

PROFESSIONALIZATION OF TEACHING STAFF: PREMISE FOR PROFESSIONAL AND INSTITUTIONAL DEVELOPMENT

Aliona Afanas

**Assoc. Prof. PhD, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of
Moldova**

Nadejda Horneț

**PhD Student, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of
Moldova**

Abstract: The article presents several views of the authors on the concepts of professionalization and professional development in diachronic evolution. The analysis of the concepts in a historical perspective demonstrates their importance and relevance in the training of specialists in various professions in general, and of teaching/management staff in particular. The meanings presented are aimed at the Anglo-Saxon and Francophone spaces, with emphasis on the differences that exist in the definition of these notions. Another notion promoted is organizational learning specific to educational institutions, based on the idea that any institution can become a learning/training organization. The organizational learning process aims at transforming an institution in managing tense situations that arise at the institutional or collegial level.

Keywords: professionalization, professional development, professional commitment, professional identity, organizational learning, managerial approach, socioconstructivist approach

Introducere

Conceptele de profesionalizare și dezvoltare profesională au fost analizate în diferite surse bibliografice: R. Wittorski [18], T. Parsons [13], C. Paradeise [12], R. Bourdoncle [3, 4, 5], M. Tardif [16, 17], C. Lessard [16], I. Neacșu [11], G. PELLERIN ș.a. [14], care se referă atât la domeniul formării profesionale a cadrelor didactice, cât și la domeniul activității profesionale pentru diferite categorii de specialiști. Motivele invocate subliniază necesitatea de a realiza învățarea continuă, accentuând relația care există între formarea profesională și activitatea profesională în multiple domenii de expertiză, în contexte diferite de activitate care sunt în permanență schimbare.

În articolul prezent, analizăm/discutăm principalele dezbateri și principalele orientări teoretice privind conceptul de profesionalizare și dezvoltare profesională și instituțională (fără a opta pentru o enumerare exhaustivă a tezelor dezvoltate în literatura de specialitate). În cercetarea realizată începem prin a explora condițiile sociale necesare procesului de profesionalizare și problemele care o însoțesc în diferite medii: social, profesional și educațional/de formare. Orientările conceptuale la tema profesionalizării vizează diferite opinii ale autorilor din arii geografice diverse și domenii disciplinare, cu scopul comun de a înțelege mai bine ce înseamnă termenul de profesionalizare și dezvoltare profesională.

Metodologia cercetării prezentate în acest articol vizează utilizarea mai multor metode, precum: analiza conceptului de profesionalizare în diferite medii: social, profesional și educațional, studiul bibliografic și documentar (metodă prin care s-a analizat evoluția istorică a conceptului la nivel internațional: profesionalizate, dezvoltare profesională), demersul analitic și demersul sintetic.

Rezultate și discuții

Noțiunea de *profesionalizare* a apărut succesiv în diferite medii și în momente diferite (grupuri sociale de la sfârșitul secolului al XIX-lea, companii și medii de formare timp de mai multe decenii, în special, în Franța) cu semnificații variate: între dorința unui grup de persoane care desfășoară aceeași activitate de a se organiza pe o piață liberă, intenția instituțiilor de a „pune angajații în mișcare” pentru a sprijini o flexibilitate ascensională în activitatea profesională și dorința de a contribui la dezvoltarea competențelor profesionale ale angajaților prin formare profesională, sporind, în același timp, eficacitatea actului de formare. În contextul dat, menționăm că condițiile de apariție și utilizare a termenului de profesionalizare structurează probleme care, uneori, contribuie la diferite dezbateri sociale.

Un aspect al profesionalizării vizează constituirea/formarea profesiilor într-un domeniu sau altul. Cuvântul *profesionalizare* provine din sociologia funcționalistă americană (în special, lucrările lui T. Parsons) și indică, în primul său sens, procesul prin care o activitate devine o profesie liberă, condusă de un ideal în cadrul profesiei pe care o exercităm [13]. În viziunea autorului C. Paradeise, cuvântul „profesie” apare într-un context de piață liberă, unde actorii economici simt nevoia să dezvolte o retorică privind contribuția lor pe piață, pentru a-și cuceri și consolida locul în cadrul acesteia [12, pp. 26-29.]. Probabil, la acest nivel, ar trebui să notăm apariția, de la începutul secolului al XX-lea, a cuvântului „profesie” în țările anglo-saxone, asociat, de altfel, cu imaginea profesiei libere.

În Franța, apare într-un context diferit, caracterizat de un stat ierarhic: de atunci încolo, profesia nu se bazează atât pe modelul profesiei libere, cât mai mult pe cel al instituțiilor de stat. Problema aici este, așadar, recunoașterea de sine în mediul social, având ca scop obținerea unei poziții mai bune într-o ierarhie statală [18].

Conform viziunii autorului R. Bourdoncle, există două moduri de constituire a profesiilor cu probleme distincte: în Franța, se referă la o ierarhie statală elitistă (un organism ierarhic, legitimat de stat) sau constituirea unor comunități profesionale de persoane egale, care își construiesc propriile reguli (modelul frăților); în țările anglo-saxone, întemeierea profesiilor se referă la grupurile profesionale care reglementează piața economică, pentru a obține un venit, un rezultat [3, pp. 83-114].

Noțiunea de *profesionalizare* poate fi analizată prin multiple aspecte: profesionalizarea activității, profesionalizarea unui grup care exersează o activitate, profesionalizarea cunoștințelor, profesionalizarea persoanelor care exersează o activitate, profesionalizarea formării cadrelor didactice/de conducere [adaptare după 4, pp. 117-132].

- *Profesionalizarea vizavi de constituirea profesiilor și dezvoltarea profesională*

În contextul dat, *profesionalizarea activității* reprezintă situația în care activitatea nu mai este desfășurată gratuit, ci, mai degrabă, este o activitate principală. Acest tip de activitate se desfășoară în instituții de învățământ general, profesional tehnic, superior, educația adulților și presupune că persoanele care desfășoară aceeași activitate, explică și formalizează cunoștințele care vor fi predate în cursurile din instituțiile din domeniul educației formale.

În acest sens, autorul R. Bourdoncle menționează că *profesionalizarea unei activități* implică „universitarizarea pregătirii sale profesionale” [4]; autorul Cl. Dubar se referă la *profesionalizarea unui grup care exersează o activitate* și implică crearea unei asociații profesionale, a unui cod deontologic, a unui cadru normativ pentru a obține un drept unic de exercitare a activității respective [7]; autorul R. Bourdoncle prezintă *profesionalizarea cunoștințelor* referindu-se la cunoștințele profesionale, care tind să fie abstracte, organizate și validate după un criteriu de eficiență și legitimitate; *profesionalizarea persoanelor*, care exersează o activitate, reprezintă un proces de dobândire a cunoștințelor și abilităților profesionale într-o situație reală [5, pp. 73-92]. În acest context, vorbim despre „dezvoltare profesională” înțelesă ca procesul de îmbunătățire/ameliorare a cunoștințelor și abilităților și de construire a unei identități; corespunde unei dinamici de socializare profesională [7];

profesionalizarea formării profesionale vizează construirea unei formări astfel încât persoanele să fie capabile să desfășoare o activitate profesională specifică [18, p. 19].

Abordările anglo-saxonă și francofonă privind profesionalizarea prezintă divergențe evidente. Modelul clasic anglo-saxon al profesiilor tinde să considere că profesiile pot fi definite prin trei criterii: *specializarea cunoștințelor, pregătirea la nivel înalt și un ideal în activitatea profesională*. Foarte rapid, au fost formulate critici la adresa acestui model, menționându-se că profesionalizarea activităților intră în contradicție cu o tendință generală opusă, birocratizarea, care subminează autonomia și idealul în activitatea profesională.

Cuvântul profesionalizare indică, în primul său sens (funcționalist), procesul prin care o activitate devine o profesie liberă, ghidată de un ideal în activitatea profesională. Această semnificație consideră că profesiile sunt, în mod necesar, libere și în serviciul oamenilor pentru binele comun, au patru dimensiuni: posedă o bază de cunoștințe, satisfac interesul general, posedă un cod etic, fac obiectul unei remunerații.

Conform lui R. K. Merton, profesionalizarea se referă la procesul istoric prin care o activitate (ocupație) devine profesie, obținută în cadrul programelor universitare, care transformă cunoștințele empirice dobândite prin experiență în cunoștințe științifice învățate academic și evaluate formal [10].

Profesionalizarea implică și o retorică, și o dinamică de construire a *identității unui grup social*. Aceasta este strategia și retorica utilizate de grupul profesional pentru a revendica o „ascensiune pe scara activităților profesionale”. Această strategie este numită de R. Bourdoncle „profesionalism”, adică strategia activiștilor [5, pp. 73-92].

M. Tardif și C. Lessard sunt de acord cu opinia că retorica este una dintre dimensiunile esențiale ale profesionalizării atunci când scriu, referindu-se la profesori: „poate că este mai potrivit să concepem profesionalizarea, în esență, ca o retorică, un discurs, pe care un grup ocupațional îl produce și îl difuzează în existența sa constantă pentru autonomia și recunoașterea unei practici pe care încearcă să o mențină și să o controleze” [16, p. 99].

Un alt aspect reprezintă procesul de învățare în organizație/instituție de învățământ, care îi atribuie denumirea ca organizație de calificare/învățare. În viziunea autorului P. Zarifian, „organizația de calificare/învățare este cea care permite membrilor săi să-și revadă obiectivele activității lor profesionale; organizația care ghidează activitatea profesională; formele concrete includ instruirea prin acțiune, activitatea prin proiecte, grupurile participative, dezvoltarea unor instrumente de autoanaliză a activității profesionale”, organizația care dispune de spații pentru învățarea și profesionalizarea angajaților [19, p. 16].

Noțiunea de învățare organizațională, la rândul ei, provine din lucrările anglo-saxone (în special C. Argyris și D. A. Schön, 1989) [1] și se bazează pe ideea că însăși organizația poate fi înzestrată cu învățare (poate deveni profesională) prin memorarea abordărilor profesionale implementate, care au prezentat rezultate utile în dezvoltarea instituțională. Activitatea, care promovează această noțiune, tinde uneori să acorde importanță și să răspundă cererii sociale a companiilor de a căuta o eficiență colectivă mai mare, propunând o formă de sistem adaptată. Astfel, noțiunea de organizație care învață a fost dezvoltată, în special, pentru a organiza procesele de transformare ale unei organizații în gestionarea situațiilor tensionate (de exemplu, implementarea unor documente de politici educaționale sau sociale la nivel național și apariția unor curenți în procesul de implementare poate oferi instituției rolul de realiza formări profesionale instituționale la această problemă). Noile reguli produse în timpul gestionării acestor situații constituie învățarea organizațională, dacă cunoștințele profesionale sunt valorificate. Această transformare implică, adesea, definirea de noi proceduri necesare procesului de implementare la nivel instituțional [18, pp. 9-10].

În viziunea autorului J. C. Tarondeau, învățarea organizațională depinde de învățarea individuală a fiecărui participant. Învățarea organizațională se bazează pe repetiție, imitație și experiență, dar diferă prin aspectul său colectiv, adică prin utilizarea comună a cunoștințelor

individuale” [17, p. 55]. Organizația învață cu atât mai mult pe măsură ce cunoștințele individuale sunt diseminate, combinate și multiplicare cu alți membri în instituție și în exteriorul acesteia.

C. Argyris și D. A. Schön, inspirându-se din lucrările școlii de la Palo Alto, disting, la rândul lor, trei tipuri de învățare organizațională [apud 1]. Ei descriu în continuare procesul de învățare organizațională, după cum urmează: „Învățarea organizațională are loc atunci când indivizii, acționând pe baza imaginilor și hărților cognitive proprii, detectează o realizare sau o deviere a anticipărilor care confirmă sau invalidează teoriile utilizate de organizație” [1]. În cazul identificării erorilor, persoanele trec de la identificarea erorilor la corectarea erorilor. Această corecție necesită o investigație, care prevede descoperirea surselor de eroare, determinarea strategiilor și ipotezelor, a teoriilor utilizate în practică. Persoanele implicate inventează noi strategii și le implementează, bazate pe noi ipoteze, pentru a corecta eroarea” [1, p. 125].

Însă pentru ca învățarea organizațională să aibă loc, descoperirile celor care au învățat, invențiile lor, evaluările lor trebuie înregistrate în memoria organizațională. Acestea trebuie codificate în imaginile partajate și hărțile cognitive ale teoriilor organizației utilizate, care vor continua să acționeze în cadrul activităților profesionale. În așa mod instituția/organizația a învățat, altfel reiese că a învățat persoana și nu instituția.

Astfel, instituția/organizația este implicată în procesul de învățare, instituția are interesul și motivația pentru învățare, reflectând ceea ce am putea numi o intenție de profesionalizare a instituției/organizației.

Un alt aspect reprezintă o învățare „mediată” de o terță parte și acordarea suportului metodologic în procesul de profesionalizare.

În domeniul educației formale, cadrul conceptual, care a ghidat alegerile cercetătorilor, a fost structurat în jurul conceptelor de dezvoltare profesională, identitate profesională, profesionalizare și deprofesionalizare. Au fost realizate analize ale diferitor viziuni privind conceptele cheie, analiza și prelucrarea datelor teoretice, metodologice privind procesul de profesionalizare a cadrelor didactice.

Mai mult, formarea profesională oferită cadrelor didactice poate varia ca formă și metode, managerii instituțiilor de învățământ fiind înclinați să se adapteze la particularitățile diferitelor medii și să colaboreze cu semenii lor din alte instituții de învățământ. Astfel, programele de profesionalizare diferă în ceea ce privește alegerea strategiilor și materialelor didactice. În plus, toate instituțiile de învățământ își îndreaptă activitățile spre construirea identității profesionale individuale și colective a cadrului didactic, care este strâns legată de identitatea profesională. De asemenea, sistemul educațional și programele de profesionalizare ale cadrelor didactice prevăd în mod necesar co-instruirea și co-dezvoltarea profesională. În toate contextele, formatorii utilizează o abordare non-transmisivă, bazată pe împărtășirea experiențelor profesionale și personale. Aceștia optează pentru discuții, studii de caz, analize colective ale practicilor educaționale, schimburi de practici care sunt analizate și diseminate. Profesorii construiesc împreună cunoștințele care le caracterizează identitatea profesională colectivă. Profesionalizarea cadrelor didactice în corespundere cu principiile formării profesionale continue propuse de D. Houpert vizează următoarele: responsabilizarea beneficiarilor, ancorarea în cultura și practicile beneficiarilor, precum și socializarea profesională [9].

În contextul analizei conceptelor de profesionalizare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice, în cadrul stagiilor de formare profesională a adulților realizate la Centrul de Formare Continuă și Leadership, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, au fost aplicate chestionare pe parcursul anului 2024. Unul dintre itemii formulați au vizat calitatea organizării și realizării programului de formare profesională a adulților apreciată de beneficiari. Beneficiarii participanți la stagiile de formare (cadrele didactice și de conducere) menționează că programele de formare profesională a adulților au contribuit în cea mai mare măsură la

calitatea organizării și realizării programului apreciată de cursanți conform datelor din *Figura 1*:

- *Perioada de desfășurare a activităților*: foarte bine – 76,3% (1516 subiecți); bine – 21,7% (431 subiecți); satisfăcător – 1,8% (36 subiecți); nesatisfăcător – 0,2% (3 subiecți);
- *Orarul activităților elaborat*: foarte bine – 69,3% (1376 subiecți); bine – 27,1% (540 subiecți); satisfăcător – 3,5% (69 subiecți); nesatisfăcător – 0% (0 subiecți);
- *Forma de organizare*: foarte bine – 79,8% (1585 subiecți); bine – 18,7% (371 subiecți); satisfăcător – 1,5% (30 subiecți); nesatisfăcător – 0% (0 subiecți);
- *Accesibilitatea la platformele on-line*: foarte bine – 78,9% (1567 subiecți); bine – 19,3% (383 subiecți); satisfăcător – 1,7% (34 subiecți); nesatisfăcător – 0,1% (2 subiecți);
- *Durata programului de curs*: foarte bine – 73,4% (1458 subiecți); bine – 24,9% (495 subiecți); satisfăcător – 1,7% (33 subiecți); nesatisfăcător – 0% (0 subiecți);
- *Comunicarea cu coordonatorul de program*: foarte bine – 86,3% (1751 subiecți); bine – 12,6% (250 subiecți); satisfăcător – 0,9% (18 subiecți); nesatisfăcător – 0,2% (3 subiecți);
- *Comunicarea cu formatorii*: foarte bine – 85,4% (1697 subiecți); bine – 13,6% (271 subiecți); satisfăcător – 0,8% (16 subiecți); nesatisfăcător – 0,1% (2 subiecți).

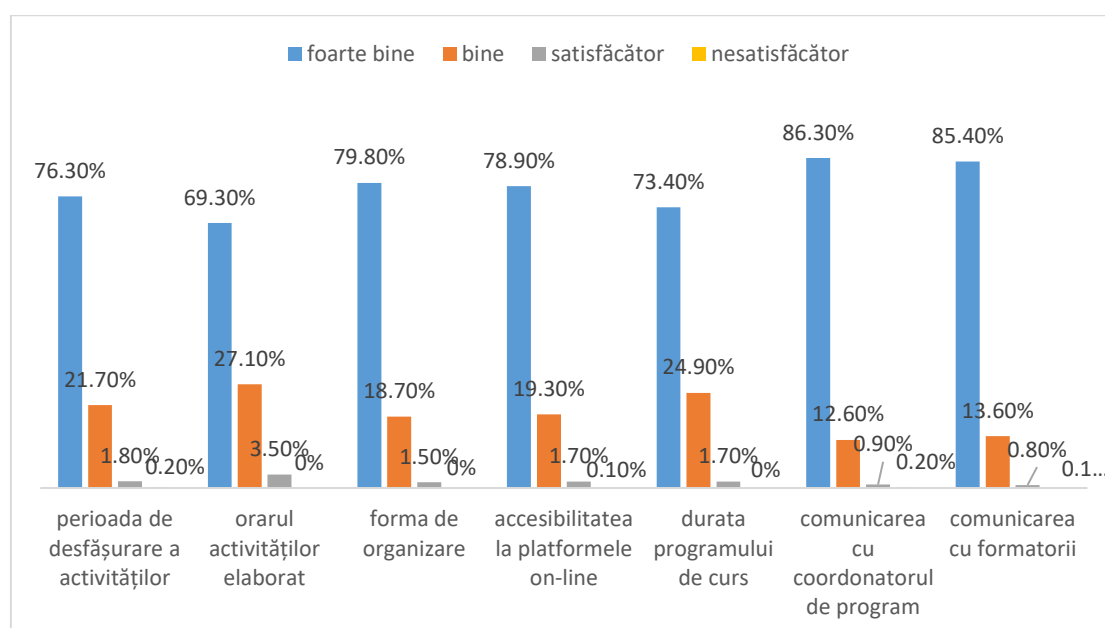


Figura 1. Calitatea organizării și realizării programului de formare profesională a adulților apreciată de beneficiari

Prin urmare, autorul M. Babin vorbește despre angajamentul profesional, care demonstrează motivație și implicare în activitatea profesională [2]. J.-M. De Ketele îl asociază cu un atașament față de profesie și un sentiment de datorie față de aceasta, ceea ce dă sens vieții profesionale. Conform unei logici hermeneutice în care se situează formarea cadrelor didactice, angajamentul profesional direcționează la reflecție individuală și colectivă asupra provocărilor practicii și a valorilor pe care le transmite, contribuind astfel la dezvoltarea unui profesionalism emergent și la profesionalizare în activitatea profesională a cadrelor didactice [6, pp. 101-104]. Angajamentul profesional într-un proces de formare profesională continuă vizează aderarea cadrelor didactice în procesul de profesionalizare la obiectivele formulate pentru programul de formare, transformarea practicilor posedate de cadrele didactice la interesele și valorile

comunității profesionale în ansamblu, ajustarea practicilor la contextul predării, apreciind cunoștințele concrete, axate pe practică și situațiile autentice apropiate de experiențele lor profesionale [15].

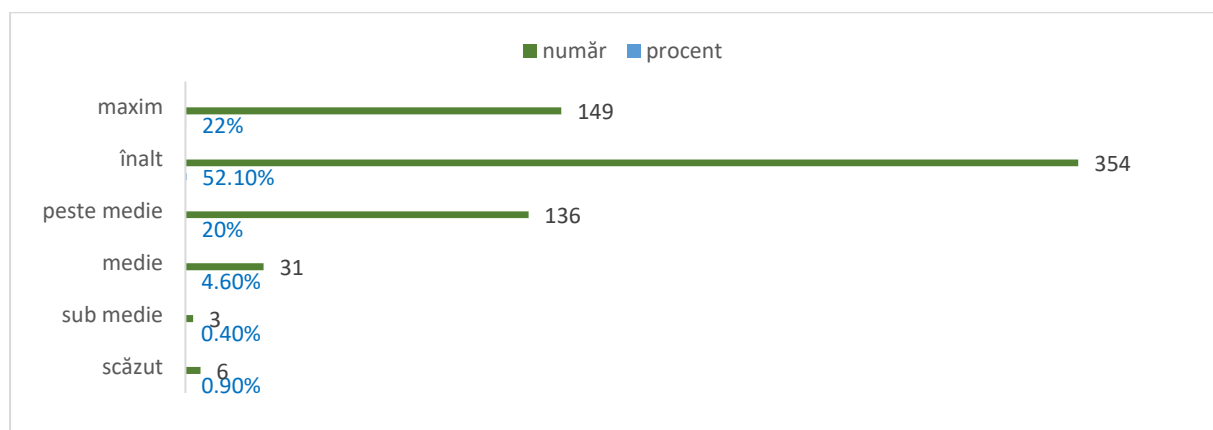


Figura 2. Utilitatea și relevanța conținuturilor oferite de către formatori

În perioada respectivă au fost încadrați 679 de profesori și, totodată, au fost invitați specialiști din diverse domenii de specialitate. Beneficiarii au apreciat utilitatea și relevanța conținuturilor oferite (*Figura 2*): *scăzut* (0%-29%): 0,9% (6 beneficiari); *sub medie* (30%-39%): 0,4% (3 beneficiari); *medie* (40%-59%): 4,6% (31 beneficiari); *peste medie* (60%-79%): 20% (136 beneficiari); *înalt* (80%-99%): 52,1% (354 beneficiari); *maxim* (100%): 22% (149 beneficiari). În concluzie, 94,1% au oferit un calificativ peste medie.

Prin urmare, formarea profesională continuă poate încuraja profesorii să își construiască cunoștințele, care, pe de o parte, le fortifică competențele formate și aplicarea acestora în practica educațională, și, pe de altă parte, îi distanțează de profesionalizare, ceea ce poate duce la o formă de deprofesionalizare dacă, de exemplu, cunoștințele experiențiale nu relaționează cu rolul lor profesional și nu sunt suficient recunoscute.

Abordările dezvoltării profesionale pot viza o abordare managerială, care se bazează pe identificarea sistemului de competențe profesionale fundamentate și autentificate de experți, precum cercetători, formatori, instituții de învățământ, organizații etc., stabilite în corespundere cu fișa postului respectiv [8]. Această abordare se regăsește în sistemele de formare care pun accentul pe transferul de cunoștințe pentru a ghida practicile educaționale, axându-se pe dovezi relevante domeniului profesional.

A doua abordare, numită (socio)constructivistă, se concentrează pe individ, pe cadrul didactic, pe persoana angajată în instituția de învățământ. Dezvoltarea profesională este prezentată ca un proces care nu mai este legat exclusiv de practica profesională, ci de individul care deține controlul asupra propriilor situații profesionale. Conform acestei perspective, competențele profesionale sunt definite pe baza intereselor și preocupărilor individului, a experiențelor profesionale, personale și a evoluției sale. Reflexivitatea și intențiile de învățare ale cadrului didactic devin forța motrice din spatele dezvoltării sale profesionale. Conform acestei a doua abordări, condițiile psihopedagogice, care favorizează dezvoltarea competențelor profesionale, susțin învățarea pe tot parcursul vieții prin adaptarea continuă a competențelor la context și la individ. Dintr-o perspectivă socioconstructivistă, colectivul/instituția de învățământ, și nu doar cadrul didactic, determină competențele profesionale care trebuie dezvoltate, în funcție de evoluția și nevoile instituționale, profesionale și individuale. Astfel, dezvoltarea profesională se realizează colectiv, în echipă, asigurând durabilitate rezultatelor profesionalizării și vizibilitate instituției de învățământ.

În concluzii, menționăm că procesul de profesionalizare a cadrelor didactice într-o instituție sau organizație care învață este axa care construiește identitatea profesională, personală și instituțională, necesară dezvoltării instituției de învățământ. Pe parcursul evoluției conceptelor de profesionalizare și dezvoltare profesională constatăm că acestea au contribuit la dezvoltarea instrumentelor de profesionalizare aplicate în practica educațională. Abordarea managerială și abordarea (socio)constructivistă constituie reperele esențiale care accentuează transferul de cunoștințe necesare situațiilor apărute în practica educațională. Calitatea organizării și realizării programului de formare profesională a adulților apreciată de beneficiari și utilitatea și relevanța conținuturilor oferite de către formatori direcționează instituția de formare spre motivația și implicarea în obținerea performanțelor profesionale prin dezvoltarea de noi programe de formare profesională și instrumente aferente acestora.

BIBLIOGRAPHY:

1. ARGYRIS, C.; SCHÖN, D.A. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass, 1989.
2. BABIN, M. *Formation continue et initiation : étude de trois formations* [thèse de doctorat, Université de Lyon 2], 1999.
3. BOURDONCLE, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, n° 105, 1993, pp. 83-114. ISSN électronique 2105-2913.
4. BOURDONCLE, R. Autour des mots: professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, n° 35, 2000, pp. 117-132. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1674
5. BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, n° 94, 1991, pp. 73-92. ISSN électronique 2105-2913.
6. DE KETELE, J.-M. Engagement professionnel. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, 2013, pp. 101-104. <https://shs.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisation-9782804188429?lang=fr&tab=sommaire>
7. DUBAR, Cl. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Cahiers de recherche sociologique, Paris: Armand Colin, 1991. 278 p. ISSN 0831-1048 (imprimé) 1923-5771 (numérique).
8. GOSSELIN, M.; VIAU-GUAY, A.; BOURASSA, B. Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste: une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 16(3), 2014. DOI: <https://doi.org/10.4000/pistes.4009>. DOI: [10.4000/pistes.4009](https://doi.org/10.4000/pistes.4009)
9. HOUPERT, D. En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? *Cahiers pédagogiques*, 435, 2005. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/en-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles/>
10. MERTON, R.K. *The student physician. Introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge: Harvard University Press, 1957.
11. NEACȘU, I. *Învățământ și competențe educaționale*. Studii de țară: itinerary geographic, identități creative. Iași: Editura Polirom, 2024, 318 p. ISBN 978-973-46-9845-5.

12. PARADEISE, C. Comprendre les professions: l'apport de la sociologie. *Sciences humaines*, n° 139, 2003, pp. 26-29. https://www.academia.edu/26796767/Comprendre_les_professions_lapport_de_la_sociologie
13. PARSONS, T. *The Structure of Social Action*. Marshall: Paperback, 1937.
14. PELLERIN, G.; PORTELANCE, L.; BOISVERT, G.; VIVEGNIS, I. Indices de professionnalisation chez des enseignants associés ayant participé à une formation spécifique. *Recherche en éducation*, nr. 40, 2023. ISBN 978-2-912643-64-3 <https://journals.openedition.org/questionsvives/8195> <https://doi.org/10.4000/13fs4>
15. PELLERIN, G.; PORTELANCE, L.; VIVEGNIS, I.; BOISVERT, G. (2020). Responsabilités et rôles institutionnels et interinstitutionnels dans un contexte d'accompagnement des enseignants associés au Québec. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 12-34. <https://doi.org/10.7202/1075717ar>
16. TARDIF, M.; LESSARD, C. Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. De Boeck, 1999, 575 p. ISBN 2804133222, 9782804133221.
17. TARONDEAU, J.C. *Le management des savoirs*. Paris: Presses universitaires de France, 1998, 128 p. ISBN 978-2-13-052494-6.
18. WITTORSKI, R. Professionnalisation et développement professionnel. Paris: L'Harmattan. Professeur de sciences de l'éducation, IUFM de l'université de Rouen, laboratoire CIVIIC, 2007. <https://hal.science/hal-01902705/document>
19. ZARIFIAN, P. Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante. *Éducation permanente*, n° 180, 2009, pp. 235-242.