

Les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement : bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace

Maurice Tardif (Ph.D.), professeur titulaire à l'Université de Montréal, vice-président de la Société canadienne d'études de l'éducation, directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

Diane Gérin-Lajoie (OISE, Université de Toronto), Stephen Anderson (OISE, Université de Toronto), Claude Lessard (directeur du LABRIPROF, Université de Montréal), Clermont Gauthier (titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur la formation des enseignants, Université Laval), Donatille Mujawamariya (Université d'Ottawa), Joséphine Mukamurera (Université de Sherbrooke), Danielle Raymond (Université de Sherbrooke), Thierry Karsenti (Université de Montréal) et Yves Lenoir (directeur du GRIFE, Université de Sherbrooke).

Étude préparée pour le

Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001

**Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs
Tendances actuelles et orientations futures**

22-23 mai 2001

Université Laval (Québec)

(La forme masculine est parfois employée pour alléger le texte)

Résumé

La question directrice qui oriente cette étude est la suivante : Dans l'état actuel de nos connaissances et compte tenu de l'expérience accumulée après plus d'une décennie de réformes de la formation des maîtres en Amérique du Nord, comment concevoir et mettre en pratique dans les facultés et/ou les départements d'éducation des programmes de formation initiale des enseignants qui soient pleinement adaptés aux besoins et réalités du travail enseignant en milieu scolaire, et, par conséquent, aux rôles et compétences exigés aujourd'hui des praticiens de l'enseignement des niveaux primaire et secondaire?

Pour répondre à cette question, notre groupe de chercheurs a privilégié un angle d'étude multidisciplinaire mettant à contribution les résultats de recherche les plus récents dans les diverses disciplines scientifiques qui ont traité ces dernières années de la question des programmes de formation à l'enseignement. Sur le plan méthodologique, le rapport prend en compte quatre dimensions curriculaires fondamentales qui ont été mises en évidence par la recherche : 1. l'environnement institutionnel et les ressources allouées aux programmes; 2. les contenus et les conceptions épistémologiques qui les sous-tendent ; 3. les dispositifs et les processus de formation; 4. enfin, les compétences attendues et l'évaluation des programmes. Pour chacune de ces dimensions, en nous basant sur la recherche et l'étude de la documentation officielle, nous avons ressorti ce qui semble être les résultats les plus probants concernant ce que nous savons aujourd'hui sur la manière de construire, d'implanter et de piloter des programmes efficaces pour la FI à l'enseignement. Nous mentionnons chemin faisant divers thèmes et problèmes qui devraient faire l'objet de recherches plus poussées.

Les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement : bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace

1. L'environnement institutionnel et les ressources curriculaires

Dans les années 90, les réformes de la FI ont provoqué des changements substantiels au sein des institutions de formation des enseignants mais aussi des écoles qui ont accepté d'assumer une part grandissante de la formation pratique : ces changements ont affecté le personnel universitaire et scolaire, leur charge de travail, leur orientation de carrière et, dans certains cas, leur identité professionnelle. Quels enseignements peut-on tirer de ces réformes et changements sur le plan de l'environnement institutionnel et des ressources (financières, humaines, etc.) qui soutiennent la FI ? Voici quelques éléments à considérer à ce propos :

(A) Apprendre à négocier et à piloter les réformes

Du point de vue des acteurs (universitaires, enseignants, etc.) et des organisations (facultés, écoles, etc.) qui mettent concrètement en œuvre les réformes sur le terrain, celles-ci sont marquées par un paradoxe découlant, d'une part, de leur caractère très ambitieux, et d'autre part, de la faiblesse relative des ressources qui leur sont habituellement consacrées. Rappelons à ce sujet que la dernière décennie, si elle a été celle des réformes de la FI, a été aussi en même temps celle des compressions budgétaires, ce qui signifie que les moyens n'ont pas toujours été à la hauteur des ambitions réformistes. Toutefois le financement n'est pas seul en cause. En effet, la question du temps d'implantation des réformes est aussi importante. À ce chapitre, il est clair, pour bien des acteurs, que les réformes ont été souvent implantées trop rapidement. Il conviendrait donc de prendre la mesure exacte de ces problèmes et d'harmoniser, autant que faire se peut, la logique réformiste avec, d'une part, celle des moyens, et d'autre part, avec celle des acteurs de terrain. À notre avis, les réformes devraient être négociées et pilotées en partenariat avec les acteurs et les organisations qui les mettent en œuvre; elles devraient également donner lieu à des phases de rodage, voire à des expériences préalables sur des unités plus petites (par exemple, une université et quelques écoles), de façon à mieux observer leurs difficultés d'implantation et d'évaluer leurs conséquences *in concreto*. Finalement, nous réaffirmons la même recommandation que dans notre rapport précédent au CMEC (Tardif et al, 1998), i.e. de créer dans différentes parties du Canada des observatoires du changement qui auraient un mandat de veille par rapport aux réformes.

(B) Revoir les modèles de carrière en lien avec la formation pratique et les partenariats facultés/écoles

L'un des objectifs fondamentaux des réformes passe par l'établissement de partenariats féconds entre les facultés d'éducation et les milieux scolaires, entre les formateurs universitaires et les enseignants. Malheureusement, ces partenariats ont été réalisés jusqu'à maintenant sans prendre la mesure exacte des transformations qu'ils appellent dans les pratiques et les carrières aussi bien des formateurs que des enseignants. En réalité, la formation pratique, qui s'est à la fois allongée, alourdie et complexifiée, s'est tout simplement ajoutée à la tâche des acteurs, mais sans modifier la nature et l'orientation de leurs autres tâches, fonctions et missions. Deux pistes de solution sont à explorer ici :

- La première piste consisterait à reconnaître la pérennité du transfert d'une partie substantielle de la formation pratique dans les écoles, en recommandant une diversification officielle des rôles et des carrières des enseignants en milieu scolaire. Concrètement, cela veut dire qu'une partie de la profession enseignante devrait pouvoir obtenir un nouveau statut en fonction de son investissement dans la formation pratique. Ce statut officialiserait l'engagement d'enseignants expérimentés dont une partie de la carrière serait dédiée à la formation des stagiaires. Cette mesure introduirait dans l'enseignement la possibilité d'une diversification de la carrière (possibilité inexistante pour le moment) et des mécanismes de promotion pour les enseignants les plus méritants et investis dans le renouvellement qualitatif de leur propre profession.
- Par ailleurs, est-il nécessaire que toutes les facultés assument la FI de toutes les catégories du personnel enseignant et scolaire? Dans le même sens, est-ce que toutes les facultés doivent couvrir tous les types de recherche ? Nous plaçons ici pour une certaine spécialisation et différenciation des facultés d'éducation en fonction de catégories de personnel à former (par ex. : préscolaire, primaire, secondaire, enseignants spécialistes, éducateurs physiques, administrateurs, etc.), ainsi que des recherches à mener. Cette différenciation nécessite de reconnaître, dans les critères de carrière et de promotion des universitaires, certaines formes de recherche particulièrement pertinentes en FI : recherche-action, recherche collaborative, etc. Elle nécessite également de soutenir des programmes de FI non-traditionnels, axés sur l'alternance travail/étude, le développement de compétences réflexives, etc. Enfin, elle réclame que le travail en formation pratique par des universitaires soit reconnu à sa juste valeur et devienne une possibilité officielle de faire carrière à l'université.

(C) Le corps professoral universitaire engagé dans la FI

Dans toutes les réformes de la FI, les formateurs universitaires constituent des acteurs de première ligne. Mais qui sont au juste ces formateurs ? Quelles sont leurs croyances et leurs pratiques effectives en matière de formation? Adhèrent-ils aux réformes et jusqu'à quel point sont-ils prêts à les soutenir?

Étrangement, répondre à cette question est difficile, car les formateurs universitaires se prennent rarement eux-mêmes comme objet de recherche et comme sujet d'un discours explicite sur leurs propres représentations et pratiques. Sur ce thème, toutes les recherches convergent : le groupe des formateurs universitaires est très mal connu, alors que sa contribution à la bonne réalisation des réformes s'avère fondamentale. À ce sujet, il est intéressant à remarquer, par exemple, que toutes les réformes de la dernière décennie ne semblent pas avoir modifié réellement la composition du corps professoral en éducation, ni d'ailleurs les clivages et lignes de partage qui peuvent exister en son sein entre les disciplines, entre les champs, les fonctions, les statuts, etc. De plus, les réformes ne semblent pas non plus avoir modifié réellement les croyances et pratiques pédagogiques des formateurs, qui continuent d'enseigner comme auparavant et comme ils ont appris à enseigner lorsqu'ils étaient eux-mêmes étudiants à l'université. Bref, de façon imagée, on pourrait dire que les réformes en FI ont bien agité la soupe institutionnelle, mais en conservant les mêmes éléments de base et sans rien changer à la recette!

Il nous semble donc important de recommander la mise en place de programmes de recherche portant sur les formateurs universitaires en FI et d'interroger du même coup leurs représentations, leurs pratiques et leurs modalités d'engagement envers les réformes.

2. Les contenus et conceptions curriculaires

Cette dimension soulève la question générale de savoir ce qu'il faut enseigner en FI et comment. Une telle question est bien sûr capitale car sa réponse définit les contenus et l'organisation de la base de connaissances servant de fondements à la formation professionnelle des futurs enseignants.

2.1 - Les fondements épistémologiques de la formation à l'enseignement

Un curriculum n'est pas une somme de contenus disparates. Au contraire, ceux-ci sont évalués, sélectionnés, définis et structurés de manière à former un programme possédant un certain niveau de cohérence et d'organisation internes qui répond à des principes articulés à des « conceptions épistémologiques » de la FI. Ces conceptions définissent la nature de cette formation, en proposant diverses visions de la connaissance à la base de l'enseignement et de son apprentissage : elles disent ce qu'un futur enseignant doit apprendre et savoir pour enseigner, et de quelle manière il doit l'apprendre et le savoir, etc. Il découle de cette idée qu'une politique efficace des programmes de FI ne peut pas se contenter d'ajouter ou de réaménager des contenus curriculaires déjà existants; il est aussi nécessaire d'envisager autrement les fondements épistémologiques de la formation proposée.

Or, en dépit des réformes professionnalisantes des années 90, la conception qui « place les disciplines académiques au centre du curriculum » (Goodlad et Su, 1992, p. 698) prédomine encore et toujours aujourd'hui en FI. En effet, jusqu'à maintenant la FI demeure dominée par une conception épistémologique de type pluridisciplinaire, basée sur la fermeture, le cloisonnement, le morcellement et, bien souvent, par la linéarité des contenus et des pratiques tant sur le plan de l'organisation des curriculums – même si une place plus importante a été allouée à la formation en milieu de pratique – que sur le plan de son actualisation en classe par les enseignants. Concrètement, cela signifie que la FI est organisée selon un modèle où l'université dispense des connaissances théoriques, des méthodes et des habiletés, où les écoles procurent les lieux d'application de ces savoirs et où il revient au candidat de les intégrer. Or, les recherches des dernières années offrent des alternatives intéressantes à ce modèle :

(A) Renoncer à la conception disciplinaire comme modèle de la formation

Il importe d'abord, sur le plan épistémologique, de renoncer à la logique disciplinaire comme fondement de la FI, ce qui ne signifie nullement – insistons sur ce point – de renvoyer les disciplines aux poubelles de l'histoire, mais bien de leur assurer la place qui leur revient dans une formation à l'enseignement. En effet, la contribution des disciplines scientifiques à la formation se situe sur deux plans qu'il s'agit de repenser :

- Elle intervient sur le plan des disciplines à enseigner en tant que propédeutiques à l'enseignement des matières scolaires (langue maternelle, histoire, géographie, mathématique, etc.). Malheureusement, la plupart du temps, l'enseignement de ces disciplines est conçu indépendamment de toute situation de transposition didactique et sans lien avec les programmes scolaires que devront enseigner les futurs enseignants. Bref, les facultés disciplinaires continuent encore et toujours de former les futurs enseignants exactement comme ils forment leurs propres étudiants. Il faut donc revoir l'apport de ces disciplines et les considérer en tant qu'objets d'apprentissage à didactiser en vue de leur enseignement. L'étude didactique des programmes scolaires devrait être aussi une obligation.

- Au sein de la FI, diverses disciplines des sciences de l'éducation (psychologie de l'apprentissage, sociologie de l'éducation, etc.) sont censées apporter des contributions théoriques, culturelles et critiques à la connaissance de l'enseignement et, plus largement, de l'éducation. Malheureusement encore une fois, ces disciplines sont encore souvent enseignées sans lien avec la pratique, ni même avec le système scolaire. Il conviendrait donc de repenser l'apport de ces disciplines en fonction de leur capacité à outiller les futurs enseignants en connaissances théoriques, culturelles et critiques susceptibles d'éclairer réellement les situations scolaires.

(B) Passer des connaissances disciplinaires aux compétences

Il est nécessaire d'assurer aujourd'hui la production d'un curriculum en FI qui suive la logique de l'action professionnelle, rompant ainsi « avec la partition traditionnelle des disciplines en trois blocs d'enseignement : les disciplines scientifiques et générales, les disciplines technologiques et enfin la pratique » (Raisky, 1993 p. 119). Bref, le centre de gravité du curriculum doit être l'action professionnelle elle-même, à la fois comme objet de savoirs, comme pratique de formation et comme enjeu de réflexion théorique, culturelle et critique. À cet égard, l'approche par compétences en FI, telle qu'elle est mise présentement de l'avant au Québec et dans plusieurs pays, semble une voie intéressante. En effet, une compétence « se situe dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient, récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et est un projet » (MEQ, 2001, p. 25). En ce sens, définir la FI en termes de compétence plutôt que de contenus disciplinaires revient à la repenser à partir « des gestes professionnels spécifiques au travail enseignant, et non des divers savoirs, disciplinaires, didactiques ou pédagogiques, aussi essentiels soient-ils, que sous-tendent la compétence » (*Ibid.*, p. 25). Cela mène inévitablement à des dispositifs de formation de nature « clinique », facilitant l'acquisition par chaque étudiant des compétences requises.

(C) Prendre en compte les conceptions des étudiants

La plupart des programmes actuels de FI transmettent principalement des savoirs déclaratifs sur l'enseignement : la majorité des formateurs possèdent des connaissances spécialisées qu'ils jugent importantes et qu'ils veulent transmettre à leurs étudiants, mais sans prendre en compte leurs conceptions au sujet de l'enseignement. Or, une littérature importante met en évidence le fait que ces conceptions ne sont pas modifiées par le simple ajout de connaissances nouvelles; il faut au contraire les prendre directement comme objet d'un travail d'élucidation et de reconstruction. En ce sens, les programmes alternatifs les plus prometteurs semblent fondés sur un modèle constructiviste de l'apprentissage de l'enseignement : les conceptions antérieures des étudiants servent de point de départ à un processus de négociation d'un rôle satisfaisant à l'intérieur d'une vision plus large de ce que pourrait être une bonne pratique. Apprendre à enseigner, ce serait apprendre à transiger avec ses propres conceptions en relation avec les attentes de l'université, de l'école et de la société. Bref, l'apprentissage de l'enseignement passe forcément par la prise en compte de la subjectivité des futurs enseignants.

2.2 Les contenus curriculaires : la nécessité de nouveaux apprentissages en lien avec l'évolution actuelle de la société

La base de connaissances intégrée aux programmes de FI des enseignants doit également tenir compte des transformations sociales qui affectent la culture canadienne en lien avec ce qu'on appelle l'émergence de la société du savoir et d'une nouvelle économie basée sur les technologies de l'information et de la communication (TIC). Elle se doit également d'intégrer à la formation des futurs enseignants des connaissances et compétences à propos de réalités socioculturelles incontournables comme la pluriethnicité et l'enseignement en milieu minoritaire.

(A) Les TIC

Si l'université a pour mission de mieux préparer les futurs enseignants aux défis du troisième millénaire, elle se doit aussi de favoriser une intégration habituelle et continue des TIC dans la formation des enseignants. Or, l'université et particulièrement le secteur de la formation des enseignants devraient donc avoir un rôle social important : celui de modèle ou de source d'innovation. Néanmoins, sur le plan de l'intégration des technologies c'est souvent le contraire que l'on observe. De nombreuses études (voir Karsenti et Larose, 2001) mettent en évidence, entre autres, que les nouveaux enseignants ont certains « savoirs » en ce qui a trait aux TIC, mais qu'ils ont peu ou pas de savoir-faire ou encore d'habiletés leur permettant d'intégrer les TIC dans leur pratique professionnelle. Haughey (2000, p. 121) abonde dans le même sens et précise que l'éducation, et ce, jusqu'à très récemment, s'est surtout préoccupée « *d'apprentissage à propos des technologies au lieu de travailler avec les technologies dans le cadre d'expériences d'apprentissage* ». Selon elle, il est impératif de ne pas considérer les TIC comme une extension de la salle de classe traditionnelle, mais plutôt comme un outil favorisant l'utilisation de stratégies d'apprentissages, notamment dans le cadre de perspectives épistémologiques de type constructiviste.

Si l'on aspire à mieux préparer les enseignants de demain, il est important que leur formation intègre à la fois des savoirs et des savoir-faire. Un ou deux cours obligatoires portant sur les dimensions et usages techniques des TIC semblent nécessaires mais non suffisants. En effet, la question de l'appropriation par les futurs enseignants de savoir-faire à caractère *technopédagogiques* semble plus complexe et exige, selon nous, de repenser l'ensemble des programmes en FI. À ce propos, rappelons que les réformes actuelles de l'éducation au primaire et au secondaire tendent à proposer une intégration transdisciplinaire des TIC, c'est-à-dire une utilisation des TIC comme compétence transversale à l'intérieur de toutes les matières scolaires. Or, pour permettre aux futurs enseignants de s'approprier cette intégration transversale des TIC, il semble impératif que leur programme de FI en soit aussi imprégné et qu'il reflète une intégration transversale et transdisciplinaire des TIC. En somme, les TIC devraient alors être présentes non pas dans un ou deux cours, comme c'est actuellement le cas dans la plupart des facultés d'éducation au Canada, mais plutôt dans la majorité des cours de la FI. Il faudrait donc, pour favoriser leur intégration transversale, repenser non seulement le programme de FI, afin qu'il soit imprégné de TIC, mais aussi la façon de déterminer la contribution du corps professoral universitaire : par exemple, tous les nouveaux universitaires engagés dans la FI devraient être capables d'utiliser de manière efficace, pédagogiquement parlant, les TIC dans les cours.

(B) La pluriethnicité

La FI des enseignants contribue-t-elle à l'écllosion de classes et d'écoles plus équitables pour les diverses minorités visibles et les divers groupes ethniques? Autrement dit, les futurs enseignants sont-ils préparés à une pratique pédagogique susceptible de refléter les expériences et la diversité des cultures de leurs élèves sans égard à la matière enseignée? Cette pratique que Berger (1995) appelle l'inclusion de la pluriethnicité ne devrait pas être l'affaire d'un seul cours comme c'est le cas dans les quelques institutions qui ont jusque-là tenté de préparer les futurs enseignants à la diversité culturelle des écoles canadiennes d'aujourd'hui. Elle devrait plutôt se retrouver dans les politiques et les finalités des programmes de formation à l'enseignement, dans les pratiques pédagogiques à la faculté et dans les milieux de stage, afin de permettre aux futurs enseignants de s'en imprégner. Dans cette perspective, l'éducation multiculturelle cesse d'être une tâche supplémentaire pour le formateur ou un thème additionnel d'un programme à couvrir. Elle s'inscrit plutôt dans une pratique intégrée et globale dans la planification des stratégies mises de l'avant par le formateur à travers le matériel didactique choisi, les activités d'apprentissage proposées, les interactions formateurs-étudiants, l'évaluation des apprentissages et la prise en compte du bagage culturel.

Or, jusqu'à maintenant, le contenu des programmes d'enseignement, les attitudes des formateurs et des enseignants face aux élèves des autres communautés ethniques et culturelles, dans les universités, les écoles secondaires et primaires, ont fait l'objet de nombreuses critiques. Plusieurs rapports et études ont fait état du racisme et de certains préjugés dans les institutions d'enseignement (Alladin, 1996; Dei et al, 1997; Martin et Warburton, 1998). De plus, ces études mettent en évidence le fait que les programmes de FI soient trop eurocentristes, car ils ne présentent que les aspects d'une seule culture, et font rarement allusion aux questions d'ethnie et de discrimination. Par ailleurs, Birrell (1993) et Paine (1989) ont montré que les futurs enseignants considèrent la diversité culturelle de la population scolaire comme un problème au lieu d'une ressource. Or, comment ces futurs enseignants sont-ils préparés?

À ce sujet, la littérature se fait beaucoup plus silencieuse. Wideen et al. (1998) dénoncent un manque criant d'études sur la préparation des enseignants à œuvrer dans des milieux multiculturels et en appellent à la nécessité d'études plus globales et critiques susceptibles d'initier, mais aussi de soutenir une réelle remise en question des structures, des pratiques et des mythes entretenus par ces programmes de FI. C'est également notre avis. Il est donc grand temps d'entreprendre des recherches à l'échelle provinciale et nationale visant (1) à mettre en lumière la place réservée à l'éducation multiculturelle dans la FI; (2) à décrire la façon dont les programmes et cours sont mis en œuvre concrètement; (3) finalement, à révéler l'importance que les principaux acteurs accordent à la question de l'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants.

(C) L'éducation en milieu minoritaire

L'école minoritaire de langue française joue un rôle crucial dans la communauté qu'elle dessert. Elle s'avère en effet un partenaire clé avec la famille dans ses efforts entrepris pour sauvegarder la langue et la culture françaises dans un milieu majoritairement anglophone. Le personnel enseignant y joue un rôle de premier plan (Gérin-Lajoie, 1993a; Bordeleau, 1993). Or, la façon dont sont formés ces futurs enseignants tient rarement compte de trois particularités du milieu minoritaire : (1) la très grande hétérogénéité linguistique et culturelle de la clientèle scolaire, composée d'élèves franco-dominants, anglo-dominants ou dont la langue première n'est ni le français et ni l'anglais; (2) l'omniprésence de l'anglais dans ce milieu de travail; (3) les enseignants sont peu conscientisés, au moment de leur formation, au rôle fondamental, que certains qualifient même de « politique » (Welch, 1988) de l'école de langue française en milieu minoritaire.

Au Canada, il existe six programmes en FI pour l'enseignement en milieu francophone minoritaire (deux dans les Maritimes, deux en Ontario et deux dans l'Ouest canadien). Leur étude permet de constater un certain souci de leur part face à la réalité du milieu minoritaire. Ce souci se traduit par l'offre, assez récente dans la plupart des cas, de quelques cours qui traitent, en majorité, de l'enseignement du français à une clientèle hétérogène sur le plan linguistique. De façon générale, il semble cependant que cette question y est traitée de façon plutôt technique. On tente, en effet, de remédier à un problème que l'on qualifie de technique, où l'intervention se limite, en grande partie, à fournir des outils au personnel enseignant afin que ce dernier soit en mesure de faire face à l'hétérogénéité linguistique. Malgré tout, il reste que les enseignants novices ne se sentent pas assez bien formés pour assumer les nombreux défis quotidiens, ce phénomène étant dû en grande partie à une mauvaise connaissance du milieu de travail dans son ensemble (Gérin-Lajoie et Wilson, 1997).

Il importe donc d'impulser à la FI des enseignants œuvrant en milieu minoritaire une vision plus large mais aussi plus critique de leur rôle et des défis qu'ils devront relever. Cette vision devrait articuler — à travers des enseignements et des formations — les dimensions sociales, politiques et culturelles de l'éducation en milieu minoritaire, notamment concernant le rôle de l'école comme vecteur de reproduction culturelle et linguistique. Ces dimensions s'avèrent d'autant plus cruciales dans un contexte où l'enseignement a pour mission spécifique de veiller à la sauvegarde de la langue et de la culture françaises, dans un milieu fortement anglicisé (MEFO, 1994). À l'intérieur des programmes de FI, un examen approfondi devrait être fait à propos de la place occupée par le personnel enseignant en milieu minoritaire. On pourrait sensiblement suivre les mêmes pistes pour l'éducation minoritaire de langue anglaise.

3. Le système curriculaire d'enseignement et d'apprentissage : acteurs, activités et dispositifs de formation

On a vu à la section précédente que le modèle en vigueur avait été jusqu'à maintenant largement conçu selon une vision pluridisciplinaire. Or, toutes les réformes des dix dernières années sont des tentatives pour repenser ce modèle. Celles-ci proposent essentiellement trois pistes de rénovation curriculaire, qui nous invitent, au fond, à revoir tout le système d'enseignement et d'apprentissage actuellement en vigueur dans les programmes de formation des enseignants.

*3.1 Le débat sur le lien entre la théorie et la pratique**

Le lien entre la « théorie » et la « pratique » dans le référentiel de connaissances de l'enseignement et dans la préparation professionnelle du personnel enseignant est un thème depuis longtemps controversé dans le domaine de la formation du personnel enseignant. On présente souvent cette distinction comme une dichotomie entre la connaissance au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage acquise par la recherche en milieu universitaire, d'une part, et d'autre part la connaissance professionnelle issue de l'expérience pratique en classe. Depuis quelques années, le débat s'est compliqué puisque la notion de « théorie » a pris une plus grande extension, englobant désormais non seulement la recherche scientifique menée par des chercheuses et chercheurs professionnels en éducation (typiquement associés à des universités), mais encore les connaissances créées par les investigations sur la pratique réalisées dans le cadre de leur travail par les enseignantes et enseignants s'adonnant à la « recherche-action » ou à la « pratique réflexive ». Certaines innovations récentes dans des programmes de formation du personnel enseignant, par exemple l'inclusion de la formation dans la

* La section 3.1 est une traduction, l'original de cette section était en anglais

recherche action en classe (Kosnik, 1998) et l'emploi de portefeuilles professionnels comme véhicules de la pratique réflexive (Hunsburger, 1998), favorisent une image presque constructiviste des connaissances professionnelles qui allient les constatations émanant de la recherche externe à celles découlant de la recherche en classe menée par des enseignantes et enseignants sur les questions surgissant en pratique.

Il faut se garder de supposer automatiquement que les descriptions officielles de programmes de formation du personnel enseignant reflètent fidèlement la mise en œuvre de ces derniers. En effet, des éducatrices et éducateurs du personnel enseignant, même au sein d'un même contexte de programme, peuvent avoir des points de vue très différents sur ce que représente la « théorie » et sur les liens entre cette dernière et la pratique, ainsi que sur la manière dont ces liens doivent être manifestés dans les programmes de préparation initiale du personnel enseignant. De telles différences peuvent être notables dans les facultés qui emploient un nombre important d'enseignantes et d'enseignants en prêt de services, pour répondre aux besoins de dotation en personnel auxquels le corps enseignant universitaire ne satisfait pas.

Une recommandation au plan de la recherche dans l'ensemble du Canada consisterait à explorer la manière dont les éducatrices et éducateurs du personnel enseignant dans les programmes d'éducation des enseignantes et enseignants du Canada comprennent et appliquent actuellement la relation entre « théorie » et « pratique ». Une telle étude comporterait des recherches sur les croyances et les pratiques du personnel enseignant universitaire, du personnel scolaire prêté pour assister la prestation des programmes de formation du personnel enseignant, et des enseignantes et enseignants associés participant aux stages; ainsi que toute analyse documentaire pertinente des descriptions officielles de programmes.

Historiquement, le débat relatif aux connaissances professionnelles dans l'enseignement a porté sur la dichotomie et les liens cités plus haut entre la théorie et la pratique. Dans beaucoup de provinces, toutefois, les tendances récentes en matière de politiques relatives à la formation du personnel enseignant laissent à croire que ce débat doit être élargi pour englober la présence et l'utilisation croissantes de « standards » en matière de politiques, lesquels définissent et visent à contrôler l'apprentissage par les élèves et la pratique de l'enseignement et en assurer la qualité. Dans ce nouvel environnement de politiques axées sur les standards, le débat théorie-pratique pourrait facilement être relégué à l'écart par des préoccupations pragmatiques relatives aux liens entre les standards et la pratique, liés aux récompenses et sanctions de nature professionnelle et organisationnelle. On connaît mal l'impact des standards de politiques émergents sur la préparation initiale du personnel enseignant, ni encore le lien entre ces standards et la théorie de l'éducation, quelle que soit la définition de cette dernière. Selon nous, le débat traditionnel théorie-pratique doit être élargi pour englober la relation théorie-pratique-standards de politiques.

Une seconde recommandation pour la recherche dans l'ensemble du Canada consisterait à examiner l'apparition de standards de politiques qui dictent en plus en plus non seulement ce que les enseignantes et enseignants doivent enseigner, mais encore ce qu'ils doivent connaître et la manière dont ils doivent se comporter dans leur rôle d'enseignantes et enseignants professionnels. De telles recherches comporteraient une enquête sur l'impact de ces standards sur les programmes de formation initiale du personnel enseignant dans tout le pays, ainsi que l'imbrication de la théorie, des standards de politiques et de la pratique dans la conception et la prestation de ces programmes.

3.2 *Un curriculum plus intégré et cohérent*

La plupart des travaux consacrés à la FI mettent en évidence son caractère éclaté et son manque de cohérence. Comment y remédier ? Voici quelques-unes des pistes suggérées par la littérature à ce propos :

- Les unités d'enseignement et d'apprentissage (cours, leçons, stages, ateliers, etc.) devraient être sous la responsabilité d'une véritable équipe de formateurs, alliant les professeurs œuvrant dans le programme, les enseignants des écoles de stages et, au besoin, d'autres experts. Cette équipe devrait veiller au renforcement mutuel des unités en établissant des liens entre elles et une cohérence dans leur déroulement et progression. Ces unités devraient comporter une orientation claire et renforcée dans plusieurs facettes du programme, par exemple, autour de compétences à acquérir ou de thèmes à couvrir.
- Les unités de courte durée (par exemple, selon le format courant du cours de 45 heures s'étalant sur un trimestre) semble avoir un faible impact. Par contre, les interventions à plus long terme (une année ou plus) débouchent sur des apprentissages plus substantiels de la part des étudiants.
- Un autre problème découle de la trop grande taille et de l'instabilité des groupes d'étudiants qui transitent d'une activité à l'autre. Les étudiants devraient être réunis en petits groupes stables, minutieusement encadrés par des formateurs travaillant en équipe, de telle sorte que le programme les rejoigne vraiment et exerce sur eux une action réellement formatrice.
- Par rapport au modèle basé sur l'idée que les étudiants apprennent *d'abord* des connaissances dans leurs cours théoriques qu'ils appliquent *ensuite* dans la pratique, la tendance actuelle est d'aller clairement vers un modèle d'apprentissage en alternance de la théorie et de la pratique. Concrètement, cela signifie qu'une partie des cours théoriques doit porter sur les stages pour, justement, les théoriser et les réinvestir dans la formation; en contrepartie, les stages sont aussi l'occasion de mobiliser et de confronter des apprentissages théoriques aux réalités du travail quotidien.
- Finalement, lors des stages et de la formation pratique, c'est avant tout la qualité de l'encadrement des étudiants par les formateurs universitaires et les enseignants qui semblent l'élément déterminant, plutôt que la durée elle-même. Dans cet esprit, il est nécessaire de concevoir une meilleure définition et une plus grande adéquation des rôles des formateurs et des praticiens, afin que ceux-ci deviennent de réels partenaires de formation qui accompagnent et supportent, en collaboration, les stagiaires dans leur démarche de questionnement, d'action et d'élaboration de leur propre modèle d'intervention (plutôt que de transmettre des savoirs et des modèles tout fait).

3.3 L'articulation entre la FI et l'insertion dans la carrière enseignante

Une dernière piste de rénovation curriculaire concerne l'établissement d'une meilleure articulation entre la FI et la phase d'insertion dans la carrière enseignante. Sur ce thème, les nombreux écrits produits en Amérique du Nord et en Europe décrivent les débuts dans l'enseignement comme étant problématiques et difficiles à bien des égards et cela, en dépit de la préparation au métier de plus en plus spécialisé. Selon ces recherches, la phase d'insertion professionnelle correspond à une période de « survie » souvent traumatisante, où le nouvel enseignant vit le choc de réalité. Malheureusement, rarement les débutants bénéficient de meilleures conditions de travail, car on les engage souvent à la dernière minute et dans un emploi précaire, on leur assigne les pires tâches d'une école, les classes difficiles et parfois une matière pour laquelle ils ne sont pas préparés (Mukamurera, 1998). Autant de situations auxquelles la FI ne prépare pas nécessairement. Tous ces problèmes ne sont pas sans conséquences néfastes sur le développement professionnel et la carrière du débutant. D'ailleurs chez certains, cette situation conduit à une remise en question du choix de carrière, voire à l'abandon de l'enseignement.

Quelles conditions mettre en place pour que l'insertion devienne propice à la professionnalisation? La première mesure concerne la possibilité de mettre en place un système d'internat selon le principe d'insertion progressive dans la profession, où l'étudiant-maître serait accompagné et encadré par un enseignant d'expérience et où il pourrait mettre en place un projet de développement professionnel. Des recherches-action devraient être menées sur cette thématique afin d'évaluer sa pertinence et d'établir des conditions d'implantation qui en assureraient l'efficacité.

La seconde mesure concerne l'accompagnement et le support des enseignants débutants. La période est déterminante et le novice mérite somme toute un suivi, un soutien particulier tout au long du processus de son insertion, en vue non seulement d'éviter le décrochage ou la prise de mauvais plis, mais aussi de favoriser l'acquisition des habitudes pédagogiques, le développement de l'identité professionnelle et la consolidation du métier. Les écrits soulignent l'intérêt de supports comme la collaboration dans le milieu de travail (direction, conseiller pédagogique et les pairs), l'assignation d'une personne-ressource, le parrainage ou mentorat. Mais on connaît mal l'étendue de l'utilisation de ces supports et son efficacité sur l'insertion professionnelle des débutants. Dans cette perspective, il faudrait, avant de prendre des mesures définitives, mieux étudier et comprendre ces phénomènes.

4. Les compétences attendues et l'évaluation des programmes

L'objectif des réformes et des programmes en FI est de former des enseignants compétents et professionnels qui contribuent réellement à l'apprentissage des élèves. Mais comment évaluer si cet objectif est atteint?

La conception de référentiels de compétences (*Knowledge base*) constitue l'une des retombées les plus significatives du mouvement de professionnalisation de l'enseignement et de l'intensification de la recherche sur les savoirs et le travail des enseignants. Au-delà de particularités reliées à l'ordre d'enseignement, les compétences professionnelles font l'objet de vastes consensus couvrant trois champs primordiaux de l'intervention pédagogique : (1) des compétences reliées à la conception, au pilotage de situations d'enseignement-apprentissage, à l'aménagement et à l'adaptation de l'enseignement, ainsi qu'à l'évaluation des progrès des élèves; (2) des compétences nécessaires pour agir en collaboration avec divers acteurs engagés dans la formation des élèves; (3) des compétences essentielles au développement professionnel et à l'engagement social de la profession.

Toutefois la question de la nature des compétences dont doivent disposer les enseignants une fois formés ainsi que de leur évaluation se situe à un niveau plus spécifique que celle des horizons lointains de l'atteinte de la compétence experte du professionnel chevronné. Elle implique d'abord la recherche de dispositifs d'évaluation des compétences appropriées et différentes de ceux habituellement utilisés à l'université (examens, travaux) qui permettent de juger de l'atteinte de *seuils de compétence minimaux et accessibles* au terme de la FI. La détermination de seuils minimaux est nécessaire pour que la société obtienne l'assurance qu'elle peut confier avec succès des élèves à un jeune enseignant. La détermination de seuils accessibles permet, elle, de réguler les attentes sociales, de tenir compte de la réalité d'un cheminement de carrière et de communiquer des standards clairs et réalistes aux institutions de FI.

La détermination de ces seuils soulève plusieurs questions, dont certaines ont des répercussions d'ordre social et éthique. Ainsi, qu'est-ce qui distingue un jeune enseignant compétent d'un jeune enseignant incompetent? Sur quelles bases les gestes professionnels certifiants seront-ils établis? La présence de gestes professionnels précis chez le débutant est-elle suffisante ou, ainsi que le propose le NCATE (2000), faut-il inclure leurs effets sur les apprentissages des élèves dans le contenu d'un standard de compétence? Ces effets sont-ils repérables et accessibles pour fins d'évaluation du candidat? De telles questions sollicitent une problématisation par de vastes chantiers de travail où des bilans des connaissances sur l'efficacité de l'enseignement d'un débutant prendront aussi en compte des paramètres comme la responsabilité professionnelle, les droits et le respect de l'intégrité des élèves et du débutant.

La question de la nature des compétences des nouveaux enseignants et celle de leurs modes d'évaluation ne nous apparaissent donc pas tant un problème normatif qu'une question à ventiler dans un vaste programme de recherches coordonnées portant sur tous les aspects de la formation initiale. L'élaboration de référentiels de compétences professionnelles attendues des enseignants débutants, la détermination de seuils de compétence minimaux et accessibles au terme de la formation initiale, la recherche de dispositifs adéquats de formation et d'évaluation des compétences constituent à notre sens un important chantier à mettre en œuvre dès maintenant. C'est dans cet esprit que nous proposons les pistes suivantes :

- Chaque province et territoire pourrait évaluer comment procéder à l'accréditation des institutions de formation des enseignants de manière périodique et surtout beaucoup plus serrée que ce n'est le cas présentement.
- Nous pensons qu'une bonne partie des critères d'accréditation devrait tenir compte des caractéristiques réelles du système de FI mis en place par les institutions. Par exemple, les ressources qu'elles allouent à la FI, les mécanismes d'évaluation des compétences qui sont utilisés, etc.
- En même temps, les formateurs devraient pouvoir argumenter et mettre en évidence le fait que la FI contribue effectivement à l'apprentissage des élèves placés sous la responsabilité des enseignants nouvellement formés.
- Finalement, les instances et organismes concernés devraient encourager dès maintenant l'essor de programmes de recherche vigoureux et suivis portant sur les compétences professionnelles et les standards qu'il est réaliste d'espérer atteindre dans la FI. Ces programmes de recherche devraient servir à nourrir, au cours de la présente décennie, une discussion éducative et politique concernant la mise en place de systèmes de standards de formation et d'accréditation.

Mentionnons toutefois, en terminant, que toute cette question des standards est à traiter avec beaucoup de prudence et de nuances, car les standards peuvent être des outils utiles pour professionnaliser la FI et le métier d'enseignant, mais aussi des carcans réducteurs, contrôlants et déqualifiants, qui aboutissent à une vision technique du travail enseignant.

Conclusion

En définitive, la recherche sur le curriculum en FI des enseignants indique que la révision à la pièce des programmes est une entreprise un peu futile. Au lieu d'ajouter ou de réaménager des contenus ou de tenter d'évaluer les effets d'interventions novatrices isolées dans des programmes fragmentés, les responsables du curriculum devraient s'efforcer d'inscrire le processus d'apprentissage de l'enseignement à l'intérieur d'une conception d'ensemble différente. Cette conception alternative conduit à remettre en question les traditionnelles visions pluridisciplinaires; elle propose un changement de modèle (des connaissances disciplinaires aux savoirs d'action professionnelle et aux compétences); elle affirme la nécessité de partir des apprentissages, des étudiants et de l'analyse des pratiques dans le processus de formation plutôt que des théories transmises sous la forme de connaissances déclaratives et spécialisées selon les diverses disciplines; elle propose d'intégrer des connaissances et compétences nouvelles sur les TIC et la culture, tout en insistant sur la nécessité de négocier les réformes avec les acteurs de terrain et leurs organisations, afin de procéder de manière prudente avant de vouloir tout transformer d'un seul coup et trop rapidement.

Références

- Alladin, M.I. (1996). *Racism in Canadian Schools*. Toronto: Harcourt Brace.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2e éd.). New York, NY: Routledge (1re éd. 1979).
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris : ESF éditeur, 216 pages.
- Berger, M.-J. (1995). Pluriethnicité dans le contexte minoritaire des écoles françaises de l'Ontario. *Éducation Canada*, vol. 35, no 4, Hiver 1995, p.50-52.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (dir.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (p. 47-69). London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bernstein, B. (1997a). Écoles ouvertes, sociétés ouvertes? In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 155-164). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bernstein, B. (1997b). À propos du curriculum. In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 165-171). Bruxelles: De Boeck Université.
- Birrell, J. (1993). A case study of the influences of ethnic encapsulation on a beginning secondary teacher. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Los Angeles.
- Bordeleau, L.G. (1993), *Besoins en formation du personnel enseignant des écoles de langue maternelle française*. Québec : Association canadienne d'éducation de langue française.
- Boucher, L-P et Bouchard, C. (1997). « Le développement des compétences professionnelles par une démarche réflexive », dans *Ruptures et continuités dans la formation des maîtres*, sous la direction de Maurice Tardif et Hélène Ziarko.
- Brazeau, J. (1980). L'interdisciplinarité et les études supérieures. *Sociologie et sociétés*, 12(2), 97-105.
- Brown, R.S. (1993). *A Follow-Up of the Grade 9 Cohort of 1997 Every Secondary Student Survey Participants*. Toronto: Toronto Board of Education, Research Services (report no. 207).
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. *Réflexions sur un domaine de recherche*. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chouinard, R. (2000). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(3), 497-514.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : Un projet collectif enraciné dans le milieu*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Degagné, S. (1994), À propos de la : analyse du savoir professionnel d'enseignants et d'enseignantes expérimentés du secondaire en situation de parrainer de débutants. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

- Dei, G.J.S. (1998). Taking Inclusive Education Seriously. Dans D'Oyley, V. and James, C., *Re/Visioning: Canadian Perspectives on the Education of Africans in the Late 20th Century*, p.60-78. Toronto: Captus Press.
- Dei, G.J.S. et al. (1997). *Reconstructing Drop-out: A Critical Ethnography of the Dynamics of Black Students' Disengagement from School*. Toronto: UTP.
- Desrosiers, A. et Paris, N. (1997). Évaluer : ce qu'en disent ceux et celles qui débutent dans l'enseignement. *Vie pédagogique*, no 103 avril-mai 1997, p. 19-20.
- Dogan, M. (1994). Morcellement des sciences sociales et recomposition des spécialités autour de la sociologie. *Revue internationale des sciences sociales*, 46(1), 37-53.
- Dollase, R. H. (1992). *Voices of beginning teachers : Visions and realities*. New York et Londre : Teachers college press, Columbia University, 177 pages.
- Dupont, Pol (1984). Les débuts professionnels de l'enseignant. *Vie pédagogique*, no 33, novembre 1984, p. 8-13.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Faure, O. (1992). La mise en œuvre de l'interdisciplinarité: barrières institutionnelles et intellectuelles. In E. Portella (dir.), *Entre savoirs. L'interdisciplinarité en acte: enjeux, obstacles, perspectives* (p. 109-116). Toulouse: Éditions Érès.
- Feinman Nemser, S. (1983). Learning to teach. In S. L. Shulman et G. Sykes (éd.), *Handbook of teaching and policy*. New York : Longman Inc.
- Fourez, G. (1994). *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Fullan, M. et M. Connelly (1987), *La formation des enseignants en Ontario: perspectives d'avenir*. Toronto: Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario.
- Fullan, M., Galluzzo, G., Morris, P. et Watson, N. (1998). *The rise and stall of teacher education reform..* Washington, DC : American Association of Colleges for Teacher Education.
- Fullan, M.G. et al. (1990). *La formation des enseignants en Ontario: méthodes actuelles et perspectives d'avenir*. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Gérin-Lajoie, D. (1997), *Évaluation du projet-pilote de formation à l'enseignement de deux ans qui s'est tenu à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne*. Toronto : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto, 54 pages.
- Gérin-Lajoie, D. (1993a), «Les programmes d'initiation à l'enseignement en milieu francophone minoritaire», *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 49, no 4, p. 799-814.
- Gérin-Lajoie, D. (1993b), *Formation continue et nouveau personnel enseignant des écoles minoritaires de langue française : une étude de cas*. Toronto : Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 23 pages.

- Gérin-Lajoie, D. à paraître, «Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario», Éducation et francophonie - numéro thématique intitulé «Le renouvellement de la profession enseignante : Tendances, enjeux et défis des années 2000.
- Gérin-Lajoie, D. et D. Wilson (1997), Le perfectionnement professionnel du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire, Toronto : Subvention globale du Ministère de l'éducation de l'Ontario, OISE/UT.
- Gérin-Lajoie, D. et L. Lévy (1994), Un projet d'initiation à l'enseignement en milieu minoritaire. Toronto : Subvention globale du Ministère de l'éducation de l'Ontario, OISE.
- Gervais, C. (199). Liens microenseignement et stage : lieu de développement d'une pratique réflexive? Dans Gervais, C.; Garant, C.; Gervais, F.; Hopper, C. (sous la direction). Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat INTRA-universitaire? (p. 59-72). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Goodlad, J. I. et Su, Z. (1992). Organization of the curriculum. In P. W. Jackson (dir.), Handbook of research on curriculum (p. 327-344). New York, NY: Macmillan.
- Gore, J. M. et Zeichner, K. M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119-136.
- Griffin, G. A. (1985). Teacher : induction : Research issues. *Journal of Teacher Education*, 36 (1), 42-46.
- Grossman, P. (1989). A study in contrast: Sources of pedagogical content knowledge for secondary English. *Journal of teacher education*, 40(5), 24-31.
- Gusdorf, G. (1967). Les sciences de l'homme sont-elles des sciences humaines? Strasbourg: Université de Strasbourg, Faculté des lettres.
- Hargreaves, A. (1992), «Culture of Teaching: A Focus for Change», dans A. Hargreaves et M. Fullan *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times*. Toronto: OISE Press.
- Héту, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (1999). Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation? *Collection perspectives en éducation*. Paris : De Boeck & Larcier, 237 pages.
- Holborn, P. (1992). Devenir un praticien réflexif. Dans Holborn, P.; Wideen, M. et Andrews I. (sous la direction). *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Tome 2. Montréal : Éditions Logiques. (p. 85-103)
- Huberman, M., Grounauer, M. M. et Marti, J. (1989). La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession. *Actualités pédagogiques et psychologiques*. Neuchâtel/paris : Delacheux & Niestlé S.A.
- Hunsburger, Winnie (1998). Professional portfolios: creating the habit of reflection. *Orbit* 29(2), pp. 41-43.
- Ishler, R. E., Edens, K. M. et Berry, B. W. (1996). Elementary education. In J. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton, E. (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 348-377). New York, NY: Macmillan.

- Issenhut, Jean-Pierre (1992). Trois approches de la relève. Les nouveaux enseignants au secondaire. *Dimension 13* (4). p.7
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of educational research*, 62, 129-169.
- Kosnik, Clare. (1998). Overcoming the theory-practice gap. *Orbit* 29(3), pp. 32-35.
- Laforest, M. et Lenoir, Y. (1994). Attitudes sociales et intellectuelles et valeurs à développer dans l'enseignement québécois des sciences humaines au primaire: une analyse des propositions du programme d'études. *Journal of Educational Thought*, 28(3), 260-285.
- Laliberté, J. et Dorais, S. (1999). Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. Sherbrooke : Éditions du CRP, Collection PERFORMA.
- Le Boterf. (1997). De la compétence à la navigation professionnelle. Paris : Éditions d'organisation.
- Lenoir, Y. (1999). Interdisciplinarité. In J. Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques*. Encyclopédie historique (p. 291-314). Paris: Hachette.
- Lenoir, Y. (2000). Formation à l'enseignement et interdisciplinarité: un mythe ou une exigence? Dépasser l'interdisciplinarité et penser circumdisciplinarité. *European Journal for Teacher Education*, 23(3), 291-300.
- Lenoir, Y. (dir.). (2000). Réforme curriculaire et statut des disciplines: quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement? *Éducation et francophonie*, XXVIII(2) (numéro spécial) (téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.acelf.ca/revue/>).
- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. 2 – Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 125, 109-146.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 483-514.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, structure, système. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal, 323 pages.
- Louvet, A. (1988). Une recherche sur les instituteurs débutants en France. *Recherche et formation, Études et recherches*, vol.3, no 3, pp. 35-46.
- Louvet, A. et Baillauquès, S. (et alii) (1992). La prise de fonction des instituteurs. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), 159 pages
- Martin, Y.M. & Warburton, R. (1998). *Voices for change: Racism, Ethnocentrism and Cultural Insensitivity at the University of Victoria*. A report submitted to David Strong, President, University of Victoria.
- Martinet, M.-A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec : Ministère de l'éducation, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, 145 p..

- Marzouk, A. (1997). « La formation des maîtres et les changements récents dans le champ de la formation pratique ». Dans *Continuité et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, sous la direction de Maurice Tardif et Hélène Ziarko.
- McArthur, J. (1979). Teacher socialisation: the first five years. *The Alberta Journal of Educational Research*, 25(4), 264-274.
- Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario (1994), *Aménagement linguistique en français*. Toronto : Imprimeur de la Reine.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris: Le Seuil (1^{re} éd. 1982).
- Mujawamariya, D. (2000a). Ils ne peuvent pas enseigner dans nos écoles: le dilemme des étudiants-maîtres des minorités visibles nés au Canada. *Reflète*, vol. 6, no 2, automne 2000, p.138-165.
- Mujawamariya, D. (2000b). "Les minorités visibles face à la pratique d'enseignement: leçons à tirer d'expériences d'étudiants-maîtres dans un contexte francophone minoritaire". In Lessard, C. & Gervais, C., *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres: une compétence à développer*. Actes du sixième colloque de l' AUFOM. Université de Montréal: Faculté des sciences de l'éducation.
- Mujawamariya, D., Cuffaro, M. et Tardif, M. (sous presse). "Where do we stand on multicultural education and how committed to it are we: Faculty members respond". In Ouellet, F., *L'éducation à la citoyenneté*. Sherbrooke: Les Éditions du CRP
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2000). NCATE 2000 Unit Standards. http://www.ncate.org/standard/m_stds.htm
- Nault, T. (1992). Devenir enseignant. *Dimension*, 13, no 4, avril 1992, p. 8-9.
- Nault, T. (1993). Le stage probatoire : du rêve à la réalité de l'insertion professionnelle. *Dimension*, 15, n0 2, novembre 1993, p. 8.
- Nault, T. (1994). Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Ordre professionnel des enseignants de l'Ontario. (1999). Normes d'exercice de la profession enseignante http://www.oct.on.ca/french/professional_affairs/standards.htm
- Paine, L. (1989). Orientation towards diversity: What do prospective teachers bring? Research report 89-9. East Lansing, MI: National Centre for Research on Teacher Learning.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique. In P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 101-121). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Sachot, M. (1993). La notion de "discipline scolaire": éléments de constitution. In J.-P. Clément et M. Herr (dir.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au xx^e siècle: entre l'école et le sport* (p. 127-147). Clermont-Ferrand: Éditions AFRAPS.

Sachot, M. (1998). Une discipline d'enseignement: un singulier pluriel. Essai de déconstruction historique. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Groupe de recherche sur l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement (Documents du GRIFE n° 1).

Schaller, J. et Pickard, G. (1992). Passer du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Dans Wideen, M. et Holborn, P. (1992), Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle. Tome 1, Montréal : Les Éditions Logiques, pp.45-53.

Schön (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books Inc. Publishers.

Snow, S. (1992). Inquiétudes de l'enseignant au cours de la première année d'enseignement. Dans Widen, M. et Holborn, P. (1992), Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle. Tome 1, Montréal : Les Éditions Logiques, pp.213-221.

Stengers, I. (1993). *L'invention des sciences modernes*. Paris: La Découverte.

Stichweh, R. (1991). *Études sur la genèse du système scientifique moderne* (Trad. F. Blaise). Lille: Presses universitaires de Lille.

Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles : Éditions de l'université de Bruxelles.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Belgique : De Boeck.

Tardif, M. et Lessard, D (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : de Broeck Université.

Tardif, M., Gérin-Lajoie, D., Lenoir, Y., Lessard, C., Martin, D., Mujawamarija, D. et Mukamurera, J. (2000). *Savoirs professionnels et formation à l'enseignement*. In Y. Lenoir, W. Hunter, D. Hodgkinson, P. de Broucker et A. Dolbec (dir.), *A pan-canadian education research agenda / Un programme pancanadien de recherche en éducation* (p. 91-119). Ottawa: Canadian Society for Studies in Education / Société canadienne pour l'étude en éducation.

Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). Introduction générale. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 7-70). Paris: Presses universitaires de France.

Tardif, M., Raymond, D. Lessard, C., et Mukamurera, J. (2001). *Savoirs, temps et apprentissage du travail en enseignement*. Dans St-Jarre, C. et Dupuy-Walker, C. (dir.). *Regards multiples sur le temps en éducation*. Montréal : Éditions de Presses de l'Université du Québec., p. 74-98.

Thiessen, Dennis (2000). *A skillful start to a teaching career: a matter of developing impactful behaviours, reflective practices, or professional knowledge?* *International Journal of Educational Research* 33, Chapter 4, pp. 515-537.

Tom, A. R. (1997). *Redesigning teacher education*. New York: State University of New York Press.

Veenman, S. (1984). *Perceived problems of beginning teachers*. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-177.

- Vonk, J. H. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue, *Recherche et Formation*, 3(3), 47-60.
- Vonk, J. H. C. et Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1).
- Watt, D. & Roessingh, H. (1994). Inclusion and language minority education: curricular implications. Faculty of Education, University of Calgary.
- Welch, D. (1988), *The Social Construction of Franco-Ontarian Interests Towards French Language Schooling*, thèse de doctorat non-publiée. Toronto : Université de Toronto.
- Wexler, P. (1987). *Social analysis of education. After the New sociology*. New York, NY: Routledge.
- Wexler, P. et Whitson, J. (1982). Hegemony and education. *Psychology and Social Theory*, 3, 31-42.
- Wideen, M. et al. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, vol. 68, no. 2, pp.130-178.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective in inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Young, M. F. D. (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M. F. D. Young (dir.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (19-46). London: Collier Macmillan.
- Young, M. F. D. (1976). The schooling of science. In G. Whitty et M. F. D. Young (dir.), *Explorations in the politics of school knowledge* (p. 47-61). Chester: Cheshire Typesetters Ltd.
- Young, M. F. D. (1997). Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance. In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 173-199). Bruxelles: De Boeck Université.
- Zeichner, M. K. et Gore M.J. (1990). Teacher socialization. In R. W. Huston (éd.), *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators*. New York: Macmillan Publishing Co.