

Résultats préliminaires du premier volet d'une étude portant sur la mise en place de l'approche par compétences professionnelles en formation à l'enseignement au Québec

*Véronique Jobin, Clermont Gauthier, & Sylvie Bidjang
Université Laval*

Dans cet article, nous présentons les résultats préliminaires du premier volet d'une étude portant sur la mise en place de l'approche par compétences professionnelles en formation à l'enseignement au Québec. Nos données ont été recueillies à partir de questionnaires électroniques auxquels 383 formateurs de maîtres ont répondu. Selon les résultats obtenus, 34,5 % des répondants ont indiqué avoir effectué des changements complets ou, du moins, assez substantiels dans leurs pratiques pour s'adapter aux exigences de l'approche par compétences professionnelles. Cette étude nous a aussi permis de colliger des informations sur d'autres thèmes relatifs à l'application de l'approche par compétences professionnelles tels que la position des formateurs à l'endroit de cette approche, la formation reçue à l'utilisation de cette approche et les appréciations de cette approche.

Mots clés : enquête, formation des maîtres, pratiques des formateurs

In this article, we present the preliminary results of the first study on the implementation of the professional competency-based approach in teacher education in Quebec. We gathered our data from 383 teacher educators using on-line questionnaires. Our results show that 34.5 per cent of respondents had entirely or substantially changed their practices to adapt them to the requirements of the professional competency-based approach. This study also gave us the opportunity to gather information about other concerns related to the professional competency-based approach, such as the educators' points of view on this approach, the training they received to use it, and their assessments of it.

Key words: investigation, teacher education, practices of teacher educators

INTRODUCTION

En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] publiait un document d'orientation qui articule la formation des enseignants autour de l'approche par compétences professionnelles. Plus précisément, le Ministère déterminait deux orientations générales pour cette formation : dispenser une formation professionnelle aux étudiants en enseignement et former des maîtres cultivés. À partir de ces orientations, il définissait un référentiel de douze compétences professionnelles à développer chez les futurs enseignants et présentait des points de repère pour appliquer ses recommandations : par exemple, assouplir la structure universitaire traditionnelle, faire une sélection des candidats qui ne s'appuie pas uniquement sur les résultats scolaires, mettre en place une approche-programme, etc. C'est à partir de ces directives qu'au cours de l'année 2001-2002 les universités québécoises ont dû réviser leurs programmes de baccalauréats en enseignement et les faire approuver par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (le CAPFE). Les programmes ont donc été modifiés, mais nous ne savons pas jusqu'à quel point les pratiques des formateurs de maîtres ont changé. Nous conduisons actuellement une étude qui vise à cerner ces changements dans les pratiques des formateurs. Dans cet article, les résultats préliminaires du premier volet de notre étude seront présentés. Il s'agit d'une enquête réalisée à l'aide de questionnaires électroniques auxquels 383 formateurs de maîtres ont répondu.

En guise de mise en contexte, nous aborderons d'abord deux préoccupations internationales relatives à la formation des enseignants et enchaînerons ensuite avec une présentation de la problématique, de la question générale de recherche et des objectifs de l'étude, de la méthodologie et, finalement, des résultats de l'enquête.

1. DES PRÉOCCUPATIONS INTERNATIONALES RELATIVES À LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Depuis plus d'une décennie, un peu partout dans le monde, la formation à l'enseignement fait l'objet de réformes en profondeur. Le Québec n'a pas échappé à ce mouvement international puisque le ministère de l'Éducation a modifié sa politique en matière de formation des maîtres une première fois au début des années 1990 et, plus récemment, en 2001.

Bien que la nouvelle politique adoptée soit profondément ancrée dans les contextes historique et socioéconomique propres au Québec, elle est marquée par certaines préoccupations relatives à la formation des futurs enseignants qui transcendent les frontières des pays. Il sera question de deux d'entre elles dans cette partie. Articulées ensemble, elles permettront de cerner les assises des réformes de la formation à l'enseignement en cours à l'échelle planétaire, y compris sur le territoire québécois.

La qualité de l'enseignement dans les écoles

Il y a unanimité, au niveau international, pour reconnaître l'extrême importance de la formation du corps enseignant. Comme l'explique l'OCDE (2005), tous les pays cherchent à améliorer la qualité de l'enseignement dans leurs écoles afin de mieux répondre aux attentes de la société qui sont de plus en plus élevées et, s'appuyant sur l'idée que l'amélioration de l'enseignement passe en grande partie par le développement des connaissances et des compétences des enseignants, les pouvoirs publics apportent des modifications aux systèmes de formation des maîtres. C'est à peu près cette ligne de pensée qui se trouve à l'origine de la nouvelle politique de la formation à l'enseignement au Québec dont la mise en place devrait permettre, selon les vœux du ministère de l'Éducation, de « former des maîtres qui sauront répondre aux besoins de la société québécoise en matière d'éducation » (MEQ, 2001, p. iv). Cette nouvelle politique s'inscrit dans la foulée de la réforme du système éducatif qui a été amorcée en 1997 dans la province du Québec. Au moment où le Ministère a annoncé les changements à apporter aux programmes d'études du primaire et du secondaire, il a recommandé que le dispositif de formation des enseignants soit harmonisé aux transformations en cours dans le système scolaire (MEQ, 1997). Dans les autres parties du Canada, le processus d'implantation des réformes de la formation à l'enseignement est sensiblement le même. Des appels à la refonte des systèmes de formation des maîtres sont effectués dans presque tous les documents relatifs aux réformes de l'éducation mis au jour par les gouvernements provinciaux et territoriaux canadiens depuis la fin des années 1980 (Cole, 2000).

Aux États-Unis, le discours selon lequel le succès des réformes scolaires repose sur celui de la formation à l'enseignement est aussi large-

ment généralisé. Ce discours a émergé dans les années 1980 alors que de nombreux groupes d'acteurs dénonçaient les faibles performances du système éducatif américain. Fullan, Galluzzo, Morris et Watson (1998) racontent que les efforts pour remédier à ce qui était perçu par plusieurs comme une crise de l'éducation ont d'abord porté sur la réforme des programmes dans les écoles mais que, rapidement, la qualité de l'enseignement et de la formation à l'enseignement ont été remises en cause. C'est ainsi que *Teachers for the 21st Century* de la Corporation Carnegie et *Tomorrow's Teachers* du Groupe Holmes ont été publiés en 1986. Le passage suivant, qui pourrait être tiré autant du rapport du Groupe Holmes que de celui de la Corporation Carnegie – ces deux groupes partageant le même point de vue –, démontre jusqu'à quel point, pour ces organismes, la formation des enseignants constituait résolument un enjeu de la réforme du système éducatif :

« There is a new consensus on the urgency of making our schools once again the engines of progress, productivity and prosperity. In this new pursuit of excellence, however, Americans have not yet fully recognized two essential truths: first, that success depends on achieving far more demanding educational standards than we have ever attempted to reach before, and second, that the key to success lies in creating a profession equal to the task – a profession of well-educated teachers prepared to assume new powers and responsibilities to redesign schools for the future. » (Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986, p.2).

La formation des maîtres occupe toujours une place centrale dans les travaux du Groupe Holmes car, encore aujourd'hui, les dirigeants du système d'éducation aux États-Unis, tout comme la population américaine en général, attribuent aux enseignants les piètres performances de l'école : « Paradoxically, teachers are the butt of most criticism, yet singled out as the one best hope for reform. » (Holmes Group, 2007, p. 9). Il en va de même pour la Corporation Carnegie qui lançait récemment *Teachers for a New Era*, un programme visant à atteindre l'excellence en matière de formation à l'enseignement et dont les fondements résident en l'idée que « The quality of the teacher corps that is produced will largely determine the success or failure of our public education system

and affect the future of our democracy for years to come.» (Carnegie Corporation of New York, 2006, p. 1).

Une formation adéquate pour enseigner au XXI^e siècle

Aux quatre coins de la planète, beaucoup est exigé des enseignants. Non seulement les soumet-on à des pressions croissantes pour améliorer la qualité de l'enseignement dans les écoles mais, en plus, on s'attend à ce qu'ils exercent des fonctions de loin plus élargies et approfondies qu'autrefois. À titre d'exemple, les rapports de l'OCDE (2004, 2005) indiquent que les responsabilités accrues des enseignants consistent à répondre efficacement aux besoins de chaque élève, à enseigner dans des classes pluriculturelles, à intégrer les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, à travailler et planifier en équipe, à conseiller les parents de manière professionnelle, etc. Si le rôle de l'enseignant s'est complexifié, c'est parce qu'enseigner au XXI^e siècle comporte de nouvelles réalités, lesquelles entraînent la nécessité de réformer à la fois les systèmes d'éducation et de formation des enseignants :

« Substantial changes of the context of education and training (e.g. changed values, globalization of life and economy, organisation of labour, the new information and communication technology) have an impact on the professional tasks and roles of the teaching profession and call for more substantial reforms of education and training in general (e.g. curricula and contents of teaching and learning, patterns of organisation), and teacher education in particular (e.g. aims, curricula, learning environments, structures). » (Buchberger *et al.*, 2000, p. 3).

Comme l'explique Coolahan (2002), les enseignants jouent un rôle d'intermédiaires lorsque les sociétés s'efforcent de faire face à de grands changements. Ainsi, dans les périodes de profondes mutations sociales, la profession enseignante de même que la formation à l'enseignement sont appelées à subir des adaptations importantes car des pressions s'exercent pour que les systèmes éducatifs continuent à répondre aux besoins des sociétés.

Les conjonctures sociales de plus en plus exigeantes envers le personnel enseignant ont amené un concept-clé à s'imposer en matière de formation des maîtres : celui de la professionnalisation. Pour Lang (1999), la professionnalisation renvoie à deux types de processus qui se

manifestent de manière différente mais complémentaire. D'abord, elle exprime l'idée de la construction d'une « professionnalité spécifique », c'est-à-dire du développement de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. Ensuite, elle fait référence à la revendication d'un statut social distinct dans la division du travail. Ces dimensions de la professionnalisation s'articulent l'une par rapport à l'autre – toute modification du statut social génère des débats sur la professionnalité des personnels concernés, et inversement – et « *in fine*, les deux se rejoignent dans la constitution d'une identité sociale » (Lang, 1999, p.32). La professionnalisation correspond donc à une démarche de construction d'une identité sociale. Elle repose sur de nouvelles représentations de l'enseignement qui sont censées orienter les réformes de la formation des enseignants. Bien que l'on puisse parler d'une certaine convergence internationale autour de la professionnalisation de l'enseignement, Tardif, Lessard et Gauthier (1998) insistent sur le fait qu'il ne s'agit pas d'un mouvement uniforme. La professionnalisation se veut un processus complexe de changement social dans lequel sont impliqués divers groupes d'acteurs défendant des visions contrastées et parfois opposées. Pour cette raison, il est nécessaire de l'envisager, « non comme le déroulement linéaire et sans heurt d'un nouveau programme d'amélioration de la formation des enseignants qui ferait partout consensus, mais plutôt comme un processus de changement occupationnel, comportant de multiples aspects économiques, idéologiques, professionnels, éducatifs, et qui se déploie dans plusieurs directions à la fois » (Tardif *et al.*, 1998, p.13). On retrouve donc différentes modalités de formation sous le vocable « professionnalisation ».

2. LA PROBLÉMATIQUE

Dans sa politique actuelle de la formation des maîtres, le ministère de l'Éducation du Québec (2001) propose de mettre en place un modèle de formation professionnelle pour les enseignants. Il faut dire que le modèle de formation professionnelle ne représente pas une nouveauté en formation à l'enseignement au Québec puisque, dès 1992, les universités québécoises avaient le mandat de concevoir et de mettre en place des programmes de formation des maîtres à caractère professionnel et orientés vers la maîtrise de compétences. Cependant, le document mi-

nistériel de 2001 se veut « porteur de possibilités de changements profonds dans les pratiques de formation » (MEQ, 2001, p. 221) car les énoncés entourant l'approche de formation par compétences professionnelles y ont été affinés. Effectuer ces changements d'envergure pose des défis énormes aux institutions de formation des maîtres (MEQ, 2003). Par exemple, étant donné que les acteurs qui oeuvrent dans les baccalauréats en enseignement relèvent à la fois des facultés d'éducation et des facultés disciplinaires, il n'est pas évident d'en arriver à se concerter. Aussi, une foule de questions appellent des transformations majeures de la formation à l'enseignement et, en même temps, demeurent en suspens, notamment : « Comment construire un programme de formation par compétences ? », « Quels types d'activités de formation doit-on proposer pour assurer le développement de compétences ? » et « Comment évaluer les compétences ? ».

Modifier les programmes ne correspond pas à une tâche facile parce qu'il s'agit d'implanter une approche qui est somme toute très récente en formation à l'enseignement mais aussi parce que transformer la formation des maîtres a toujours constitué un défi majeur pour les universités. Plusieurs analyses des réformes de la formation des enseignants révèlent que « plus ça change, plus c'est la même chose » (Cole, 2000, p.146). Certains facteurs feraient obstacle à ces réformes, comme le manque de temps, le degré d'engagement qui varie d'un formateur à l'autre, l'absence de reconnaissance de la part de l'université pour les changements effectués, la tradition selon laquelle les professeurs travaillent de manière individuelle, etc. (Nolan, 1985; Portman, 1993). Comment les institutions de formation des enseignants au Québec s'en sont-elles sorties avec l'élaboration des nouveaux programmes ? Gauthier et Mellouki (2006) rapportent que le processus fut jalonné de tensions, de négociations et de compromis, que les intérêts des uns et des autres ne coïncidaient pas toujours, qu'il a fallu faire des choix qui ne satisfaisaient pas tous les acteurs en cause, mais que les institutions de formation des enseignants ont finalement réussi à relever le défi de modifier leurs programmes.

Lorsque l'on cherche à mettre en place un nouveau dispositif de formation, modifier les programmes n'est pas tout : des changements dans les pratiques des formateurs doivent aussi avoir lieu. Fullan (2007),

une figure de proue en matière d'analyse des changements dans le domaine de l'éducation, tient des propos particulièrement éclairants à cet égard. Pour cet auteur, implanter un programme ou un modèle de formation, c'est le « mettre en pratique ». La « mise en pratique » correspond au « changement réel » qui se distingue du « changement prescrit » ou du « changement prévu ». Elle représente une étape cruciale dans la mise en œuvre d'une réforme parce qu'elle implique nécessairement des changements dans les pratiques des formateurs qui, eux, conduiront au succès ou à l'échec de la réforme. Bien entendu, les changements dans les pratiques des formateurs peuvent être effectués à différents degrés et c'est d'ailleurs le niveau de qualité de ces changements qui déterminera les chances de réussite de la réforme : « In a word, implementation is a variable, and if the change is potentially a good one, success (such as improved student learning or increased skills on the part of teachers) will depend on the degree and quality of change in actual practice. » (Fullan, 2007, p. 85).

Le discours de Fullan (2007) nous conduit en droite ligne à notre problème de recherche car, à ce jour, aucune étude n'a été menée pour vérifier jusqu'à quel point les recommandations ministérielles de 2001 relatives à la mise en place de l'approche par compétences professionnelles en formation des maîtres au Québec ont entraîné des changements dans les pratiques des formateurs. Ainsi, nous ne savons pas si ces derniers ont effectivement modifié leurs pratiques, et, si modifications des pratiques il y a eu, nous n'avons pas plus d'information sur les types d'adaptations qui ont été effectuées. « *La réforme de la formation à l'enseignement de 2001 est-elle une réforme de papier ou s'est-elle concrétisée par des changements dans les pratiques des formateurs de maîtres ?* », voilà la question qui est en jeu.

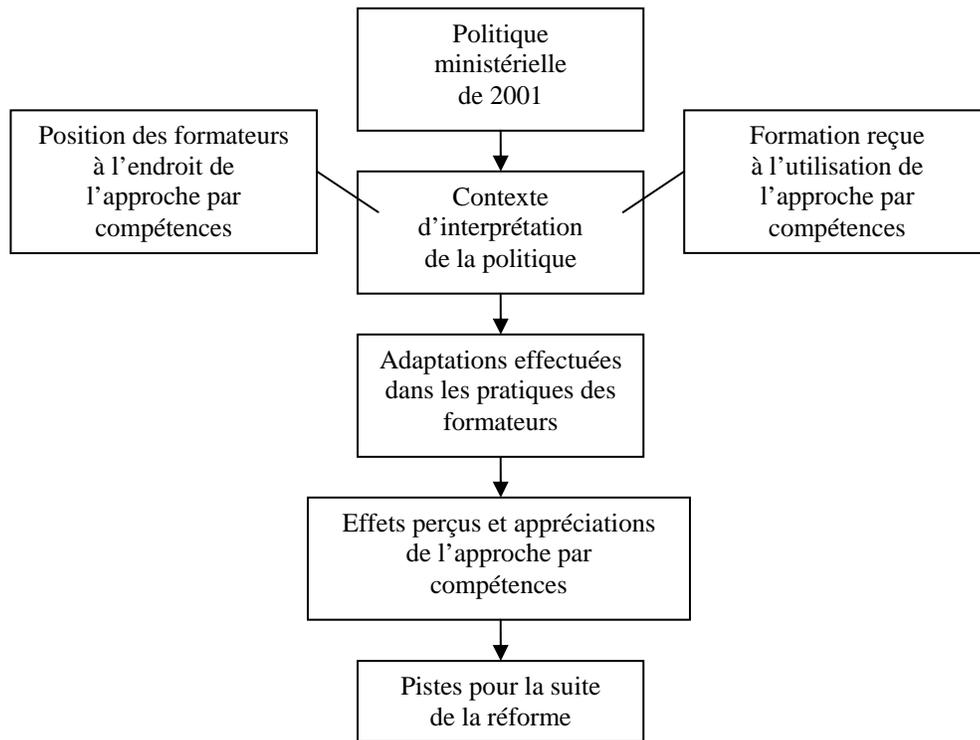
3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE ET LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Par notre étude, laquelle est par ailleurs toujours en cours, nous cherchons à cerner les modifications dans les pratiques des formateurs de maîtres au Québec qui ont été induites par l'adoption des orientations ministérielles de 2001, mais nous souhaitons aussi examiner le « processus d'implantation » de ces changements dans son ensemble – que nous

nommerons ici le « processus de transposition » de la politique ministérielle de 2001 dans les pratiques des formateurs de maîtres. La démarche que nous suivons pour examiner ce processus peut être représentée par la figure 1.

Figure 1

Démarche pour examiner le « processus de transposition » de la politique ministérielle de 2001 dans les pratiques des formateurs de maîtres



Notre question générale de recherche se formule comme suit :
« *Comment le processus de transposition de la politique ministérielle de 2001 dans les pratiques des formateurs de maîtres au Québec s'est-il déroulé ?* ».

Cette étude comporte quatre objectifs, à savoir :

- (1) Décrire et analyser le contexte d'interprétation de la politique ministérielle de 2001 à partir de deux de ses constituants, soit la position des formateurs de maîtres à l'endroit de l'approche par compétences professionnelles et la formation reçue à l'utilisation de cette approche.
- (2) Cerner les adaptations effectuées dans les pratiques des formateurs de maîtres.
- (3) Dégager les effets perçus et les appréciations de l'approche par compétences professionnelles.
- (4) Identifier des pistes pour la suite de la réforme en cours.

La méthodologie de la recherche sera présentée dans la section suivante.

4. LA MÉTHODOLOGIE

Notre étude s'inscrit dans une ligne de recherche que Green, Camilli et Elmore (2006) nomment « l'analyse des politiques éducatives ». D'après McSpadden, McNeil et Coppola (2006), pour réaliser ce type d'analyse, l'approche traditionnelle consiste à vérifier si la politique « a fonctionné », c'est-à-dire si les effets attendus ont été obtenus. Pour ce faire, le chercheur qui s'intéresse à un milieu donné pose deux questions : (1) La politique a-t-elle été appliquée dans ce milieu ? et (2) Les effets attendus ont-ils été obtenus ? Il s'agit donc de recherches dans lesquelles on ne se demande pas *comment* la nouvelle politique a été appliquée. Cette façon de procéder est appelée par Patton (1987) « le modèle de la boîte noire ». Le modèle de la boîte noire présente des limites importantes, car il ne permet pas d'accéder à toute la complexité du phénomène étudié. Il ne permet pas de savoir, par exemple, *comment* les formateurs de maîtres ont accueilli la nouvelle politique éducative, *comment* ils l'ont comprise et *comment* ils l'ont transposée dans leurs pratiques. Dans notre étude, c'est justement de cette complexité que nous souhaitons approcher. Pour y arriver, nous avons opté pour une enquête réalisée à la fois à partir de

questionnaires électroniques et d'entretiens téléphoniques. Les questionnaires électroniques comportaient des questions à choix de réponses et les entretiens téléphoniques étaient basés sur des questions ouvertes. Nous traiterons, dans la partie présente, des éléments méthodologiques relatifs à nos questionnaires électroniques.

La population à l'étude et la cueillette des données

Au Québec, neuf universités francophones offrent des programmes de formation à l'enseignement (qu'il s'agisse des baccalauréats en éducation préscolaire et en enseignement primaire, en enseignement secondaire, en enseignement des arts, en enseignement de l'éducation physique, en enseignement de l'anglais et du français langue seconde ou en adaptation scolaire). Ce sont les formateurs de maîtres intervenant dans ces programmes – plus précisément, les superviseurs de stages, les chargés de cours et les professeurs – qui ont été invités à participer à notre étude. Deux courriels leur ont été adressés : le premier correspondait à une présentation de la recherche et le second contenait un questionnaire électronique auquel ils étaient libres de répondre ou non. Au total, le questionnaire a été acheminé à environ 1800 formateurs de maîtres (500 superviseurs de stages et 1300 chargés de cours ou professeurs, ces dernières catégories étant regroupées) et 386 d'entre eux y ont répondu (126 superviseurs de stages, 154 chargés de cours et 106 professeurs).

L'élaboration des questionnaires électroniques

Il y avait deux versions de notre questionnaire électronique : l'une qui s'adressait aux superviseurs de stages et l'autre qui était destinée aux chargés de cours et aux professeurs. Chacun des questionnaires comportait une vingtaine de questions à choix de réponses qui nous ont permis d'obtenir des renseignements généraux sur les participants (tels que leur université d'attache, leur genre, leur expérience en formation à l'enseignement et leur programme d'intervention) de même que des informations sur quatre thèmes spécifiques à notre étude, soit (1) la position des formateurs à l'endroit de l'approche par compétences professionnelles, (2) la formation reçue à l'utilisation de cette approche, (3) les adaptations effectuées dans leurs pratiques et (4) les appréciations de la compétence des nouveaux enseignants formés dans le cadre des pro-

grammes de formation par compétences. Pour concevoir ces questionnaires, nous avons travaillé à partir de notre problématique, des objectifs de notre étude, du document ministériel de 2001 (MEQ, 2001) et d'une étude récente portant sur la formation des maîtres au Québec, celle de Bidjang (2005). Il faut dire aussi, à propos de nos questionnaires électroniques, qu'ils ont été élaborés en équipe (par V. Jobin, doctorante en psychopédagogie, M. Mellouki, professionnel de recherche et C. Gauthier, professeur à l'Université Laval) et que nous avons effectué une validation de ces questionnaires avant de les acheminer aux participants potentiels à notre étude.

L'analyse des données

Nos données provenant des questionnaires électroniques ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS. Nous avons effectué des analyses descriptives de ces données, c'est-à-dire que nous avons établi les fréquences et les pourcentages pour les réponses des formateurs de maîtres à chacune des questions qui leur a été posée. Ces fréquences et ces pourcentages nous ont permis de condenser nos données obtenues par le biais des questionnaires électroniques et de mettre en évidence les grandes tendances qui se dégagent des perceptions des formateurs de maîtres interrogés. Il est important de mentionner que ces statistiques descriptives ne s'appliquent qu'à notre échantillon. Elles ne peuvent pas être généralisées à la population entière des formateurs de maîtres au Québec, car notre échantillon n'a pas été tiré au hasard. Notre échantillon a plutôt été formé à partir de formateurs de maîtres volontaires qui ont répondu positivement à l'invitation à participer à notre étude que nous leur avons fait parvenir par courrier électronique.

5. LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Cette section présente les renseignements généraux recueillis sur les formateurs de maîtres ayant participé à notre étude ainsi que leurs réponses relatives aux quatre principaux thèmes abordés dans les questionnaires électroniques.

Le tableau 1, qui figure ci-dessous, permet de dresser un portrait de notre échantillon. À propos de l'université d'attache, il nous indique que les répondants se sont répartis à peu près également selon la taille des

universités. Pour les plus grandes universités, il y a environ 15 % de participants et, pour les plus petites universités, il y a environ 5 % de participants. Soixante-deux pour cent (62 %) des répondants sont des femmes; trente-huit pour cent (38 %) des répondants sont des hommes. Concernant l'expérience en formation à l'enseignement, il est possible de remarquer que 43 % des participants ont cinq années et moins d'expérience et que 57 % des participants ont six années et plus d'expérience. On observe que 74 % des répondants interviennent dans le baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire (BÉPEP) ou dans le baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) alors que 26 % des répondants interviennent dans d'autres programmes (par exemple, dans les baccalauréats en adaptation scolaire, en éducation physique, en orthopédagogie, en français langue seconde, etc.).

Tableau 1
Renseignements généraux sur les participants (n = 383)¹

Renseignements généraux		S (n = 127)	CC (n = 150)	P (n = 106)	TOTAL	TOTAL (%)
Université d'attache	Laval	15	16	17	48	12,5
	Montréal	20	15	19	54	14,1
	Sherbrooke	46	35	19	100	26,1
	UQAC	-	2	9	11	2,9
	UQAM	11	21	16	48	12,5
	UQAR	7	19	8	34	8,9
	UQAT	7	6	3	16	4,2
	UQO	4	7	5	16	4,2
	UQTR	8	16	10	34	8,9
	Dans deux universités	9	13	-	22	5,7
Genre	Femme	81	95	63	239	62,4
	Homme	46	55	43	144	37,6
Expérience en formation à	5 ans et moins	51	85	29	165	43,1

l'enseignement	6 à 10 ans	41	29	22	92	24
	11 ans et plus	35	36	55	126	32,9
Programme d'intervention	BÉPEP	62	56	33	151	39,4
	BES	34	26	24	84	21,9
	BÉPEP et BES	12	25	10	47	12,3
	Autres	19	43	39	101	26,4

¹ Liste des sigles : S (superviseur de stages), CC (chargé de cours), P (professeur), UQAC (Université du Québec à Chicoutimi), UQAM (Université du Québec à Montréal), UQAR (Université du Québec à Rimouski), UQAT (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue), UQO (Université du Québec en Outaouais), UQTR (Université du Québec à Trois-Rivières), BÉPEP (baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire) et BES (baccalauréat en enseignement au secondaire).

Le tableau 2 est divisé en deux parties : la première porte sur la position des formateurs à l'endroit de l'approche par compétences professionnelles en 2001 (ce qui correspond à l'année où le ministère de l'Éducation du Québec a publié sa nouvelle politique en matière de formation des maîtres) et la seconde porte sur la position actuelle des formateurs à l'endroit de cette approche. En comparant ces deux parties, on peut voir que les positions des formateurs sont demeurées plutôt stables, du moins selon ce qu'ils ont déclaré dans nos questionnaires. L'un des résultats qui nous semble important est que la majorité des formateurs s'est dit favorable à l'approche par compétences professionnelles, en 2001 (20,6 % + 22,5 % + 32,9 % = 76 %) comme en 2007 (21,4 % + 26,6 % + 32,6 % = 80,6 %).

Nous pouvons observer, dans le tableau 3, que les superviseurs correspondent à la catégorie de répondants qui a déclaré en plus grand nombre avoir bénéficié d'une formation à l'utilisation de l'approche par compétences professionnelles (64 %) par rapport aux chargés de cours (34 %) et aux professeurs (37 %). Les autres données recueillies à l'aide des questionnaires révèlent que la durée de la formation fut de quelques heures à un jour, dans 55 % des cas pour les superviseurs, dans 47 % des cas pour les chargés de cours et dans 49 % des cas pour les professeurs.

Tableau 2
 1^{er} thème : Position des formateurs (n = 383) à l'endroit
 de l'approche par compétences professionnelles

Position en 2001	S (n = 127)	CC (n = 150)	P (n = 106)	TOTAL	TOTAL (%)
Tout à fait favorable	29	33	17	79	20,6
Très favorable	32	34	20	86	22,5
Favorable	45	42	39	126	32,9
Peu favorable	7	18	15	40	10,4
Tout à fait défavorable	12	6	8	26	6,8
Indifférent	2	17	7	26	6,8
Position actuelle (en 2007)	S (n = 127)	CC (n = 150)	P (n = 106)	TOTAL	TOTAL (%)
Tout à fait favorable	28	37	17	82	21,4
Très favorable	35	36	31	102	26,6
Favorable	44	49	32	125	32,6
Peu favorable	8	14	16	38	9,9
Tout à fait défavorable	12	8	8	28	7,3
Indifférent	-	6	2	8	2,1

Elles dévoilent aussi que la formation prenait, la plupart du temps, des formes variées chez toutes les catégories de répondants (il pouvait s'agir de discussions, de séances d'information, de conférences d'experts, de séminaires, etc.). Un autre résultat qui émerge des données des questionnaires est qu'un nombre considérable de formateurs n'ayant pas reçu de formation à l'utilisation de l'approche par compétences professionnelles a indiqué qu'il souhaiterait bénéficier d'une formation sur le sujet, soit 74 % des superviseurs, 81 % des chargés de cours et 70 % des professeurs.

Tableau 3
 2^e thème : Formation reçue à l'utilisation de l'approche par compétences
 professionnelles

Formation reçue	S (n = 127)		CC (n = 150)		P (n = 106)		TOTAL	TOTAL (%)
	N	%	n	%	n	%		
Oui	81	63,8	51	34	39	36,8	171	44,6
Non	46	36,2	99	66	67	63,2	212	55,4

Il faut noter que, par souci de concision, nous avons constitué le tableau 4 en regroupant quatre questions qui figurent dans les questionnaires. Ces questions portaient sur les degrés de changements apportés dans les objectifs et les contenus des cours, dans les façons d'enseigner, dans les façons de superviser et dans les façons d'évaluer. Ainsi, la présence de décimales dans le tableau 4 s'explique par le fait que nous avons établi la moyenne des degrés de changements apportés pour l'ensemble des pratiques des formateurs. Les résultats permettent de dire que 34,5 % (5,6 % + 28,9 %) des répondants ont déclaré avoir effectué des changements complets ou, du moins, assez substantiels dans leurs pratiques pour s'adapter aux exigences de l'approche par compétences professionnelles.

À partir du tableau 5, il est possible de dire que, d'après les déclarations des formateurs interrogés, les appréciations de la compétence des nouveaux enseignants formés dans le cadre des programmes de formation par compétences sont surtout partagées entre « Ils sont aussi compétents que leurs prédécesseurs formés dans les anciens programmes. » (51 %) et « Je ne sais pas. » (27 %). Les réponses des formateurs à d'autres questions figurant dans les questionnaires nous permettent d'affiner leur point de vue sur quelques aspects. Premièrement, 16 % des répondants pensent que les nouveaux enseignants auraient peut-être une moins bonne maîtrise des contenus disciplinaires que leurs prédécesseurs (contre 10 % des répondants qui pensent que les nouveaux enseignants auraient peut-être une meilleure maîtrise des contenus

Tableau 4
3^e thème : Adaptations effectuées dans les pratiques des formateurs

Adaptations effectuées	S (n = 127)	CC (n = 150)	P (n = 106)	TOTAL	TOTAL (%)
Changements complets	3	8,7	9,7	21,4	5,6
Modifications assez substantielles	37,5	39,3	34	110,8	28,9
Modifications partielles	54,5	50,7	36	141,2	36,9
Modifications superficielles	17	22	12,7	51,7	13,5
Aucun changement	15	29,3	13,7	58	15,1

disciplinaires). Deuxièmement, 25 % des répondants pensent que les nouveaux enseignants seraient peut-être moins bien préparés pour évaluer les apprentissages que leurs prédécesseurs (contre 18 % des répondants qui pensent que les nouveaux enseignants seraient peut-être mieux préparés pour évaluer les apprentissages). Troisièmement, 30 % des répondants pensent que les nouveaux enseignants seraient peut-être mieux préparés pour exercer l'acte d'enseigner que leurs prédécesseurs (contre 7 % des répondants qui pensent que les nouveaux enseignants seraient peut-être moins bien préparés pour exercer l'acte d'enseigner). Quatrièmement, 18 % des répondants pensent que les nouveaux enseignants seraient peut-être mieux préparés pour gérer une classe que leurs prédécesseurs (contre 8 % des répondants qui pensent que les nouveaux enseignants seraient peut-être moins bien préparés pour gérer une classe). Cinquièmement, 28 % des répondants pensent que les nouveaux enseignants seraient peut-être mieux préparés pour faire face aux besoins particuliers des élèves que leurs prédécesseurs (contre 13 % des répondants qui pensent que les nouveaux enseignants

seraient peut-être moins bien préparés pour faire face aux besoins particuliers des élèves).

Tableau 5

4^e thème : Appréciations de la compétence des nouveaux enseignants formés dans le cadre des programmes de formation par compétences

Appréciations	S (n = 127)	CC (n = 150)	P (n = 106)	TOTAL	TOTAL (%)
Ils sont plus compétents.	20	18	28	66	17,2
Ils sont aussi compétents.	76	82	38	196	51,2
Ils sont moins compétents.	8	3	7	18	4,7
Je ne sais pas.	23	47	33	103	26,9

CONCLUSION

Les résultats que nous avons ici présentés nous ont permis de connaître les perceptions des formateurs de maîtres interrogés relativement à différents aspects du processus de transposition de la politique ministérielle de 2001 dans leurs pratiques. Le second volet de notre étude, soit les entretiens téléphoniques, viendra compléter nos résultats issus des questionnaires électroniques. Par exemple, en nous basant sur les réponses des formateurs de maîtres aux questionnaires électroniques, il nous a été possible de savoir *jusqu'à quel point* ceux-ci se disaient favorables à l'endroit de l'approche par compétences professionnelles en 2001 alors que, du côté des entretiens téléphoniques, les réponses des formateurs de maîtres nous renseigneront sur *les raisons* qui expliquent leur position à l'endroit de l'approche par compétences professionnelles en 2001. Dans cette conclusion, nous effectuerons quelques commentaires par rapport aux résultats de nos questionnaires électroniques et apporterons des précisions quant aux forces et aux limites de ce premier volet de notre étude.

Les commentaires sur les résultats des questionnaires électroniques

À nos yeux, l'un des apports majeurs de nos questionnaires électroniques est d'avoir révélé qu'en 2001 comme en 2007 la majorité des formateurs se disait favorable à l'endroit de l'approche par compétences professionnelles (76 % en 2001 et 80,6 % en 2007). Nous pensons que ceci a beaucoup d'importance puisque l'adhésion des formateurs à l'approche par compétences professionnelles représente sans doute la condition première de la mise œuvre de cette approche.

Ensuite, du côté des données relatives à la formation reçue sur l'utilisation de l'approche par compétences professionnelles, elles nous amènent à amorcer un questionnement sur l'application de cette approche. Selon les questionnaires, ce n'est pas la majorité des formateurs qui a bénéficié d'une formation, c'est plutôt 64 % des superviseurs, 34 % des chargés de cours et 37 % des professeurs. De plus, la durée de la formation fut de quelques heures à un jour, dans 55 % des cas pour les superviseurs, dans 47 % des cas pour les chargés de cours et dans 49 % des cas pour les professeurs. Enfin, parmi les formateurs n'ayant pas reçu de formation, 74 % des superviseurs, 81 % des chargés de cours et 70 % des professeurs ont indiqué qu'ils souhaiteraient bénéficier d'une formation. Ainsi, il est possible de se demander si les formateurs pourraient aller plus loin dans la mise en œuvre de l'approche par compétences et dans le développement professionnel des futurs enseignants s'ils recevaient davantage de formation sur l'application de cette approche.

Concernant les adaptations effectuées dans les pratiques des formateurs, nos résultats ont dévoilé que 34,5 % des répondants ont dit avoir procédé à des changements complets ou, du moins, assez substantiels dans leurs pratiques pour s'adapter aux exigences de l'approche par compétences professionnelles. À propos des participants qui ont effectué des modifications partielles, des modifications superficielles ou encore qui n'ont apporté aucun changement à leurs pratiques (36,9 % + 13,5 % + 15,1% = 65,5 % des répondants), il convient de s'interroger sur leurs explications possibles. S'inspiraient-ils déjà de l'approche par compétences professionnelles pour orienter leurs pratiques ? Ont-ils rencontré des difficultés dans la mise en œuvre cette approche ? Quelle est leur conception de cette approche ? Le deuxième volet de notre étude, dans lequel

nous réaliserons des entretiens avec des formateurs de maîtres, nous permettra d'obtenir ce type de renseignements ainsi que d'avoir des compléments d'informations sur la nature des modifications apportées à leurs pratiques.

Finalement, les données provenant de nos questionnaires électroniques nous ont permis d'avoir quelques rétroactions sur les effets de l'approche par compétences professionnelles en formation à l'enseignement. Il s'agit d'appréciations globales et d'impressions générales de la part des formateurs, mais ces résultats peuvent tout de même nous fournir des pistes pour élaborer des hypothèses et conduire des recherches ultérieures sur le sujet. Ils indiquent que, du point de vue des formateurs ayant participé à notre étude, les nouveaux enseignants formés dans le cadre des programmes de formation par compétences auraient peut-être une moins bonne maîtrise des contenus disciplinaires que leurs prédécesseurs formés dans les anciens programmes et qu'ils seraient peut-être moins bien préparés pour évaluer les apprentissages que leurs prédécesseurs. Toutefois, les nouveaux enseignants formés dans le cadre des programmes de formation par compétences seraient peut-être mieux préparés pour exercer l'acte d'enseigner que leurs prédécesseurs, ils seraient peut-être mieux préparés pour gérer une classe et ils seraient peut-être mieux préparés pour faire face aux besoins particuliers des élèves (comme les élèves en difficulté et les élèves de communautés culturelles).

Les forces et les limites de ce premier volet de notre étude

Nos questionnaires électroniques nous ont procuré les avantages de conduire une étude à large échelle et de constituer un échantillon de participants qui étaient dispersés géographiquement et qui possédaient des caractéristiques diversifiées (par exemple, ils provenaient de différentes universités, ils n'avaient pas tous la même expérience en formation à l'enseignement, ils intervenaient dans des domaines variés, etc.). Nous avons aussi eu la chance d'obtenir une excellente participation à notre étude de la part de l'ensemble des formateurs de maîtres au Québec : 386 d'entre eux ont répondu à nos questionnaires. Il s'agit donc d'un nombre important de répondants qui ont bien voulu nous accorder de précieuses minutes de leur temps.

Ces questionnaires comportaient toutefois certaines limites dont on doit tenir compte quand vient le moment d'indiquer la portée de nos résultats. La première limite à laquelle il faut porter attention correspond au fait que nous ne pouvons pas généraliser nos résultats provenant des questionnaires électroniques à la population entière des formateurs de maîtres au Québec. Cette limite est attribuable à notre technique d'échantillonnage qui ne nous a pas permis de mettre en place les moyens nécessaires pour assurer la représentativité de notre échantillon. Lorsque nous avons choisi de réaliser une enquête par questionnaires électroniques, nous étions conscients que cette façon de procéder nous permettrait d'accéder à la voix et aux perceptions des formateurs de maîtres relativement au processus de transposition de la politique ministérielle de 2001 dans leurs pratiques mais qu'elle amènerait une seconde limite à notre recherche. En effet, les résultats de cette étude sont basés sur le jugement et les déclarations des participants et il peut y avoir un écart entre la réalité et ce qui a été déclaré dans les questionnaires électroniques.

RÉFÉRENCES

- Bidjang, S. (2005). *Description du niveau de maîtrise des compétences professionnelles des stagiaires finissants en enseignement au Québec*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Buchberger, F., Campos, B., Kallos, D. & Stephenson, J. (2000). *High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Green paper on teacher education in Europe. Umea : Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century*. Report of the Task Force on Teaching as a Profession. New York : Carnegie Corporation.
- Carnegie Corporation of New York. (2006). *Teachers for a New Era*. New York : Carnegie Corporation.
- Cole, A. (2000). Toward a preliminary understanding of teacher education reform in anglophone Canada. *McGill Journal of Education*, 35 (2), 139-154.

- Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. Paris : OCDE.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York : Teachers College Press.
- Fullan, M., Galluzzo, G., Morris, P. & Watson, N. (1998). *The Rise and Stall of Teacher Education Reform*. Washington, DC : American Association of Colleges for Teacher Education.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Green, J., Camilli, G. & Elmore, P. (2006). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's Teachers : a report of the Holmes Group*. East Lansing, MI : The Holmes Group.
- Holmes Group (2007). *The Holmes Partnership Trilogy : Tomorrow's Teachers, Tomorrow's Schools, Tomorrow's Schools of Education*. New York : Peter Lang.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- McSpadden McNeil, L. & Coppola, E. (2006). Official and unofficial stories : getting at the impact of policy on educational practice. Dans J. Green, G. Camilli & P. Elmore, *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp.681-699). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Prendre le virage du succès. L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec : rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Nolan, J. (1985). Potential obstacles to internal reform in teacher education: findings from a case study. *Journal of Teacher Education*, 36 (4), 12-16.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2004). *Synthèses : la qualité du personnel enseignant*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.
- Patton, M. (1987). *How to use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Portman, P. (1993). Barriers to change in teacher education. *Action in Teacher Education*, 15 (1), 14-21.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : Presses Universitaires de France.

Véronique Jobin complète actuellement une thèse de doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval.

Clermont Gauthier, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, est titulaire de la Chaire de recherche du Canada en Formation à l'enseignement, et directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-Laval).

Sylvie Gladys Bidjang, qui est titulaire doctorat en psychopédagogie, occupe un poste de professionnelle de recherche à l'Université Laval.

Contact : veronique.jobin.1@ulaval.ca