

Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois

Julie Desjardins & Olivier Dezutter
Université de Sherbrooke

En réponse à une opération de révision des programmes québécois de formation à l'enseignement préscolaire et primaire, cet article examine les incidences des nouvelles orientations visant le développement de compétences professionnelles sur la structure des programmes. Une analyse des descripteurs de cours offerts dans les douze universités québécoises révèle que, en dépit des appels à une défragmentation des formations, la structure des programmes continue d'adopter une forme assez morcelée et organisée en fonction de domaines disciplinaires. Les résultats montrent des variations importantes d'une institution à l'autre quant au poids des différents types d'activités. Ils révèlent que plusieurs cours axés sur l'intervention affichent une forme de métissage des contenus, plus proches d'une logique de développement de compétences.

Mots-clés : formation à l'enseignement, enseignement supérieur, programme, compétences

In response to a review of Quebec teacher education programs for kindergarten and elementary schools, this article examines the impact on program structure of new guidelines emphasizing the development of professional competency. An analysis of course descriptions in 12 Quebec universities shows that, in spite of calls for fragmentation, the program structure is still divided into small components and organized according to discipline. The results show major variations across institutions in the weighting on various kinds of activities and reveal that many courses focussing on intervention show a kind of content hybridization that is closer to the logic of competency development.

Key words: teacher education, higher education, program, competencies

INTRODUCTION

Par la signature d'un *Accord général* sur l'éducation, les doyens et doyennes d'éducation du Canada (Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation [ACDE]), 2006a) ont récemment marqué leur volonté « *de se donner une voix pancanadienne afin d'établir, de maintenir et de promouvoir des objectifs professionnels communs et d'œuvrer à l'amélioration des systèmes de formation au Canada* » (p. 3). Dans un contexte national où les systèmes éducatifs sont de juridiction provinciale, la signature de cet accord représente le premier jalon d'une démarche visant non pas l'uniformisation des systèmes mais le développement d'une perspective pan canadienne dont l'absence a été constatée et soulignée à maintes occasions au cours des dernières années.

Dans la foulée de cet accord et d'un accord plus spécifique sur la formation initiale à l'enseignement (ACDE, 2006b), différentes initiatives voient aujourd'hui le jour – rencontres nationales à Winnipeg (Smiths & Falkenberg, 2007) et à Kingston (Falkenberg & Russell, 2008), symposium de l'Association canadienne pour la formation des enseignants (2008) – afin, comme le proposent les doyens et doyennes d'éducation du Canada, de « *favoriser une prise de conscience éclairée et bien informée des enjeux éducatifs au niveau national* » et de promouvoir l'échange d'information entre les provinces, en examinant « *les processus, les politiques et les procédures institutionnels s'appliquant aux programmes* » (ACDE 2006a, p. 4).

Afin de contribuer à cet objectif d'une meilleure connaissance des systèmes de formation à l'enseignement dans les différentes régions du pays, nous présentons ici le résultat d'une analyse de l'organisation des programmes universitaires québécois de formation initiale à l'enseignement au préscolaire et au primaire.

ÉLÉMENTS DE CONTEXTE

Au Québec, depuis le début des années 1970, ce sont les universités qui assurent la formation initiale des enseignants du préscolaire et du primaire, dans le cadre de programmes universitaires de premier cycle. Ces programmes sont sous la responsabilité des facultés ou départements d'éducation, avec, dans plusieurs institutions, une contribution importante des facultés disciplinaires (Gauthier & Mellouki, 2006).

Au cours des quinze dernières années, les programmes de formation à l'enseignement ont été influencés par un fort courant de professionnalisation (Bourdoncle, 1991 ; Perrenoud, 1994 ; Schön 1983, 1987) qui a conduit à deux opérations importantes de révision des programmes, la première au milieu des années 1990 (Conseil supérieur de l'éducation 1991 ; ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1992), et la seconde au début des années 2000 (MEQ, 2001).

Dans les deux cas, les opérations de révision étaient appuyées sur un argumentaire selon lequel les enseignants devaient être mieux préparés pour faire face à la complexité des situations de la pratique. Au milieu des années 1990, cette orientation a donné lieu à un allongement de la durée des programmes qui sont passés de trois à quatre années conduisant à une augmentation significative du temps de formation en milieu de pratique (passant de 400 à 700 heures obligatoires). En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec a demandé que toutes les institutions universitaires revoient leurs programmes de formation initiale à l'enseignement de manière à les centrer sur le développement de douze compétences professionnelles (MEQ, 2001), souvent désignées comme le *Référentiel de compétences professionnelles en enseignement*.

Suite à cette dernière demande de révision, les universités ont disposé d'une période d'un peu moins de deux ans pour réviser tous leurs programmes de formation à l'enseignement (primaire, secondaire, adaptation scolaire, formation professionnelle, éducation physique et à la

santé). Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons particulièrement aux programmes de Baccalauréat en éducation en éducation préscolaire et enseignement primaire. Les programmes issus de l'opération de révision ont été mis en vigueur dans la plupart des institutions en septembre 2003.

On compte au Québec douze institutions universitaires, dont trois anglophones et neuf francophones. Toutes offrent un programme en éducation préscolaire et enseignement primaire étalé sur quatre années menant à l'obtention d'un Baccalauréat en éducation (B.Ed), auquel est aussi associée l'obtention d'un brevet d'enseignement. Aucun mécanisme de probation n'existe après la formation pour les enseignants. Une fois le diplôme obtenu, l'enseignant est reconnu compétent pour le reste de sa carrière. Il n'existe pas d'ordre professionnel sur le territoire québécois. C'est le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) qui est chargé d'évaluer et d'agréer la qualité de tous les programmes de formation qui mènent au brevet d'enseignement.

Les balises servant de référence à l'élaboration et à l'évaluation des programmes sont assez larges : les programmes doivent être d'un minimum de 120 crédits ; ils doivent offrir une formation pratique d'au moins 700 heures. Le CAPFE doit s'assurer que les programmes conduisent au développement des douze compétences professionnelles du référentiel ministériel au niveau attendu.

Les critères d'admission aux programmes sont laissés à la discrétion des universités qui, dans la plupart des cas, n'exigent aucune formation universitaire ou disciplinaire préalable. La formation disciplinaire est assurée dans le cadre des quatre années du programme. Les étudiants doivent cependant avoir obtenu un diplôme d'études collégiales ou l'équivalent et la sélection se fait le plus souvent sur la base d'une cote établie en rapport avec les résultats académiques.

CADRE CONCEPTUEL : UNE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT CENTRÉE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Les orientations actuellement en vigueur au Québec pour la formation à l'enseignement s'inscrivent dans la foulée du courant des compétences,

qui occupe aujourd'hui une place importante dans la plupart des systèmes d'éducation au Canada, en Amérique et un peu partout dans le monde. Pour comprendre les implications de cette orientation dans les formations à l'enseignement, il est utile de rappeler l'origine du concept de compétence et d'en saisir la signification et la portée.

C'est à la fin des années 1980 que la notion de compétence a fait son entrée dans les curricula de formation (Dolz & Ollagnier, 2002), constituant une alternative au paradigme curriculaire alors dominant, qui reposait sur une vision morcelée des formations où les apprentissages étaient découpés, hiérarchisés et souvent enseignés de façon décontextualisée, avec pour conséquence, des limites souvent constatées sur le plan de l'intégration et du transfert des apprentissages (Tardif, 1999).

Dès le début de son introduction dans le domaine de l'éducation, le concept de compétence a été l'objet de nombreux débats sur sa signification et sa pertinence. Même récemment, Gauthier et Mellouki (2006) ont constaté que l'approche par compétences est encore sujette à de multiples interprétations et que des résistances fortes sont toujours observées de la part de certains acteurs, notamment dans la formation des enseignants. Les opposants à la logique des compétences y voient le risque d'une conception mécaniste, instrumentaliste, voire behavioriste de la formation (Boutin & Julien, 2000) et le danger qu'il conduise à une disparition des savoirs. Ses défenseurs font valoir, au contraire, que le concept de compétence permet de recentrer les formations sur le développement d'un savoir-agir en contexte, qui suppose la mise en œuvre de mécanismes cognitifs de haut niveau (Perrenoud 1995) exigeant la maîtrise et l'adaptation des savoirs et des ressources internes et externes à l'individu. Ils y voient d'ailleurs là une occasion de rehausser la qualité de la formation professionnelle des enseignants.

En dépit de ces débats idéologiques, on peut dégager quelques caractéristiques centrales de la compétence autour desquelles s'organise la signification du concept et qui ont des implications pour les systèmes de formation.

La compétence est un savoir-agir en contexte (Jonnaert, 2002 ; Roegiers, 2004). Le contexte est marqué par la complexité, la multidimensionnalité et où l'action de l'individu est finalisée (Le Boterf, 2000 ; Pastré, 2004). Le contexte comporte des exigences et des critères de per-

formance auxquels les résultats de la compétence doivent satisfaire (Le Boterf, 2000). Pour les chercheurs dans le champ de la didactique professionnelle, la compétence c'est « *d'abord et avant tout savoir s'adapter aux situations* » (Pastré, 2004, p.8).

L'exercice de la compétence s'appuie sur un réseau de ressources internes et externes (Dolz & Ollagnier, 2002 ; Legendre, 2004). Les ressources internes sont constituées de savoirs, savoir-faire, aptitudes, expériences accumulées, connaissances, capacités cognitives, schèmes d'action ou d'opération, concepts, information, aptitudes et qualités, etc. Ce sont des ressources qu'intègre la personne (Le Boterf, 2000 ; Perrenoud, 2002). Dans l'exercice d'une compétence, des ressources externes sont aussi convoquées. On réfère alors à la capacité de l'individu de choisir et d'utiliser efficacement, c'est-à-dire en fonction des buts poursuivis et de façon adaptée au contexte, les outils, artefacts, règles, etc. propres à l'environnement de l'action.

La compétence se développe. On ne dira pas que l'individu possède ou non une compétence ; on dira plutôt qu'il a développé à un degré plus ou moins grand sa compétence. Le cadre constructiviste est souvent invoqué pour expliquer le processus de développement d'une compétence, notamment dans les travaux en didactique professionnelle, comme en témoigne cet extrait de Wagemann et Percier (2004) :

Par assimilation de ces différents groupes de connaissances rencontrées dans des situations variables, les schémas d'action du sujet s'enrichissent et leur mise en route appropriées par rapport aux contraintes externes s'automatisent. Conjointement, par accommodation, les schémas d'action se complexifient lors de la rencontre de situations nouvelles pour lesquelles le sujet ne dispose pas encore de procédures toutes prêtes. Autrement dit, la compétence peut être définie comme une structure ouverte qui continue de se développer grâce à la diversité des situations rencontrées et qui se caractériserait par la capacité du sujet à créer des solutions nouvelles dans des situations reconnues (p. 53).

D'autres auteurs adoptent une perspective cognitiviste pour expliquer le caractère développemental des compétences. C'est le cas de Tardif (2006) qui considère que l'une des principales difficultés qui se posent dans les formations par compétences est l'absence de modèle cognitif de l'apprentissage d'une compétence, qui signifierait que l'on en ait : 1)

déterminé les étapes de développement ainsi que les obstacles à son développement, 2) identifié différentes trajectoires de développement et 3) déterminé des étapes de développement mutuellement exclusives. Pour Tardif : « *la nécessité de modèles cognitifs de l'apprentissage, recommandés à plusieurs reprises par la NRC (2001), résulte de plusieurs raisons, les trois plus importantes ayant trait à la structuration curriculaire, aux choix des situations d'apprentissage et aux choix des modalités d'évaluation* » (2006, p. 88).

Enfin, le développement des compétences est un processus social, qui suppose une participation dans une communauté de pratique, un engagement dans une culture et une histoire, où le sens de l'action est construit de façon individuelle et collective à l'intérieur d'une structure et à travers des interactions qui contribuent non seulement au développement de compétences, mais aussi d'une identité (Wenger, 1998/1999).

RECENSION D'ÉCRITS : IMPLICATIONS D'UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES POUR LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Faire du développement de compétences professionnelles la principale cible de la formation à l'enseignement suppose une réflexion de fond sur l'organisation même des programmes. Traditionnellement structurés et développés en fonction d'une cartographie des savoirs à maîtriser, les programmes sont appelés à se réorganiser autour de l'agir.

Certains auteurs estiment que le découpage des composantes de la formation en fonction de domaines de savoir n'est plus approprié. Plusieurs ont fait valoir la nécessité, dans une approche par compétences, de revoir l'ordre curriculaire, en choisissant non plus les champs disciplinaires ou la logique des discours comme principe organisateur, mais plutôt les situations professionnelles (Raisky, 1998 ; Bourdoncle & Lessard, 2003 ; Pastré, 2004).

D'autre part, le développement de compétences professionnelles suppose de rompre avec le modèle des unités hermétiques de formation. Si la compétence se développe sur une longue période, les différentes expériences d'apprentissage devraient être liées les unes aux autres, dans une perspective de continuité et de complémentarité de manière à soutenir le développement des compétences (Darling-Hammond, Hammer-

ness, Grossman, Rust & Shulman, 2005). Cela signifie qu'il devrait exister une relation entre les expériences d'apprentissage dans les différents espaces de formation comme les cours, les stages etc.

Les orientations ministérielles québécoises expriment d'ailleurs des attentes envers les institutions universitaires relativement à cette idée de décloisonnement des activités de formation en faisant appel au concept d'« approche-programme » :

La conception d'un programme de formation à l'enseignement axé sur le développement de compétences professionnelles requiert davantage une approche-programme et doit promouvoir une formation intégrée. Les savoirs doivent être mobilisés dans le contexte du développement d'une compétence professionnelle. L'accent mis sur la formation pratique au cours de la dernière réforme de la formation des maîtres constitue un pas en avant. Toutefois, un fonctionnement en parallèle, soit d'un côté les cours à teneur plus théorique, et de l'autre, des activités de formation pratique est à éviter. Une « approche-programme » permet de remédier à la fragmentation de la formation et facilite l'intégration de toutes les activités. Elle est basée sur la concertation et la mise en réseau des différents acteurs : formatrices et formateurs, étudiantes et étudiants, ainsi que gestionnaires au sein d'une équipe-programme (MEQ, 2001, p. 216).

À la fragmentation souvent décriée des programmes de formation, on propose de répondre par une amélioration de la « cohérence », une notion assez vague, qui renvoie à l'idée d'une élaboration de liens solides et explicites « entre les disciplines enseignés, les stages de formation pratique, et le développement psychologique et cognitif... » (Gauthier & Melouki, 2006, p. 30). L'atteinte de la cohérence ne serait par ailleurs possible que dans des environnements de collaboration et de concertation entre les différents acteurs de la formation.

Plusieurs années après l'implantation des programmes révisés, l'approche-programme reste un concept flou¹, mais auquel s'est attaché

¹ Au Québec, on retrace les premières apparitions du concept d'approche-programme chez des auteurs qui ont travaillé à la réforme des programmes du CEGEP (Collège d'enseignement général et professionnel - niveau post-secondaire) au début des années 1990. Forcier (1991) la décrit comme «une façon d'envisager les activités de formation offertes aux élèves (...) dans une perspective holiste et systémique où tous les intervenants et toutes les intervenantes participent sciemment et de façon concertée à la réalisation d'une œuvre commune, la formation des élèves inscrits dans le programme...»

le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), demandant aux institutions universitaires de poursuivre le développement de leurs programmes dans le sens d'une meilleure « approche-programme ». Il en a d'ailleurs fait l'objet d'une journée thématique organisée avec des acteurs de toutes les institutions universitaires québécoises (<http://www.capfe.gouv.qc.ca/journees.htm>) en 2008.

Viser le développement de compétences professionnelles suppose donc une réorganisation des programmes de formation à l'enseignement qui pourrait se traduire par le renouvellement des logiques de découpage des unités de formation au sein du programme. Or, les travaux dans le champ de la sociologie ont mis en évidence le fait que l'élaboration d'un programme n'est pas une opération strictement technique et rationnelle de détermination des fins et des moyens. Une telle conception technocratique voile la dimension sociologique, notamment discutée par Durkheim et rappelée par Crahay, Audigier et Dolz (2006), à savoir que le programme s'inscrit dans un environnement social et historique. Il est l'expression d'une culture et, à ce titre, il est imprégné des tensions sociétales qui ont cours dans la culture qui les a vu naître. Les programmes sont toujours le fruit de négociations notamment entre les disciplines qui, elles aussi, sont des systèmes sociaux se caractérisant par leur autonomie, leur spécialisation, leur fermeture (Lenoir, 2000). Chacune a sa logique scientifique propre, « *définissant et défendant des frontières, exigeant fidélité de la part de leurs membres, leur conférant ainsi un sentiment d'identité* » (citation de Musgrove, 1968, dans Crahay *et al.*, 2006, p.15).

Par ailleurs, comme l'ont évoqué Tardif, Lessard, Lenoir, Gauthier *et al.* (2001), il faut ajouter que les programmes sont des objets construits et mis en œuvre dans des contextes institutionnels marqués par des traditions souvent fortes, et aussi balisés par des exigences organisationnelles qui tendent à imposer certaines pratiques ou manières de faire au regard des programmes de formation. Selon ces auteurs : « Toutes ces con-

(p.23). Pour Dorais, l'approche-programme renvoie à l'idée qu'il faut assurer « la cohérence de l'activité éducative, de façon à favoriser l'intégration des apprentissages, c'est-à-dire la meilleure formation possible et pas seulement l'accumulation de connaissances sans lien » (Dorais 1990, p. 38).

traintes finissent par former un véritable carcan, de sorte que la créativité en matière de conceptualisation curriculaire en prend sérieusement un coup ! » (p. 2).

Ces différentes considérations nous ont amenés à nous questionner sur l'impact des récentes orientations centrées sur le développement de compétences professionnelles sur l'organisation des programmes québécois de formation à l'enseignement. La visée de développement de compétences a-t-elle mené les institutions à une restructuration importante de leur curriculum de formation ? Les universités ont-elles migré vers de nouvelles structures de programmes, remédiant à la fragmentation des enseignements en proposant, comme le suppose une approche par compétences, des programmes organisés à partir de la pratique professionnelle plutôt qu'à partir des savoirs disciplinaires (Bourdoncle & Lessard, 2003)? A-t-on rompu avec le modèle classique pluridisciplinaire fondé sur une logique de linéarité, de cloisonnement et de morcellement (Lenoir, 2000) ? Voilà les questions à l'origine de la recherche que nous présentons ici.

MÉTHODOLOGIE

Dans le contexte des récentes orientations ministérielles présentées ci-haut, nous avons élaboré un projet de recherche visant à examiner comment les institutions et leurs acteurs avaient ajusté leurs pratiques en fonction du nouveau cadre provincial axé sur le développement des compétences professionnelles (2006-2009²). Nous nous sommes penchés plus spécifiquement sur les programmes de Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire.

Dans un premier temps, nous avons examiné les programmes des douze universités québécoises, anglophones (3) et francophones (9), du point de vue de leur structure en cherchant à savoir si la visée de développement de compétences avait donné lieu à une restructuration des logiques de découpage.

² *Savoirs et compétences : quelle articulation dans les programmes de formation à l'enseignement?* Recherche subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH 2006-2009).

Constitution du corpus

Dans le cadre de notre étude, nous avons analysé la programmation des activités de formation des programmes de Baccalauréat en éducation en éducation préscolaire et enseignement primaire en enseignement au préscolaire et au primaire offerts dans les douze universités québécoises à partir des données disponibles³ sur les sites Internet institutionnels, soit : la liste des cours, leur descripteur (un court texte qui peut aller d'environ 100 à 300 mots et qui indique les objectifs et les contenus du cours) et le nombre de crédits pour chacun des cours⁴. Nous n'avons pas été en mesure d'analyser la progression des cours dans le programme puisque cette information n'était souvent pas disponible.

Analyse des données

Tous les titres et les descripteurs de cours ayant été recensés, nous avons élaboré une grille permettant de caractériser les différents types de cours et activités offerts dans les programmes. Les catégories de cette grille ont été déterminées de façon émergente, suite à une lecture exhaustive du corpus. Le tableau 1 permet de voir que nous avons distingué, à un premier niveau, les cours axés de façon prédominante sur l'acquisition de savoirs (1), les cours axés sur l'intervention (2), les activités liées aux stages (3) les activités visant le développement professionnel (4) et celles centrées sur l'apprentissage des démarches de recherche (5). Enfin, nous avons placé les crédits de cours aux choix dans une catégorie distincte (6)⁵.

Certaines catégories ont été ensuite subdivisées en sous-catégories, établies en référence aux contenus abordés de façon prédominante dans

³ Le recueil des informations a été réalisé au cours du semestre d'hiver 2007.

⁴ Nous tenons à remercier le CAPFE pour le complément d'information apporté concernant trois programmes pour lesquels il était difficile d'obtenir des données claires à partir des sites institutionnels.

⁵ Les crédits de cours aux choix renvoient à une liste de cours très disparates au regard des domaines et parmi lesquels l'étudiant doit faire un ou plusieurs choix. Il n'y a donc pas de domaine ciblé, contrairement aux cours optionnels. Les crédits optionnels renvoient pour leur part à des cours appartenant à un même domaine (exemple didactique des arts) mais pour lesquels on demande à l'étudiant d'en choisir un ou quelques-uns parmi une liste fermée.

les cours. Ainsi, dans les cours axés sur les savoirs, on trouve des cours axés sur les disciplines-matières (comme la langue d'enseignement, les mathématiques, les sciences et technologies, etc.) et d'autres axés sur des disciplines contributives à l'éducation (psychologie, philosophie, etc.). Nous avons aussi déterminé une sous-catégorie spécifique pour les cours portant sur le système scolaire.

Nous avons rangé parmi les cours axés sur l'intervention, des cours de pédagogie, de didactique, ainsi que ceux portant l'évaluation des apprentissages, l'utilisation des technologies en contexte de classe, ou sur l'intervention auprès des élèves handicapés, ou en difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage ou dans un contexte de diversité culturelle.

Tableau 1 : Grille de codage des activités offertes dans les programmes de formation à l'enseignement préscolaire et primaire

1. Cours axés sur les savoirs
 - 1.1. Disciplines matières
 - 1.1.1. Langue
 - 1.1.2. Mathématiques
 - 1.1.3. Sciences et technologies
 - 1.1.4. Sciences humaines (univers social)
 - 1.1.5. Domaine des arts
 - 1.2. Éducation et disciplines contributives à l'éducation
 - 1.2.1. Psychologie
 - 1.2.2. Philosophie
 - 1.2.3. Sociologie
 - 1.2.4. Apports multiples
 - 1.2.5. Éducation
 - 1.3. Connaissance du système scolaire
2. Cours axés sur l'intervention
 - 2.1. Pédagogie
 - 2.2. Didactique
 - 2.2.1. Didactique de la langue d'enseignement
 - 2.2.2. Didactique des mathématiques
 - 2.2.3. Didactique des sciences
 - 2.2.4. Didactique de l'univers social (sciences humaines)
 - 2.2.5. Didactique des arts

- 2.2.6. Didactique de l'éthique et de la culture religieuse
- 2.3. Évaluation
- 2.4. Technologie de l'information et de la communication (TIC)
- 2.5. Handicaps et difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage
- 2.6. Diversité/multiculturalisme
- 3. Stage pratique et activités concomitantes
- 4. Cours axés sur le développement professionnel
- 5. Cours axés sur l'apprentissage des démarches de recherche
- 6. Cours au choix

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Le maintien d'une logique de découpage

En faisant l'analyse des cours offerts dans les différentes institutions à la suite de la récente opération de révision des programmes, nous faisons d'abord le constat que la logique de découpage des programmes est assez traditionnelle. Les 120⁶ crédits (ou 123 dans deux universités) de formation sont décomposés en une addition de cours le plus souvent semestriels, presque tous obligatoires, de trois crédits (45 heures), mais parfois aussi de un, deux ou quatre crédits. On trouve ainsi, dans presque toutes les universités, des cours centrés sur des savoirs disciplinaires (ex. : *Culture scientifique et histoire des sciences*) ou sur des savoirs issus de l'éducation ou de disciplines contributives (ex. : *Développement socio-affectif de l'élève*), de même que des cours centrés sur l'intervention (*Didactique de l'oral*; *Évaluation des apprentissages*). Les cours axés sur le développement professionnel s'inscrivent le plus souvent dans une visée intégratrice et ils sont présents dans plusieurs programmes (*Développement professionnel continu et portfolio*; *Activité d'intégration en enseignement*). Notons qu'il s'agit d'un type de cours que l'on n'a pas l'habitude de rencontrer dans les programmes traditionnels. Il s'agit de cours visant à soutenir l'intégration des apprentissages et leur description indique qu'ils demandent le plus souvent que l'étudiante ou l'étudiant soit placé dans une démarche d'analyse réflexive. On peut faire l'hypothèse que ces cours sont une réponse donnée par les institutions à la visée de mise

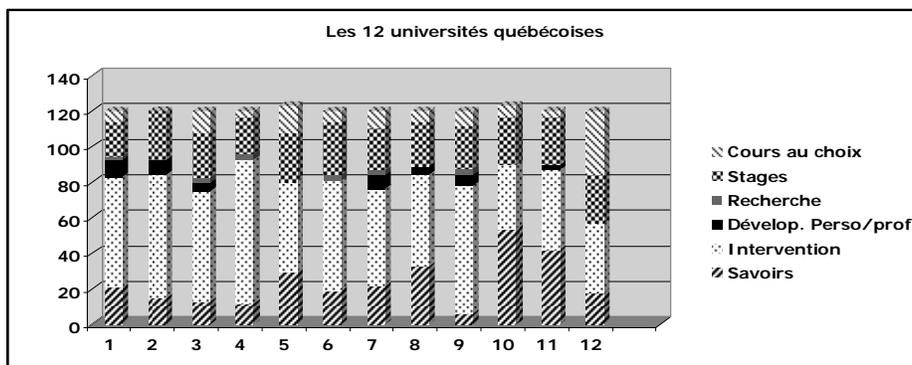
⁶ De façon générale, 1 crédit = 15 heures de cours en présence.

en relation des différentes expériences de formation proposées par le programme et des apprentissages qui en découlent.

Une formation fortement balisée

Le graphique 1 présente les résultats de l'analyse des cours à partir des six principales catégories de la grille et ce, pour les 12 universités québécoises. La première observation que nous permet de faire ce graphique est que les programmes sont constitués d'une large proportion de cours obligatoires ou optionnels. Sauf pour l'université 12, qui offre 36 crédits de cours au choix, toutes les autres universités proposent à leurs étudiants un programme très balisé, voire presque uniforme pour l'ensemble des étudiants. Dans ces universités, le nombre de crédits de cours au choix varie de 0 (U2) à 15 (U5).

Graphique 1
Nombre de crédits de cours, selon les différentes catégories,
dans les douze universités québécoises



Des différences importantes quant au poids accordé aux différents types de cours

Le graphique 1 révèle aussi que, même si tous les programmes sont élaborés à partir du même référentiel de compétences et qu'ils comportent un nombre de crédits équivalent (120 ou 123 crédits), il y a des simili-

tudes, mais aussi des différences notables quant au poids accordé aux différents types de cours.

Les cours axés sur l'intervention occupent une large place dans la plupart des programmes. Les universités 10, 11 et 12 sont celles qui en offrent le moins avec respectivement 36, 45 et 39 crédits, (soit 29%, 37% et 32% de l'ensemble de la formation). Pour les autres universités, le nombre de crédits de cours axés sur les interventions varie de 50 (42%) (U8) à 81 (67%) (U4).

On observe par ailleurs, une grande variabilité entre les institutions en ce qui concerne le nombre de crédits de cours axés sur les savoirs qui va de 6 (5%) (U9) à 54 (44%) (U10).

Les cours associés à la visée de développement professionnel sont présents à des degrés variables aussi dans les différentes institutions. Plusieurs institutions n'en offrent pas (U4, 5, 6, 10 et 12) alors que d'autres leur donnent une place relativement importante : 10 crédits (8%) à l'Université 1 ; 9 crédits (8%) à l'Université 2 et 8 (7%) crédits à l'Université 7.

Quant aux cours axés sur la recherche, ils occupent une place négligeable dans les programmes analysés : six universités en offrent pour l'équivalent de deux à quatre crédits (2-3%) et six universités n'en donnent aucun.

Le nombre de crédits de stage (incluant les activités concomitantes de séminaire, le cas échéant) varie de 19 (16%) (U1) à 30 crédits (25%) (U6).

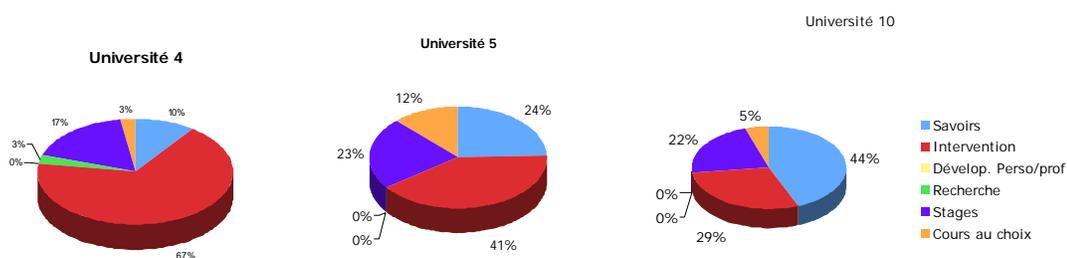
On observe donc que les institutions ont fait des choix assez différents au regard des différents types de cours qu'ils offrent à leurs étudiants et au poids de ceux-ci dans le programme. Le cursus d'une formation à l'enseignement est donc différent pour un étudiant selon l'université qu'il choisit de fréquenter, comme en témoigne le graphique 2 qui présente la répartition des types de cours dans trois universités.

Des différences quant au poids des différents cours axés sur l'intervention

Les cours axés sur l'intervention ont été subdivisés en six sous-catégories en fonction du contenu qu'ils abordent de façon prédominante: pédagogie, didactique, évaluation des apprentissages, utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), intervention auprès

des élèves en difficulté (handicaps ou difficultés d'apprentissage ou de comportement (EHDAA) et enfin, intervention dans un contexte de diversité culturelle.

Graphique 2
Répartition des types de cours dans trois universités

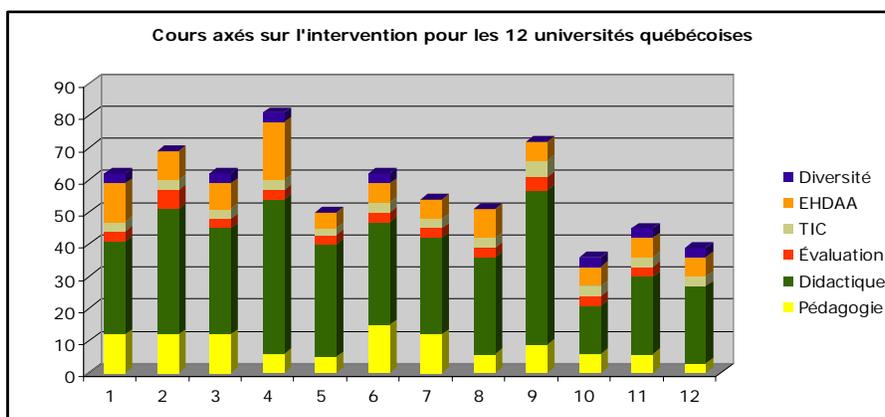


Le graphique 3 illustre le poids de chacun de ces volets dans les différents programmes analysés. On y observe la prédominance des cours de didactique dans tous les programmes. Cela s'explique sans doute par le fait que les enseignants du primaire doivent être préparés à assumer l'enseignement dans presque toutes les matières scolaires : français, mathématiques, sciences, sciences humaines, arts, éthique et culture religieuse, autant de domaines pour lesquels les programmes offrent des cours de didactique. Cela dit, les universités 4 et 9 sont de loin celles qui offrent le plus grand nombre de crédits en didactique (48), tandis que l'Université 10 est celle qui en donne le moins (15). Il importe toutefois de signaler que les universités 4 et 9 n'offrent pas de cours disciplinaire en rapport avec les matières scolaires alors que l'Université 10 offre pour sa part, 42 crédits de cours centrés sur les savoirs disciplinaires liés aux matières scolaires. Selon toute vraisemblance, les universités 4 et 9 ont fait le choix d'intégrer la formation disciplinaire dans le cadre des cours de didactique.

Ces premiers résultats confirment le postulat selon lequel les universités disposent d'une marge de manœuvre importante dans le design de leur programme de formation. Et cette marge de manœuvre conduit bel et bien à des options différentes d'une institution à l'autre, non pas dans le type de cours offerts, mais dans le poids accordé à chacun. Les entrevues que nous réalisons dans le cadre de la seconde partie de cette recherche nous suggèrent que ces options ne sont pas sans lien avec la culture institutionnelle propre à chaque lieu, et peut-être aussi avec l'expertise disponible dans l'institution.

Graphique 3

Nombre de crédits des différents types de cours axés sur l'intervention dans les douze universités québécoises



Cela dit, nos analyses montrent que les orientations ministérielles centrées sur le développement de compétences professionnelles n'ont pas bousculé l'ordre curriculaire. À l'exception des activités visant l'intégration des apprentissages et le développement professionnel, les composantes de la formation sont dessinées en référence à des champs disciplinaires, offrant ainsi, à première vue du moins, une formation relativement compartimentée de format traditionnel.

Nous avons cependant voulu aller un peu plus loin dans l'analyse afin de voir dans quelle mesure il pouvait exister des recouvrements, des

connexions entre les différents cours, autour de certaines questions ou de certaines compétences. Cela nous apparaissait utile dans la mesure où, tel que présenté dans le cadre de cette recherche, l'approche par compétences suppose de rompre avec une logique de morcellement, pour favoriser plutôt le tissage de liens entre les différentes expériences d'apprentissage dans le programme. Nous avons donc examiné de plus près les cours de la catégorie 2, c'est-à-dire ceux centrés sur l'intervention, avec l'idée que c'était peut-être dans le cadre de ces cours que l'on pourrait observer de telles relations.

Des frontières plus perméables qu'il n'y paraît a priori

Jusqu'à maintenant les résultats présentés laissent penser que les cours sont relativement étanches les uns par rapport aux autres. Un examen plus attentif des descripteurs amène cependant à nuancer ce constat. Examinons de plus près le descripteur suivant :

TITRE : Approches pédagogiques

Référer à des postulats théoriques pour intervenir auprès des élèves. Prévoir des objectifs et des obstacles lors de l'élaboration d'activités d'apprentissage et des moyens variés de déstabiliser les représentations de base. Mettre en œuvre des tâches intégratrices qui visent le développement de plusieurs compétences et leur mobilisation. Prévoir des modalités d'évaluation authentique (évaluation formative et continue). Favoriser les interactions sociales multiples (parents inclus) comme mode de construction des savoirs. Prévoir des stratégies pédagogiques adaptées et des tâches à la mesure des divers types d'élèves, ce qui implique les élèves de l'éducation aux adultes.

Utilisation de modèles d'enseignement puisant aux théories de l'apprentissage qui tiennent compte des aspects cognitif, affectif et social du développement des élèves. Application des modèles suivants : modèle d'enseignement stratégique (Tardif), modèle inductif ou par découverte (De Vecchi et Barth), modèle collaboratif en classe et en situation virtuelle (Abrami et Bertrand), enseignement par projet (Arpin). Recours à l'approche par résolution de problèmes. Application des propositions de remédiation formulées par Audy, entre autre, pour renforcer les stratégies cognitives et métacognitives en résolution de problèmes (Actualisation du potentiel intellectuel). Analyse critique des divers modèles.

Le cours décrit ci-haut a été classé dans la catégorie des cours de *pédagogie* puisque c'est ce type de contenu qui y est traité de façon

prédominante. Mais en lisant attentivement sa description, on voit que ce cours traite aussi de questions qui pourraient être abordées dans un cours de didactique – *prévision des objectifs et des obstacles lors de l'élaboration d'activités d'apprentissage et des moyens variés pour déstabiliser les représentations de base*. Non seulement ces considérations sont-elles assez proches des préoccupations didactiques, mais elles exigent aussi une connaissance approfondie des contenus d'apprentissage en jeu. Le cours aborde aussi des questions relatives à l'évaluation des apprentissages – *Prévoir des modalités d'évaluation authentique* – de même qu'à l'intervention auprès des élèves ayant des besoins particuliers (difficultés d'apprentissage, de comportement ou handicaps) – *Prévoir des stratégies pédagogiques adaptées et des tâches à la mesure des divers types d'élèves*. Certains énoncés laissent aussi entendre que ce cours de pédagogie prend appui sur une base de connaissances qui pourrait bien faire l'objet d'un cours axé sur les savoirs issus du domaine de la psychologie : *Utilisation de modèles d'enseignement puisant aux théories de l'apprentissage*.

Examinons un autre exemple, à partir cette fois d'un cours de didactique :

Français au préscolaire et au premier cycle du primaire
Développer sa maîtrise des compétences propres à l'enseignement du français et à la prévention des difficultés d'apprentissage reliées à cette discipline au préscolaire et au premier cycle du primaire. Fondements, compétences et contenus d'apprentissage liés à la lecture, à l'écriture et à la communication orale en conformité avec le programme de formation de l'école québécoise. Émergence de l'écrit. Processus de lecture et d'écriture. Aspects perceptifs, cognitifs et métacognitifs impliqués dans ces apprentissages. Stratégies du lecteur et du scripteur débutant. Planification et conception d'activités d'enseignement-apprentissage. Évaluation des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement. Littérature d'enfance. Difficultés d'apprentissage. Matériel didactique et technologie de l'information et de la communication.

Selon le descripteur, ce cours traite de l'enseignement et de l'apprentissage du français bien sûr, mais il aborde aussi des questions qui pourraient être abordées dans d'autres cours, notamment, les difficultés d'apprentissage, l'évaluation des compétences et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Le descripteur

laisse voir aussi que des savoirs fondamentaux y seront convoqués, non seulement ceux issus du champ disciplinaire concerné, mais aussi, ceux de la psychologie, puisqu'y seront abordés les « aspects perceptifs et métacognitifs impliqués dans l'apprentissage du français ».

Ces deux exemples donnent à penser qu'il y a bel et bien, dans le design des programmes, une intention d'assouplir les frontières entre les contenus des différents cours. Ainsi, même si tous les programmes offrent au moins un cours dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, cet aspect est aussi évoqué dans des cours de pédagogie ou de didactique comme l'illustrent les deux descripteurs présentés ci-haut. C'est la même chose pour l'utilisation des technologies, puisque toutes les universités offrent des cours spécifiques sur cet aspect. Dans d'autres cas, on peut penser que les contenus annoncés ne sont pas nécessairement traités ailleurs dans le programme. Par exemple, le programme offrant le cours « Français au préscolaire et au premier cycle du primaire » où l'on annonce la prise en compte des « aspects perceptifs, cognitifs et métacognitifs impliqués dans les apprentissages » ne propose pas à ses étudiants, de cours en psychologie de l'apprentissage.

Nous avons observé que seuls les cours axés sur l'intervention présentent des occurrences de ce type de métissage. Cependant, celui-ci est présent à des degrés variés selon les institutions. Les cours axés sur les savoirs restent, selon ce que nous permettent d'en voir les descripteurs, plus « purs ». C'est-à-dire qu'on ne semble pas ou très rarement aborder des questions qui s'écartent du champ disciplinaire duquel ils relèvent. Davantage centrés sur l'agir, les cours de la catégorie *Intervention* sont sans doute plus proches de la logique des compétences, telle que conceptualisée dans le cadre de cette recherche.

Évidemment, l'analyse des descripteurs de cours ne permet d'accéder qu'à une facette d'un programme, le programme prescrit, en l'occurrence. Mais on peut faire l'hypothèse que la préparation des cours axés sur l'intervention est davantage guidée par une logique de situation, en lien avec l'expérience pratique, qui expliquerait la nécessité de convoquer des questions traditionnellement traitées dans d'autres cours.

DISCUSSION

En somme, l'analyse de la programmation des activités dans les programmes québécois de formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire révèle qu'en dépit des appels à une défragmentation des formations, la structure des programmes continue d'adopter une forme assez proche de la tradition académique universitaire. Les cours centrés sur l'intervention, même s'ils sont eux aussi découpés en fonction de domaines, présentent néanmoins des éléments qui nous permettent de penser qu'un assouplissement des frontières existe malgré tout.

Nous avons constaté que le référentiel de compétences professionnelles, comme base de restructuration des programmes, n'a pas empêché le maintien d'une portion souvent importante de cours qui, selon leur descripteur, sont davantage centrés sur l'acquisition de savoirs. En d'autres termes, tels que décrits, ces activités de formation évoquent rarement le rapport entre les contenus à acquérir et l'activité professionnelle des futurs enseignants.

Évidemment, l'analyse de descripteurs comporte des limites qui nous obligent à certaines précautions dans l'interprétation des données recueillies. Par ailleurs, l'état actuel de la recherche ne nous permet pas de juger de la pertinence d'offrir des cours principalement axés sur l'acquisition de savoirs, puisque l'on reconnaît généralement qu'il n'y a pas de compétences sans savoir. Cependant, il y a lieu de réfléchir à la manière dont les institutions choisissent d'articuler le savoir et l'agir ou plus spécifiquement, comment y est conceptualisé le lien entre les cours centrés de façon prédominante sur l'acquisition de savoirs et la visée de développement de compétences. Y a-t-il une telle conceptualisation qui prévaut à l'élaboration des programmes? Sinon, le développement des programmes serait-il resté fortement à la merci des traditions et des contraintes organisationnelle, comme l'ont suggéré Tardif *et al.* (2001)?

Ces questions sont très vastes puisqu'elles renvoient à la conception de l'apprentissage qui fonde les programmes de formation à l'enseignement. Or, une part importante d'incertitude règne encore à propos de cette question. Si le cadre des compétences nous offre quelques repères utiles pour penser la formation (contextualisation, cohérence, progression, etc.), les modalités à mettre en place, notamment

en termes d'organisation curriculaire, pour favoriser l'apprentissage de la profession, restent assez peu documentées.

La recherche a par ailleurs montré que toutes les universités proposent à leurs étudiantes et à leurs étudiants des cours centrés sur l'intervention. Ces cours ont la particularité d'aborder des contenus qui sont aussi, potentiellement traités dans d'autres cours du programme. Ainsi, bien que l'ordre curriculaire n'ait pas été l'objet d'une révolution, il semble néanmoins y avoir la trace d'une lente mutation des structures où des efforts sont déployés pour assurer une mise en relation des apprentissages au service du développement de compétences à l'intervention.

Cette transformation progressive des programmes soulève néanmoins des questions :

1. Comment les intentions de mise en relation des différents champs de savoirs et d'action annoncés dans les descripteurs de cours, sont-elles traduites dans les pratiques de formation ?
2. Les formateurs, généralement recrutés pour leur expertise dans un domaine en particulier, sont-ils en mesure d'assurer l'hybridation attendue ? Ont-ils le bagage nécessaire pour le faire ?
3. Les institutions ont-elles prévu des mécanismes de collaboration visant à favoriser la mise en relation des apprentissages entre les différentes activités de formation prévues au programme ?

Ces questions renvoient à une des principales limites de la présente analyse, à savoir qu'elle porte sur le programme prescrit étudié essentiellement à partir des descripteurs de cours. Ces données nous donnent un accès reconnaissons-le, limité mais néanmoins utile quant aux intentions qui guident la formation. Elles laissent cependant dans l'ombre les pratiques effectives de formation. Dans un second volet de la recherche, nous procéderons à une analyse des pratiques réelles de formateurs d'enseignants en contexte universitaire. Ces analyses nous permettront d'aller un peu plus loin dans la compréhension des contextes de formation : contenu, types de dispositifs pédagogiques, pratiques relatives à la circulation des savoirs et au soutien du développement des compétences professionnelles, etc. Nous pourrions alors aller au-delà des descriptions de cours et examiner comment le métissage annoncé des contenus se traduit dans les pratiques réelles de formation.

CONCLUSION

L'analyse présentée ici permet de jeter un regard global sur les programmes québécois de formation à l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, en donnant des indications sur la logique de découpage des différentes activités de formation, de même que sur les similitudes et les différences entre les institutions. Dans la perspective de l'Accord des doyens en éducation, il nous apparaît que le cadre d'analyse développé ici pourrait être repris pour examiner les programmes de formation dans les autres provinces canadiennes. On sait que les balises pour la formation des enseignants sont très différentes d'une province à l'autre. On sait aussi que la durée des programmes est très variable : huit mois à l'Université d'Ottawa, deux ans dans plusieurs autres programmes (Ex. : Université du Manitoba, Université de la Saskatchewan, etc.). Ces différences se traduisent-elles par des choix différents sur le plan des types de cours offerts aux étudiants et aux étudiants ? Il y a là, nous semble-t-il un point de départ intéressant pour alimenter une perspective pancanadienne sur la formation à l'enseignement.

RÉFÉRENCES

- Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation (2006a). *Accord général*. Téléaccessible à <http://www.csse.ca/ACDE/GeneralAccord.pdf>.
- Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation (2006b). *Accord sur la formation initiale à l'enseignement*. Téléaccessible à <http://www.csse.ca/ACDE/TeacherAccord.pdf>
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyse sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 94.
- Bourdoncle, R. & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 142, 131-181.
- Boutin, G. & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions nouvelles.

- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Crahay, M., Audigier, F. & Dolz, J. (2006). En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ?, In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp7-37). Bruxelles: De Boeck.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (dir.), *Preparing teachers for a changing world* (pp.390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2002). La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative. In J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*. (pp 7-26). Bruxelles : De Boeck Université.
- Dorais, S. (1990). Réflexion en six temps sur l'approche-programme. *Pédagogie collégiale*, 4, (1), 37-41.
- Falkenberg, T. & Russell, T. (2008). Second Working Conference on Research in Teacher Education. 7-9 novembre 2008. Kingston, Ontario.
- Forcier, P. (1991). Évaluation dites-vous? Non, «assessment». *Pédagogie collégiale* 4, (3), 36-39.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2006). La recherche en formation à l'enseignement. État des lieux. In C. Gauthier & M. Mellouki (dir.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins* (pp 3-46). Ste-Foy : Les presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*. 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.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Legendre, M.-F. (2004). De la difficulté à opérationnaliser les compétences dans les plans d'étude : quelques éléments de réflexion à partir de l'expérience québécoise. Texte présenté à la Biennale de l'éducation et de

- la formation. Lyon. Téléaccessible à <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7121.pdf>
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle* (1^{re} éd. 1997). Paris: Éditions d'Organisation.
- Lenoir, Y. (2000). Éléments de problématique: Quels rapports curriculaires établir dans le cadre de la formation professionnelle à l'enseignement entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels? *Éducation et Francophonie*, XXVIII (2). Téléaccessible : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-2/01-Lenoir.html>
- Pastré, P. (2004). Introduction. Recherches en didactique professionnelle. In R. Samurçay & P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp 1-13). Toulouse : Éditions Octares.
- Perrenoud, P. (1995). *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*. In Bentolila, A. (dir.), *Savoirs et savoir-faire* (pp. 73-88). Paris : Nathan.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances? In J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*. (pp 45-60). Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Raisky, C. (1998). Construire une formation professionnelle par référentialisation. L'exemple des formations agricoles. In M. Sachot (dir.), *Le référentiel d'apprentissage et de formation : un outil didactique ?* (pp 33-66). Strasbourg : Centre régional de Documentation Pédagogique d'Alsace.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Schön, D. A.. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Smiths, H. & Falkenberg, T. (2007). Invitational Conference on Research on Teacher Education in Canada. 1- 3 novembre. Winnipeg, Manitoba.
- Tanguy, L. (1993). Identités professionnelles et savoir des enseignants. In C. Gauthier, M. Mellouki & M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* (pp 89-100). Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, M., Lessard, C., Lenoir, Y., Gauthier, C., et al. (2001). Comment réussir la réforme actuelle de formation initiale à l'enseignement ? *Formation et profession*, 8 (1), 1-10.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Wagemann, L. & Percier, M. (2004). De la difficulté méthodologique à définir une compétence complexe. Étude de l'acquisition d'une compétence de base dans l'entraînement initial à la conduite d'un processus continu. In R. Samurçay & P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp 49-65). Toulouse : Éditions Octares.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice*. (1^{re} édition en 1998) Cambridge: Cambridge University Press.

Julie Desjardins est professeure agrégée et vice-doyenne à la formation de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle agit comme directrice des communications au sein du comité exécutif de l'association canadienne pour la formation des enseignants. Ses travaux portent sur la formation des enseignants et sur l'évaluation des apprentissages en contexte scolaire.

Olivier Dezutter est professeur titulaire au département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke et Vice-doyen à la recherche et au développement international de la Faculté d'éducation. Ses travaux portent sur la didactique du français en tant que discipline de recherche et discipline de formation.

Julie Desjardins et Olivier Dezutter sont tous les deux membres réguliers du Centre de recherche sur l'intervention éducative et de l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives. Ensemble, ils collaborent à une recherche financée par le CRSH (Savoirs et compétences: quelle articulation dans les programmes de formation à l'enseignement?)

Contact : julie.desjardins@usherbrooke.ca