

La coproduction d'une trajectoire de développement pour la compétence «Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage» en enseignement au secondaire

Josée-Anne Gouin
Université Laval

Christine Hamel
Université Laval

Résumé

Cette recherche collaborative présente une trajectoire de développement pour la compétence «Conception de situations enseignement-apprentissage» pour les étudiants en enseignement secondaire (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Après avoir analysé les données recueillies lors de quatre rencontres avec des formateurs d'étudiants stagiaires, une trajectoire de développement a été coproduite (Desgagné, 2001). Cette trajectoire comporte un modèle cognitif (Tardif, 2006) dans lequel des apprentissages critiques sont précisés pour chacune des composantes et pour chacun des stages, en respectant les caractéristiques des compétences professionnelles répertoriées dans la littérature. De plus, des situations professionnelles dans lesquelles cette compétence se

mobilisera sont décrites dans le but de soutenir les formateurs dans leur accompagnement des étudiants stagiaires.

Mots-clés : trajectoire de développement, compétences professionnelles, formation pratique

Abstract

This collaborative research presents a developmental trajectory for the competence “Conception of Teaching-Learning Situations” for students in secondary education (MEQ, 2001). After analyzing the data collected during four meetings with trainers, a development trajectory was co-produced (Desgagné, 2001). This trajectory includes a cognitive model (Tardif, 2006) in which critical learning is defined for each of the components and for each training period, respecting the characteristics of the professional skills listed in the literature. In addition, professional situations in which this competency will be mobilized are described in order to support the trainers as they accompany trainee students.

Keywords: development trajectory, professional skills, practical training

Contexte et problématique

En 2001, les universités québécoises reçoivent le mandat du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) d'intégrer le développement de 12 compétences professionnelles à leurs programmes de formation pour les futurs enseignants. Le référentiel *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles* (MEQ, 2001) est publié et présente les orientations générales ainsi que les compétences professionnelles que doivent développer les futurs enseignants (Legendre & David, 2012). La formation pratique, soit les stages en milieu scolaire à l'intérieur de ces programmes, avait été augmentée à 700 heures de stage à partir de 1994 afin de permettre une meilleure articulation théorie/pratique (MEQ, 2001). Le référentiel offre cependant très peu de balises pour assurer l'accompagnement des étudiants stagiaires dans le développement de leurs compétences professionnelles : les compétences sont décrites et des profils de sortie sont présentés, par contre, les attentes, pour chacune des composantes des compétences, ne sont pas précisées. Les formateurs, les superviseurs universitaires, les enseignants associés, les professeurs et les chargés de cours n'ont donc pas de base commune pour connaître et assurer la progression des attentes à chacun des stages. Également, les dispositifs de stage, s'ils s'appuient sur une compréhension non partagée des compétences professionnelles, peuvent entraîner une confusion chez les formateurs. Une confusion qui peut augmenter l'hétérogénéité des attentes envers les étudiants stagiaires d'un stage à l'autre et d'un formateur à l'autre.

Quelles balises pour les formateurs afin d'assurer le développement des compétences professionnelles des étudiants stagiaires en enseignement ?

Pour pouvoir amener les étudiants stagiaires en enseignement à mobiliser les 12 compétences professionnelles, les formateurs devraient pouvoir s'appuyer sur des profils de progression qui permettent de distinguer les étapes de développement pour chacune des compétences. C'est ce que propose Tardif avec les caractéristiques qu'il identifie (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE], 2015 ; Tardif, 2006). Ces étapes de développement sont actuellement absentes du référentiel ministériel qui présente uniquement les composantes ainsi que les niveaux de maîtrise attendus à la fin des quatre années de formation. Il incombe donc aux universités

d'assurer la progression de ces compétences, de définir les situations professionnelles dans lesquelles elles seront mobilisées dans les cours et les stages, de réfléchir au processus d'évaluation formatif et certificatif ainsi que de définir les critères d'évaluation s'y rattachant (Rey, 2009 ; Tardif, 2006). Ce manque de balises dans le référentiel (Desbiens, Spallanzani, & Borges, 2013) ouvre la porte à des disparités au sein même des universités, puisqu'un grand nombre de formateurs sont concernés et qu'il leur devient difficile de développer une vision partagée (CAPFE, 2011). À ce propos, le manque de ressources financières empêche les enseignants associés et les superviseurs universitaires de se rencontrer et d'échanger (Desbiens et al., 2013). Les formateurs d'étudiants stagiaires disposent de très peu d'espace-temps et lorsqu'ils se regroupent, les sujets de discussion concernent davantage les dispositifs des stages que le développement des compétences professionnelles des étudiants stagiaires, celui-ci étant plus implicite. Les enseignants associés et les superviseurs universitaires se retrouvent souvent seuls pour s'approprier les compétences professionnelles et construisent ou adaptent, selon leur propre compréhension, les dispositifs de développement de compétences (Bates & Burbank, 2008 ; Desbiens et al., 2013 ; Gouin & Hamel, 2015).

Des auteurs américains ont démontré l'importance d'établir des attentes claires pour le développement des compétences dans un programme de formation universitaire : *« Competencies are a kind of covenant between students and their programs of study [...] . Competencies state specifically what the student should expect to learn and be able to do upon completion of a program of study »* (Bradley, Seidman, & Painchaud, 2011, p. 31). Les compétences précisent ce que les étudiants stagiaires devront mobiliser dans des contextes professionnels complexes (Jones & Voorhees, 2002). En nommant des attentes de développement, la cohérence entre les cours universitaires est favorisée : le *« Common language set is critical »* (Voorhees, 2001, p. 8). Bien entendu, le fait d'avoir accès à des attentes de développement n'assure pas la discussion entre les formateurs, mais la facilite, puisque les formateurs ont un point de départ commun. Également, la démarche de discuter de ces attentes de développement entre formateurs permet de préciser les compétences pour chaque cours qui jalonne le parcours de formation (Bradley et al., 2011). Le référentiel est ainsi partagé entre les cours (incluant les stages) puisqu'en plus des attentes de développement, les situations professionnelles sont précisées et connues par tous les formateurs, le tout en cohérence avec l'approche-programme (CAPFE, 2015).

Une trajectoire de développement pour les compétences professionnelles peut aider à favoriser l'approche-programme, surtout si elle est construite avec les formateurs.

Des dispositifs de stage qui alimentent la confusion pour les superviseurs universitaires, les enseignants associés et les étudiants

Lorsque les dispositifs de formation pratique des universités québécoises ne sont pas adaptés aux compétences professionnelles, cela peut créer une distorsion importante dans le développement et l'évaluation des étudiants stagiaires (Le Boterf, 2008). Les dispositifs réfèrent aux documents de stage qui présentent les axes de développement des compétences professionnelles, qui détaillent les travaux à réaliser en contexte de stage ainsi que les documents qui servent à évaluer les étudiants stagiaires. Des auteurs parlent, entre autres, des attentes floues dans les dispositifs d'évaluation :

[...] il y a beaucoup d'incertitude entourant les indicateurs permettant de distinguer un bon rendement d'un mauvais rendement. En outre, la relative imprécision des cahiers de stage en matière d'évaluation ainsi que la tendance des personnes enseignantes à réinterpréter les réorientations et les règles de stage et des programmes en fonction de leurs propres conceptions du métier peuvent expliquer, du moins en partie, cette espèce de flottement dans l'appréciation des capacités des étudiants à donner un service d'enseignement de qualité. (Desbiens et al., 2013, p. 75)

Ces auteurs mettent en cause l'absence d'attentes claires dans les dispositifs d'évaluation des stages. Dans certains cas, les formateurs ne sont pas en mesure d'expliquer et de documenter les difficultés rencontrées par les étudiants (Desbiens et al., 2013). Entre autres, la nécessité pour l'équipe responsable des stages à l'université de préciser les attentes à propos des compétences à développer est mise de l'avant (Desbiens et al., 2013). L'hétérogénéité des valeurs et des croyances véhiculées par les différents formateurs des étudiants est également problématique pour développer des attentes communes (Tardif & Jobin, 2014). De cette hétérogénéité émergent des attentes de développement (en lien avec les compétences) qui varient d'un formateur à l'autre, parfois de façon importante. Dans les documents de stage consultés, provenant des deux universités qui ont participé à la recherche, les formateurs ne peuvent pas

saisir la progression du développement des compétences sur les quatre stages : des critères décontextualisés (situations professionnelles non précisées) servent à établir les attentes de développement. De plus, le libellé pour chaque critère est repris à tous les stages : comment dans ce cas assurer la progression du développement des compétences ? Jonnaert (2014) appuie le constat : « les compétences pour la formation professionnelle des enseignants au Québec restent à formuler clairement et complètement » (p. 55).

Tardif et Jobin (2014) ont fait ressortir les résultats d'une recherche doctorale (Jobin, 2010) dans laquelle la chercheuse a voulu analyser comment les formateurs d'étudiants, superviseurs, chargés de cours et professeurs universitaires ont transposé dans leurs pratiques la politique ministérielle du référentiel de 2001 (MEQ, 2001). Bien que 80 % des professeurs, chargés de cours et superviseurs soient favorables aux compétences professionnelles, 55 % affirment avoir changé très peu leurs approches pédagogiques d'accompagnement des étudiants stagiaires tandis que 23 % n'ont tout simplement apporté aucun changement à leur accompagnement depuis 2001. Tardif et Jobin (2014) soulignent aussi la difficulté de connaître les attentes de ces formateurs quant au développement des compétences de leurs étudiants. Certaines des composantes d'une compétence peuvent être beaucoup plus difficiles à mobiliser dans un cours théorique (Borges & Malo, 2014). Ils rejoignent ainsi les auteurs américains, Bradley et al. (2011), qui prônent une répartition des compétences entre les cours et les stages. Afin de diminuer l'hétérogénéité des attentes entre les formateurs et favoriser une discussion encourageant le « partage » des compétences sur les quatre années de formation en enseignement, les trajectoires de développement semblent faciliter l'accompagnement des étudiants stagiaires tout au long de leur formation. Toutefois, à notre connaissance, peu de recherches ont été menées à cet égard en enseignement.

Les trajectoires de développement permettraient également de réfléchir à l'interrelation entre les différentes compétences professionnelles. Certaines des compétences présentes dans le référentiel des futurs enseignants auraient avantage à être décloisonnées (Rey, 2009 ; Tardif, 2006). En se basant sur la définition qu'une compétence professionnelle réfère à un savoir-agir complexe (Tardif, 2006, p. 22), il est proposé notamment que la huitième compétence, celle de « l'intégration des technologies de l'information et de la communication », soit incluse dans celle de « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage » puisqu'elle réfère à des « outils technologiques » au profit de l'apprentissage (Tardif, 2006). Les technologies seraient

davantage des ressources au service de l'enseignement qu'une compétence en soi. Tardif (2006) se questionne aussi sur la septième compétence « Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » et l'imbrique aux compétences liées à l'acte d'enseigner en plaidant que l'inclusion de ces élèves aux groupes réguliers invite un enseignant à tenir compte de leurs particularités dès le moment de la planification des apprentissages. Toujours selon Tardif, la compétence « Éthique professionnelle » pourrait être intégrée à toutes les compétences restantes (Tardif, 2006); en effet, nul doute qu'il s'agisse d'une compétence complexe, c'est cependant sa contextualisation à l'intérieur des autres compétences qui lui donne son sens. L'éthique se vit au quotidien dans les relations professionnelles et interpersonnelles.

Est-ce que certaines compétences professionnelles sont plus importantes que d'autres? Cette question n'est pas abordée dans le référentiel, mais mérite certainement de s'y attarder avec les formateurs d'étudiants stagiaires. Le CAPFE (2015) le reconnaît dans son bilan de 2015 : les 12 compétences ne sont pas toutes du même « niveau » (p. 22), sans pour autant en dire davantage. Est-il possible d'accorder une importance accrue à certaines compétences sans les pondérer? Est-ce qu'une trajectoire de développement permettant d'intégrer des composantes appartenant à d'autres compétences pourrait être une solution pour favoriser l'interrelation entre les compétences professionnelles?

La question de recherche

Au Québec, certains programmes de formation universitaire ont déjà élaboré des trajectoires de développement pour les compétences professionnelles à développer chez les étudiants. Par exemple, les formateurs d'étudiants stagiaires en soins infirmiers à l'Université de Sherbrooke ont coconstruit une trajectoire de développement pour la compétence « Exercer un jugement clinique infirmier » (Boyer, 2013). Également, à la Faculté de médecine de l'Université Laval, les responsables des stages travaillent à l'élaboration d'une trajectoire temporelle et d'indicateurs de développement pour l'ensemble des compétences professionnelles en médecine familiale (<http://www.fmed.ulaval.ca>, consulté en 2016). En Europe, Tardif (2012) a collaboré à la coproduction d'un référentiel basé sur des trajectoires pour l'ensemble des compétences professionnelles des ostéopathes. Comme il sera décrit plus loin, il s'agit de trajectoires constituées de

modèles cognitifs dans lesquels des situations professionnelles sont précisées selon les prescriptions des caractéristiques de Tardif (2006) dans une visée cognitive (Tardif, 2006 ; Voorhees, 2001). Ces trajectoires offrent aux programmes de formation concernés un cadre théorique permettant d'asseoir les attentes développementales et évaluatives des compétences professionnelles. À notre connaissance, de telles trajectoires n'existent pas au baccalauréat en enseignement ou, si elles existent, ne sont pas diffusées hors de leur institution.

Nous souhaitons répondre à la question suivante : quelle serait la trajectoire de développement pour la compétence « Conception de situations d'enseignement-apprentissage » pour les étudiants en enseignement secondaire selon le point de vue des formateurs ?

Cadre théorique

Une définition de compétence professionnelle

Dans le cadre de cette étude, la définition de Tardif (2012), dans le référentiel des compétences professionnelles en ostéopathie, est retenue : « une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources à l'intérieur d'une même famille de situations ». La définition du concept de compétences professionnelles et le dynamisme interrelationnel de ses caractéristiques répertoriées renforcent la nécessité d'octroyer du temps aux étudiants en enseignement pour les mobiliser tout au long de leurs quatre années de formation. Dans la littérature, plusieurs auteurs abordent les caractéristiques des compétences. Celles proposées par Tardif (2006, 2012) sont les suivantes : combinatoires/intégratrices, développementales/complexes, contextuelles et celle visant l'autonomie des praticiens. Ces caractéristiques sont reprises par plusieurs auteurs répertoriés dans le tableau 1. Bien qu'elle ne soit pas mentionnée par Tardif, la caractéristique de la pratique réflexive est également très présente dans la littérature (Buysse, 2011 ; Korthagen & Vasalos, 2005 ; Le Boterf, 2000 ; Schön, 1994 ; Vanhulle & Lenoir, 2005), c'est pourquoi elle apparaît également au tableau 1. L'exercice de regrouper les auteurs permet de constater que les

caractéristiques sont le point central à la compréhension du concept de compétences professionnelles dans la littérature et dans le référentiel ministériel (MEQ, 2001).

Tableau 1. Les caractéristiques des compétences

Caractéristiques	Intégrateur et combinatoire	Développemental (évolutif)	Contextuel (familles de situations)	Pratique réflexive	Autonomie
Contenu	Ressources variées (internes et externes) qui sont combinées par l'apprenant (choix intentionnel en lien avec l'intention) : savoir-agir complexe.	Sur une longue période de temps : beaucoup de composantes.	Une compétence se déploie toujours en contexte. Une famille de situations précise les situations professionnelles pour la mobilisation de la compétence.	Les boucles d'apprentissage : l'apprenant prend conscience de son schème opératoire et sera en mesure de corriger ses actions en lien avec son intention.	L'apprenant démontre une autonomie grandissante au fil de sa formation.
Auteurs	Gilbert & Parlier (1992) Le Boterf (2008) Legendre (2008) Maatsch (1990) Schön (1994) Tardif (2006)	Hymes (1972) Legendre (2001) Morrissette & Legendre (2011) Tardif (2006)	Chamel (2009) Jonnaert (2011) Legendre (2008) Tardif (2006)	Buyse (2011) Korthagen & Vasalos (2005) Le Boterf (2000) Schön (1994) Vanhulle & Lenoir (2005)	Scallon (2004) Le Boterf (2000) Tardif (2006)

Nous avons choisi le cadre théorique des modèles cognitifs de Tardif (2006) pour élaborer la trajectoire de développement pour la compétence professionnelle « Conception de situations d'enseignement-apprentissage » (MEQ, 2001). Cette trajectoire situe dans le temps le développement des composantes de la compétence par les étudiants pour les quatre années du baccalauréat ainsi qu'un modèle cognitif de l'apprentissage qui précise les apprentissages critiques à chacun des stages. Cette trajectoire permet à quiconque la consulte d'anticiper les progressions possibles entre un stagiaire débutant (première année) et un stagiaire compétent (quatrième année). Également, elle présente des situations professionnelles qui précisent le contexte de mobilisation de la compétence professionnelle.

L'élaboration de situations professionnelles vers un concept opératoire

L'actualisation d'une compétence se réalise lorsque cette dernière est mise en contexte (Legendre, 2008). Les formateurs d'étudiants stagiaires se retrouvent devant la nécessité d'opérationnaliser la compétence afin d'observer son développement, ce qui est particulièrement ardu tant le risque est grand d'en revenir à une décortication d'attitudes et de comportements prescrits (Legendre, 2002). Il faut demeurer vigilant afin de s'assurer que les modèles cognitifs ne conduisent pas les formateurs d'étudiants à « cocher » les apprentissages acquis (liste de vérification). C'est pour cette raison que les modèles cognitifs d'apprentissage doivent être contextualisés à l'intérieur de situations professionnelles complexes qui soutiennent également la pratique réflexive des étudiants. La trajectoire de développement présentera un descriptif des composantes pour chacun des stages. Les ressources mobilisées seront nommées par le stagiaire et son formateur en fonction du contexte scolaire. Avec les formateurs, l'exercice de préciser certaines ressources internes qui pourraient être mobilisées par les étudiants stagiaires a été réalisé afin de permettre à tous les participants de concrétiser le concept des « ressources ».

À l'intérieur d'un référentiel en ostéopathie (Tardif, 2012), l'explicitation des situations professionnelles constitue des « informations extrêmement importantes parce que toutes trajectoires développementales des compétences sont directement rattachées à ces situations » (p. 57). Également, l'apprenant progresse parce que le degré de mobilisation de la compétence à l'intérieur d'une situation professionnelle lui permet de prendre en charge de nouvelles responsabilités et ainsi, de relever de nouveaux défis plus complexes. Il se révèle donc pertinent, voire essentiel, de définir, en lien avec les modèles cognitifs pour chaque compétence, les situations d'apprentissage pour chacune des familles de situation. Ces situations permettront aux formateurs d'inférer les compétences ciblées.

Une définition pour la compétence « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage »

La conception de situations d'enseignement-apprentissage est une compétence qui se mobilise fréquemment dans la profession enseignante. Pour le MEQ (2001), elle est le pivot de l'acte d'enseigner puisque les compétences du pilotage, de l'évaluation des apprentissages des élèves et de la gestion de classe y sont étroitement liées. À l'intérieur

du référentiel québécois, la conception de situations d'enseignement-apprentissage s'inscrit dans une perspective constructiviste et socioconstructiviste : l'enseignant conçoit des situations en plaçant les apprentissages des élèves au centre de ses préoccupations. C'est-à-dire qu'il mettra en place des situations d'apprentissage signifiantes et flexibles (en fonction des besoins) dans lesquelles les élèves mobiliseront diverses stratégies à l'intérieur de compétences disciplinaires.

La conception de situations d'enseignement-apprentissage, malgré les nombreux ouvrages de formation qui proposent des modèles uniques de planification (Dessus, 2000), ne peut se soustraire à l'exigence d'un cadre théorique qui tient compte du courant pédagogique (behavioriste, de la technologie des médias, systémique, cognitiviste, constructiviste ou socioconstructiviste) dans lequel le professionnel s'inscrit pour lui permettre de choisir des stratégies d'enseignement qui soient cohérentes (Dessus, 2000). Les buts de la conception de situations d'enseignement-apprentissage sont multiples : planifier le contenu, prévoir le matériel, réfléchir aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage, mettre en place des routines pour faciliter les transitions, prendre en considération la motivation des élèves (Dessus, 2000 ; MEQ, 2001). Ces buts permettent de s'intéresser à deux questions centrales : quel sera le contenu enseigné et comment les élèves y travailleront-ils ? Cependant, avant de prendre en considération ces buts et ces questions, il se révèle important d'amener l'étudiant stagiaire à réfléchir aux courants pédagogiques dans lesquels s'inscrivent les programmes de formation du ministère. De plus, l'étudiant stagiaire ne conçoit pas des situations d'enseignement-apprentissage sur le coin du bureau : il est amené, par ses formateurs et par l'équipe-école, à réfléchir en amont d'un cycle d'apprentissage. Il prend conscience de la multiplicité des rapports entre les savoirs disciplinaires et savants. Il apprend également à tenir compte des savoirs des élèves : leur culture, leurs représentations, leurs habiletés, leurs connaissances, leurs pratiques sociales (MEQ, 2001).

L'aspect temporel joue également un rôle important dans la conception de situations d'enseignement-apprentissage : annuelle (long terme), semestrielle (moyen terme), hebdomadaire et journalière (court terme) (McCutcheon & Milner, 2002 ; Sardo-Brown, 1990). Les décisions importantes quant aux stratégies d'enseignement sont souvent prises au quotidien et non planifiées sur le moyen ou le long terme (Sardo-Brown, 1990).

La compétence « Conception de situations d'enseignement-apprentissage » interpelle également l'articulation théorie/pratique chez les étudiants stagiaires. Cette capacité à faire des ponts entre leurs cours universitaires et leur pratique est essentielle à leur professionnalisation (Beckers, 2002) : être en mesure de cibler et de planifier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage les plus pertinentes au contexte et à la situation des élèves ne relève pas uniquement de l'expérience, mais fait aussi référence à des savoirs théoriques (Buisse, 2011). Les formateurs auraient-ils avantage à exiger une formulation de liens théoriques lorsque les étudiants stagiaires planifient ? Pour le moment, cette exigence semble très variable d'un formateur à l'autre dans les deux universités consultées.

Des auteurs ont montré que, dans certaines disciplines, plus de 70 % des enseignants d'expérience ne planifient pas (aucune trace écrite) ou que cette planification prend la forme d'une simple trace comportant des mots-clés (Forbes & Davis, 2010 ; Krishnagopalan, Johnson, Low, & Kaufman, 2002 ; Kneer, 1986 ; McCutcheon, 1980 ; Sullivan, Clarke, & Clarke, 2012). Ces données soulèvent des questions en ce qui concerne la formation des étudiants : comment amener l'enseignant associé d'expérience à verbaliser les éléments qu'il prend en considération lorsqu'il conçoit des situations d'enseignement-apprentissage à court, moyen et long terme ?

Un modèle cognitif d'apprentissage

Pour Tardif (2006), un modèle cognitif d'apprentissage est une : « une modélisation, reposant sur des données scientifiques valides, qui, à partir des apprentissages critiques, circonscrit les étapes de développement de la compétence en question, de la novicité jusqu'à l'expertise » (Tardif, 2006, p. 83). Les formateurs devraient disposer de modèles cognitifs d'apprentissage pour baliser le parcours de formation de leurs étudiants :

Un modèle cognitif d'apprentissage doit exprimer d'une manière précise les étapes de développement dans un domaine donné [...]. À chaque étape correspondent des apprentissages critiques [...] et des domaines de ressources. Il est juste de conclure que le passage de chaque étape indique, sur le plan cognitif, que la personne a intégré de nouveaux apprentissages. (Tardif, 2006, p. 67)

Les apprentissages critiques sont de nature qualitative et ils correspondent à une réorganisation cognitive ou à l'intégration de nouvelles règles ou de nouveaux principes. Le passage d'une étape à une autre indique que le stagiaire a intégré de nouveaux apprentissages. C'est en quelque sorte une modélisation du développement de la compétence. Les domaines de ressources englobent les savoirs universitaires nécessaires à la mobilisation de la compétence en contexte. Pour Tardif (2012), un domaine de ressources est un regroupement d'apprentissages configurés à partir des disciplines. Dans cette perspective, les qualités humaines, par exemple, ne sont pas incluses. Les données scientifiques qui serviront à construire la trajectoire de développement proviennent de deux sources : d'abord, une revue de littérature pour documenter les caractéristiques des compétences (tableau 1) ainsi que les recherches existantes portant sur la compétence « Conception de situations d'enseignement-apprentissage ». La deuxième source de données scientifiques proviendra des rencontres avec les formateurs d'étudiants stagiaires qui ont une grande expérience de la pratique (Desgagné, 1997).

Méthodologie

Les objectifs de la recherche

En collaboration avec les formateurs d'étudiants stagiaires, la démarche d'élaboration d'une trajectoire de développement pour la compétence professionnelle « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage » comporte les trois objectifs suivants :

- 1) avoir une représentation commune des concepts de compétences professionnelles et de la compétence choisie « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage » ;
- 2) développer un modèle cognitif en définissant les apprentissages critiques pour chacune des composantes retenues, pour chacun des quatre stages et en tenant compte des caractéristiques des compétences ;
- 3) identifier des situations professionnelles dans lesquelles se mobilisera la compétence ciblée.

Le type de recherche

Cette recherche a été élaborée à la suite de l'analyse des résultats d'un questionnaire (Gouin & Hamel, 2015) portant sur la perception des formateurs d'étudiants stagiaires quant au développement et à l'évaluation des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner du référentiel des compétences professionnelles. L'analyse des réponses à ce questionnaire a démontré que les formateurs ayant participé n'ont pas une compréhension partagée des compétences professionnelles et que leurs attentes par rapport au développement et à l'évaluation formative de leurs étudiants stagiaires varient beaucoup d'un formateur à l'autre. L'analyse a également mis en lumière leur intérêt à se concerter davantage afin d'établir des attentes de développement claires pour leurs étudiants stagiaires.

Dans cette perspective, la recherche collaborative est intéressante puisqu'elle s'insère dans l'idée de réaliser de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 2001). Elle poursuit deux finalités : résoudre un problème vécu dans la pratique, et permettre aux participants qui le résolvent d'enrichir leur pratique et de s'autoformer (Desgagné et al., 2001). Elle permet un rapprochement entre chercheurs et praticiens (Desgagné, 2005). La construction de connaissances liées à une pratique professionnelle donnée ne se fait pas sans considération du contexte où cette pratique est actualisée. De plus, cela implique que la construction de l'objet de recherche se réalise en tenant compte de la compréhension qu'a le praticien des situations de pratique à l'intérieur desquelles il évolue (Desgagné, 1997).

La démarche d'analyse de la recherche : un aspect central de la coproduction

La cueillette de données a été réalisée en deux étapes, lors de quatre rencontres avec sept formateurs d'étudiants stagiaires : premièrement, ils ont discuté ensemble de deux questions ouvertes posées par la chercheuse. Deuxièmement, ils ont rempli un document en deux sous-groupes distincts : les enseignants associés et les superviseurs universitaires séparément.

Lors de la première étape, les sept formateurs ont discuté à partir de deux questions ouvertes : 1) Qu'est-ce qu'une compétence professionnelle pour vous ? 2) Quelles sont vos représentations de la compétence professionnelle « Concevoir des

situations d'enseignement apprentissage»? Ces questions visent à développer une compréhension et un vocabulaire communs de la compétence professionnelle choisie. Comme mentionné dans la problématique, l'établissement de balises communes est nécessaire pour une compréhension partagée par les formateurs des attentes de développement de leurs étudiants stagiaires (CAPFE, 2011 ; Desbiens et al., 2013). Cette première étape a été filmée et des verbatim ont été produits à partir des entretiens de groupe. L'analyse de contenu a été retenue : après la transcription des propos des formateurs, plusieurs lectures des verbatim ont permis l'élaboration d'une grille d'analyse thématique (Krippendorff, 2013). C'est-à-dire que des thèmes ont émergé des propos des formateurs selon les deux questions posées : ressources internes et externes mobilisées par les étudiants stagiaires, définitions abordées par les formateurs, caractéristiques des compétences, etc.

Par la suite, les propos des formateurs ont été codés selon la grille thématique. Les extraits ont également été classés dans deux zones : celle dans laquelle les formateurs s'entendent, la zone de convergence, et celle où les formateurs ne s'entendent pas, la zone de divergence. Par exemple, l'extrait suivant montre la discussion entre un enseignant associé et un superviseur universitaire concernant la pertinence ou non, pour un étudiant stagiaire, de préciser les ressources matérielles à l'intérieur de ses planifications :

– Mais ils [les stagiaires] le font ! [...] Ils ne le mettent pas, mais ils savent qu'ils les [ressources matérielles] ont. (Superviseur 4)

[L'enseignant 3 demande alors de mettre sur la table ce que nous appelons «l'instinctif» :]

– [...] il faut que ce soit précisé parce que ça se peut que dans notre processus instinctif, il y en a la moitié qui passe dans le broyeur, parce que c'est instinctif, parce qu'on n'est pas capable de mettre des mots. On n'est pas capable de savoir qu'est-ce qu'on a oublié [...]. Il faut que ce soit explicite, écrit. (Enseignant 3)

Cet extrait a été classé sous «Ressources externes pour la compétence 3» dans la zone de divergence entre les formateurs. Cet exercice de classification des extraits de verbatim a facilité l'élaboration de la trajectoire par les chercheuses. De plus, cet exercice a permis de revenir avec les formateurs sur ce qu'ils ont dit lors de la validation de la trajectoire et ainsi de s'assurer que l'ensemble des éléments abordés est pris en compte.

Lors de la deuxième étape, les formateurs d'étudiants stagiaires se sont regroupés en sous-groupes pour remplir un document. Ces sous-groupes ont été formés à leur demande : ils ont jugé que le processus d'écriture serait simplifié en plus petites équipes. Cette étape de cueillette de données a également été filmée et des verbatim ont été rédigés. À l'intérieur du document, ils ont d'abord nommé des situations professionnelles dans lesquelles se mobilise la compétence « Conception de situations d'enseignement-apprentissage » dans les contextes scolaires qu'ils connaissent. Ils ont laissé des traces écrites de ces contextes. Par la suite, ils ont dû s'entendre sur les composantes de la compétence. Finalement, pour chacun des quatre stages, ils ont nommé des apprentissages critiques (Tardif, 2006) réalisés par l'étudiant stagiaire. Le concept d'apprentissages critiques, tel que défini par Tardif (2006), leur a été présenté avant la mise au travail.

Après l'analyse des données recueillies par les verbatim et les documents, les chercheuses ont élaboré une première version de trajectoire de développement. Cette première version a été validée par les formateurs, six mois après avoir participé à la recherche, lors d'une rencontre de trois heures. Les enseignants associés et les superviseurs universitaires ne se sont pas entendus sur le choix des verbes à utiliser, comme les résultats le démontreront plus loin. Après trois heures de discussion, des correctifs ont été apportés, tant par les formateurs que par les chercheuses : ces dernières ont réalisé que l'aspect temporel ne s'applique pas à toutes les composantes de la compétence « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage » comme le proposaient les formateurs. Par exemple, un étudiant stagiaire n'est pas en mesure de prévoir les difficultés des élèves à long terme puisque ces difficultés évoluent avec le temps. Les chercheuses ont donc apporté des modifications en mettant en valeur la caractéristique de l'autonomie. Les formateurs ne l'ont pas abordée dans les apprentissages critiques, mais puisqu'il s'agit d'une caractéristique des composantes répertoriées dans la littérature par plusieurs auteurs (voir tableau 1), les chercheuses l'ont ajoutée pour le quatrième stage.

Une deuxième version de la trajectoire a vu le jour et a été présentée à des formateurs d'une autre université québécoise qui n'avaient pas participé à son élaboration. Une rencontre a été organisée. Ils ont jugé la trajectoire très utile pour expliciter les attentes de développement envers les étudiants stagiaires. Ils ont également mentionné qu'elle permet d'adapter le cheminement des étudiants stagiaires selon les

contextes scolaires vécus. Leur principale préoccupation a été de parvenir à la rendre « opérationnelle » pour n'importe quelle université. Ils l'ont également trouvée un peu lourde avec les composantes appartenant à d'autres compétences professionnelles, même s'ils s'accordaient sur le principe de rendre plus explicites les liens entre les compétences. Pour répondre à ces besoins, un portfolio électronique qui facilitera les adaptations par les responsables universitaires selon les contextes propres à chaque milieu universitaire est en construction.

Les participants

Sept formateurs ont participé à la recherche : quatre superviseurs universitaires et trois enseignants associés d'une même université. Les enseignants associés ont été sélectionnés après avoir répondu à un courriel d'invitation. À partir d'une liste informatisée regroupant les enseignants associés affiliés à trois programmes de formation en enseignement, un courriel expliquant l'objet de la recherche ainsi que son déroulement leur a été envoyé. Trois enseignants associés se sont montrés intéressés. Pour les superviseurs universitaires, un groupe d'une vingtaine d'entre eux a été rencontré lors d'une journée de perfectionnement. La recherche collaborative a été présentée lors de cette journée et quatre superviseurs ont témoigné de l'intérêt par courriel. Le tableau 2 présente le portrait des participants.

Tableau 2. Portrait des participants

Participants	Années d'expérience en supervision	Emplois occupés en éducation
Sup. 1	4 ans	Enseignant pendant 35 ans Conseiller pédagogique Directeur d'école
Sup. 2	17 ans	Enseignant pendant 30 ans Directeur adjoint par intérim
Ens. 3	2 ans	Enseignant pendant 10 ans Conseiller pédagogique Chargé de cours dans une université québécoise
Sup. 4	15 ans	Enseignant pendant 35 ans Directeur adjoint par intérim
Sup. 5	4 ans	Enseignant depuis 22 ans
Ens. 6	6 ans	Enseignant depuis 20 ans Conseiller pédagogique

Participants	Années d'expérience en supervision	Emplois occupés en éducation
Ens. 7	5 ans	Enseignant depuis 15 ans Conseiller pédagogique

Légende : Ens. : enseignant associé ; Sup. : superviseur universitaire

Les formateurs d'étudiants stagiaires qui ont participé à la recherche sont des professionnels d'expérience : ils ont tous été enseignants pendant de nombreuses années et ont vécu des expériences professionnelles diversifiées. Cela correspond donc à l'intérêt de travailler en collaboration avec des praticiens qui ont une connaissance riche du terrain (Desgagné, 1997).

Résultats

Les caractéristiques des compétences : une porte d'entrée vers un modèle cognitif

Pour élaborer la trajectoire de développement, les chercheuses ont exploité l'analyse des données recueillies lors des quatre rencontres au moyen des verbatim et des documents remplis par les formateurs. Ces données ont été jumelées avec les caractéristiques répertoriées dans la littérature afin de valider le contenu de la trajectoire (Tardif, 2006). Chacune des caractéristiques a été reprise et liée avec les données recueillies.

La caractéristique contextuelle : les projets éducatifs des écoles secondaires et leur impact sur les familles de situations professionnelles.

Les contextes scolaires. En collaboration avec les formateurs d'étudiants stagiaires, les différents contextes scolaires sont nommés puisqu'ils ont un impact sur le déroulement des stages, c'est-à-dire qu'ils ont un impact sur la relation pédagogique entre les étudiants et leurs élèves (Tardif, 2013). Les formateurs ont été invités à s'inspirer de leurs expériences professionnelles pour réaliser une liste non exhaustive de ces contextes. La navigation sur trois sites Internet de commissions scolaires québécoises, choisies au hasard, a permis la bonification de cette liste. Elle demeure perfectible et doit être

adaptée pour chaque université, selon son contexte : premier cycle, deuxième cycle, groupes enrichis, groupes réguliers, groupes féminins, groupes masculins, éducation internationale, programmes sports-études, arts plastiques, danse, art dramatique, concentration musique, beaux-arts, technologie de l'information, langue d'étude, sans compter les groupes réguliers comportant des volets ayant un libellé similaire à ce qui a été énuméré précédemment. Face à la pluralité de ces contextes, certaines commissions scolaires vont jusqu'à proposer une vingtaine de programmes et volets différents, les formateurs soulèvent l'importance que les étudiants stagiaires en vivent plusieurs. Par exemple, ils proposent que les stages III et IV se déroulent à des cycles d'enseignement différents ainsi que dans des groupes réguliers : certains étudiants stagiaires vivent leurs quatre stages à l'intérieur de programmes particuliers. Cela impliquerait que la notion d'alternance entre les programmes particuliers, réguliers ainsi que les cycles scolaires soit intégrée au système de jumelage des universités.

Des situations professionnelles. Pour réfléchir aux situations professionnelles, le document que les formateurs ont rempli proposait la question suivante : « En tant qu'enseignants, dans quels buts planifions-nous des situations d'enseignement-apprentissage ? » Cette question a permis de réfléchir aux situations professionnelles qui sont présentées dans l'annexe 1.

Pour la compétence « Conception de situations d'enseignement-apprentissage », les contextes scolaires identifiés plus haut ont un impact moindre sur les situations professionnelles, donc sur les domaines de ressources. Par exemple, peu importe le cycle d'enseignement, le programme ou l'établissement scolaire, l'étudiant stagiaire doit acquérir des connaissances par rapport aux documents ministériels et s'intéresser à la recherche s'il veut être en mesure de justifier ses décisions professionnelles. Par contre, si des trajectoires de développement sont déployées pour les autres compétences du référentiel, il semble important de mentionner que, puisque les situations professionnelles se vivent à l'intérieur de contextes scolaires très différents pour chaque stagiaire, les domaines de ressources seront très variés. Il devient ardu d'élaborer une trajectoire de développement à partir de situations professionnelles lorsqu'elles ne se vivent pas dans un contexte similaire (Tardif, 2006). Par exemple, si un étudiant en stage terminal enseigne en cinquième secondaire en mathématiques dans un groupe enrichi, il n'évoluera pas dans le même contexte scolaire que celui qui enseigne les mathématiques

en première secondaire dans une classe régulière. Est-il réaliste « d'imposer » la même trajectoire de développement pour la compétence de la gestion de classe qu'à son collègue qui évolue dans un groupe régulier ? Mobiliseront-ils les mêmes domaines de ressources ? Possiblement pas, puisque leur compétence professionnelle portant sur la gestion de classe exigera la mobilisation de ressources différentes. En élaborant une trajectoire à partir des composantes qui peuvent faire partie d'une ou plusieurs situations professionnelles (annexe 1), les possibilités d'adapter le parcours de développement selon le contexte semblent prometteuses pour les formateurs et les étudiants stagiaires.

Les caractéristiques intégratrices et combinatoires : les domaines de ressources.

Pour identifier les ressources internes pouvant être mobilisées par les étudiants stagiaires, un survol des cours universitaires offerts dans le programme de formation en enseignement secondaire de l'université ciblée par la recherche a été effectué. Le tableau 3 présente les domaines de ressources retrouvés à l'intérieur du programme de baccalauréat en enseignement secondaire. À cela s'ajoutent les ressources personnelles des étudiants stagiaires identifiées par les formateurs participant à cette recherche. En stages I et II, les étudiants stagiaires sont invités à observer, identifier et se questionner sur ces ressources à l'intérieur des planifications de leur enseignant associé. C'est en stages III et IV qu'ils pourront les intégrer et les combiner de façon volontaire et réfléchie lorsqu'ils mobiliseront la compétence de la conception de situations d'enseignement-apprentissage de façon autonome.

Tableau 3. Les domaines de ressources retenus pour la compétence « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage » dans le cadre d'un programme de baccalauréat en enseignement secondaire

Domaines	Stage I	Stage II	Stage III	Stage IV
	Nommer ce qui est mobilisé à chaque stage			
Apprentissage et cognition (concepts et principes de base de l'apprentissage, conditions d'apprentissage et stratégies cognitives, représentation des connaissances, etc.)				
Documents ministériels (PFEQ, cadre d'évaluation, progression des apprentissages, LIP)				
Didactique : connaissances et habiletés liées à l'enseignement de la discipline selon les recherches et les cours universitaires				

Domaines	Stage I	Stage II	Stage III	Stage IV
	Nommer ce qui est mobilisé à chaque stage			
Théories et recherches sur le développement des adolescents (développement physique, psychosexuel, cognitif, identitaire, social)				
Théories et recherches sur la gestion de classe, connaissances liées aux problèmes de comportement, connaissances des principales interventions à exploiter en classe				
Communication : stratégies de communication efficaces, habiletés à communiquer (à l'oral et à l'écrit)				
Évaluation : fonctions et typologies de l'évaluation, critères, outils, examens				
Technologie de l'information : connaissances liées à l'exploitation des technologies en classe par l'enseignant et par les élèves (logiciels, bases de données, etc.)				
Éthique : théories éthiques, conduites morales et décisions professionnelles, encadrement légal de la profession				
Ressources personnelles (habiletés, valeurs, personnalité, etc.)				

À l'intérieur d'un portfolio professionnel, les étudiants pourront identifier, à chaque stage, les domaines de ressources qu'ils mobilisent ainsi que leurs ressources personnelles. Cela permettra de respecter l'un des critères énumérés par Tardif (2006) lors de l'élaboration d'un modèle cognitif : différencier les trajectoires.

Les niveaux de développement et le modèle cognitif : complexes et en évolution.

Quatre niveaux de développement ont été choisis par les chercheuses, qui se sont inspirées de la progression des modèles cognitifs de Tardif (2006), à raison d'un niveau par stage. Ces niveaux correspondent aux quatre années de formation de l'étudiant stagiaire qui passe du statut débutant à celui de compétent.

À partir de ces quatre niveaux, les formateurs ont ciblé 14 composantes, incluant parfois certaines composantes appartenant à d'autres compétences, qui permettent le développement de la compétence. Pour chacune des composantes et pour chacun des niveaux, les formateurs ont décrit des apprentissages critiques réalisés par les étudiants stagiaires (annexe 2) en ayant en tête l'aspect « distinctif » de chaque apprentissage (Tardif, 2006).

Le nombre de composantes peut surprendre. Est-il réaliste de déployer 14 composantes pour une seule compétence à l'intérieur des quatre années du baccalauréat ?

Les formateurs peuvent aider les étudiants stagiaires à cibler des composantes à travailler, soit en fonction du contexte scolaire ou des défis personnels ciblés lors des stages précédents. Les responsables des stages pourraient également répartir les composantes pour les quatre stages, mais cette répartition enlèverait la flexibilité de tenir compte du contexte scolaire et du cheminement personnel de l'étudiant stagiaire. Cela aurait donc un impact sur la différenciation de la trajectoire de développement (Tardif, 2006). De plus, en considérant que des composantes appartenant à d'autres compétences professionnelles ont été intégrées à la trajectoire de développement, le nombre de compétences serait réduit. Cette intégration de composantes représente mieux la complexité de la pratique professionnelle enseignante. Comme mentionné précédemment, le référentiel présente des composantes similaires entre des compétences professionnelles : l'intégration des composantes permet un ménage de celles qui sont redondantes. L'annexe 2 présente la trajectoire de développement. Voici un extrait des deux premières composantes de la compétence « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage » pour les stages I et II :

Tableau 4. Les apprentissages critiques pour les deux premiers niveaux de la trajectoire de développement pour la compétence « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage »

Composantes	Apprentissages critiques	
	Stage I Débutant	Stage II Novice
1. Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur des données de la recherche.	J'observe et je me questionne sur l'EA quant à l'influence des données de la recherche sur les choix et le contenu de ses interventions.	Je porte un regard critique sur les séquences d'enseignement que je prévois avec l'EA à l'aide de données de recherche et de réflexions théoriques.
2. Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en fonction du programme et de la progression des apprentissages selon les objectifs d'apprentissage.	J'observe et je me questionne sur mon EA quant à la sélection et l'interprétation des savoirs disciplinaires dans les séquences d'enseignement qu'il a prévues.	J'analyse la sélection des savoirs disciplinaires dans les séquences d'enseignement prévues avec l'EA en fonction des objectifs d'apprentissage.

Légende : EA : enseignement-apprentissage

Les deux premiers niveaux, débutant et novice, réfèrent au travail de planification de l'enseignant associé. L'étudiant stagiaire observe et se questionne pour comprendre

les obligations et les limites de cette compétence mobilisée par l'enseignant associé. En stage I, les verbes *observer* et *se questionner* sont donc récurrents. Selon les formateurs, l'étudiant stagiaire débutant observe et se questionne sur le travail de l'enseignant associé, ce qui lui permet de se familiariser avec les diverses facettes de la planification tout en amorçant une pratique réflexive : il interroge l'enseignant associé pour comprendre. Une similitude avec la taxonomie de Bloom est soulevée (Anderson & Krathwohl, 2001) : les trois premiers niveaux de la taxonomie de Bloom correspondent aux connaissances, à la compréhension et à l'application de ces connaissances par l'individu. Les deux premiers niveaux de la trajectoire réfèrent à des connaissances de base essentielles au développement de la compétence professionnelle. D'ailleurs, les connaissances — ressources internes — font partie intégrante des compétences professionnelles. Le défi est de ne pas tomber dans le piège de la liste à cocher des ressources « obligatoires ». Il faut plutôt permettre aux étudiants stagiaires de faire des choix en développant leur jugement professionnel : la possibilité pour l'apprenant de prendre conscience des ressources mobilisées en contexte et de débiter le développement de sa pratique réflexive. Par exemple, en stage II, l'étudiant stagiaire planifie avec son enseignant associé ; il fait donc ses premières tentatives de conception, dans les limites de sa compétence d'étudiant stagiaire en formation. Au fil de sa formation, il devient de plus en plus autonome. La taxonomie de Bloom évacue cette caractéristique de l'autonomie comme elle évacue également la caractéristique contextuelle (les situations professionnelles).

Dans la trajectoire, les verbes *analyser* ou *utiliser* sont choisis afin d'amener l'étudiant stagiaire à étudier, à expliquer, à sélectionner avec l'aide de l'enseignant associé les éléments qui constituent les composantes. Les verbes ont été choisis par les formateurs en fonction de la complexité de la composante et du niveau du stage. Ils se sont fiés à leur expérience professionnelle afin de déterminer ce qu'ils voient sur le terrain. Parfois, le verbe *analyser* était « trop fort », ils discutaient alors de leurs représentations de la composante pour choisir un autre verbe. Pour les stages III et IV, les formateurs participants à notre recherche proposent que l'étudiant stagiaire conçoive ses propres situations d'enseignement-apprentissage de manière de plus en plus autonome. L'enseignant associé devient alors un guide qui supervise la planification de l'étudiant stagiaire. La compétence portant sur la conception de situations d'enseignement-apprentissage comporte un empan temporel que les autres compétences professionnelles

n'ont pas. Les enseignants planifient les compétences disciplinaires sur différentes périodes de temps (MEQ, 2001). Ces types de planification « temporelle » ont été documentés : la planification globale, qui aborde l'année scolaire complète (MELS, 2012), la planification semestrielle, qui couvre chaque étape scolaire, ainsi que la planification hebdomadaire et quotidienne (McCutcheon & Milner, 2002 ; Sardo-Brown, 1990). Cet empan temporel joue un rôle encadrant dans le modèle cognitif développé puisque les étudiants stagiaires doivent prendre conscience des exigences que cela entraîne afin de développer les habiletés nécessaires selon la durée de leur stage. Par exemple, le stage I¹ qui est d'une durée de 10 jours (non consécutifs) : les étudiants stagiaires sont alors initiés aux planifications journalières, pratiquement à la leçon. Le stage II, d'une durée de 10 jours, dont 5 consécutifs, leur permet de travailler avec des planifications hebdomadaires et journalières. En revanche, les deux derniers stages, qui sont plus intensifs, respectivement de 5 semaines et 12 semaines consécutives, leur permettent de planifier à moyen et long terme : un mois, une étape, voire réfléchir à la planification globale avec leur enseignant associé. Cet empan temporel a donc été pris en considération par les formateurs d'étudiants stagiaires dans l'élaboration des apprentissages critiques.

La caractéristique de la réflexivité : développer la pratique réflexive. Le développement de la pratique réflexive chez les étudiants stagiaires n'a pas été explicité par les formateurs de la recherche qui ont avancé l'idée « qu'elle est partout ». C'est d'ailleurs souvent le cas en formation pratique à l'enseignement : le praticien réflexif est nommé partout, sans savoir ce qui est entendu (Tardif, 2012). Les chercheuses ont pris la décision de ne pas ajouter la pratique réflexive à la trajectoire : cela exigerait le choix d'un cadre théorique qui dépasse à lui seul cette recherche (Korthagen & Vasalos, 2005). Les responsables des stages pourraient cependant se pencher sur la question : la pratique réflexive devrait se vivre en amont de la trajectoire et influencer l'accompagnement des formateurs d'étudiants stagiaires (Korthagen & Vasalos, 2005).

1 Selon les documents de stages qui se déroulent dans l'université québécoise des formateurs.

Des modifications apportées par les chercheuses à la première version de la trajectoire

Au moment de terminer l'analyse des tableaux complétés par les formateurs, avec une certaine prise de recul, force est de constater que les composantes ne peuvent pas toutes se démarquer temporellement. L'empan temporel abordé plus haut n'est pas suffisant pour démarquer les apprentissages critiques à chacun des stages. Par exemple, les enseignants associés, pour la composante 1, ont fait cette distinction entre le stage III et le stage IV :

Tableau 5. Les apprentissages critiques de la composante 1 pour les deux derniers niveaux (avant les modifications apportées par les chercheuses)

Composante	Apprentissages critiques	
	Stage III Intermédiaire	Stage IV Compétent
1. Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche.	J'utilise les données récentes de la recherche afin de planifier les séquences d'enseignement à court et moyen terme.	J'utilise les données récentes de la recherche afin de planifier les séquences d'enseignement à court, moyen et long terme.

Dans la pratique, est-ce qu'un enseignant appuie le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche? Certainement à l'intérieur de ses préparations à court ou à moyen terme, mais peut-être pas huit mois à l'avance, puisque ses interventions seront influencées par l'évolution des apprentissages des élèves et varieront d'un groupe à l'autre. Le même problème survient avec la composante 4 : les caractéristiques des élèves évoluent dans une année scolaire, il n'est donc pas nécessairement souhaitable de prendre en considération, plusieurs mois à l'avance, les préalables et les caractéristiques des élèves dans l'élaboration des séquences d'enseignement, puisqu'ils évolueront en cours d'année.

La composante 1, telle que libellée dans le référentiel, soulève un autre questionnement que les formateurs n'ont pas mentionné : l'adjectif «récentes» pour caractériser les données de la recherche. Est-ce que des données de recherche moins récentes peuvent être toujours pertinentes? Le concept de «réflexions théoriques», pour couvrir les articles qui abordent, par exemple, des modèles didactico-pédagogiques (Presseau & Martineau, 2004), pourrait-il remplacer les termes «données récentes de la recherche»? Après l'analyse des données, le libellé de la composante 1 a été

modifié et l'expression « réflexions théoriques » vient remplacer « données récentes de la recherche ». Pour d'autres composantes, un libellé mentionnant « en fonction des apprentissages visés » a été ajouté. En effet, les chercheuses ont jugé pertinent que cette notion soit présente dans la trajectoire de développement pour la compétence « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage » afin de faire un lien avec le programme de formation de l'école québécoise. De plus, c'est un rappel pour les étudiants stagiaires à se centrer sur les élèves et les apprentissages à réaliser. Afin de distinguer les stages II, III et IV, les formateurs ont déterminé que l'étudiant stagiaire en stage II s'insère dans la planification de l'enseignant associé ; au stage III, il planifie avec l'aide de l'enseignant associé ; et en stage IV, il fait preuve d'autonomie. L'annexe 2 présente le tableau avant et après des modifications apportées par les chercheuses.

Conclusion

En ajoutant et en modifiant ainsi des composantes de la compétence « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage », les formateurs d'étudiants stagiaires de la recherche expriment les liens qu'ils entrevoient entre les compétences professionnelles. Ces travaux démontrent bien ce que soulèvent Rey (2009), Tardif (2006) et le CAPFE (2015) : l'importance et le défi de prendre en compte l'interrelation entre les 12 compétences.

Le référentiel de 2001 n'a pas été révisé depuis : les universités travaillent avec 12 compétences professionnelles dont les attentes n'ont pas été explicitées et dont l'absence de trajectoire de développement accentue la disparité dans l'accompagnement des étudiants stagiaires. Une hypothèse est soulevée : si toutes les compétences du référentiel sont déployées en trajectoire de développement et si les liens qu'elles entretiennent entre elles sont réfléchis en collaboration avec les formateurs, il ne restera plus 12 compétences, mais un nombre inférieur de compétences comportant davantage de composantes. Le CAPFE, dans son rapport de 2015, soulevait la possibilité d'ajouter au référentiel une treizième compétence entourant la réalité multiethnique. Cette option ne répondrait pas aux défis soulevés dans cette recherche. De plus, la réalité multiethnique est déjà présente dans plusieurs compétences du référentiel par la considération des besoins des élèves. Cette recherche suggère de favoriser davantage une réflexion visant à

réécrire ou à intégrer de nouvelles composantes aux compétences déjà existantes. Il serait intéressant de connaître le point de vue du CAPFE sur cet aspect.

Annexe 1

Les familles de situations professionnelles retenues pour la compétence « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage »

Les familles de situations professionnelles	Stage I Débutant	Stage II Novice	Stage III Intermédiaire	Stage IV Compétent
1. Répartir le programme de formation et la progression des apprentissages tout au long de l'année scolaire (court, moyen, long terme)	Court terme (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)	Court terme (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)	Court et moyen terme (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)	Court, moyen et long terme (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)
2. Répartir les évaluations (court, moyen, long terme)	Court terme (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)	Court terme (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)	Court et moyen terme (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)	Court, moyen et long terme (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)
3. Justifier les décisions professionnelles auprès des élèves, des parents et de l'employeur	Auprès des élèves (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)	Auprès des élèves (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)	Auprès des élèves et des parents (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)	Auprès des élèves, des parents et de l'employeur (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)
Planifier le déroulement et le contenu de chaque cours (court terme)				
4. Prévoir les intentions pédagogiques (matière) et éducatives (dév. humain) selon les élèves	Avec l'enseignant (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)	Avec l'enseignant (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)	En début d'autonomie (sous la supervision de l'enseignant) (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)	En autonomie (sous la supervision de l'enseignant) (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)
5. Prévoir la gestion de classe selon les situations d'enseignement-apprentissage	Avec l'enseignant (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)	Avec l'enseignant (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)	En début d'autonomie (sous la supervision de l'enseignant) (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)	En autonomie (sous la supervision de l'enseignant) (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)
6. Prévoir le déroulement, les consignes pour les élèves et les ressources pour chaque situation d'enseignement	Avec l'enseignant (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)	Avec l'enseignant (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)	En début d'autonomie (sous la supervision de l'enseignant) (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)	En autonomie (sous la supervision de l'enseignant) (voir les domaines de ressources et sélectionner celles mobilisées)

Annexe 2

Trajectoire de développement pour la compétence « Conception de situations d'enseignement-apprentissage » incluant les composantes d'autres compétences professionnelles

#	Composantes (de la compétence 3)		Pratique de l'étudiant stagiaire axée sur celle de l'enseignant associé		Pratique de l'étudiant stagiaire par rapport à sa pratique		Niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale
			Stage I Débutant	Stage II Débutant	Stage III Intermédiaire En s'insérant dans la planification de l'EA	Stage IV Compétent En développant sa planification	
1	Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur des données de recherche et des réflexions théoriques	Stagiaire	J'observe et je me questionne sur l'EA quant à l'influence de données de recherche et de réflexions théoriques sur les choix et le contenu de ses interventions	Je porte un regard critique sur les séquences d'enseignement que je prévois avec l'EA à l'aide de données de recherche et de réflexions théoriques	Je m'inspire de données de recherche et de réflexions théoriques afin de planifier les séquences d'enseignement	J'utilise des données de recherche et des réflexions théoriques afin de planifier les séquences d'enseignement	De concevoir correctement des activités d'enseignement-apprentissage variées et d'un niveau de complexité raisonnable permettant la progression des élèves dans le développement de leurs compétences;
2	Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en fonction du programme et de la progression des apprentissages selon les objectifs d'apprentissage	Stagiaire	J'observe et je me questionne sur l'EA quant à la sélection des savoirs disciplinaires dans les séquences d'enseignement qu'il a prévues en fonction des objectifs d'apprentissage	J'analyse la sélection des savoirs disciplinaires dans les séquences d'enseignement prévues avec l'EA en fonction des objectifs d'apprentissage	Je sélectionne, avec l'aide de l'EA, les savoirs disciplinaires dans les séquences d'enseignement que je planifie à court et à moyen terme	Je sélectionne et j'interprète de façon autonome les savoirs disciplinaires pour planifier les séquences d'enseignement à court, moyen terme et long terme	D'intégrer ces activités dans une planification à long terme.
3	Planifier des séquences d'enseignement (étapes de la séquence d'enseignement et d'apprentissage, routines spécifiques à la tâche) en fonction des objectifs d'apprentissage	Stagiaire	J'observe et je me questionne sur les séquences d'enseignement prévues par l'EA par rapport aux étapes, aux routines, etc. en fonction des objectifs d'apprentissage	Je planifie quelques séquences d'enseignement avec l'EA par rapport aux étapes, aux routines, etc. en fonction des objectifs d'apprentissage	Je planifie, avec l'aide de l'EA, l'ensemble des séquences d'enseignement par rapport aux étapes, aux routines, etc. (court, moyen terme) en fonction des objectifs d'apprentissage	Je planifie et je prépare de façon autonome les séquences d'enseignement par rapport aux étapes, aux routines, etc. (court, moyen, long terme) en fonction des objectifs d'apprentissage.	

4	Prendre en considération les préalables afin de créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des SEA qui tiennent compte de leurs caractéristiques (C4)	Stagiaire	J'observe et je me questionne sur la prise en compte des caractéristiques des élèves dans les séquences d'enseignement prévues par l'EA	J'analyse les caractéristiques des élèves pour planifier les séquences d'enseignement avec l'EA	Je planifie, avec l'aide de l'EA, les séquences d'enseignement en tenant compte des caractéristiques des élèves	Je planifie les séquences d'enseignement en tenant compte des caractéristiques des élèves de façon autonome
5	Choisir des approches pédagogiques variées et appropriées (coopératif, interdisciplinaire, technologie de l'information et de la communication, stratégies d'enseignement) en fonction des objectifs d'apprentissage	Stagiaire	J'observe et je me questionne sur la variété et la pertinence des approches pédagogiques choisies dans les séquences d'enseignement planifiées par l'EA en fonction des objectifs d'apprentissage	J'analyse la variété et la pertinence des approches pédagogiques des séquences d'enseignement planifiées avec l'EA en fonction des objectifs d'apprentissage	Je choisis, avec l'aide de l'EA, des approches pédagogiques variées et appropriées dans les séquences d'enseignement que je planifie en fonction des objectifs d'apprentissage	Je choisis, de façon autonome, des approches pédagogiques variées et appropriées dans les séquences d'enseignement que je planifie en fonction des objectifs d'apprentissage
6	Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre	Stagiaire	J'observe et je me questionne sur l'anticipation des obstacles dans les séquences d'enseignement planifiées par l'EA	Je nomme les obstacles à l'apprentissage en planifiant les séquences d'enseignement avec l'EA	J'anticipe, avec l'aide de l'EA, les obstacles à l'apprentissage à l'intérieur des séquences d'enseignement que je planifie	J'anticipe, de façon autonome, les obstacles à l'apprentissage dans les séquences d'enseignement que je planifie
7	Prévoir des SEA qui permettent l'intégration des compétences disciplinaires et des autres compétences dans des contextes variés	Stagiaire	J'observe et je me questionne sur la variété des contextes prévus par l'enseignant dans lesquels s'intègrent les compétences disciplinaires.	J'analyse comment les SEA planifiées avec l'EA intègrent les compétences disciplinaires et les autres compétences dans des contextes variés	Je planifie des SEA qui permettent l'intégration des compétences disciplinaires dans des contextes variés (court, moyen terme) avec l'aide de l'EA	Je planifie des SEA qui permettent l'intégration des compétences disciplinaires dans des contextes variés (court, moyen, long terme) de façon autonome

Ajout par les formateurs	8	Identifier des intentions pédagogiques d'apprentissage (matière) et éducatives (dév. humain) en fonction des objectifs d'apprentissage	Stagiaire	J'observe et je me questionne sur les intentions pédagogiques d'apprentissage (matière) et éducatives (dév. humain) dans les séquences d'enseignement planifiées par l'EA	J'analyse les intentions pédagogiques d'apprentissage (matière) et éducatives (dév. humain) dans les séquences d'enseignement planifiées avec l'EA	Je prévois, avec l'aide de l'EA, les intentions pédagogiques d'apprentissage (matière) et éducatives (dév. humain) (court, moyen terme) dans les séquences d'enseignement que je planifie	Je prévois, de façon autonome, les intentions pédagogiques d'apprentissage (matière) et éducatives (dév. humain) (court, moyen, long terme) dans les séquences d'enseignement que je planifie
Ajout par les formateurs	9	Planifier une phase de retour réflexif et/ou une activité de transfert des apprentissages avec les élèves.	Stagiaire	J'observe et je me questionne sur la phase de retour réflexif et/ou l'activité de transfert dans les séquences d'enseignement planifiées par l'EA	Je propose une phase de retour réflexif et/ou l'activité de transfert prévue dans les séquences d'enseignement planifiées avec l'EA	Je planifie, avec l'aide de l'EA, une phase de retour réflexif et/ou une activité de transfert des apprentissages dans les séquences d'enseignement	Je planifie, de façon autonome, une phase de retour réflexif et/ou une activité de transfert des apprentissages dans les séquences d'enseignement
Compétence 1	10	Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le PFEQ et celle de ses élèves	Stagiaire	J'observe et je me questionne, dans les séquences d'enseignement prévues par l'EA, les liens entre la culture seconde prescrite dans le PFEQ et celle des élèves	Je propose, dans les séquences d'enseignement prévues avec l'EA, des relations entre la culture des élèves pour la mettre en lien avec celle prescrite par le PFEQ	J'établis, avec l'aide de l'EA, des relations entre la culture des élèves pour la mettre en lien avec celle prescrite par le PFEQ dans les séquences d'enseignement que je planifie	J'établis, de façon autonome, des relations entre la culture des élèves pour la mettre en lien avec celle prescrite par le PFEQ dans les séquences d'enseignement que je planifie
Compétence 4	11	Planifier les ressources nécessaires à la réalisation des SEA	Stagiaire	J'observe et je me questionne sur les ressources nécessaires à la réalisation des tâches dans les séquences d'enseignement prévues par l'EA.	Je suggère des ressources nécessaires à la réalisation des tâches dans les séquences d'enseignement prévues avec l'EA.	Je planifie, avec l'aide de l'EA, l'accès des élèves aux ressources nécessaires à la réalisation des tâches dans les séquences d'enseignement (court et moyen terme).	Je planifie, de façon autonome, l'accès des élèves aux ressources nécessaires à la réalisation des tâches dans les séquences d'enseignement (court et moyen terme) avec plus d'autonomie bilatérale

Compétence 12	12	Utiliser, de manière judiciaire, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession	Stagiaire	J'observe et je me questionne sur l'utilisation du cadre légal et réglementaire régissant sa profession.	Je planifie les séquences d'enseignement prévues avec l'EA en utilisant le cadre légal et réglementaire régissant sa profession.	Je planifie les séquences d'enseignement en utilisant le cadre légal et réglementaire régissant sa profession : (court, moyen terme)	Je planifie les séquences d'enseignement en utilisant le cadre légal et réglementaire régissant sa profession (court, moyen, long terme.)
Compétence 6	13	Prévoir des exigences et des consignes claires quant aux comportements sociaux et scolaires attendus	Stagiaire	J'observe et je me questionne sur la planification des exigences et la clarté des consignes quant aux comportements sociaux et scolaires attendus dans les séquences d'enseignement prévues par l'EA : transitions, règlements, modèles théoriques de gestion de classe, etc.	J'analyse la planification des exigences et la clarté des consignes quant aux comportements sociaux et scolaires attendus pour planifier les séquences d'enseignement prévues avec l'EA : transitions, règlements, modèles théoriques de gestion de classe, etc.	Je m'initie à la planification de SEA dans lesquelles sont prévues des exigences et des consignes claires quant aux comportements sociaux et scolaires attendus : les transitions, les routines, les règlements démocratiques, etc. (court, moyen terme).	Je planifie des SAE dans lesquelles sont prévues des exigences et des consignes claires quant aux comportements sociaux et scolaires attendus : les transitions, les routines, les règlements démocratiques, etc. (court, moyen terme).
Compétence 5	14	Planifier les modalités d'évaluation formative et sommative (incluant les critères d'évaluation du cadre d'évaluation)	Stagiaire	J'observe et je me questionne sur les modalités d'évaluation formative et sommative (incluant les critères d'évaluation) dans les séquences d'enseignement planifiées par l'EA.	J'analyse les modalités d'évaluation formative et sommative (incluant les critères d'évaluation) dans les séquences d'enseignement planifiées avec l'EA.	Je planifie, avec l'aide l'EA, les modalités d'évaluation formative et sommative (incluant les critères d'évaluation) dans les séquences d'enseignement (court, moyen terme)	Je planifie, de façon autonome, les modalités d'évaluation formative et sommative (incluant les critères d'évaluation) dans les séquences d'enseignement (court, moyen, long terme)

Légende : SEA : situation d'enseignement-apprentissage ; EA : enseignement-apprentissage

Références

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (dir.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (édition abrégée). New York: Longman.
- Bates, A. J. & Burbank, M. D. (2008). Effective student teacher supervision in the era of "No Child Left Behind". *Professional Educator*, 32(2), 1–11.
- Beckers, J. (2002). La professionnalité des formateurs d'enseignants en Belgique: un contexte, un dispositif. Dans M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (p. 113–131). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.altet.2002.01.0113
- Borges, C. & Malo, A. (2014). Jusqu'à quel point peut-on soutenir le développement des compétences dans les cours théoriques à l'université? Dans M. Tardif & J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 183–206). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Boyer, L. (2013). *Coconstruction d'un modèle cognitif de l'apprentissage d'une compétence en vue d'assurer la validité et l'équité de son évaluation : le cas de la compétence « Exercer un jugement clinique infirmier »* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Bradley, M. J., Seidman, R. H., & Painchaud, S. R. (2011). *Saving higher education : The integrated, competency-based three year bachelor's degree program*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Buysse, A. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. Dans P. Maubant & S. Martineau (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants : pour une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants* (p. 243–284). Ottawa: Presses universitaires d'Ottawa.
- Chamel, J. (2009). *Les compétences de la vie en question* (mémoire de master). Institut de hautes études internationales et du développement, Genève, France.

- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). (2011). *Rapport annuel de gestion 2010-2011*. Gouvernement du Québec: Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Rapport_annuel-CAPFE_11-12.pdf
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). (2015). *Bilan des visites de suivi : Regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec*. Gouvernement du Québec: Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Bilan_visites_suivi.pdf
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., & Borges, C. (dir.). (2013). *Quand le stage en enseignement déraile*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371–393.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón & M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51–76). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante: résultats d'une analyse typologique*. Ste-Foy, Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 33–64.
- Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription? *Revue française de pédagogie*, 133(1), 101–116. doi: 10.3406/rfp.2000.1024
- Forbes, C. T. & Davis, E. A. (2010). Curriculum design for inquiry: Preservice elementary teachers' mobilization and adaptation of science curriculum materials. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(7), 820–839. doi: 10.1002/tea.20379

- Gilbert, P. & Parlier, M. (1992). La compétence : du « mot-valise » au concept opératoire. *Actualité de la formation permanente*, (166), 14–18.
- Gouin, J.-A. & Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1–27.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Dans J. B. Pride & J. Holes (dir.), *Sociolinguistics* (p. 269–293). Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Jobin, V. (2010). *La transposition de la politique ministérielle de 2001 dans les pratiques des formateurs de maîtres au Québec ou Vers un examen critique de la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation à l'enseignement* (Dissertation doctorale). Université Laval, Québec.
- Jones, E. A. & Voorhees, R. A. (2002). *Defining and assessing learning: Exploring competency-based initiatives*. Report of the national postsecondary education cooperative working group on competency-based initiatives in postsecondary education. Washington, DC: NPEC.
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences? *Éducation et formation*, (e-296), 32–35.
- Jonnaert, P. (2014). Questions de cohérence interne dans un programme éducatif pour la formation des enseignants au Québec. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives d'avenir*. (p. 61–86). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Kneer, M. E. (1986, janvier). Descriptions of physical education instructional theory/practice gap in selected secondary schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(2), 91–106.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2005, février). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/e679/3b90af30f7eb8aa90d01102e24ea505110e3.pdf>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Krishnagopalan, S., Johnson, E. W., Low, L. L., & Kaufman, L. J. (2002). Body positioning of intensive care patients: clinical practice versus standards. *Critical care medicine*, 30(11), 2588-2592.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives* (4e éd.). Paris, France: Eyrolles Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence : Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris, France: Eyrolles Éditions d'Organisation.
- Legendre, M. F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur? Dans F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : Les curriculums en question* (p. 27–50). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Legendre, M.-F. & David, R. (2012). Les référentiels de compétences: dans quelle mesure contribuent-ils à assurer une plus grande cohérence de la formation? Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay, & P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (vol. 1, p. 43–65). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQFLS*, 23(1), 12–30. Repéré à http://aqefls.org/ressources/Article_Legendre.PDF
- Legendre, M.-F. (2002). Le programme des programmes : le défi des compétences transversales. Dans C. Gauthier & D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 24–58). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Maatsch, J. L. (1990). Linking competence to assessment test. Dans S. L. Willis & S. S. Dubin (dir.), *Maintaining professional competence: Approaches to career enhancement, vitality, and success throughout a work life* (p. 95–124). San Francisco, CA: Jossey-Bass. [http://dx.doi.org/10.1016/0923-4748\(92\)90005-P](http://dx.doi.org/10.1016/0923-4748(92)90005-P)
- McCutcheon, G. (1980). How do elementary school teachers plan? The nature of planning and influences on it. *The Elementary School Journal*, 81(1), 4–23.
- McCutcheon, G. & Milner, H. R. (2002). A contemporary study of teacher planning in a high school English class. *Teachers and Teaching*, 8(1), 81-94.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec : Auteur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Programme de formation de l'école québécoise- Cadre d'évaluation des apprentissages- Enseignement secondaire*. Gouvernement du Québec : Auteur.
- Morrisette, J. & Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : Des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120–132. Repéré à https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/189/117
- Presseau, A. & Martineau, S. (2004). Analyse exploratoire du discours sur la pratique chez des enseignants d'un CFER. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 631–646.
- Rey, B. (2009). Autour des mots « compétence » et « compétence professionnelle ». *Recherche & formation*, (60), 103–116. doi: 10.4000/rechercheformation.756
- Sardo-Brown, D. (1990). Experienced teachers' planning practices: A US survey. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 57–71. <http://dx.doi.org/10.1080/0260747900160104>
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec, QC: ERPI.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, QC: Éditions Logiques.
- Sullivan, P., Clarke, D., & Clarke, B. (2012). *Teaching with tasks for effective mathematics learning* (Vol. 9). New York: Springer-Verlag. doi: 10.1007/978-1-4614-4681-1
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Tardif, J. (2012). *Devenir ostéopathe. Agir avec compétence*. St-Étienne, FR: SNESO.
- Tardif, M. & Jobin, V. (2014). Les compétences en formation à l'enseignement : bilan critique de vingt ans de réformes québécoises. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan*

critique et perspectives d'avenir (p. 61–86). Québec: Presses de l'Université Laval.

Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.

Voorhees, R. A. (2001). Competency-based learning models: A necessary future. *New directions for institutional research*, 2001(110), 5–13. doi: 10.1002/ir.7