

Compétences professionnelles et rapport à la langue dans un programme de formation des enseignants de français langue seconde dans l'Ouest canadien

Cécile Sabatier *

Université de Simon Fraser, Canada

La professionnalisation des enseignants a placé la notion de compétence au centre des projets de formation initiale ou continue. Nombreux sont les contextes institutionnels à avoir élaboré des référentiels de compétences (par exemple le Ministère de l'Éducation du Québec en 2001; la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud en Suisse en 2004; le Ministère de l'Éducation Nationale en France depuis 2013 ; voir Paquay, 2012, pp. 8-11) afin de fixer les finalités de formation en termes des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant.

Notre contribution propose de porter attention à la manière dont un programme de formation initiale des enseignants de français qui fonctionne en langue seconde dans un environnement sociolinguistique majoritairement anglophone aborde la mise en place des compétences professionnelles. Ce programme d'une université de l'Ouest canadien vise à développer les compétences professionnelles des futurs enseignants de français, ainsi qu'à maintenir leurs compétences linguistiques en français langue seconde, puisque dans l'université qui accueille le programme, le choix a été fait d'assurer le développement professionnel des étudiants-maîtres dans la langue qui n'est pas la langue première de la majorité de ces derniers, mais celle qu'ils sont appelés à enseigner, dans un contexte de grande diversité linguistique et culturelle.

Après une mise en contextes pour situer notre propos, nous reviendrons sur les concepts qui sous-tendent notre réflexion. Puis, dans la présentation des ancrages méthodologiques, nous aborderons l'approche de recherche qui a été la nôtre. À partir de documents institutionnels et de données de recherche qualitatives (Sabatier, 2011), nous examinerons ensuite les discours qui structurent le dispositif de formation professionnelle ainsi que les représentations que les acteurs (institution, futurs enseignants et formateurs) construisent vis-à-vis de ce qu'enseigner et apprendre signifient et vis-à-vis du rapport à la langue dans un contexte sociolinguistique et culturel au sein duquel le français apparaît à la fois comme une langue minoritaire sur le plan provincial et une langue officielle sur le plan fédéral. L'examen des données conduira enfin à interroger la figure de l'enseignant dans le contexte qui est le nôtre.

Mise en Contextes

La formation des enseignants de-/en français en Colombie-Britannique

À l'instar des autres provinces canadiennes, la formation des enseignants des élèves qui apprennent le français dans les programmes de Français Langue Seconde - FSL (de base ou intensif) ou d'Immersion (précoce ou tardive) en Colombie-Britannique (CB), relève des universités qui sont mandatées par le Ministère de l'Éducation pour former ces professionnels de l'enseignement du et en français. À l'image de l'ensemble des dispositifs de formation professionnelle (Paquay, 2012), la

* Email: sabatier@sfu.ca

formation a pour première finalité le développement d'une professionnalité enseignante qui repose sur une mise en œuvre multidimensionnelle de connaissances, capacités et autres attitudes (individuelles ou collectives) spécifiques. Elle vise également à la mise en place de stratégies et de discours pour la construction et la reconnaissance d'une identité professionnelle et sociale affirmée (Joubert, 2002) dans un environnement socio-éducatif diversifié linguistiquement et culturellement. Mais contrairement à d'autres provinces qui ont fait le choix d'inscrire cette formation dans des programmes professionnels d'une durée de quatre ans (comme par exemple la province de Québec), la formation de tous les enseignants en CB, y compris celle des enseignants de français, est une formation professionnalisante courte, d'une année, qui fait suite à une première formation universitaire disciplinaire. Ce programme de formation professionnelle (PFP) est ainsi centré sur le développement des gestes professionnels qui sont partagés au sein d'une communauté de pratiques et qui sous-tendent des agir enseignants ancrés dans des cultures éducatives et professionnelles (Moore & Sabatier, 2012a et 2012b).

Un programme professionnalisant court en langue seconde

Le dispositif de formation dont il est question ici s'organise autour de trois semestres d'une durée de trois mois chacun¹. Chacun de ces semestres articulent les expériences pratiques dans le milieu scolaire et la réflexion sur les théories de l'éducation et de l'apprentissage. La formation comprend deux stages. Le premier stage d'observation et d'implication progressive d'un mois environ se déroule dès la fin du premier semestre de formation ; le second stage de trois mois prend place dès le deuxième semestre et se déroule entièrement dans les salles de classe. Au cours de ces trois mois, les futurs enseignants de français (appelés étudiants-maîtres dans le contexte qui est le nôtre) assument les fonctions et responsabilités des titulaires des classes en milieu scolaire.

Une équipe de formateurs composés d'enseignants expérimentés, détachés de leurs écoles et en prêt de service à l'université, encadre les futurs enseignants. Ce sont eux qui au quotidien dispensent, accompagnent et supervisent la formation pratique et pédagogique des étudiants-maîtres en contexte universitaire, mais aussi lors des stages en contexte scolaire. Ils sont appelés Assistants Pédagogiques (ou AP) et fonctionnent en binôme. À ceux-ci, viennent s'adjoindre des Maîtres Associés (ou MA) qui accueillent les étudiants-maîtres dans leur classe en milieu scolaire et qui participent à la formation pratique sur le terrain en collaboration avec les assistants pédagogiques. Un coordinateur du programme de formation professionnelle et les professeurs membres de la Faculté d'éducation, davantage en charge de l'accompagnement didactique théorique, complètent l'équipe d'encadrement. Compte tenu de l'environnement sociolinguistique majoritairement anglophone de la province, lequel se reflète dans les profils des étudiants-maîtres qui pour la très grande majorité ne possèdent pas le français comme langue première, le programme fonctionne dans la langue que ces étudiants-maîtres sont appelés à enseigner ou dans laquelle ils vont enseigner. Poser le français comme la langue de l'ensemble des activités et de la communication rappelle d'une part que son enseignement s'effectue dans un contexte fédéral de bilinguisme officiel mais dans une province où il est largement minoritaire, cohabitant avec une grande diversité de langues autochtones et de migrations². D'autre part, dispenser la formation à l'enseignement en français langue seconde permet de poser le

¹ Afin de maintenir l'anonymat du dispositif de formation, nous ne pouvons fournir aucun renvoi à des sources qui pourraient permettre d'identifier ce dernier.

² Les statistiques annuelles du Ministère de l'Éducation pour l'année 2014-15 dressent ainsi la liste des dix langues les plus usitées dans les familles des élèves au primaire et au secondaire ; et le français ne figure aucunement dans cette liste (BC Ministry of Education, 2015).

développement des compétences linguistiques en français langue seconde comme partie prenante des compétences professionnelles.

Au final, le programme de formation s'inscrit dans une approche professionnalisante qui vise tout à la fois la polyvalence de l'enseignant quel que soit le cadre d'enseignement qui sera le sien (école primaire ou secondaire) et la spécialisation en didactique des langues secondes (dans le cadre des programmes de français de base et d'immersion).

La Professionnalisation des Enseignants

Le concept de professionnalisation

Le concept de professionnalisation (Altet, 2012; Bourdoncle, 1991; Gauthier & al., 1993; Gauthier & Tardif, 1999; Paquay & al., 2012; Perez-Roux, 2010; Tardif & Lessard, 2004; Uwamariya & Mukamurera, 2005) a fait son apparition dans le champ de la formation des enseignants à partir des années 1960 lorsque se sont posées les questions des modalités de formation et des conditions de réussite à l'apprentissage du métier d'enseignant en contexte universitaire. L'émergence de cette problématique a validé la transformation du métier d'enseignant et a fait émerger la figure d'un enseignant engagé dans un processus complexe de développement (initial puis continu) professionnel (Paquay & al., 2012).

Tandis que Perrenoud (2001, p. 12) souligne que parler de professionnalisation des enseignants revient, en français, à utiliser « une expression ambiguë » dans la mesure où « elle pourrait laisser entendre qu'il s'agit de faire « enfin » accéder l'activité d'enseignement au statut de métier, alors que cette évolution est accomplie depuis le XIX^e siècle au moins », Wittorski (2016, p. 64) avance l'idée que le terme fait l'objet d'« un consensus lexical mais [d']un fort « dissensus » sémantique ». Desjardins (2013, p. 25) rappelle, quant à elle, que la professionnalisation renvoie successivement à l'acquisition des connaissances scientifiques issues des disciplines contributives au champ de l'éducation, à la mise en lumière de la complexité de l'acte d'enseigner et à la mise en place d'un savoir-agir. Pour Postiaux et Romainville (2011, p. 48),

Le terme de professionnalisation recouvre [dès lors] l'ensemble des processus qui aboutissent à l'identification d'une activité professionnelle déterminée, à sa valorisation sociale et à la formalisation du processus d'apprentissage de haut niveau qui y mène.

Ces processus sont, selon Joubert (2002, p. 247), « des phénomènes complexes qui se déploient dans une interaction constante entre des dimensions épistémiques et praxéologiques (la constitution et la diffusion des savoirs propres du groupe professionnel) et des dimensions sociales de luttes pour la reconnaissance. » L'enseignant « professionnel » qui se dessine est, ainsi, un individu spécialiste de l'apprentissage, qui développe une expertise et des capacités spécifiques pour agir en situation et de manière adaptée en fonction d'objectifs explicites. Pour faire reconnaître ce statut d'expert, l'enseignant doit être en mesure de montrer qu'il maîtrise ce qu'il a à faire et la manière dont il le fait. Dans cette perspective, la formation initiale et continue des enseignants devient un levier important pour construire ce que Cochran-Smith et al. (2008) qualifient de « connaissances de base » (« *knowledge base* ») nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant.

En formation initiale, de manière plus spécifique, il s'agit avant tout de développer la professionnalité du futur enseignant en lui permettant d'acquérir les gestes professionnels qui actualisent les pratiques enseignantes (Bucheton, 2009; Jorro, 2002) dans l'écologie des contextes

dans lesquels ils se donnent à voir. Ces gestes du métier reposent sur des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et des représentations qui établissent les compétences professionnelles de l'enseignant.

Compétences professionnelles et Représentations du métier

Par « compétences professionnelles », nous entendons à la suite d'Altet (2012, p. 49),

l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être mais aussi les faire et les être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. (..) [C]es compétences sont d'ordre cognitif, affectif, conatif mais aussi pratique. Elles sont doubles : d'ordre technique et didactique dans la préparation des contenus, mais aussi d'ordre relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions en classe.

Cet ensemble combine les finalités théoriques et pratiques qui assoient la vision d'un enseignant professionnel qui se caractérise désormais par sa capacité à agir adéquatement dans des situations de plus en plus complexes. Il recouvre ainsi les différents registres qui composent l'agir professoral qui se déploie en situation de travail. Nombreux sont les auteurs, cependant, à s'interroger sur ce qui est nécessaire à l'actualisation de cet agir et sur la manière dont il peut se construire en formation initiale (voir notamment Perrenoud & al., 2008 ; Paquay & al., 2012) car « dans une perspective de professionnalisation des enseignants, il est effectivement impératif de spécifier un profil des compétences attendues pour exercer le métier » (Paquay, 2012, p. 9).

Pourtant, l'approche par compétences ne fait pas l'unanimité (Lenoir, 2010 ; Crahay, 2006). Certains auteurs (voir entre autres, Carnegie, 1986; Holmes Group, 1986; Shulman, 1987, 1992; Siegel, 1989; Ruitenberg, 2011 ; Johnston & al., 2011; Carroll, 2012) privilégient l'utilisation du mot « dispositions » pour envisager la formation à l'enseignement. Ce terme se distingue du concept de compétence en insistant sur l'idée de schèmes d'action et d'attributs d'ordre affectif, personnel, moral et social qu'un (futur) enseignant mobiliserait en sa qualité d'acteur social dans son agir professoral. En contraste avec une vision parfois perçue comme techniciste de l'approche par compétences, la vision d'un enseignant transférant des dispositions d'un contexte à un autre introduit une lecture sociologique dans la façon de percevoir l'enseignant. Selon cette conception, celui-ci s'appuie en effet sur ses dispositions pour développer par la suite des compétences professionnelles, comme le souligne Charlier pour qui les schèmes d'action sont

des schèmes de perception, d'évaluation et de décision, qui permettent de mobiliser et d'actualiser des savoirs et qui les transforment en compétences. (..) Les schèmes d'action servent de liaison entre la personne et son environnement. Ce sont d'une part des filtres qui rendent les situations compréhensibles (schèmes de perception) et d'autre part, ils guident l'action (schèmes de décision et d'évaluation). Ils permettent à la personne, en interaction avec les savoirs et son répertoire de conduites disponibles, de donner une signification à la situation rencontrée et de disposer d'actions adaptées au contexte. (2012, p. 126-127)

Les représentations du métier d'enseignant participent, elles aussi, à la construction des compétences professionnelles. Altet et al. (2013) soulignent, en effet, que les travaux sur les représentations du métier d'enseignant chez les futurs enseignants mettent en lumière qu'ils accordent davantage d'importance aux expériences dans les milieux scolaires. Chez certains d'entre eux, les auteurs mettent également en avant des représentations stéréotypées associées à l'idée qu'il n'est pas nécessaire de construire des savoirs spécifiques car ceux-ci se développent en situation.

Bullock (2011) ajoute que parfois c'est le contenu, la validité et l'utilité même des savoirs théoriques qui sont remis en question par les futurs enseignants. En rappelant que ces derniers abordent leur formation initiale en mobilisant leur vécu d'élèves et leur biographie scolaire, ces auteurs appellent à la nécessité de perturber les prémisses initiales (« disrupting initial assumptions », Bullock, 2011, p. 39) sur lesquelles les représentations du métier d'enseignant sont construites. Dès lors, si l'on envisage une formation qui tient compte des schèmes d'action initiaux des futurs enseignants et de leurs représentations, il convient d'examiner les dispositifs de formation qui facilitent les conditions d'émergence de l'agir enseignant chez les futurs enseignants.

Les dispositifs de formation

Le terme « dispositif de formation » renvoie à un des vocables employés pour « décrire l'expérience pratique de la formation » (Albero, 2010a, p. 5). Faisant référence aux environnements de formation, dans le cadre de la formation à l'enseignement, il spécifie la façon dont sont mises en œuvre les stratégies de développement des compétences professionnelles.

Au regard des modalités pratiques, les dispositifs de formation visent à caractériser l'organisation temporelle et structurelle, celle des acteurs, et celle de leurs relations aux objets de savoirs en fonction des objectifs de formation visés. Dans une étude qui pose le dispositif de formation comme concept pour mieux cerner les environnements de formation, Albero (2010a, 2010b) souligne qu'il existe trois dimensions intrinsèques à tout dispositif. La première est la dimension idéale qui est constituée des idées, des valeurs et autres croyances sur lesquelles les discours de formation s'élaborent ; le dispositif idéal a ainsi pour finalité d'orienter l'action de celles et ceux qui ont pour tâche de matérialiser ces dernières. La seconde dimension est la dimension fonctionnelle de référence qui est la mise en œuvre opérationnelle et pragmatique du dispositif idéal. Ici, le dispositif fonctionnel de référence agit comme une référence pour permettre l'évaluation des résultats en fonction des objectifs visés. La troisième dimension est celle qui renvoie à la manière dont le dispositif est vécu par les différents acteurs. Selon Boudjaoui et Leclercq (2014), ce qu'il faut retenir de cette multidimensionnalité est que

Une propriété fondamentale du dispositif de formation est d'imposer aux utilisateurs certains modes de perception et d'action, d'induire de nouvelles représentations et de subir dans le même temps leurs interprétations subjectives liées à leurs dispositions biographiques et enjeux. C'est à ce titre que le dispositif de formation en tant qu'artefact se transformera en instrument, et c'est à travers ces usages que les acteurs développeront des schèmes d'utilisation. (p. 27)

Alors que l'on pourrait mobiliser une théorisation générale des dispositifs de formation, comme dans les travaux d'Albero (2010a; 2010b), nous approcherons le dispositif de formation qui est le nôtre ici non pas par ces trois dimensions, mais par les discours et par les représentations du métier d'enseignant des acteurs qui évoluent au sein de ce dernier.

Ancrages Méthodologiques

Une analyse de contenu (Bardin, 1977; Paillé & Mucchielli, 2003) de divers documents institutionnels³ sert d'instrument principal pour accéder de façon inductive à la manière dont sont

³ Conformément à la réglementation de préservation de l'anonymat de l'institution et des participants, aucune mention de nom ne sera faite ; les documents seront référencés sous les codes : PDP, 2009-10/2015-16 ; Inst-PFP-doc ; GDC, 2015. Les participants seront identifiés comme EM1, 2 ou X pour les étudiants maîtres et les formateurs comme AP1 ou 2.

appréhendées les compétences et identités professionnelles chez les futurs enseignants de/en français au sein de l'institution dans laquelle est situé le programme de formation professionnelle dont il est question ici. En effet, comme le souligne Paillé (2007), « l'étude de documents consiste [...] à faire de la recherche en analysant des documents pour mieux comprendre le monde qui nous entoure (...) » (p. 135).

Des données de recherche qualitative et interprétative (Sabatier, 2011) viennent compléter cette étude documentaire. Ces données ont été recueillies auprès d'étudiants-maîtres et de formateurs. Les étudiants-maîtres ont rédigé des textes réflexifs qui les ont engagés, par le biais de l'écriture réflexive (Dezutter & Doré, 2004), à questionner les processus d'enseignement et d'apprentissage. Les formateurs ont, eux, répondu informellement à des questions sur la façon dont ils percevaient leur rôle et la place de la langue dans la formation des futurs enseignants. Tous ces discours donnent à entendre ce que ces acteurs mettent en avant pour expliciter ce qui les engage dans leur action de formation et les étapes qui accompagnent la construction des identités professionnelles.

À partir de l'examen des discours institutionnels croisés à ceux des acteurs, se dégagent alors les profils mais aussi les défis et autres enjeux reliés au développement d'une professionnalité et d'une identité enseignantes en langue seconde. Cet ensemble permet, autrement dit, de saisir les fondements épistémologiques, théoriques et pratiques qui sous-tendent les visées de formation en termes de compétences professionnelles à développer ainsi que les représentations qui sont attachées à la figure de l'enseignant de français langue seconde.

Vision Institutionnelle et Représentations Des Acteurs

Le programme de formation professionnelle dont il est question ici a été mis en place dans les années soixante, avec l'ambition de « *promote the professional development of student teachers and those who teach them for the sake of the school improvement*⁴ » (Smith, 2004, p. 1). L'intention affichée est, dans cette décennie où émerge la sociologie critique de l'éducation (Van Haecht, 2006) et qui voit les sociétés contemporaines se transformer, de proposer un dispositif qui place « *real teaching, not just practice teaching*⁵ (...) » (Ibid, p. 1) comme principe fondateur du développement professionnel des enseignants. L'emphase sur l'essence même de l'enseignement souligne la volonté initiale de se démarquer d'une formation professionnelle qui ne serait réduite qu'à la mise en application de connaissances sans exploration aucune de ce que recouvre l'acte d'enseigner. Ce principe est aujourd'hui clairement lié à la place que l'éducation occupe désormais pour participer au fonctionnement des sociétés pluralistes pour lesquelles les enseignants sont appelés à former les citoyens de demain:

« P[rofessional] D[evelopment] P[rogram] is dedicated to the development of outstanding teachers – ethically, responsible, competent professionals who are committed to preparing children to live as decent, informed, knowledgeable participants in a democratic and pluralistic society⁶ ». (PDP, 2015-16)

⁴ Promouvoir le développement professionnel des étudiants maîtres et de ceux qui les forment dans l'intérêt des écoles (Notre traduction)

⁵ L'enseignement véritable, et non la pratique de l'enseignement (Notre traduction)

⁶ Le P[rogramme] de F[ormation] P[rofessionnelle] appuie la formation d'enseignants d'exception – des professionnels compétents et éthiquement responsables qui sont engagés à préparer les enfants à vivre comme des participants décentement informés et instruits dans une société démocratique pluraliste. (Notre traduction)

La formation initiée par la pratique

Dans cette optique, la structure du programme accorde la primauté à la pratique et aux situations de pratique professionnelle en leur adossant la théorie, et non l'inverse. L'articulation intrinsèque entre praxis et doxa, entre savoirs experts construits à partir du terrain et savoirs dits savants, est ce qui caractérise sur le plan organisationnel le dispositif de formation : « [...] *there are two elements in teacher preparation, namely the practical and the theoretical, which should be valued in equal proportion. But it is practice that should come first*⁷ » (Smith, 2004, p. 1).

Pour réaliser la rencontre des savoirs pratiques et théoriques, la variété des expertises et des expériences de l'équipe formatrice est affichée comme un des atouts du programme de formation :

« The P[rofessional] D[evelopment] P[rogram] operates on a differentiated staffing model, which allows students to work in contexts that draw on the expertise and special talents of several kinds of teachers who make up the instructional teams (...)»⁸. (PDP, 2009-10)

L'inscription du développement des gestes du métier d'enseignant qui se donne à lire implicitement ici repose sur le précepte d'une communauté de pratiques qui organise le développement d'une professionnalité à partir de l'exposition à différents styles d'enseignement et à des savoirs d'ordre divers. Cette communauté se présente également comme une communauté d'apprentissage professionnel (Dufour, 2004 ; Wenger, McDermott & Schyder, 2002) car enseignants formateurs et étudiants maîtres sont engagés conjointement dans une démarche où il ne s'agit pas simplement de transmettre et recevoir des informations sur des sujets abordés pour concevoir des stratégies d'enseignement mais où intrinsèquement l'observation, l'analyse, la réflexion et l'appropriation de la signification profonde de l'acte d'enseigner et d'apprendre en situation sont pensées comme constitutives de la démarche de formation.

L'examen détaillé de certains des mécanismes de professionnalisation (Sabatier & Dezutter, 2014, p. 129) permet d'ailleurs de confirmer que « la relation instaurée par l'institution de formation entre les savoirs issus de la pratique et ceux dits savants est une relation de complémentarité, et non de concurrence, qui associe action et connaissance, en prenant appui sur une analyse des besoins dans un contexte d'enseignement-apprentissage spécifique ».

Cette articulation réfléchie entre les pratiques professionnelles, la théorie qui vient soutenir et éclairer les choix repérés dans les situations de classe et les enseignements effectués dans le contexte de formation ne va pas toutefois sans difficulté, comme un formateur le confie :

En général, un défi reste au niveau de la « concurrence » entre ce qui se fait sur le terrain et ce dont on parle à l'université : certains enseignants cherchent spécifiquement à dévaloriser le curriculum du programme pour promouvoir ce qui se fait « dans la vraie vie ». (AP1)

⁷ Il y a deux éléments dans la formation des enseignants, respectivement la pratique et la théorie, qui doivent être valorisés de manière équivalente. Mais c'est la pratique qui devrait venir en premier. (Notre traduction)

⁸ Le P[rogramme] de F[ormation] P[rofessionnelle] opère selon un modèle d'encadrement différencié, qui permet aux étudiants de travailler dans des contextes d'appropriation qui sont construits à partir de l'expertise et des savoir-faire des enseignants aux profils variés qui composent l'équipe de formation. (Notre traduction)

La formation initiée par la pratique perturbe, selon AP1, les représentations que différentes parties prenantes du dispositif de formation construisent des frontières traditionnellement établies entre les divers intervenants « producteurs des savoirs enseignants ». Du côté des étudiants maîtres, adosser la théorie à la pratique et non l'inverse constitue parfois également une surprise :

Avant l'entrée au PDP je n'ai pas compris l'importance du rôle de l'université dans la formation des enseignants. (..) J'ai pensé que la formation ne serait que théorique. Je n'ai pas réalisé que la formation d'un bon enseignant ne vient pas que de ses talents naturels, mais du soutien, de l'aide et des personnes d'expérience également. (EM1)

De telles représentations, si elles ne sont pas déconstruites ou si elles perdurent chez les étudiants maîtres, selon AP1, peuvent à terme faire obstacle à la construction des compétences professionnelles:

C'est surtout ceux qui ne considèrent pas qu'une évolution personnelle et professionnelle fasse partie d'un programme de formation qui sont à risque. Si les gens se croient déjà « suffisants » par leur expérience antérieure (ayant enseigné l'anglais en Asie, par exemple, dans un contexte très différent de la réalité de notre système d'éducation publique) ou par leur positionnement par rapport aux enfants (« J'ai toujours aimé les enfants ») ou à la profession (« Toute ma famille dit que je serai bon prof »), il se peut qu'ils soient peu enclins à s'ouvrir à l'évolution professionnelle basée sur la perspective réfléchie d'un apprenant à vie. (AP1)

Il importe en conséquence que les étudiants maîtres réalisent que « *ultimate responsibility for professional development will remain with the student teacher who shall continue to reflect upon and evaluate his or her fit for teaching (..)* » (Smith, 2004, p. 2). Pour les aider à une telle réalisation, le programme de formation envisage a) la professionnalisation des enseignants dans une corrélation entre savoirs et pratiques, en lien avec la conception des processus d'apprentissage et d'enseignement qui mobilise une posture de questionnement permanente, et b) la formation des enseignants comme un espace pour « *prompting student inquiry into the development of teaching competence*¹⁰ » (Smith, 2004, p. 5-6).

Objectifs du programme, dispositions à l'enseignement et compétences pour enseigner

La démarche de formation a ainsi pour visée d'instaurer une habitude de questionnement et de mise en alerte chez l'étudiant maître en développant conjointement ses compétences professionnelles et ses capacités d'analyse vis-à-vis de l'enseignement et de l'acte d'enseigner. Dix objectifs programmatiques (GDC, 2015) sont énoncés à cette fin. Ils s'organisent autour de dimensions qui mettent en avant : une compréhension approfondie et critique des enjeux de l'éducation dans des sociétés et des communautés (locales, nationales ou internationales) de plus en plus diversifiées linguistiquement et culturellement (objectifs 1, 3 et 4) ; une connaissance fine des contenus disciplinaires en lien avec les théories d'apprentissage (objectifs 2 et 9), les modèles d'apprentissage dépendants des cultures dans lesquelles ils sont situés (incluant la perspective autochtone sur l'apprentissage) (objectif 5) et les pratiques d'enseignement et d'évaluation qui en découlent (objectif 10) ; et un engagement éthique et empreint de sollicitude pour la réussite scolaire de tous les élèves

⁹ La responsabilité ultime de développement professionnel reste à l'étudiant maître qui doit continuer à réfléchir sur son enseignement et à l'évaluer. (Notre traduction)

¹⁰ Pousser les étudiants à interroger le développement des compétences pour enseigner. (Notre traduction)

en prenant en compte leurs besoins, leurs styles d'apprentissage, leurs difficultés et en adaptant les stratégies d'enseignement pour faciliter les apprentissages (objectifs 6, 7 et 8).

L'orientation épistémologique du programme de formation qui se donne à voir dans la formulation des objectifs de formation révèle ainsi la représentation d'un étudiant maître qui est un professionnel en devenir, chacun des objectifs débutant par l'entame « *the development of* ». Elle renvoie également à une conception d'une professionnalité qui ne se limite pas à des définitions empiriques et behavioristes des compétences professionnelles enseignantes; elle met l'emphase sur les qualités, valeurs et croyances personnelles du futur enseignant ainsi que sur ses capacités à interagir avec des élèves et à comprendre les programmes d'étude. Ces dimensions qui insistent sur a) l'enseignant en tant que personne intégrée dans des communautés linguistiques, culturelles, et professionnelles, b) les interactions entre l'enseignant et l'enfant-apprenant et c) la vie en classe en lien avec le curriculum, constituent les pôles principaux autour desquels s'élabore la figure de l'enseignant professionnel. Énoncés en finalités générales de formation, ces pôles participent à saisir chez le futur enseignant à la fois ses habiletés à enseigner et sa compréhension pédagogique, didactique et pratique de ce que enseigner implique.

Ainsi, l'institution de formation envisage le développement de la professionnalité enseignante en termes de

comportements perçus comme étant liés à une performance compétente en salle de classe. Ces profils ne comprennent pas **tout**¹¹ ce qu'un bon enseignant fait. (Inst-PFP-doc)

Ce savoir-enseigner se traduit dès lors d'abord par quatre « dispositions à l'enseignement » qui recouvrent la sensibilité pédagogique (« *pedagogical sensitivity* »), la capacité réflexive (« *reflective capacity* »), l'ouverture d'esprit critique (« *critical mindedness* ») et l'ouverture à l'autre (« *other directedness* »). Ces dispositions recourent les attributs d'ordre affectif, personnel, moral et social énoncés dans les objectifs du programme. Elles insistent très clairement sur le fait que c'est l'enseignant et ce qui est inhérent à sa personne qui sont les éléments clés du processus de formation.

Ancrées dans les expériences, connaissances, valeurs et croyances personnelles individuelles des futurs enseignants, tout en étant constituées et façonnées par les interactions sociales et collectives que ces derniers entretiennent avec les autres acteurs de la formation professionnelle, les dispositions apparaissent comme des schèmes d'action individuels, des « manières d'agir » en situation :

*Dispositions can be noted, in the postures, positions, gestures, expressions and complexions of teaching practice (..) The four dispositions are a heuristic by which we can view and understand teaching holistically when we examine our practice and that of our student teachers*¹²(PDP, 2009-10).

Elles réfèrent, par-delà les habiletés cognitives, à la capacité à mobiliser en contexte d'action professionnelle, et en fonction de chaque situation, des ressources et des gestes pour l'intervention

¹¹ En gras dans le texte initial.

¹² Les dispositions peuvent être notées dans les postures, les positions, les gestes, les diverses expressions des pratiques enseignantes. (..) Les quatre dispositions sont un outil heuristique avec lequel nous pouvons voir et comprendre holistiquement l'enseignement lorsque nous examinons notre pratique et celle de nos étudiants maîtres. (Notre traduction)

pédagogique adéquate. Définies ainsi, elles apparaissent comme un tout dynamique. Et, bien qu'elles ne soient pas directement observables en tant que telles, des traits communs permettent de relever des traces de leur présence dans la professionnalité enseignante. Au regard de la sensibilité pédagogique, qui est la disposition centrale et qui se définit comme « *a disposition to the work of educating students that allows us to respond not just in terms of what is mandated and forced upon us, not just in terms of what is customary, conventional, and instructionally convenient, but in terms of what is right, appropriate and tactful to do with particular students in particular situations*¹³ » (GDC, 2015), ces indices sont perceptibles dans le corps et la gestualité de l'enseignant (« *physicality – hands, eye level, stance, facial expressions, mouth, modeling* » ; « *tone of voice* », « *respectful stance* »), mais aussi dans les postures d'écoute et les rétroactions (« *comments : I'm listening to you* », « *attentiveness* », « *acceptance, open conversation, acknowledgement, value fair, equitable processes questions/wondering critical* », « *checking for understanding, clarifying, re-state, laughter* »), dans l'organisation spatiale de la classe (« *seating arrangement* ») et dans des activités variées qui placent l'apprenant au cœur de la tâche (« *student centered* », « *open-ended activities* », « *variety of instruction, grouping assessment* »). Cette première disposition s'articule étroitement à celle qui est « *the disposition to see beyond our own margins, our own ways of looking at the world, without trying to identify and empathize with everything we encounter*¹⁴ » : la disposition d'ouverture à l'autre. Celle-ci s'observe notamment dans l'attention portée à autrui, la participation à la vie communautaire, la réalisation de l'existence de biais individuels qui peuvent entraver l'ouverture à l'autre.

Les deux dernières dispositions à l'enseignement réfèrent à la complexité que recouvre l'acte d'enseigner, à la fois dans les multiples significations et implications des gestes enseignants dans la construction des situations d'apprentissage (en lien avec la capacité réflexive) et dans les problématiques et questionnements inhérents à la nature même de la pratique enseignante (ce qui a trait à l'ouverture d'esprit critique).

L'ensemble de ces quatre dispositions centrales pour le développement de la professionnalité enseignante, car elles orientent l'enseignant dans son action, structure la formulation des compétences pour enseigner qui seront à développer chez les futurs enseignants. Dispositions à l'enseignement et compétences pour enseigner apparaissent intrinsèquement dépendantes les unes des autres dans la mesure où les compétences professionnelles sont formulées en termes qui réfèrent à la pluralité des dispositions requises en situation d'enseignement et insistent donc sur les aspects individuels de l'enseignant. Lesquels sont ainsi perçus comme autant de ressorts d'action pour enseigner, comme les quelques exemples ci-dessous en témoignent :

[Le] comportement [de l'enseignant] est réfléchi (p. 6)

Ces enseignants ont une idée précise de leurs croyances et celles-ci guident leurs pratiques pédagogiques (p. 8)

Ils savent ce qu'ils font en classe et leurs gestes ont un sens (p. 20) (Inst-PFP-doc).

Pour les AP, ces compétences apparaissent comme des observables de la présence des dispositions à l'enseignement mises en avant par l'institution de formation et constituent le socle des « caractéristiques que nous [formateurs] considérons importantes chez un enseignant compétent,

¹³ Une disposition pour éduquer les élèves qui nous permet de répondre non pas en termes de ce qui attendu ou imposé, ni en termes de ce qui est habituel, conventionnel ou pratique au regard des consignes, mais en termes de ce qui est juste, approprié, et respectueux de faire avec certains étudiants dans certaines situations. (Notre traduction)

¹⁴ La disposition à voir au delà de nos propres marges, de nos propres manières de regarder le monde sans essayer d'identifier et mettre l'accent sur tout ce que nous rencontrons. (Notre traduction)

efficace et hautement professionnel » (Inst-PFP-doc). Ces caractéristiques, organisées en trois champs de compétences principales – l’enseignant en tant que personne ; les interactions entre l’enseignant et les enfants; la vie en classe : l’enseignant, les enfants et le contenu (Inst-PFP-doc) – puis en sous-sections descriptives (GDC, 2015), esquissent au final la figure de l’enseignant professionnel que l’instance de formation professionnelle vise à faire émerger.

Le praticien réflexif, enjeu de la formation

En remontant aux sources des fondements épistémologiques de la figure de l’enseignant professionnel telle qu’elle est construite au sein de l’instance de formation qui est en question ici, c’est d’abord le modèle de Shulman (1987) sur les différents types de connaissances que les enseignants doivent posséder qui transparait avec ses six grandes catégories à partir desquelles ont été élaborés directement les contenus du programme de formation professionnelle: curriculum ; apprenants et apprentissages ; pédagogie ; connaissances pédagogiques liées au contenu à enseigner (didactique des disciplines) ; philosophie, buts et objectifs ; contexte et connaissances disciplinaires. Ce modèle nommé *Pedagogical Content Knowledge*¹⁵ insiste sur la figure d’un « bon enseignant » qui combine les dimensions disciplinaires et pédagogiques pour composer le savoir didactique qui va guider ce dernier dans la construction des savoirs chez ses élèves. Selon Shulman (1987), c’est en effet, par delà l’intersection entre le contenu et le pédagogique, les connaissances pédagogiques du contenu qui permettent de distinguer les enseignants des « bons enseignants » car

La connaissance pédagogique du contenu inclut aussi une compréhension de ce qui rend facile ou difficile l’apprentissage de sujets spécifiques : les conceptions ou préconceptions que les élèves d’âges divers et de différentes cultures portent avec eux dans l’apprentissage des domaines et leçons les plus fréquemment enseignés. (Shulman, 2007, p.105, cité dans Bachy, 2014, p. 3)

C’est ensuite le modèle du praticien réflexif (Schön, 1994) qui se dessine dans les profils des compétences professionnelles que le futur enseignant doit mettre en place. Inscrite explicitement dans les fondements du programme de formation étudié, l’approche réflexive se démarque d’une vision fonctionnaliste qui cherche à former un type idéal d’enseignant pour privilégier dans une perspective socioconstructiviste le développement personnalisé de savoirs professionnels dans une articulation immanente entre des savoirs (savants et ceux issus de l’expérience) et le principe de réflexivité. Ce principe clé à partir desquels se déploie, autrement dit, la manière dont la transposition des savoirs professionnels est pensée, réfléchi et implémentée au sein de l’institution de formation, est d’ailleurs formulé comme un des enjeux de la formation, comme AP2 le mentionne :

Je suis une guide dans le cheminement pédagogique des étudiants. Je les encourage à développer leur propre style, une approche réfléchi de questionnement constant. (AP2)

Le rôle des AP tel qu’il est décrit ici est celui d’un formateur déclencheur d’une méta-analyse, d’un passeur d’expertise et d’un média(c)teur entre les savoirs pratiques et théoriques constitutifs du savoir enseigner. Les AP sont tout à la fois ceux qui incarnent et interprètent les processus de construction d’un savoir enseigner, ceux par qui les savoirs issus de la pratique sont médiatisés puis ancrés dans les ressources conceptuelles nécessaires. Leur rôle est par essence complexe car, il reflète la complexité de l’acte d’enseigner :

¹⁵ Qui se traduit en français par les connaissances pédagogiques du contenu.

Le rôle d'Assistant pédagogique (AP) est assez complexe. À un niveau on est là pour appuyer les stagiaires à travers le programme de formation initiale, un appui surtout professionnel mais qui peut aussi parfois refléter les dimensions personnelles du futur enseignant. On sert de modèle et de coach pour les stagiaires qui débutent dans la carrière. En même temps, on a la responsabilité d'assurer que les stagiaires réussissent à un niveau adéquat dans leur développement professionnel et de gérer l'évaluation de leurs progrès basée sur des évidences concrètes. Puisque l'AP travaille non seulement avec les stagiaires mais aussi avec les enseignants qui acceptent de travailler avec eux dans la salle de classe, le rôle a aussi un élément de 'diplomatie' où l'AP doit négocier des appréciations communes du travail de l'étudiant-maître avec les évaluateurs de son progrès professionnel (AP1)

Le rôle de l'Assistant Pédagogique fait donc écho à une dimension de mimésis qui met en avant, dans une logique d'effet miroir (Smith, 2004), les gestes et autres activités que l'enseignant doit développer au long de la construction de son identité professionnelle. Dans un second mouvement, lorsque les étudiants-maîtres sont en stage, c'est une dimension de mentorat qui transparait davantage pour conduire ces derniers vers une compréhension réflexive de l'acte d'enseigner. La complexité du rôle de formateurs dégage la nécessité d'établir un parcours de formation professionnalisant qui se construit sur une logique réfléchie de relation avec autrui, plutôt que sur une somme de compétences multiples à acquérir.

Et le Rapport à la Langue ?

Reste à discuter comment la compétence linguistique en français langue seconde s'insère dans cet ensemble pour esquisser la figure de l'enseignant de français langue seconde dans le contexte qui est le nôtre ici. Alors que le programme est dispensé en français depuis les années 1990, ce n'est que récemment qu'il est fait mention explicitement du développement linguistique en français des futurs enseignants comme une des finalités du programme de formation. Ainsi désormais, peut-on lire que l'objectif 5 renvoie, entre autres, au « *development of knowledge about curricular content, educational theory and effective practice that demonstrates the ability to communicate effectively in English or French (..)*¹⁶ » (GDC, 2015). Cette explicitation récente dans les documents institutionnels n'est cependant pas nouvelle pour les formateurs du programme :

Pour moi, les stagiaires de notre module sont avant tout des professeurs de langue seconde quelque soit la matière qu'ils vont enseigner. Donc j'insiste énormément sur cette composante linguistique. (AP2)

Il est important que les étudiants commencent à établir une identité professionnelle en tant qu'enseignants, et plus spécifiquement comme enseignants de langue. Un élément de cela est la prise en compte de leur statut de bilingue (ou plurilingue, le cas échéant), même si leurs capacités de fonctionner dans les langues comprises et parlées sont inégales. (AP1)

Ces affirmations soulèvent la question de l'utilisation du français langue seconde à des fins professionnelles (conduire la classe en français) et de la communication professionnelle en français (se former en français). Elles interrogent également l'identification des besoins langagiers

¹⁶ Le développement de savoirs sur les contenus curriculaires, les théories de l'éducation et les pratiques efficaces qui démontre l'habileté à communiquer efficacement en anglais ou en français (..). (Notre traduction)

des futurs enseignants dans un environnement où la langue est minoritaire et où les niveaux de compétences sont divers :

Pour de nombreux individus, cet espace professionnel est la seule occasion pour eux de fonctionner au quotidien en français, et il est donc important de maximiser la possibilité de s'en servir pour le développement linguistique des participants. En même temps, il est très important, je crois, de rendre explicites les manières par lesquelles on arrive à une communication en L2 dans un contexte où les connaissances de la langue varient beaucoup, ainsi modelant l'apprentissage en français et, à un degré moindre, du français. (AP1)

Dans mon module, je dois faire face à une myriade de niveaux de compétences linguistiques et de motivation pour enseigner le français ou en français. J'essaie de créer une communauté ouverte et respectueuse au sein du module et d'encourager chaque stagiaire d'être continuellement ambitieux dans la consolidation de ses compétences linguistiques. (AP2)

Cette double exigence de formation qui articule la dimension langagière à la dimension professionnelle repose sur la prise de conscience chez les futurs enseignants de ce qui se joue au cours de leur formation et

Un défi est d'encourager une attitude positive par rapport aux compétences déjà acquises tout en renforçant le besoin de poursuivre ses études en français. (AP1)

Par delà la problématique d'assurer la construction des savoirs enseignants tout en maintenant le développement d'une compétence linguistique des futurs enseignants de-en français, c'est donc la construction des identités professionnelles et linguistiques de ces enseignants de langue seconde qui est en jeu/enjeu. Le rapport à la langue apparaît dès lors comme un élément majeur, en particulier chez les enseignants de langue seconde qui sont eux mêmes des locuteurs de cette langue seconde. Ce rapport au français langue seconde, chez les futurs enseignants, est souvent entravé par la question de leur légitimité à l'enseigner (Clarke, 2008 ; Sabatier, 2011) et il peut entraver à son tour le processus d'identification et d'insertion professionnelle et mettre en péril certaines visées de formation.

Comprendre comment aider les futurs enseignants à développer simultanément les pôles linguistiques et professionnels implique de réfléchir à des modalités de formation qui insistent davantage sur le caractère professionnalisant du dispositif en question ici, y compris au regard de la question de la langue. À notre connaissance, peu d'études ont été menées sur cet aspect dans un contexte où la langue est tout à la fois une compétence professionnelle à développer et un objet didactique à construire aux côtés des savoirs enseignants.

Conclusion

Notre contribution a cherché à dégager les caractéristiques d'un programme de formation à l'enseignement dans l'Ouest canadien ainsi que les modalités qui sont mises en place pour outiller les futurs enseignants à agir dans les salles de classe. À partir des discours institutionnels et de ceux de certains des acteurs du programme de formation, il s'est agi de mettre à jour les logiques qui sous-tendent ce dernier. Par delà les compétences professionnelles à construire, notre contribution a tenté de souligner les implications qu'une formation initiée par la pratique et axée sur le modèle du praticien réflexif pouvaient engendrer sur le dispositif de formation, sur les rôles des différents

acteurs de ce dispositif mais aussi sur la vision de l'identité enseignante qui s'esquisse. La figure enseignante qui se donne à voir est en effet celle d'un professionnel qui construit un répertoire de pratiques en lien avec des savoirs théoriques qui viennent appuyer ces gestes du métier appelés à se déployer en situation.

Nous avons aussi questionné la place de la langue – le français langue seconde – dans le dispositif au regard de la question de la figure de l'enseignant professionnel. Les discours des différents acteurs commentent la nécessité d'intégrer les compétences linguistiques aux compétences professionnelles des futurs enseignants de et en français. Ils insistent sur les défis qui se présentent en contexte minoritaire, où la langue de la salle de classe n'est pas celle de l'environnement. Ils soulignent enfin le besoin de construire des identités linguistiques et professionnelles chez les futurs enseignants qui tiennent compte de leurs degrés divers de bilinguisme.

Au final, l'analyse des visées de formation et des discours soulignent l'importance de continuer à réfléchir à la problématique des dispositifs car comme le souligne Lang (1999, p. 199 cité dans Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 23), « il n'existe pas aujourd'hui de modèle achevé du développement d'une pratique professionnelle réfléchie, mais bien plutôt des interrogations sur les savoirs, les compétences requises par une telle pratique et accessibles en formation. »

Bibliographie

- Albero, B. (2010a). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris : Presses universitaires de France.
- Albero, B. (2010b). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas* (p. 67-94). Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Altet, M., Étienne, R., Desjardins, J. et Paquay, L. (2013)(Éds.). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (pp.23-38). Bruxelles : De Boeck université.
- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Éds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 43-57). Bruxelles : De Boeck. (4^{ème} édition)
- Bachy, S. (2014). Un modèle-outil pour représenter le savoir technopédagogique disciplinaire des enseignants, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 30(2). Accessible en ligne à <http://ripes.revues.org/821>
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France. (Première édition)
- Boudjaoui, M. et Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et Francophonie*, volume XLII: 1, p. 22-41.
- Bourdoncle, R. (1991). Professionnalisation des enseignants. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 94. 73-92.

- Bucheton, D. (Ed.) (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès Edition.
- Bullock, S. M. (2011). *Inside teacher education: Challenging prior views of teaching and learning*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers
- Carnegie Foundation for Education and the Economy (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Caroll, D. (2012). Developing Dispositions for Ambitious Teaching. *Journal of Educational Controversy* 2(2). Accessible en ligne à <http://www.wce.wvu.edu/Resources/CEP/eJournal/v002n002/a010.shtml>
- Charlier, E. (2012). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Eds.) (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 120-143). (4^{ème} édition). Bruxelles : De Boeck.
- Clarke, M. (2008). *Language Teacher Identities. Co-constructing Discourses and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D.J., Demers, K. E. (Eds.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New-York: Routledge.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie* 154. Accessible en ligne à <http://rfp.revues.org/143>
- Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? In M. Altet, R. Étienne, J. Desjardins et L. Paquay (Éds.). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (pp.23-38). Bruxelles : De Boeck université.
- Dezutter, O. et Doré, T. (2004). Écrire pour réfléchir à sa pratique : état du rapport à l'écriture d'étudiants en première année de formation à l'enseignement. *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*. Québec : août 2004.
- Dufour, R. (2004). What is a professional learning community ? *Educational Leadership* 61(8), 6-8.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (Eds.) (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C., M'hammed, M. et Tardif, M. (Eds.) (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal : Les Éditions Logiques Inc.
- Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (2004). *Formation des enseignants. Référentiel de compétences professionnelles*. HEP Vaud (Réédition en 2013).
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing MI: Michigan State University.
- Gauthier, C. (Ed) (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir enseignant*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Johnston, P., Almerico, G., Henriott, D. et Shapiro, M. (2011). Descriptions of Dispositions For Assessment in Pre-Service Teacher Education Field Experiences, *Education132* (2). 391-401.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris: E.S.F.

- Joubert, G. (2002). Chapitre 11. La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (Éds.). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 247-260). Bruxelles : De Boeck.
- Lenoir, Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 55. Accessible en ligne à <http://ries.revues.org/930>
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Bulletin Officiel du 25 juillet 2013*. France: Paris Accessible en ligne à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
- Moore, D. et Sabatier, C. (2012). *Une semaine en classe en immersion française au Canada. Approche ethnographique pour la formation. Le projet CECA au Canada*. Grenoble : PUG.
- Moore, D. et Sabatier, C. (2012b). Cultures éducatives partagées : Ethnographie de la salle de classe, postures de recherche et formation des enseignants. *Mélanges CRAPEL*, 34, numéro spécial. 87-107.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives* 27(2), 133-151.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Éds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 5-26). Bruxelles : De Boeck. (4^{ème} édition)
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (Éds.) (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck. (4^{ème} édition)
- Perez-roux, T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation* 13(1), 83-101.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (Eds.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Postiaux, N. et Romainville, M. (2011). Compétences et professionnalisation. *Education & Formation* e-296, 46-55. Accessible en ligne à <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=12&page=3>
- Ruitenbergh, C. (2011). The Trouble with Dispositions: A Critical Examination of Personal Beliefs, Professional Commitments and Actual Conduct in Teacher Education. *Ethics and Education* 6(1). 41-52.
- Sabatier, C. et Dezutter, O. (2014). La formation initiale à l'enseignement, creuset de transpositions didactiques – l'exemple d'un dispositif de formation initiale des enseignants de français

- langue seconde dans l'Ouest canadien. *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications* 55. 122-137.
- Sabatier, C. (2011). La formation des enseignants de Français de base en Colombie Britannique: Représentations, identités et empowerment. In C. Helot et A.-M. de Mejia (eds.). *Linguistic Diversity, Bilingual Teacher Education and Empowerment: A Cross-Cultural Perspective*. (pp. 179-206). Berne: Peter Lang.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logique.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1). 1-22.
- Shulman, L. (1992). Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies* 1. 393-396.
- Siegel, H. (1989). What (good) are thinking dispositions? *Educational Theory* 49(2). 207-221.
- Smith, S. (2004). *The Bearing of Inquiry in Teacher Education : The SFU Experience*. Burnaby: Simon Fraser University.
- Tardif, M. et Lessard, C. (Eds.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux nationaux*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Éducation* 31(1), 133-155.
- Van Haecht, A. (2006). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Wenger, E., McDermott, R. A. et Schyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, MA : Harvard Business School Press.
- Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. Mont-Saint-Aignan, France : Presses universitaires de Rouen et du Havre.