondantes en Europe ont un SAP et d’autre part à nous interroger sur ce que les répondants ont comme vision d’un SAP.

Alors que 10% (4/41) des répondants déclarent que leur établissement ne proposait pas de dispositif de formation à la pédagogie pour les enseignants-chercheurs avant la rentrée 2018, 90 % (37/41) d’entre eux indiquent que leur établissement mettait en œuvre des actions concrètes et identifiables, notamment des ateliers/des conférences (36/37), de l’accompagnement-conseil (25/37), des activités en relais du MOOC *Enseigner dans le supérieur* (22/37) et un programme complet dédié spécialement aux nouveaux maîtres de conférences stagiaires (17/37). Une fois encore, nous pouvons nous interroger sur la représentativité des répondants. En effet, alors que dans le discours général, nous avons plutôt la perception que la France s’inscrivait dans le niveau 1 de Fink (2013), soit peu ou pas

de *faculty development*, ces résultats nous amènent plutôt à la situer au niveau 2, soit avec des activités de *faculty development* dans de nombreux établissements avec une participation volontaire.

Sans surprise, les 41 établissements mentionnent qu'il existe des dispositifs de formation à la pédagogie les nouveaux maîtres de conférences stagiaires depuis la rentrée 2018. Il s'agit d'ateliers/conférences (34/41), de l'accompagnement-conseil (26/41), des activités en relais du MOOC *Enseigner dans le supérieur* (21/41), un programme complet dédié spécialement aux nouveaux maîtres de conférences stagiaires (30/41), de la reconnaissance de la participation à des colloques (24/41) et du mentorat (11/41).

La richesse des activités proposées démontre que les SAP se veulent des espaces favorisant le DPP des nouveaux maîtres de conférences stagiaires et le développement de nouvelles connaissances en vue « d'élargir leurs possibilités d'action » (Fernagu Oudet, 2012, p. 12), notamment en articulant mieux les différentes dimensions du SPD. Toutefois, nous nous demandons dans quelle mesure ces formations de courtes durées sont des leviers pour dépasser les connaissances et transformer réellement les pratiques sur le terrain.

#### **4.2.2. Entretien semi-dirigé**

Ce que nous tirons au sens large de nos entretiens, c'est la culture de l'apprenance (Carré, 2005) dont font état les répondants, soulevant l'importance d'offrir un espace de DPP aux enseignants du supérieur afin de leur permettre de développer leur compétence, leur agentivité et leur réflexion critique dans un milieu professionnel qui prône la liberté académique. S'il apparaît dans plusieurs entretiens que la question de numérique et des technologies constituent pour plusieurs une porte d'entrée, l'élargissement de la mission aux aspects avant tout pédagogiques est clairement apparente, et ce, dans une perspective de DPP : « en 2015 a été officialisée l'installation d'un service universitaire de pédagogie et qui est venu puiser à une ressource humaine qui était déjà constituée depuis une dizaine d'années autour du numérique éducatif, mais qui avait une feuille de route numérique et des outils vraiment clairement assumés et la dimension pédagogique intervenait forcément dans les interactions avec les enseignants, pour pouvoir les aider à construire, mais n'était pas affichée et était peu développée. Donc le SUP est venu en quelque sorte afficher plus clairement les contenus de formations qui ont ces dimensions. (...) de sorte qu'aujourd'hui on affiche vraiment en commun et que finalement ces distinctions hautes qui avaient paru au départ presque prudentes et nécessaires entre le numérique d'un côté "ne le confondons pas avec la pédagogie", aujourd'hui les gens se sont acclimatés » (Participant 7). À ce niveau, plusieurs

répondants parlent de leur collaboration avec l’INSPÉ et avec des intervenants extérieurs : « on avait des ateliers de formation, qui étaient animés essentiellement par nous, mais on pouvait faire appel à des intervenants extérieurs, sur deux ou trois thématiques par an. On essayait de se renouveler en faisant appel à des gens d’autres SUP ou des intervenants extérieurs. » (Participant 13). De plus, si les SAP sont invités à proposer des formations spécifiques pour les nouveaux de maîtres de conférences stagiaires, ils s’assurent d’ouvrir certains espaces de formation à l’ensemble des personnels enseignants afin que ce soit un mouvement collectif. C’est en effet une occasion pour les nouvelles personnes de rencontrer des collègues et de socialiser avec leurs pairs afin non seulement de s’inscrire dans une culture d’appartenance disciplinaire, mais également de penser une socialisation au sein de l’établissement en tant que tel et de définir les contours du métier d’enseignant-chercheur : « à chaque fois que l’on posait des questions sur (...) échanger avec les collègues nouveaux maîtres de conférences, la journée de rentrée, discuter de comment ça se passe l’intégration... enfin à chaque fois que l’on posait une question de l’ordre de l’échange de pratiques ou du retour d’expérience de l’intégration dans l’université, là tout le monde était d’accord à 100 % que c’était (...) très apprécié. » (Participant 21). À ce sujet, nos résultats nous amènent à comprendre que si le « savoir enseigner universitaire » est essentiel, il se doit d’être pensé dans une perspective plus large : « On se rendait compte qu’effectivement, l’approche même de la pédagogie avait forcément des liens avec ces matrices disciplinaires et que tout le monde ne voyait pas en fait l’intérêt de différencier les types d’enseignement. » (Participant 23).

## **5. Discussion conclusive**

Depuis plusieurs années, la question de la pédagogie de l’enseignement supérieur est au cœur des préoccupations ministérielles en France (Lalle et Bonnafous, 2019). Dans cette dynamique, le décret n°2017-854 du 9 mai 2017 constitue un levier en vue de mettre en lumière les services d’appui à la pédagogie et de renforcer leur rôle d’environnements capacitants. Tel que le souligne Falzon (2013), « Toute organisation dispose d’un potentiel capacitant plus ou moins important. Mais ce potentiel est souvent sous-exploité, inconnu ou non reconnu, parfois même entravé par l’organisation. » (p. 2).

Nous considérons que les activités proposées par les SAP favorisent le DPP des enseignants du supérieur et constituent en ce sens en partie des environnements capacitants. En effet, à la lecture de nos résultats quantitatifs et qualitatifs, nous sommes convaincues que les dispositifs de formation proposés favorisent le développement de connaissances et de compétences qui

permettent aux participants d'avoir plus de contrôle et d'autonomie en termes d'enseignement. Toutefois, nous nous questionnons à savoir si les conditions mises en place par les établissements d'enseignement supérieur français sont réellement des leviers favorisant l'autonomie des enseignants-chercheurs. En effet, la manière dont sont calculées les heures, la rigidité de certains milieux - quoique la pandémie ait pu être une occasion de renouvellement-, la prédominance accordée à la recherche par rapport à la mission enseignement peuvent être des freins aux environnements capacitants.

### Références bibliographiques

- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et Formation*, (17), 5- 8.
- Becher, T. et Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories : intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (2<sup>e</sup> éd.). Buckingham: Open University Press/SRHE.
- Berthiaume, D. (2007). *What is the nature of university professors' discipline specific pedagogical knowledge ? A descriptive multicase study*. Thèse de doctorat. McGill University, Montreal, Canada.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance*. Paris : Dunod.
- Demougeot-Label, J. (2016). *Le développement professionnel pédagogique des universitaires en France est-il marqué d'originalité ?* Actes du 29<sup>e</sup> Colloque de l'AIPU, Lausanne, 6 au 9 juin.
- Falzon, P. (2005). *Ergonomics, Knowledge Development and the Design of Enabling Environments ?* Humanizing Work and Work Environment Conference. Guwahati, India, 10 au 12 décembre.
- Falzon, P. (2008). Enabling safety : Issues in design and continuous design. *Cognition Technology and Work*, 10(1), 7-14.
- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie constructive* (p. 1-16). Paris : Presses Universitaires de France.
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (119), 7-27.
- Fink, L. D. (2013). The Current Status of Faculty Development Inter-nationally. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2).
- Frenay, M., Jorro, A. et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et Formation*, (67), 105- 116.
- Gaebel, M. et Zhang, T. (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Bruxelles / Genève : European University Association asbl.
- Guyot, J.-L. et Bonami, M. (2000). Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'université. *Cahiers de recherche du Girsef*, (9).
- Lalle, P. et Bonnafous, S. (2019). La révolution pédagogique de l'enseignement supérieur, une universalité géographique et paradigmatique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (80) 49-60.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lison, C. et Jutras, F. (2014). Innover à l’université : penser les situations d’enseignement pour soutenir l’apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur*, 30(1). <https://ripes.revues.org/769>
- Lison, C. et Loisy, C. (2019). Le développement professionnel en enseignement supérieur : une histoire de posture et de rapport aux savoirs. Dans M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux* (p. 169-183). Bruxelles : De Boeck.
- Raymond, D. (1993). Raymond, D. (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l’éducation*, 19(1), 187-200.
- Rege Colet, N. et Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l’enseignement et de la formation* (p. 137-162). Bruxelles : De Boeck.
- Sen, A. (2000). *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*. Paris : Odile Jacob.
- Sen, A. (2012). *L’idée de justice*. Paris : Flammarion.
- Shulman, L. (1986). Those who understand : Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (2007). Ceux qui comprennent. Le développement de la connaissance dans l’enseignement. *Éducation & Didactique*, 1(1), 97-114.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l’éducation*, 31(1), 133-155.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l’éducation*. Montréal : Les Presses de l’Université de Montréal.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L’Harmattan.