
Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques

*Professional development from a constructivist or socio-constructivist
perspective: a conceptual understanding with implications for practice*

El desarrollo profesional en una perspectiva constructivista o

socioconstructivista: una comprensión conceptual para implicaciones prácticas

Marilène Gosselin, Anabelle Viau-Guay et Bruno Bourassa



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pistes/4009>

DOI : 10.4000/pistes.4009

ISSN : 1481-9384

Éditeur

Les Amis de PISTES

Référence électronique

Marilène Gosselin, Anabelle Viau-Guay et Bruno Bourassa, « Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 16-3 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pistes/4009> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pistes.4009>

Ce document a été généré automatiquement le 21 septembre 2021.



Pistes est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques

Professional development from a constructivist or socio-constructivist perspective: a conceptual understanding with implications for practice
El desarrollo profesional en una perspectiva constructivista o socioconstructivista: una comprensión conceptual para implicaciones prácticas

Marilène Gosselin, Anabelle Viau-Guay et Bruno Bourassa

Introduction

- 1 La place qu'occupe le travail dans la vie amène bien des personnes à une réflexion sur l'intérêt qu'elles portent à leur travail, le bien-être qu'elles y ressentent ainsi que sur leur conciliation entre le travail et la vie personnelle. Ce questionnement peut être le symptôme d'une recherche de sens à son travail. Étant donné que le sens que donne une personne à son travail peut avoir des effets sur sa santé mentale et sur son engagement envers l'organisation (Brun, 2003 ; St-Arnaud et coll., 2004), ce sujet préoccupe non seulement les individus eux-mêmes (Duxbury et Higgins, 2001 ; OMS, 2010 ; Remoussenard et Ansiau, 2013 ; Santé Canada, 2012), mais également les dirigeants politiques et institutionnels pour la rétention d'une main-d'œuvre compétente et une offre de service de qualité (Coalition pour la qualité de vie au travail et des soins de santé de qualité, 2007 ; Morin et Gagné, 2009 ; OECD, 2011). Or, certains auteurs considèrent que

« Pour que le travail ait un sens, il doit procurer de la satisfaction à la personne qui l'effectue, correspondre à ses intérêts, faire appel à ses compétences, stimuler le développement de son potentiel et lui permettre d'atteindre ses objectifs. » (Morin et Gagné, 2009, p. 1). Dans cette perspective, le développement professionnel pourrait être une proposition pour contribuer au développement des apprentissages et, conséquemment, au bien-être des personnes au travail (voir par exemple Coalition pour la qualité de vie au travail et des soins de santé de qualité, 2007 ; CSA et BNQ, 2013 ; Gunn et Goding, 2009 ; Morin, 2008 ; Morin et Gagné, 2009).

- 2 Cette recherche de sens au travail suscitée par différentes sources d'inconfort, mais pouvant néanmoins être porteuse de changement pour un développement professionnel, touche les travailleurs de plusieurs secteurs d'activité (Jarvis, 2010 ; Mezirow et Taylor, 2009). Par exemple, dans le secteur de la santé, les professionnels sont notamment soumis à des pressions liées à la recherche d'efficacité pour l'optimisation de l'accès et de la continuité des services de santé (AERDPQ, 2010 ; MSSS, 2010). Des pressions s'exercent également pour suivre l'évolution des connaissances dans leur domaine (Alheit et Dausien, 2005 ; INESSS, 2012 ; Landry et coll., 2008 ; MSSS, 2010b ; Soares, 2010) spécialement par la promotion d'une pratique fondée sur les preuves scientifiques (aussi appelées données probantes ou evidence-based) (MSSS, 2010a) et par une obligation de formation continue des ordres professionnels (CIQ, 2007).
- 3 De ce fait, le développement professionnel est promu pour répondre aux besoins de performance organisationnelle et individuelle (Brun, 2003) tout comme au besoin de s'accomplir professionnellement (Boudens, 2005). Cependant, hormis la formation continue dans sa forme traditionnelle (où, généralement, un expert présente un contenu), les autres dispositifs d'apprentissage professionnel continu, pouvant donner un sens à la pratique, semblent demeurer méconnus ou mitigés dans les milieux de travail (Webster-Wright, 2009). Il semble donc y avoir un écart entre les connaissances issues du monde de la recherche à cet égard et leur appropriation par le monde de la pratique, d'autant plus lorsque le domaine de recherche (par exemple, des recherches issues du domaine de l'éducation) n'est pas le même que celui de la pratique (par exemple, celui de la santé). Ce constat n'est pas nouveau (Noreau et coll., 2010).
- 4 En ce sens, nous croyons qu'un état des lieux s'impose : que veut-on dire précisément par « développement professionnel » ? Que sait-on sur la manière dont les personnes se développent en milieu de travail ? Comment peut-on soutenir davantage ce développement ? Cet article a donc pour but d'amener un éclairage sur ces questions. À cette fin, nous présentons, dans un premier temps, la méthodologie utilisée pour dégager les principaux constats scientifiques sur le développement professionnel. Dans un deuxième temps, nous exposons les résultats de cette étude de la littérature en relevant deux principales perspectives pour aborder le développement professionnel, un certain nombre de concepts permettant de définir le développement professionnel selon une perspective constructiviste ou socioconstructiviste, de même qu'un état des études empiriques ayant porté sur les dimensions personnelle, professionnelle et socioculturelle impliquées dans le développement professionnel. Pour conclure, nous mettons en évidence des implications de cette analyse, à la fois pour la recherche et pour la pratique.

1. Méthodologie de constitution et d'analyse du corpus scientifique sur le développement professionnel

- 5 Afin de définir le développement professionnel et de faire état des recherches ayant été réalisées à ce sujet, une collecte de données dans la littérature a été réalisée. Cette collecte a suivi une démarche itérative à partir des bases de données bibliographiques usuelles en sciences de la santé et de l'éducation, dans le catalogue des bibliothèques et sur Internet. Plusieurs mots clés et connexes ont été retenus au cours de la démarche : développement professionnel (professional development), apprentissage professionnel (professional learning et work based learning), apprentissage transformateur (transformative learning), apprentissage expérientiel (experiential learning), analyse des pratiques (practice analysis), pratique réflexive (reflexive practice), gestion des connaissances (knowledge management), communauté de pratique (community of practice), communauté d'apprentissage (learning community). D'autres ouvrages cités dans les références ont aussi été consultés.
- 6 Plus précisément, les publications portant sur les dispositifs d'analyse des pratiques, la pratique réflexive et la gestion des connaissances ont été particulièrement considérées, puisque ces concepts sont particulièrement mis en valeur dans la littérature. Les termes « communauté de pratique » et « communauté d'apprentissage » ont aussi été d'un intérêt certain étant donné que ce type de dispositif s'est multiplié dans les milieux de travail comme dans la littérature au cours des dernières années. Essentiellement, une communauté de pratique est un regroupement de personnes qui interagissent ensemble pour apprendre les unes des autres en mettant en commun, de façon formelle et informelle, des savoirs, des croyances et des valeurs de façon à créer une compréhension commune sur un domaine d'intérêt ou sur leur pratique professionnelle (Lave et Wenger, 1991 ; Li et coll., 2009 ; Ranmuthugala et coll., 2011 ; Wenger, 1998 ; Wenger et coll., 2002). La communauté d'apprentissage regroupe aussi des personnes dans le but d'acquérir de nouveaux savoirs et de développer des pratiques novatrices dans une démarche de collaboration (Leclerc et Labelle, 2013 ; Stoll et coll., 2006), mais cela tout en recherchant volontairement le soutien entre elles ainsi que leur émancipation (Dionne et coll., 2010). Étant donné que ces deux types de communautés sont centrées sur l'apprentissage par la co-formation et la co-construction de sens en lien avec la pratique professionnelle dans un processus continu (Dionne et Couture, 2013 ; Savoie-Zajc, 2010) et qu'elles offrent toutes deux, intentionnellement ou pas, une d'émancipation, nous concevons la distinction plus d'ordre terminologique qu'en tant qu'intention. Toutefois, les écrits utilisant des termes communs, mais référant plutôt à une équipe de travail ou à une communauté de projet, tel que défini par Lindkvist (2005), ont été exclus.
- 7 Au total, 561 sources ont été consultées pour en retenir 158 aux fins de l'article. Du point de vue méthodologique, les articles scientifiques et les ouvrages consultés ont été analysés de la manière suivante. En premier lieu, nous avons tenté de les départager en fonction de leurs fondements épistémologiques, c'est-à-dire à partir de la conception du lien entre la pratique professionnelle et la construction de connaissances qui les sous-tendait (perspective managériale ou applicationniste vs perspective constructiviste ou socioconstructiviste) (section 2.1). Ensuite, après avoir retenu les articles et ouvrages se situant dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste, nous avons ciblé les

différentes définitions du développement professionnel proposées par les auteurs de manière à en faire une certaine synthèse (section 2.2). Enfin, nous avons retenu les articles et ouvrages ayant documenté empiriquement le processus de développement professionnel. Nous les avons ensuite classés en fonction de la dimension étudiée de manière prédominante, selon que l'étude mettait l'accent davantage sur la dimension personnelle, professionnelle ou socioculturelle (ou organisationnelle) (section 2.3). Cette catégorisation n'avait pas été choisie a priori mais a émergé au cours de l'analyse du corpus. Nous avons cessé l'analyse lorsque nous avons le sentiment d'avoir obtenu une saturation de l'information pour chacune de ces trois dimensions.

2. Résultats

2.1 Deux principales perspectives pour concevoir le développement professionnel

- 8 De l'analyse de la littérature, il ressort qu'une compréhension plus profonde du développement professionnel et des approches pouvant le favoriser se poursuit. Les conceptions et les dispositifs pour promouvoir le développement professionnel divergent selon les courants de pensée (Beckett et Hager, 2002 ; Billett et coll., 2006 ; Wittorski, 2009). Sommairement, on pourrait catégoriser les façons d'aborder le développement professionnel sous deux principales perspectives : 1) une perspective managériale, plus déterministe ou applicationniste des savoirs ; 2) une perspective constructiviste ou socioconstructiviste, davantage volontariste (Beckers, 2007 ; Mintzberg et James, 1985 ; Wittorski, 2009).
- 9 Il ressort que la perspective managériale, dans laquelle des savoirs et des compétences sont identifiés par des experts (scientifiques, formateurs, organisations, etc.) et ensuite appliqués par les professionnels selon des fonctions de travail déterminées (Beckers, 2007 ; Remoussenard et Ansiau, 2013 ; Wittorski, 2009), occupe une place prépondérante, particulièrement dans le domaine de la santé. Cette perspective s'est probablement démarquée parce qu'elle répondait aux pressions sociopolitiques et professionnelles au regard de l'évaluation des qualifications professionnelles en définissant les savoirs et les compétences ciblés notamment dans des référentiels de compétences et des guides de pratique clinique (Barnett, 2000 ; Campbell et coll., 2010 ; Hager et Gonczi, 1991 ; Ponzi et Koenig, 2002 ; Webster-Wright, 2009). Cette approche se traduit généralement par des dispositifs de transfert des connaissances pour une pratique basée sur les données probantes (voir par exemple ASPC, 2008 ; Barwick et coll., 2005 ; Graham et coll., 2006 ; Straus et coll., 2009 ; Van Eerd et coll., 2011 ; Wang et coll., 2006 ; Wensing et coll., 2010). Même si cette approche demeure valorisée par les professionnels (Gunn et Goding, 2009 ; Rappolt et Tassone, 2002), plusieurs recherches ont mis en évidence ses limites pour favoriser l'intégration des connaissances dans la pratique (Cabana et coll., 1999 ; Harrison et coll., 2009 ; Michie et coll., 2009 ; Mitchell, 1999 ; Munroe et coll., 2008 ; Straus et coll., 2009 ; Wensing et coll., 2010 ; Woolf, 2000). Ces limites s'expliqueraient non seulement par le fait que la prise de décision dans les situations professionnelles dépende de la personne (selon la pertinence qu'elle attribue aux savoirs transmis en fonction de ses priorités, de ses intérêts, de ses expériences et de sa pratique), mais aussi par le fait que l'application des connaissances scientifiques requiert une appréciation pratique selon les exigences

rattachées au contexte (Mitchell, 1999 ; Munroe et coll., 2008 ; Rappolt et Tassone, 2002 ; Straus et coll., 2009).

- 10 En contrepartie, il peut être intéressant, comme le proposent certains auteurs, de concevoir le développement professionnel dans une perspective davantage constructiviste ou socioconstructiviste (voir par exemple Egan et Jaye, 2009 ; Edwards et coll., 2002 ; Garet et coll., 2001 ; Godin et coll., 2008 ; Hensler et Dezutter, 2008 ; Honebein et coll., 1993 ; Jouquan et Bail, 2003 ; Maubant et Roger, 2012 ; Wittorski, 2009). Dans une perspective constructiviste, le développement professionnel est conçu comme un processus rattaché à la personne qui gère les situations professionnelles et non seulement à la pratique. Dans cette perspective, les savoirs et les compétences à développer sont déterminés à partir des préoccupations et des intérêts de la personne en tenant compte de leur évolution selon le vécu de la personne (Alheit et Dausien, 2005 ; Argyris et Schön, 1978 ; Beckers, 2007 ; Remoussenard et Ansiau, 2013 ; Wittorski, 2009). La personne est considérée comme étant maîtresse de ses apprentissages par ses questionnements explicites (la réflexivité) et ses intentions d'apprentissage (Dewey, 1933 ; Jarvis, 2010 ; Schön, 1983 ; Stoll et coll., 2006 ; Wenger, 1998). D'autres apprentissages peuvent aussi se réaliser implicitement (Alheit et Dausien, 2005 ; Jarvis, 2010). Dans cette conception, l'apprentissage professionnel est alors soutenu par des conditions favorisant le développement des compétences et des savoirs en visant à les adapter au contexte et à la personne de façon continue (Edwards et coll., 2002 ; Maubant et Roger, 2012 ; OECD, 1998 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005 ; Webster-Wright, 2009). Dans une perspective davantage socioconstructiviste, c'est le collectif et non la personne qui détermine les compétences à développer, selon ses besoins et son évolution (Lefevre, Garcia, et Namolovan, 2009). Le développement professionnel est alors pris en charge de manière collective.
- 11 En vue de favoriser le développement professionnel sur la base d'une conception constructiviste ou socioconstructiviste, il est nécessaire de mettre en place des situations stimulant les processus d'apprentissage individuels et collectifs (suscités par les interactions sociales), par exemple par des dispositifs d'analyse des pratiques, de pratique réflexive et de gestion des connaissances (Alheit et Dausien, 2005 ; Barbier, 2006 ; Blanchard-Laville et Fablet, 1996 ; Bourassa et coll., 1999 ; Grossmann, 2009 ; Guerraud, 2006 ; Hanson et coll., 2011 ; Plack et Greenberg, 2005). Ceux-ci peuvent tout particulièrement être suscités dans une communauté de pratique ou d'apprentissage. D'ailleurs, dans une approche constructiviste ou socioconstructiviste comme dans une approche managériale, les communautés de pratique ou d'apprentissage sont un dispositif de plus en plus promu en vue de favoriser le développement professionnel en complémentarité au dispositif de la formation continue traditionnelle. Plusieurs recherches concluent que des dispositifs cohérents avec une perspective constructiviste ou socioconstructiviste du développement professionnel auraient des effets positifs pour le développement professionnel des professionnels dans différents domaines (Dionne et Couture, 2013 ; Gunn et Goding, 2009 ; Parboosingh, 2002 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013 ; Savoie-Zajc, 2010 ; Vescio et coll., 2008) tout comme pour le développement organisationnel (APQC Report, 2005 ; Archibald et McDermott, 2008 ; Carpio Tam et coll., 2004 ; Kilbride et coll., 2011 ; King, 2009 ; Langelier, 2005 ; Lesser et Storck, 2001 ; Ranmuthugala et coll., 2011).
- 12 C'est pourquoi les possibilités qu'offre la perspective constructiviste ou socioconstructiviste nous incitent à l'explorer pour le présent article. Toutefois, bien que

cette perspective et certains de ses dispositifs aient été documentés, et ce, particulièrement au regard de ses retombées sur les personnes et sur les organisations, les processus d'apprentissage vécus par ces dernières pour conclure qu'elles se sont développées professionnellement et qu'elles y ont trouvé du sens à leur travail demeurent moins bien connus (Butler et coll., 2004 ; Deketelaere et coll., 2006). Cependant, pour répondre à cette question, il faut d'abord définir la conception du développement professionnel sur laquelle s'appuyer pour en comprendre les processus.

2.2 La définition du développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste

- 13 Ayant retenu une perspective constructiviste ou socioconstructiviste, le développement professionnel peut être défini dans cette perspective à partir des propositions de plusieurs auteurs, puisqu'il n'existe pas de définition sans équivoque et que les cadres théoriques sous-jacents sont variables (Altet et coll., 2010 ; Beckers, 2007 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005 ; Wittorski, 2009). Par conséquent, nous définissons le développement professionnel comme un double processus caractérisé, d'une part, par un processus d'apprentissage professionnel, c'est-à-dire par une construction des savoirs professionnels à partir des savoirs théoriques et pratiques (Raisky, 1999) acquis dans les situations de la vie quotidienne et dans les activités professionnelles (Alheit et Dausien, 2005). Ce processus d'apprentissage permet l'amélioration des compétences professionnelles par la mobilisation de ces savoirs conjointement aux ressources personnelles et environnementales de façon pertinente dans les situations de travail (Le Boterf, 2013). Il induit donc une interprétation à la fois individuelle et collective pour ajuster ou modifier sa pratique professionnelle (Butler, 2005 ; Savoie-Zajc, 2010 ; Wittorski, 2009). Ces situations d'ajustement de la pratique requièrent alors un apprentissage, soit des processus de changement et de transformation qui passent par la personne (Uwamariya et Mukamurera, 2005), pour s'adapter à l'évolution ou aux changements des valeurs, des connaissances et des contextes de pratique (Butler et coll., 2004 ; Perez-Roux, 2010 ; Savoie-Zajc, 2010). D'autre part, un autre processus a cours simultanément à l'acquisition des savoirs, celui de la construction de l'identité. Il s'agit d'un processus par lequel la personne développe un ensemble de représentations et de sentiments à propos d'elle-même en rapport avec les autres, sa pratique et son contexte à partir de son appréciation de sa réalisation de l'activité (Beckers et coll., 2003 ; Billett et Somerville, 2004 ; Maubant et Roger, 2012 ; Perez-Roux, 2010 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005 ; Wenger, 1998 ; Wittorski, 2009). Conséquemment, par ces processus intimement liés à la personne, à sa pratique et à son contexte, le développement professionnel se révèle comme étant multidimensionnel et évoluant dans le temps.

2.3 Le processus de développement professionnel : état de la recherche

- 14 Ayant défini ce que nous entendons par « développement professionnel » dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste, nous avons organisé la recension d'écrits afin de répondre à la question posée précédemment, à savoir « Que sait-on sur la manière dont les personnes se développent en milieu de travail ? » Il ressort trois grandes dimensions ayant fait l'objet d'investigations : 1) la dimension personnelle liée à la

personne au sens « intrinsèque » ; 2) la dimension professionnelle liée à la pratique et aux savoirs qui la fondent ; 3) la dimension socioculturelle (ou organisationnelle) liée aux contextes physique, social et culturel. Ces trois dimensions permettent d'éclairer les processus en jeu lorsque des professionnels vivent des situations pouvant contribuer à leur développement professionnel.

2.3.1 Les études empiriques ayant porté sur la dimension personnelle du développement professionnel

- 15 Une partie des écrits recensés se sont intéressés à la dimension personnelle du processus de développement professionnel. En appui sur divers cadres théoriques (notamment ceux de Argyris et Schön, 1974 ; Godin et coll., 2008 ; Jarvis, 2010 ; Lave, 1991 ; Moore, 2004), des études de nature qualitative ont démontré par des approches collectives ou individuelles de recherche que la motivation (Keeling, Jones, Botterill, et Gray, 1998) ou l'engagement (Cherkowski, 2012 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013) constituent des préalables à l'apprentissage. Chez les adultes, une étude de O'Donnell et Tobbell (2007) a révélé que l'apprentissage survenait effectivement avec l'engagement dans la pratique, mais encore plus si la personne avait l'impression de faire les choses pour elle-même. Ce vouloir-agir, qui pousse la personne à agir ou à apprendre, serait, d'une part, suscité par une motivation intrinsèque rattachée à sa biographie et, d'autre part, par une motivation extrinsèque associée à des facteurs environnementaux (Le Boterf, 2013). À cet égard, des études de cas dans divers types de milieu de travail ont permis de constater que le bien-être de la personne, stimulé par un climat de confiance et de soutien, favorisait l'engagement dans le milieu de travail en permettant à la personne d'essayer de nouvelles pratiques et en l'incitant à adhérer à de nouvelles croyances (Cherkowski, 2012 ; Remoussenard et Ansiau, 2013). D'ailleurs, plusieurs autres études ont fait état de l'interrelation entre les états affectifs des travailleurs et les facteurs environnementaux (par exemple Coalition pour la qualité de vie au travail et des soins de santé de qualité, 2007 ; Morin, 2008).
- 16 De plus, plusieurs auteurs font le lien entre la motivation de la personne à apprendre ou à s'engager dans son milieu de travail et le sentiment de congruence, c'est-à-dire le sentiment de partager les mêmes valeurs, les mêmes croyances et les mêmes idées que celles de son milieu (Ajzen et Sexton, 1999 ; Gohier et coll., 2001 ; Savoie-Zajc, 2010). À cet égard, une étude de Keeling et ses collaborateurs (1998) a révélé que le sentiment de congruence de la personne avec son environnement pouvait affecter sa motivation à s'investir dans un apprentissage professionnel. Une autre étude, celle de O'Donnell et Tobbell (2007), a mis en lumière le fait que le sentiment de congruence jouait sur le sentiment d'appartenance à une organisation ou à un groupe, qu'il était variable d'une personne à une autre et qu'il pouvait être fragilisé par les émotions vécues en relation avec les autres et son milieu. Plusieurs autres études ont aussi soulevé que non seulement l'esprit de collaboration, mais également les connaissances et des modalités d'apprentissage vécus en congruence contribuaient à consolider l'identité de la personne (Ajzen et Sexton, 1999 ; Billett et Somerville, 2004 ; Rappolt et Tassone, 2002). En ce sens, de son étude sur les communautés d'apprentissage, Savoie-Zajc (2010) a aussi conclu que ce dispositif ne convenait pas à tous, et ce, particulièrement pour les
- « personnes qui préfèrent une forme de perfectionnement plus intellectuelle et moins expérientielle » (p. 19).
La personne doit plutôt

« être prêt(e) à s'exposer, accepter de prendre du temps pour sortir de l'urgence de l'intervention et réfléchir sur sa pratique » (Savoie-Zajc, 2010, p. 19).

- 17 De fait, plusieurs auteurs soutiennent que les significations octroyées par la personne aux objets, aux relations et aux situations de la vie quotidienne s'intègrent sous forme d'apprentissage à sa biographie et déterminent conséquemment sa façon les situations futures dans sa vie personnelle comme dans sa vie professionnelle (Alheit et Dausien, 2005 ; Bath et Smith, 2009 ; Billett et Somerville, 2004 ; Brun, 2003 ; Jarvis, 2010 ; Knowles, 1970 ; Rogers, 1969). Ainsi, les significations accordées par la personne moduleraient ses attitudes envers l'apprentissage et donc sa capacité d'action (Billett et Somerville, 2004 ; Estabrooks et coll., 2003 ; Lees et Meyer, 2011 ; Mann et coll., 2009 ; Omery et Williams, 1999). En appui à cette proposition, diverses études ont relevé des attitudes favorables à l'apprentissage dont l'ouverture au changement (Bath et Smith, 2009 ; Seashore et coll., 2003) ou à la remise en question (Bouissou et Brau-Antony, 2005 ; Butler et coll., 2004), le sens de la responsabilité professionnelle et la volonté d'exercer les meilleures pratiques (Gunn et Goding, 2009), l'anticipation des situations futures à partir des expériences antérieures (Gustafsson et Fagerberg, 2004 ; Teekman 2000), les attitudes liées au sentiment d'auto-efficacité, c'est-à-dire à la croyance qu'a la personne d'être capable de réaliser les actions (Bath et Smith, 2009 ; Thoonen et coll., 2011) et le volontariat dans la démarche collective d'apprentissage (Langelier, 2005 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013 ; Savoie-Zajc, 2010).

2.3.2 Les études empiriques portant sur la dimension professionnelle du développement professionnel

- 18 Plusieurs études se sont aussi intéressées à la dimension professionnelle du processus développement professionnel, c'est-à-dire à la manière dont le développement professionnel transforme les pratiques professionnelles ainsi que les savoirs qui les fondent, mais cela en s'appuyant sur des cadres théoriques différents. L'étude de Savoie-Zajc (2010) a permis de documenter ce développement des savoirs et leur mise en pratique auprès de participants de communautés d'apprentissage dans le domaine de l'éducation. La chercheuse relève que la construction des savoirs professionnels passe par des processus d'ajustement de la pratique, plus précisément par une prise de conscience des aspects à améliorer en se basant sur leur expérience, ce qui va dans le même sens que les propositions théoriques de plusieurs auteurs (par exemple Argyris, 1990 ; Beckers et coll., 2003 ; Brookfield, 1986 ; Clanet, 2010 ; Engeström, 1987 ; Maubant et Roger, 2012 ; Rappolt et Tassone, 2002). En lien avec les processus d'ajustement, la chercheuse constate l'importance que les participants laissent des traces de leur démarche réflexive pour fonder leurs apprentissages. À cet égard, Knowles (1970) avançait que l'apprenant a non seulement besoin de savoir pourquoi apprendre, mais également comment il va entreprendre sa démarche d'apprentissage.
- 19 D'autres recherches indiquent toutefois que le potentiel à développer de nouveaux savoirs professionnels dépendrait de certaines attitudes et habiletés chez la personne, attribuables à des caractéristiques personnelles et à l'expérience, telle sa capacité à se remettre en question, à expliciter sa pratique et à établir des liens entre ses savoirs et son expérience (Lees et Meyer, 2011 ; Mezirow et Taylor, 2009 ; Rappolt et Tassone, 2002 ; Straus et coll., 2009). En effet, au cours d'études sur le développement professionnel, des professionnels (enseignants, physiothérapeutes et ergothérapeutes) ont rapporté que des habiletés et une expérience à exercer des stratégies d'apprentissage étaient facilitantes

pour concrétiser des apprentissages (Butler et coll., 2004 ; Gunn et Goding, 2009 ; Rappolt et Tassone, 2002). Or, selon Zellermyer et Tabak (2006), ces habiletés semblent s'acquérir par les échanges sur la pratique professionnelle avec les pairs, puisque, dans leur étude, des enseignants ont exprimé se percevoir comme des théoriciens, des expérimentateurs et des leaders dans leur milieu de travail à la suite de leur expérience.

- 20 Cependant, bien que des études concluent qu'il soit possible de développer et de mettre en pratique de nouveaux savoirs de même que de changer sa pratique, elles nous en apprennent peu sur les processus qui mènent à une reconceptualisation des savoirs et à des changements dans la pratique. Par conséquent, pour comprendre le processus d'apprentissage dans la perspective d'un développement professionnel, il s'avérerait pertinent de tenir compte de l'association ou de la confrontation des savoirs de la personne à partir de ses expériences de vie qui la mèneront à en tirer un apprentissage pour sa pratique professionnelle (Wiessner et Sullivan, 2007).

2.3.3 Les études empiriques portant sur la dimension socioculturelle du développement professionnel

- 21 Dans une perspective plus socioconstructiviste, l'amélioration de la pratique ne peut se limiter à la dimension professionnelle selon la capacité de mise en œuvre des savoirs en situation de travail et à la dimension personnelle selon les ressources de la personne. Celle-ci dépend aussi de la dimension socioculturelle selon les possibilités que lui offre son environnement (Beckers et coll., 2003 ; Clanet, 2010 ; Le Boterf, 2013 ; Maubant et Roger, 2012 ; Pastré et coll., 2006). Exposée largement dans la littérature, l'importance de l'environnement socioculturel dans l'apprentissage professionnel a été documentée dans différentes perspectives, et ce, en soulignant la valeur des ressources et l'impact favorable ou contraignant de certaines conditions liées aux différents contextes (physique, social et culturel) (Clanet, 2010 ; Lave, 1991 ; Le Boterf, 2013 ; Perez-Roux, 2010 ; Tynjälä, 2013 ; Wenger, 1998).
- 22 À ce propos, des études (principalement des études de cas avec entrevues ou questionnaires) ont permis de relever des conditions suggérant un environnement d'apprentissage d'autant plus positif que celui-ci jumelle plusieurs d'entre elles :
- a. un processus participatif comprenant des objectifs et des règles de fonctionnement convenus (Butler, 2005 ; Gunn et Goding, 2009 ; Langelier, 2005 ; Leclerc et coll., 2013 ; Lees et Meyer, 2011) ;
 - b. des opportunités de participation misant sur la capacité de formation et d'autoformation des personnes (Billett, 2002 ; Fox et coll., 1997 ; Lees et Meyer, 2011) ;
 - c. des interactions sociales notamment au sein d'une communauté de pratique (Butler, 2005 ; Hensler et Dezutter, 2008 ; Leclerc et coll., 2013 ; Lees et Meyer, 2011) ;
 - d. une variété d'activités éducatives (Butler, 2005 ; Fox et coll., 1997 ; Gunn et Goding, 2009 ; Stein et coll., 1999) ;
 - e. un questionnement pertinent facilité par des outils significatifs et souples pour développer des capacités réflexives (Butler et coll., 2004 ; Hensler et Dezutter, 2008) ou par l'accompagnement d'une personne ressource (Archibald et McDermott, 2008 ; Bourassa et coll., 1999 ; Dionne et coll., 2010 ; Langelier, 2005 ; Lees et Meyer, 2011 ; Mann et coll., 2009) ;
 - f. du temps pour une pratique réflexive, mais aussi s'inscrivant dans un continuum (Butler, 2005 ; Butler et coll., 2004 ; Gunn et Goding, 2009 ; Hensler et Dezutter, 2008 ; Leclerc et coll., 2013 ; Lees et Meyer, 2011) ;

- g. une valorisation des savoirs et des habiletés de l'ensemble des personnes plutôt que quelques-unes ou qu'un groupe restreint (Butler et coll., 2004 ; Hensler et Dezutter, 2008) ;
- h. une valorisation de l'innovation par les personnes et l'organisation (Gunn et Goding, 2009 ; Leclerc et coll., 2013).
- 23 Dans le même sens, plusieurs auteurs soulignent l'importance de soutenir le développement professionnel en proposant des activités éducatives en contexte professionnel pour faciliter la construction des savoirs de façon continue (Alheit et Dausien, 2005 ; Bromme et Tillema, 1995 ; Butler et coll., 2004 ; Butler, 2005 ; Gunn et Goding, 2009 ; Perez-Roux, 2010 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Certains auteurs proposent des activités comme l'analyse des pratiques et la gestion des connaissances au sein d'une communauté de pratique (Butler et coll., 2004 ; Hildreth et Kimble, 2004 ; Kilbride et coll., 2011 ; Rappolt et Tassone, 2002). Ces activités intègrent alors des processus réflexifs, d'analyse et de recherche à une démarche collaborative. En fait, l'apprentissage réflexif en collaboration avec d'autres personnes permettrait une prise de conscience d'un problème ou de certains aspects à améliorer en ce qui concerne leur pratique en soulevant les connaissances, les croyances et les actions, pour ensuite explorer et définir de nouvelles conceptions qui pourront mener à un changement (Meirink et coll., 2010 ; Savoie-Zajc, 2010 ; Standal et Jespersen, 2008). Les études de Chou (2011) de même que de Butler et ses collaborateurs (2004) ont aussi conclu que le processus réflexif au sein de communautés de professionnels contribuait à une meilleure compréhension de leur pratique. Enfin, il ressort, tel qu'observé empiriquement, que la collaboration et l'apprentissage contribuent l'un à l'autre (Chou, 2011 ; Gunn et Goding, 2009 ; Meirink et coll., 2010 ; Moreau, Leclerc, et Stanké, 2013) en plus de susciter une dynamique identitaire (Perez-Roux, 2010). C'est dans cette visée qu'une communauté de pratique est promue comme un dispositif offrant un contexte (physique, social et culturel) dans lequel la personne peut développer sa pratique de même que son identité par ses relations interpersonnelles en définissant ses valeurs et en attribuant une signification aux actions (Wenger, 1998 ; Wenger et coll., 2002).
- 24 D'ailleurs, plusieurs recherches se sont intéressées aux retombées des communautés de pratique ainsi qu'aux conditions contextuelles pouvant expliquer les succès et les obstacles à ce dispositif plus qu'aux processus sous-jacents à cette démarche d'apprentissage collaborative. Entre autres, diverses recherches confirment un changement et une transformation des pratiques subséquentement à une démarche d'apprentissage collaborative grâce à ce contexte social qui favorise l'adhésion à de nouvelles significations, croyances, valeurs, attitudes ou habiletés et qui offre de nouveaux modèles de pratique (Archambault, Wetzel, Foulger, et Williams, 2010 ; Gunn et Goding, 2009 ; Moreau et coll., 2013 ; Standal et Jespersen, 2008 ; Zeller Mayer et Tabak, 2006). Ces études sont consensuelles sur le fait que l'apprentissage par les pairs permet de développer des savoirs, des habiletés et la pratique entre autres par la négociation de sens, le rappel de savoirs et l'enseignement. Qu'il s'agisse d'un dialogue formel ou informel avec les pairs, ces interactions auraient un apport sur l'apprentissage des participants en les aidant à donner du sens ou en renforçant leurs propres significations (Gunn et Goding, 2009 ; O'Donnell et Tobbell, 2007 ; Standal et Jespersen, 2008). Contrairement aux experts, les pairs parlent le même langage et ont un vécu similaire dans le processus pour parvenir à intégrer les savoirs dans leur pratique, donc ils ont une plus grande crédibilité aux yeux des participants et peuvent représenter des modèles à suivre (Standal et Jespersen, 2008). Ainsi, les interactions permettraient une négociation

de sens qui contribuerait à la fois au sentiment d'identité par une meilleure connaissance de soi et par la construction d'une identité professionnelle (Hensler et Dezutter, 2008). En plus, la reconnaissance des pairs renforcerait la capacité d'action par un meilleur sentiment d'autoefficacité (Brun, 2003 ; Gunn et Goding, 2009 ; Moreau et coll., 2013 ; Morin, 2008 ; Plack et Greenberg, 2005 ; Wenger et coll., 2002). Dans le même sens, plusieurs études concluent que le climat de travail et la qualité des relations interpersonnelles influenceraient l'engagement dans l'apprentissage et la capacité d'action de l'individu selon le bien-être vécu par la personne dans son contexte de travail (Archibald et McDermott, 2008 ; Billett, 2001 ; Brun, 2003 ; Eraut, 2004 ; Fenwick et Somerville, 2006 ; Lees et Meyer, 2011 ; Morin, 2008). Réciproquement, selon l'étude de King (2009), un sentiment positif au travail (dans ce cas-ci, par un sentiment d'autoefficacité plus grand) encouragerait la communication avec les autres et l'efficacité organisationnelle.

- 25 Afin de favoriser un climat de travail positif, des recherches soulèvent d'autres conditions socio-organisationnelles qui favoriseraient le maintien de l'engagement ainsi que la continuité et la qualité des interactions comme des rencontres à intervalles réguliers et en face-à-face (Archibald et McDermott, 2008 ; Bate et Robert, 2002 ; Jiwa et coll., 2009 ; Wild et coll., 2004), au sein d'un plus petit groupe (Dubois et Wilkerson, 2008 ; Lees et Meyer, 2011 ; Stoll et coll., 2006), ayant une certaine hétérogénéité sur le plan des idées (Lave, 1991 ; Perez-Roux, 2010), mais recherchant une médiation collective (Engeström, 2001 ; Lave, 1991). Ces éléments se rattachent à l'importance d'un sentiment d'identité partagé avec le groupe (une appartenance) pour parvenir à susciter un engagement mutuel par la cohésion et la solidarité (Bouchamma et Michaud, 2013 ; Wenger, 1998). Tel que relevé dans l'étude de Peters et Savoie-Zajc (2013), la communauté fonctionnerait
- « moins bien lorsqu'il y a trop de différences (en termes de valeurs ou de types de formation antérieure par exemple) entre les participants : cela entraîne une inégalité dans le partage et l'engagement » (p. 112).
- 26 Il est en effet possible que la communauté de pratique soit sujette à des tensions ou des jeux de pouvoir et à des variations dans la fluidité de son fonctionnement dans le temps en fonction de la dynamique du groupe (Perez-Roux, 2010 ; Wenger, 1998). Toutefois, selon l'étude de Meirink et ses collaborateurs (2010), le partage régulier des expériences et des idées entre les participants les amènerait à démontrer un niveau de collaboration plus élevé et, ainsi, ils s'attendraient davantage à recevoir des rétroactions de la part des autres. Par ailleurs, des conditions liées aux ressources environnementales, comme l'espace, le matériel et les dispositifs faciliteraient aussi les interactions sociales, la transmission d'informations et la pratique professionnelle, mais dépendraient du contexte culturel pour leur disponibilité, leur diversité et leur légitimité de même que du contexte physique pour leur disposition (Dubois et Wilkerson, 2008 ; Jouquan et Bail, 2003 ; Langelier, 2005 ; Le Boterf, 2013 ; Leclerc et coll., 2013 ; Li et coll., 2009 ; Ranmuthugala et coll., 2011 ; Stoll et coll., 2006 ; Straus et coll., 2009 ; Thoonen et coll., 2011 ; Webster-Wright, 2009 ; Wenger, 1998 ; Wittorski, 2008). D'autres conditions organisationnelles ont aussi été soulevées par des auteurs (par exemple, Brun, 2003 ; De Jonge, Bosma, Peter, et Siegrist, 2000) pour leurs répercussions possibles sur le bien-être des personnes. À titre d'exemple, des auteurs mentionnent : a) l'organisation du travail dont la charge de travail, la définition des rôles et la latitude pour utiliser ou pour développer ses compétences (Brun, 2003 ; Godin, Kittel, Coppieters, et Siegrist, 2005 ; Le Boterf, 2013 ; Marchand, Demers, et Durand, 2005 ; Tynjälä, 2013 ; Wenger, 1998 ; Ylipaavalniemi et coll., 2005) ; b) la participation aux prises de décisions (Brun, 2003 ;

Godin et coll., 2005 ; Ylipaavalniemi et coll., 2005) et c) la reconnaissance de l'organisation pour la personne, la stabilité de l'emploi et les possibilités de progression dans la carrière (Brun, 2003 ; Le Boterf, 2013 ; Morin, 2008 ; Wenger et coll., 2002). Conséquemment, ce serait cet amalgame de conditions organisationnelles liées à une démarche d'apprentissage et jumelées à des interactions sociales qui serait susceptible de faire émerger des savoirs et des composantes identitaires pouvant être mobilisés dans la pratique tel que suggéré par plusieurs auteurs (voir par exemple Beckers et coll., 2003 ; Bromme et Tillema, 1995 ; Engeström, 2001 ; Fenwick, 2003 ; Lave et Wenger, 1991 ; Stoll et coll., 2006 ; Tynjälä, 2013 ; Wenger, 1998). C'est pourquoi, pour comprendre le processus d'apprentissage dans la perspective d'un développement professionnel, il serait pertinent de tenir compte de l'influence des contextes physique, social et culturel, mais surtout de la perception que la personne en a.

3. Implications pour la recherche et la pratique

3.1 Retombées pour la recherche

- 27 Nous croyons que cette recension, sans prétendre couvrir de façon exhaustive la littérature sur le développement professionnel, a permis d'atteindre une certaine profondeur dans la compréhension du sujet. Notamment, il ressort que la définition du concept de développement professionnel et du processus d'apprentissage sous-jacent demeure évasive par sa complexité multidimensionnelle. En effet, il existe différentes perspectives pour aborder le développement professionnel. Néanmoins, nous croyons que les constats issus de l'analyse des études empiriques ayant porté sur la question convergent vers une ontologie de l'action située (Lefevre et coll., 2009). En effet, les études recensées nous indiquent que, si le développement professionnel peut être étudié sous l'angle d'une activité collective, comme c'est fréquemment le cas, il est aussi le fait d'individus. De la sorte, pour des recherches futures, nous croyons qu'il pourrait être intéressant d'étudier le développement professionnel dans une perspective individuelle, en l'envisageant comme une activité humaine déployée par un individu, qui a une histoire et des caractéristiques propres (dimension personnelle), qui a cours dans une situation qui est physiquement, socialement et culturellement déterminée (dimension socioculturelle) (Suchman, 1987) et qui se traduit potentiellement par des apprentissages et des changements de pratique (dimension professionnelle). Ainsi, l'apprentissage professionnel serait considéré comme étant dépendant des choix d'action de la personne selon ce qu'elle perçoit de la situation (Brown et coll., 1989), selon ses intentions (Lave, 1988 ; Suchman, 1987) ainsi que selon les caractéristiques de la situation professionnelle dont les interactions sociales et les références culturelles (Lave, 1991 ; Suchman, 1987). Une telle perspective soulève cependant des défis méthodologiques : comment documenter le point de vue de l'acteur, en intégrant à la fois la dimension personnelle, professionnelle et socioculturelle ? Comment tenir compte du contexte, à la fois dans le recueil et dans l'analyse des données ? Comment tenir compte de la dimension sociale de l'activité tout en conservant un angle individuel ?

3.2 Retombées pour la pratique

- 28 Du point de vue de la pratique, l'analyse qui précède nous indique qu'il semble possible de mettre en place certains dispositifs de développement professionnel dans le milieu de travail qui favoriseraient non seulement la richesse et la variété des savoirs professionnels, mais également les ressources personnelles et socioculturelles (Jouquan et Bail, 2003 ; Le Boterf, 2013 ; Lefeuvre et coll., 2009 ; Maubant et Roger, 2012 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005 ; Wittorski, 2008).
- 29 Il est néanmoins important de souligner ici les risques inhérents à une conception uniquement individuelle du développement professionnel, en particulier lorsque ce dernier est présenté comme une avenue pouvant contribuer à augmenter le mieux-être au travail. En effet, l'intérêt d'étudier le développement professionnel sous un angle individuel-social ne signifie pas pour autant que la responsabilité du développement professionnel doit uniquement être portée par les personnes. Au contraire, une telle conception irait à l'encontre de la préoccupation pour le mieux-être et pourrait contribuer à devenir une contrainte supplémentaire pour les professionnels, alors soumis à une pression pour constamment s'auto-développer de manière autonome (Ball, 2003 ; Couturier, 2000). Cela se traduit, dans le domaine de l'ingénierie de la formation, par une tendance aux formations de plus en plus individualisées et adaptées aux besoins des apprenants, ce qui peut aussi être réinterprété dans une posture critique comme contribuant à alimenter la responsabilisation individuelle des professionnels eu égard à leur propre développement (Frégné et Trollat, 2009).
- 30 Néanmoins, nous retenons de l'exercice qui précède que tout dispositif visant à soutenir le développement professionnel aura d'autant plus de pertinence qu'il sera congruent avec les caractéristiques et les aspirations des individus (en matière de croyances et d'intentions) et qu'il permettra aux personnes et aux collectifs de construire des savoirs professionnels et de développer leur identité, le tout dans un contexte culturel, social et matériel soutenant. Ainsi, le principal enjeu consistera à créer des opportunités d'apprentissage, particulièrement en milieu de travail, qui susciteront, par une variété de dispositifs, une « réflexion critique » chez la personne en lien avec ses défis personnels et professionnels de façon à la soutenir dans son développement professionnel (Brookfield, 1986).

Conclusion

- 31 Dans le but de mieux comprendre et soutenir le développement professionnel des personnes dans leur milieu de travail, cette étude basée sur une revue de littérature apporte un certain éclairage conceptuel sur la question dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste. D'abord, elle distingue sommairement deux façons de concevoir le développement professionnel, soit par une approche managériale qui préconise davantage l'application des savoirs ou par une approche constructiviste ou socioconstructiviste qui favorise le développement des savoirs en lien avec les préoccupations professionnelles, les croyances, les conceptions et le contexte des personnes. Ainsi, dans une perspective plus constructiviste ou socioconstructiviste, le développement professionnel a été défini comme un double processus contribuant à la fois à la construction des savoirs et à l'identité de la personne, et impliquant des

dimensions personnelle, professionnelle et socioculturelle (ou organisationnelle). Finalement, autant pour la recherche que pour les implications pratiques, le défi demeure de conjuguer ces trois dimensions de façon à mieux comprendre et soutenir le développement professionnel des personnes dans leur milieu de travail.

BIBLIOGRAPHIE

- Agence de la santé publique du Canada (ASPC) (2008). *Compétences essentielles en santé publique au Canada*, version 1.0. Canada, Gouvernement du Canada. www.phac-aspc.gc.ca
- Ajzen, I., Sexton, J. (1999). *Depth of processing, belief congruence, and attitude-behavior correspondence. Dual-process theories in social psychology*. New York, Guilford.
- Alheit, P., Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34, 1. <http://osp.revues.org/>
- Altet, M., Guibert, P., Perrenoud, P. (coord.). (2010). Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. *Recherches en éducation*, 8.
- APQC Report (2005). *Using communities of practice to drive organizational performance and innovation*.
- Archambault, L., Wetzel, K., Foulger, T.S., Williams, M.K. (2010). Professional development 2.0 : Transforming teacher education pedagogy with 21st century tools. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27, 1, 4-11.
- Archibald, D., McDermott, R. (2008). Benchmarking the impact of communities of practice. Insights into community performance across industry sectors. *Knowledge Management Review*, 11, 516-21.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses*. Boston, Allyn and Bacon, 169 p.
- Argyris, C., Schön, D.A. (1974). *Theory in practice : Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 224 p.
- Argyris, C., Schön, D.A. (1978). *Organisational learning. A theory in action perspective reading*. Massachusetts, Addison Wesley, 344 p.
- Association des établissements de réadaptation en déficience physique du Québec. (AERDPQ) (2010). *Planification stratégique 2010-2015*. Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 2, 215-228.
- Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Lenoir, Y., Bouillier-Dudot, M.-H. Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 67-82.
- Barnett, R. (2000). Working knowledge. In *Research and knowledge at work : Perspectives, case-studies and innovative strategies*, eds J. Garrick, C. Rhodes. New York : Routledge.

- Barwick, M.A., Boydell, K.M., Stasiulis, E., Ferguson, H.B., Blase, K., Fixsen, D. (2005). *Knowledge transfer and evidence-based practice in children's mental health*. Toronto, ON, Santé mentale pour enfants Ontario. www.kidsmentalhealth.ca
- Bath, D.M., Smith, C.D. (2009). The relationship between epistemological beliefs and propensity for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 31, 2, 173-189.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, De Boeck, 11-34.
- Beckers, J., Closset, A., Coupremagne, M., Foucart, J., Lemenu, D., Paquay, L., Scheepers, C., Theunssens, E. (2003). *Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur ? Et à quelles conditions ?* Université catholique de Louvain - Unité de recherche sur les systèmes et les pratiques de formation et d'enseignement et Université de Liège - Service de Didactique générale et de méthodologie de l'enseignement secondaire, Ministère de la Communauté française, Rapport final, partie 1 : démarches et résultats. Recherche, 94a et b/01. www.enseignement.be
- Beckett, D., Hager, P.J. (2002). *Life, work, and learning : Practice in postmodernity*. New York, Routledge, 210 p.
- Billett, S. (2001). Learning throughout working life : interdependencies at work. *Studies in Continuing Education*, 23, 1, 19-35.
- Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practices : co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 50, 4, 457-483.
- Billett, S., Somerville, M. (2004) Transformations at work : identity and learning. *Studies in Continuing Education*, 26, 2, 309-326.
- Billett, S., Fenwick, T., Somerville, M. (Eds.). (2006). *Work, subjectivity and learning : Understanding learning through working life*. Dordrecht, Netherlands, Springer, 275 p.
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (sous la dir. de) (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*, édition revue et corrigée (2000). Paris, L'Harmattan.
- Bouchamma, Y., Michaud, C. (2013). Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores. *Éducation et francophonie*, 41, 2, 178-195.
- Boudens, C.J. (2005). The story of work : a narrative analysis of workplace emotion. *Organization Studies*, 26, 9, 1285-1306.
- Bouissou, C., Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 20, 113-122.
- Bourassa, B., Serre, F., Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 181 p.
- Bromme, R., Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory : The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5, 261-267.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. Buckingham, Open University Press.
- Brown, J.S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18, 1, 32-42.
- Brun, J.P. (2003). *La santé psychologique au travail ... de la définition du problème aux solutions - Les causes du problème - Les sources de stress au travail*. IRSST, Chaire en gestion de la santé et de la sécurité du travail dans les organisations, Université Laval, R-362-2, 24 p. www.irsst.qc.ca/

publication-irsst-la-sante-psychologique-au-travail-de-la-definition-du-probleme-aux-solutions-les-causes-du-probleme-les-sources-de-stress-au-travail-r-362-2.html

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.

Butler, D. L., Novak, L. H., Jarvis-Selinger, S., Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teacher's professional development. *Teaching and teacher Education*, 20, 435-455.

Cabana, M., et coll. (1999). Why don't physicians follow clinical practice guide lines ? *Journal of the American Medical Association*, 282, 15, 1458-1465.

Campbell, C., Silver, I., Sherbino, J., Cate, O.T., Holmboe, E.S. (2010). Competency-based continuing professional development. *Medical Teacher*, 32, 657-662.

Carpio Tam, V., Wexler, M.N., Maine, E. (2004). Communities of practice in the federal public service of Canada. *Optimum Online, the Journal of Public Sector Management*. www.optimumonline.ca.

Cherkowski, S. (2012). Teacher commitment in sustainable learning communities : A new "ancient" story of educational leadership. *Canadian Journal of Education*, 35, 1, 56-68.

Chou, C.H. (2011). Teacher's professional development : Investigating teachers' learning to do action research in a professional learning community. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20, 3, 421-437.

Clanet, J. (2010). Professionnalisation des métiers de l'enseignement : l'apport de l'observation des pratiques. *Recherches en éducation*, 8, 73-84.

Coalition pour la qualité de vie au travail et des soins de santé de qualité (2007). *À notre portée : une stratégie visant un système canadien de soins de santé efficace et viable grâce à un milieu de travail sain*. Conseil canadien d'agrément des services de santé, 47 p.

Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ) (2007). *Le système professionnel du Québec*. Québec, Conseil interprofessionnel du Québec. www.professions-quebec.org

Couturier, Y. (2000). L'inflation réflexive dans le courant praxéologique : indice de la reconstruction de l'idéologie professionnaliste. *Nouvelles pratiques sociales*, 13, 1, 137-152.

De Jonge, J., Bosma, H., Peter, R., Siegrist, J. (2000). Job strain, effort-reward imbalance and employee well-being : a large scale crosssectional study. *Social Science and Medicine*, 50, 9, 1317-1327.

Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Struyf, E., de Leyn, P. (2006). Disentangling clinical learning experiences : An exploratory study on the dynamic tensions in internship. *Medical Education*, 40, 9, 908-915.

Dewey, J. (1933). *How we think : A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, Heath, 224 p.

Dionne, L., Couture, C. (2013). Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire. *Éducation et francophonie*, 41, 2, 212-231.

Dionne, L., Lemyre, F., Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36, 1, 25-43.

Dubois, N., Wilkerson, T. (2008). *Gestion des connaissances : un document d'information pour le développement d'une stratégie de gestion des connaissances pour la santé publique*. Centre de collaboration nationale des méthodes et outils. www.nccmt.ca

- Duxbury, L., Higgins, C. (2001). *Le conflit entre le travail et la vie personnelle au Canada durant le nouveau millénaire : principales constatations et recommandations de l'Enquête de Santé Canada sur le conflit entre le travail et la vie personnelle*. Canada, Santé Canada, Rapport 6, 144 p. <http://publications.gc.ca/collections/Collection/H72-21-186-2003F.pdf>
- Edwards, R., Ranson, S., Strain, M. (2002). Reflexivity : towards a theory of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21, 6, 525-536.
- Egan, T., Jaye, C. (2009). Communities of clinical practice : the social organization of clinical learning. *Health (London)*, 13, 107-125.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Orienta Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2001) Expansive learning at work : toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 1, 133-156.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the work place. *Studies in Continuing Education*, 26, 2, 247-273.
- Estabrooks, C., Floyd, J., Scott-Findlay, S., O'Leary, K., Gushta, M. (2003). Individual determinants of research utilization : A systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 43, 5, 506-520.
- Fenwick, T.J. (2003). Reclaiming and re-embodying experiential learning through complexity science. *Studies in the Education of Adults*, 35, 2, 123-141.
- Fenwick, T., Somerville, M. (2006). Work, subjectivity and learning : prospects and issues. In *Work, subjectivity and learning : understanding learning through working life*. Billett, S., Fenwick, T., Somerville, M. (Eds.) Dordrecht, Springer, 247-265.
- Fox, R.D., Rankin, R., Costie, D.A., Parboosingh, J., Smith, E. (1997). Learning and the adoption of innovations among Canadian radiologists. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 17, 173-186.
- Frétigné, C., Trollat, A.F. (2009). La formation individualisée : un objet de recherche ? *Savoirs*, 3, 21, 9-40. www.cairn.info/revue-savoirs-2009-3-page-9.htm#anchor_citation
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective ? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 4, 915-945.
- Godin, G., Bélanger-Gravel, A., Eccles, M., Grimshaw, J. (2008). Healthcare professionals' intentions and behaviors : a systematic review of studies based on social cognitive theories. *Implementation Science*, 3, 36.
- Godin, I., Kittel, F., Coppieters, Y., Siegrist, J. (2005). A prospective study of cumulative job stress in relation to mental health. *BMC Public Health*, 5, 67.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 3-32.
- Graham, I.D. et coll. (2006). Lost in knowledge translation : time for a map ? *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26, 13-24.
- Groupe CSA et Bureau de normalisation du Québec (CSA et BNQ) (2013). *Norme nationale du Canada CAN/CSA-Z1003-13/BNQ 9700-803/2013. Santé et sécurité psychologiques en milieu de travail - Prévention, promotion et lignes directrices pour une mise en œuvre par étapes*. Canada, Commission de la santé mentale du Canada, Bibliothèques et Archives nationales du Québec, 80 p.

- Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses ? Quelles pratiques ? Quel professionnel ? *Canadian Journal of Education*, 32, 4, 764-796.
- Guerraud, S. (2006). *La pratique réflexive : un enjeu déterminant pour les professions paramédicales*. Rennes : École nationale de la santé publique. <http://fulltext.bdsp.ehesp.fr/Ensp/memoires/2006/ds/guerraud.pdf>
- Gunn, H., Goding, L. (2009). Continuing professional development of physiotherapists based in community primary care trusts : a qualitative study investigating perceptions, experiences and outcomes. *Physiotherapy*, 95, 209-214.
- Gustafsson, C., Fagerberg, I. (2004). Reflection, the way to professional development ? *Journal of Clinical Nursing*, 13, 217-280.
- Hager, P., Gonczi, A. (1991). Competency-based standards : a boon for continuing professional education ? *Studies in Continuing Education*, 13, 1, 24-40.
- Hanson, D., Larsen, J.K., Nielsen, S. (2011). Reflective writing in level II fieldwork. A tool to promote clinical reasoning. *OT Practice*, 16, 7, 11-15.
- Harrison, M.B., et coll. (2009). The knowledge to action cycle : adapting clinical practice guidelines to local context and assessing barriers to their use. In *Knowledge translation in health care*. Straus, S., Graham, I., Tetroe, J. Oxford (UK), Wiley-Blackwell, BMJ Books, J. Wiley and Sons.
- Hensler, H., Dezutter, O. (2008). La réflexion professionnelle, point de rencontre de savoirs multiples : dans quelles conditions ? In *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C, Paquay, L. Bruxelles, De Boeck, p. 107-124.
- Hildreth, P., Kimble, C. (2004). *Knowledge networks : innovation through communities of practice*. London : Idea Group Publishing. <http://uk-corp.org/Books/Other-Technical/Knowledge%20Network.pdf>
- Honebein, P.C., Duffy, T.M., Fishman, B.J. (1993). *Constructivism and the design of learning environments : context and authentic activities for learning in constructivism learning*. Berlin : 87-108.
- Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS) (2012). *Plan stratégique de l'INESSS 2012-2015*. Canada : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Gouvernement du Québec. www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/DocuAdmin/plan_strategique_19042012_web.pdf
- Jarvis, P. (2010). *Towards a comprehensive theory of human learning*. London, Routledge, 218 p.
- Jiwa, M., Deas, K., Ross, J., Shaw, T., Wilcox, H., Spilsbury, K. (2009). An inclusive approach to raising standards in general practice : working with a 'community of practice' in Western Australia. *BMC Medical Research Methodology*, 9, 3.
- Jouquan, J., Bail, P. (2003). À quoi s'engage-t-on en basculant du paradigme d'enseignement vers le paradigme d'apprentissage ? Exemple d'une révision curriculaire conduite en résidanat de médecine générale. *Revue internationale francophone d'éducation médicale*, 4, 163-175.
- Keeling, D., Jones, E., Botterill, D., Gray, C. (1998). Work-based learning, motivation and employer-employee interaction : implications for lifelong learning. *Innovations in Education and Training international*, 35, 4, 282-291.

- Kilbride, C., Perry, L., Flatley, M., Turner, E., Meyer, J. (2011). Developing theory and practice : Creation of a Community of Practice through Action Research produced excellence in stroke care. *Journal of Interprofessional Care*, 25, 2, 91-97.
- King, K. P. (2009). Workplace performance–PLUS : Empowerment and voice through professional development and democratic processes in health care training. *Performance Improvement Quarterly*, 21, 4, 55-74.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education : Andragogy versus pedagogy*. New York, Association Press.
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O., Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s’y retrouver ? Revue systématique sur le transfert de connaissances en éducation*. Canada : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. www.mels.gouv.qc.ca
- Langelier, L. (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau. Guide de mise en place et d’animation de communautés de pratique intentionnelles*. Canada, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, CEFRIO.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et sociétés*, 23, 1, 145-162.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 138 p.
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence*. Paris; Éditions d’Organisation groupe Eyrolles, 287 p.
- Leclerc, M., Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d’apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41, 2, 1-9.
- Leclerc, M., Phillion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D., Giasson, F. (2013). La direction d’école comme pilier à l’implantation de la communauté d’apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41, 2, 123-154.
- Lees, A., Meyer, E. (2011). Theoretically speaking : use of a community of practice framework to describe and evaluate interprofessional education. *Journal of Interprofessional Care*, 25, 84-90.
- Lefevre, G., Garcia, A., Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives*, 5, 11, 277-314.
- Lesser, E. Storck, J. (2001). Communities of practice and organizational performance. *IBM Systems Journal*, 40, 831-841.
- Li, L.C., Grimshaw, J.M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P.C., Graham, I.D. (2009). Evolution of Wenger’s concept of community of practice. *Implementation Science*, 4, 11.
- Lindkvist, L. (2005). Knowledge communities and knowledge collectivities : a typology of knowledge work in groups. *Journal of Management Review*, 42, 6, 1189-1210.
- Mann, K., Gordon, J., MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education : a systematic review. *Advances in Health Sciences Education : Theory and Practice*, 14, , 595-621.
- Marchand, A., Demers, A., Durand, P. (2005). Does work really cause distress ? The contribution of occupational structure and work organization to the experience of psychological distress. *Social Science and Medicine*, 61, 1, 1-14.

- Maubant, P., Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28, 1.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40, 2, 161-181.
- Mezirow, J., Taylor, E. (2009). *Transformative learning in practice : Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, Jossey Bass, 303 p.
- Michie, S., Fixsen, D., Grimshaw, J.M., Eccles, M.P. (2009). Specifying and reporting complex behaviour change interventions : the need for a scientific method. *Implementation Science*, 4, 40.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) (2010a). *Cadre de référence pour la désignation universitaire des établissements du secteur des services sociaux : mission, principes et critères*. Canada, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) (2010b). *Planification stratégique 2010-2015*. Canada, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Gouvernement du Québec.
- Mintzberg, H., James, J.A. (1985). Of strategies, deliberate and emergent. *Strategic Management Journal*, 6, 3, 257-272.
- Mitchell, G.J. (1999). Evidence-based practice : critic and alternative view. *Nursing Science Quarterly*, 12, 1, 30-35.
- Moore, D.T. (2004). Curriculum at work. An educational perspective on the workplace as a learning environment. *Journal of Workplace Learning*, 16, 6, 325-340.
- Moreau, A.C., Leclerc, M., Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et francophonie*, 41, 2, 35-61.
- Morin, E. (2008). *Sens du travail, santé mentale et engagement organisationnel*. Études et recherches, IRSST, R-543, 54 p. www.irsst.qc.ca/media/documents/pubirsst/r-543.pdf
- Morin, E., Gagné, C. (2009). *Donner un sens au travail : promouvoir le bien-être psychologique*. Études et recherches, IRSST, R-624, 20 p. www.irsst.qc.ca/-publication-irsst-donner-un-sens-au-travail-promouvoir-le-bien-etre-psychologique-r-624.html
- Munroe, D., Duffy, P., Fisher, C. (2008). Nurse knowledge, skills, and attitudes related to evidence-based practice : before and after organizational supports. *MEDSURG Nursing*, 17, 1, 55-60.
- Noreau, L. et collaborateurs (2010). *Rapport du Groupe de travail. Groupe de travail sur le transfert de connaissances en traumatologie*. REPAR-FRSQ.
- O'Donnell, V., Tobbell, J. (2007). The transition of adult students to higher education : legitimate peripheral participation in a community of practice ? *Adult Education Quarterly*, 57, 4, 312-328.
- Omery, A., Williams, R. (1999). An appraisal of research utilization across the United States. *Journal of Nursing Administration*, 29, 12, 50-56.
- Organisation mondiale de la santé (OMS) (2010). *La santé mentale et le bien-être sur le lieu de travail - protection et intégration en période difficile*. Danemark : The Regional Office for Europe of the World Health Organization. www.euro.who.int/fr/what-we-publish/abstracts/mental-health-and-well-being-at-the-workplace-protection-and-inclusion-in-challenging-times
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (1998). *Lifelong learning : a monitoring framework and trends in participation*. Paris, OECD.

- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2011). Work and life balance. In *How's life ? : measuring well-being*, 285 p.
- Parboosingh, J.T. (2002). Physician communities of practice : where learning and practice are inseparable. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 22, 4, 230-236.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perez-Roux, T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13, 1, 83-101.
- Peters, M., Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 41, 2, 102-122.
- Plack, M., Greenberg, L. (2005). The reflective practitioner : Reaching for excellence in practice. *Pediatrics*, 116, 6, 1546-1552.
- Ponzi, L., Koenig, M. (2002). Knowledge management : another management fad ? *Information Research*, 8, 1.
- Raisky, C. (1999). Complexité et didactique. *Éducation permanente*, 139, 37-63.
- Ranmuthugala, G., Plumb, J.J., Cunningham, F.C., Georgiou, A., Westbrook, J.I., Braithwaite, J. (2011). How and why are communities of practice established in the healthcare sector ? A systematic review of the literature. *BMC Health Services Research*, 11, 273.
- Rappolt, S., Tassone, M. (2002). How rehabilitation therapists gather, evaluate, and implement new knowledge. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 22, 3, 170-180.
- Remoussenard, C., Ansiau, D. (2013). Bien-être émotionnel au travail et changement organisationnel. *PISTES*, 15, 1. <http://pistes.revues.org/3337>
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn : A view of what education might become*. Columbus (OH), Merrill.
- Saint-Arnaud, L., Saint-Jean, M., Damasse, J. (2004). *La réintégration au travail à la suite d'un problème de santé mentale*. Centre d'expertise en gestion des ressources humaines du Secrétariat du Conseil du trésor, Gouvernement du Québec, Québec. www.tresor.gouv.qc.ca/fr/documentation/secteur/cex.asp
- Santé Canada (2012). *Programme de contributions pour les politiques en matière de soins de santé. Rapport annuel 2010-2011*.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans les communautés d'apprentissage. *Éducation et Formation*, 293, 9-20. <http://ute3.umh.ac.be/revues>
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New York, Basic Books. Traduit en français par Heynemand, J., Gagnon, D. (1994), *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- Seashore, K.R., Anderson, A.R., Riedel, E. (2003). Implementing arts for academic achievement : The impact of mental models, professional community and interdisciplinary teaming. Rotterdam, Seventeenth Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, janvier.
- Soares, A. (2010). *La qualité de vie chez les membres de l'APTS, la CSN et la FIQ au CSSS Ahuntsic/ Montréal-Nord : La santé malade de la gestion*. Université du Québec à Montréal, École des sciences de la gestion, Département d'organisation et ressources humaines, 33 p. www.fiqsante.qc.ca/

publicfiles/documents/2010-03-23_la-sante-malade-de-gestion_etude-soares_aptscsnfiq_csssamn.pdf

Standal, O.F., Jespersen, E. (2008). Peers as Resources for Learning : A situated learning approach to adapted physical activity in rehabilitation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 208-227.

Stein, M.K., Schwan, S.M., Silver, E.A. (1999). The development of professional developers : Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational Review*, 69, 237-269.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S. (2006). Professional learning communities : A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

Straus, S.E., Tetroe, J., Graham, I. (2009). Defining knowledge translation. *Canadian Medical Association Journal*, 181, 3-4, 165-168.

Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions : the problem of human-machine communication*. Cambridge, Cambridge University Press.

Teekman, B. (2000). Exploring reflective thinking in nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 31, 1125-1135.

Thoonen, E.E.J., Slegers, P.J.C., Oort, F.J., Peetsma, T.T.D., Geijssel, F.P. (2011). How to improve teaching practices : the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47, 3, 496-536.

Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning : a literature review. *Vocations and Learning*, 6, 11-36.

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 Eerd, D., et coll. (2011). *Report on knowledge transfer and exchange practices : A systematic review of the quality and types of instruments used to assess KTE implementation and impact*. Institute for Work and Health, Research Excellence Advancing Employee Health. www.iwh.on.ca

Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Learning Education*, 24, 1, 80-89.

Wang, S., Moss, J.R., Hiller, J.E. (2006). Applicability and transferability of interventions in evidence-based public health. *Health Promotion International*, 21, 76-83.

Webster-Wright, A. (2009) Reframing professional development through : Understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79, 2, 702-739.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 318 p.

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice : a practical guide to managing knowledge*. Boston, Harvard University Press, 284 p.

Wensing, M., Bosch, M., Grol, R. (2010). Developing and selecting interventions for translating knowledge to action. *Canadian Medical Association Journal*, 182, 85-88.

Wiessner, C.A., Sullivan, L.G. (2007). New Learning : Constructing knowledge in leadership training programs. *Community College Review*, 35, 2, 88-112.

Wild, E.L., Richmond, P.A., de Mero, L., Smith, J.D. (2004). All Kids Count Connections : a community of practice on integrating child health information systems. *Journal of Public Health Management and Practice*, 8, 1-65.

- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2, 17, 9-36.
- Wittorski, R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation/développement professionnel-identité. *Penser l'éducation*, 25, 143-151.
- Woolf, S. (2000). Changing physician practice behaviour : The merits of a diagnostic approach. *The Journal of Family Practice*, 49, 2, 126-129.
- Ylipaavalniemi, J., Kivimaki, M., Elovainio, M., Virtanen, M., Keltikangas-Jarvinen, L., Vahtera, J. (2005). Psychosocial work characteristics and incidence of newly diagnosed depression : a prospective cohort study of three different models. *Social Science and Medicine*, 61, 1, 111-122.
- Zellermayer, M., Tabak, E. (2006). Knowledge construction in a teacher's community of inquiry : A possible roadmap. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 12, 1, 33-49.

RÉSUMÉS

Afin de favoriser le bien-être de la personne au travail, des auteurs suggèrent de miser sur le développement professionnel, c'est-à-dire sur un apprentissage permettant de développer le potentiel de la personne dans l'exercice de ses fonctions en cohérence avec ses aspirations personnelles et professionnelles. Toutefois, les approches de développement professionnel à privilégier demeurent mitigées, puisque différentes conceptions et dispositifs sont proposés dans la littérature comme dans les milieux de pratique. En réponse à cette problématique, cet article apporte un certain éclairage conceptuel du développement professionnel pour mieux en comprendre les implications pratiques dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste. À partir d'une revue de littérature, cette étude soulève d'abord deux principales perspectives pour aborder le développement professionnel, puis un certain nombre de concepts permettant de le définir de même que des études empiriques ayant porté sur les dimensions personnelle, professionnelle et socioculturelle du développement professionnel dans la perspective retenue. Enfin, cette étude met en lumière certaines implications pour la recherche et pour la pratique afin de mieux comprendre et soutenir le développement professionnel des personnes dans leur milieu de travail.

To foster personal well-being at work, some authors suggest focusing on professional development, that is learning that develops a person's potential to perform work, in line with his/her personal and professional aspirations. However, opinions are mixed regarding which approaches should be favoured, with various notions and mechanisms being promoted in both the literature and organizations. So as to address this issue, this article looks at certain concepts of professional development from a constructivist or socio-constructivist perspective. Based on a literature review, the article establishes that there are mainly two perspectives used to address professional development. Certain concepts and empirical studies are discussed in terms of personal, professional and socio-cultural aspects in an effort to define it from a constructivist or socio-constructivist perspective. Lastly, this article highlights some implications for both research and practice with the aim of better understanding and supporting professional development in the workplace.

Con el objetivo de promover el bienestar de la persona en el trabajo, diversos autores sugieren centrarse en el desarrollo profesional, es decir, en aprendizaje que permita desarrollar el potencial de la persona en el ejercicio de sus funciones en línea con sus aspiraciones personales y profesionales. Sin embargo, los enfoques de desarrollo profesional a privilegiar permanecen mitigados, ya que diferentes concepciones y dispositivos son propuestos en la literatura y en los

lugares de práctica. En respuesta a esta problemática, este artículo proporciona un cierto ángulo conceptual del desarrollo profesional para comprender mejor las implicaciones prácticas en una perspectiva constructivista o socioconstructivista. A partir de una revisión de la literatura, este estudio plantea en primer lugar dos perspectivas principales para abordar el desarrollo profesional, y en segundo lugar una serie de conceptos que permiten definirlo, así como estudios empíricos que se han centrado en las dimensiones personales, profesionales y socio- culturales del desarrollo profesional desde la perspectiva adoptada. Por último, este estudio pone de relieve algunas implicaciones para la investigación y la práctica con el objetivo entender mejor y apoyar el desarrollo profesional de las personas en sus lugares de trabajo.

INDEX

Keywords : professional development, constructivist approach, learning, strategies, well-being

Mots-clés : développement professionnel, approche constructiviste, apprentissage, dispositifs, bien-être au travail

Palabras claves : desarrollo profesional, enfoque constructivista, dispositivos de aprendizaje, bienestar en el trabajo

AUTEURS

MARILÈNE GOSSELIN

Centre de réadaptation en déficience physique Chaudière-Appalaches

ANABELLE VIAU-GUAY

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval

BRUNO BOURASSA

Département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval