

Le développement d'activités d'intégration dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants: enjeux et défis

21^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Marrakech, 3-7 mai 2004

Abdelkrim Hasni

Professeur agrégé (didactique des sciences),
chercheur associé à la Chaire de recherche du
Canada sur l'intervention éducative, CRIE

Olivier Dezutter

Professeur agrégé (didactique du français), CRIE

Luc Guay

Professeur agrégé (didactique de l'histoire)

Sylvain Manseau

Étudiant à la maîtrise

Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke



INTRODUCTION

1. Professionnalité et statut des savoirs disciplinaires

2. L'intégration et ses implications pour les dispositifs de formation

3. L'opérationnalisation des orientations ministérielles dans les nouveaux programmes de formation au secondaire: cas de l'Université de Sherbrooke

3.1 Un nouveau programme de formation au BES

3.2 Trois types d'activités d'intégration impliquant différentes catégories de formateurs

3.3 Un projet de développement d'activités d'intégration interfacultaire

Conclusions

INTRODUCTION

- La réforme de formation enclenchée au début des années 1990 visait déjà une formation à caractère professionnel des enseignants (MEQ, 1992).
- L'un des principes directeurs de la nouvelle réforme est l'idée de professionnalisation de l'enseignement et, par conséquent, de la formation à l'enseignement (MEQ, 2002).
- Le concept de professionnalisation, dans ce nouveau contexte, renvoie à deux types de processus interreliés
 - Le professionnisme, a un sens social et externe. Il fait référence à un statut social distinct dans la division du travail;
 - La professionnalité, renvoie à l'idée du développement et de la construction de compétences nécessaires à l'exercice de la profession.
- En lien avec la professionnalité, un référentiel de douze compétences est retenu pour la formation à l'enseignement au primaire et au secondaire (MEQ, 2002).

1. Professionnalité et statut des savoirs disciplinaires

- Les changements véhiculés par la nouvelle réforme amènent inévitablement une restructuration des modèles traditionnels de formation (et de recherche). Ces changements impliquent, entre autres, un nouveau rapport aux savoirs disciplinaires:

«la logique disciplinaire ne devrait donc plus être dominante dans le développement des programmes de formation à l'enseignement ayant une visée de professionnalisation» (MEQ, 2002, p. 215).

- Le nouveau rapport aux savoirs disciplinaires concerne aussi bien les disciplines d'enseignement que les disciplines de formation.

- **Pour les disciplines d'enseignement, le programme de sciences et technologies, par exemple, vise:**

- l'intégration des sciences et technologies;
- l'établissement des liens entre les savoirs disciplinaires et les domaines généraux de formation;
- l'ouverture sur les savoirs d'autres disciplines et sur les savoirs non disciplinaires;
- l'établissement des liens avec le monde professionnel.

En ce sens, le MEQ rappelle qu'il est «essentiel de marquer une différence entre la formation d'un chimiste, par exemple, et la formation d'une enseignante ou d'un enseignant de chimie» (MEQ, p. 29).

- **Pour les disciplines de formation:**

- Alors que l'ancienne professionnalité se fondait presque exclusivement sur un rapport au savoir académique, la nouvelle s'appuie plutôt sur un rapport au savoir professionnel.
- «Le projet de professionnalisation a pour objet de promouvoir une formation intégrée» (p. 25)

➤ Le concept d'intégration est donc central pour penser la conception des programmes de formation visant le développement des compétences.

➤ C'est quoi l'intégration? Concevoir et mettre en œuvre des activités d'intégration, c'est de la responsabilité de qui? Quels dispositifs mettre en place pour favoriser l'intégration dans le contexte de développement des compétences professionnelles? Comment les programmes de formation prennent-ils en considération la question de l'intégration?

2. L'intégration et ses implications pour les dispositifs de formation (Davis, 1995; Hasni et Lenoir, 2002; Lenoir et Sauvé, 1998)

- L'intégration n'est ni une simple addition (agrégation) des regards disciplinaires ni une juxtaposition de ceux-ci.
- L'intégration ne signifie pas la fusion totale des disciplines dans un cours intégrateur. Elle ne signifie pas non plus le rejet des disciplines.
- L'intégration suppose une interaction entre les différents savoirs disciplinaires autour de situations favorisant le développement des compétences professionnelles.
- L'intégration est en même temps un processus et un produit. Elle n'est pas de la responsabilité de l'étudiant seul (intégrer *a posteriori* les apprentissages acquis dans différents cours). Elle nécessite la mise en place de dispositifs favorisant l'interaction entre les différents savoirs disciplinaires en situation de formation. Comme le soulignent, entre autres, Le Boterf (1994), Toupinier (1996) et Perrenoud (2000), le transfert, l'intégration et la mobilisation de savoirs acquis par les futurs enseignants ne peuvent être garantis que s'ils sont travaillés comme tels.

➤ C'est cette vision de l'intégration qui semble être mise de l'avant par le MEQ (2002), en lien avec le développement des compétences professionnelles:

«Former un maître n'est pas seulement soumettre une étudiante ou un étudiant à un agrégat de cours sans liens entre eux et sans lien avec la profession à exercer. Articuler n'est pas juxtaposer et organiser la formation de telle sorte que ces différentes composantes soient vues, de façon concomitante, durant la même année, ne garantit aucunement une intégration des savoirs» (p. 25).

➤ Vue ainsi, l'intégration implique une concertation et un travail en commun impliquant des formateurs responsables de différents cours et représentant différentes catégories de savoirs.

➤ Elle peut alors l'opérationnaliser à différents degrés selon au moins quatre continuums, impliquant la planification, les savoirs, l'enseignement et l'évaluation (Hasni et Lenoir, 2002; Davis, 1995)

Niveau d'intégration

Proces

-SUS

Planification

Bas ← → Haut

Contenu de formation (savoirs, compétences, etc.)

Bas ← → Haut

Enseignement

Bas ← → Haut

Évaluation

Bas ← → Haut

Comment les universités ont-elles pensé leurs programmes pour assurer une formation intégrée?

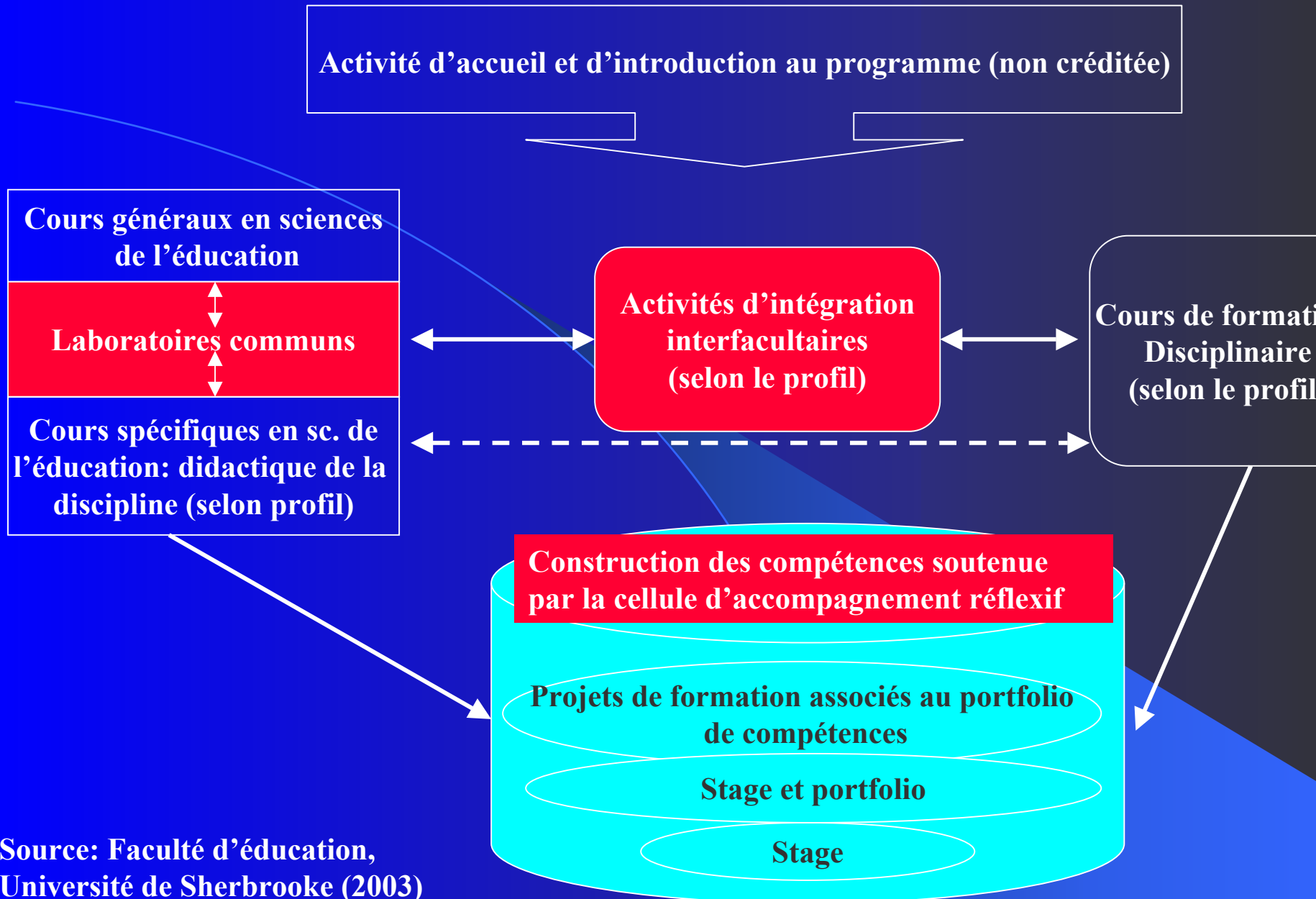
3. L'opérationnalisation des orientations ministérielles dans les nouveaux programmes de formation au secondaire: cas de l'Université de Sherbrooke

3.1 Un nouveau programme de formation au BES

- En 2002, la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke a développé un nouveau programme de formation du BES (baccalauréat en enseignement secondaire) s'inscrivant dans les orientations ministérielles (Université de Sherbrooke, 2002).
- Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) a accordé une approbation provisoire à ce programme. Sa mise en œuvre a commencé à l'automne 2003.

- Le nouveau programme de formation marque une rupture par rapport à l'ancien à trois niveaux au moins:
 - a) La recherche d'une plus grande cohérence dans la formation disciplinaire pour répondre aux exigences du programme de l'école québécoise;
 - b) L'opérationnalisation de l'approche-programme en mettant en place plusieurs nouveaux dispositifs permettant de mieux soutenir l'intégration des apprentissages;
 - c) La mise en place d'un dispositif d'encadrement et de suivi personnalisé des étudiants.

3.2 Trois types d'activités d'intégration impliquant différentes catégories de formateurs



a. Les activités d'intégration intrafacultaires: les laboratoires communs

Le laboratoire implique la collaboration de formateurs assumant des cours de didactique et de formateurs assumant des cours de pédagogie (ou de cours généraux en éducation).

b. Les activités d'intégration interfacultaires

C'est «un dispositif de formation qui conduit les étudiants et les étudiantes à mobiliser de façon conjointe des savoirs disciplinaires et des savoirs relevant des sciences de l'éducation, en vue de la construction et éventuellement de la mise en œuvre de certaines compétences professionnelles faisant partie du référentiel du MEQ» (Université de Sherbrooke, 2002, p. 85)

c. Les activités d'intégration université-milieu: les Cellules d'accompagnement réflexif

La Cellule d'accompagnement implique la collaboration de quatre types de formateurs: un didacticien ou un disciplinaire, un pédagogue ou toute autre personne assumant des cours généraux en éducation, une personne chargée de la formation en milieu de pratique et un enseignant du milieu scolaire.

3.3 Un projet de développement d'activités d'intégration interfacultaires

- Deux activités en cours d'expérimentation (2003-2004): «savoirs disciplinaires, apprentissages scolaires et technologies de l'information et des communications»; «Enseigner dans une perspective culturelle»
- Un projet impliquant des formateurs de la Faculté d'éducation et des Facultés disciplinaires
- Des activités organisées autour de situations présentant des caractéristiques proches de celles que l'on rencontre dans la vie professionnelle
- Une évaluation en cours: des observations en classe; un questionnaire aux étudiants; des entrevues avec les formateurs

➤ Exemples de résultats de l'enquête par questionnaire (N = 53: français; mathématiques; sciences et technologies)

	tout à fait d'accord	d'accord	peu en accord	en désaccord
Avoir mobilisé des savoirs de différents cours (différentes disciplines)	45,3 %	43,4 %	7,5 %	3,8 %
Être capable d'analyser de façon critique des ressources offertes par les TIC	37,7 %	52,8 %	9,4 %	0 %
Être prêt à utiliser les TIC afin de planifier et de mettre en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage	26,4 %	50,9 %	18,9 %	1,9 %
Connaître les principales ressources et outils liés aux TIC	32,1 %	54,7 %	11,3 %	1,9 %
Analyser le potentiel et les limites de ces ressources et outils	22,6 %	67,9 %	9,4 %	0 %
Réfléchir à l'impact des TIC sur le rôle de l'enseignant et des élèves	24,5 %	50,9 %	20,8 %	1,9 %

Sur une échelle de 1 (faible degré) à 10 (degré élevé), 60,4 % de répondants situent leur degré de motivation vis-à-vis des activités d'intégration entre 7 et 8; 64,1 % d'entre eux situent leur degré d'engagement dans cette activité entre 8 et 9 (contre 60,4 %, entre 7 et 8 pour l'ensemble des autres cours).

Même si cette activité s'étend sur deux sessions, 84,9 % des répondants se disent très satisfaits (22,6 %) ou satisfaits (62,3 %) de la répartition des séances.

Conclusions

En lien avec le projet d'intégration en cours

En lien avec le développement des activités d'intégration d'une manière générale: quelques obstacles et contraintes à surmonter

- En lien avec l'organisation disciplinaire de la formation: l'identification et la loyauté à la discipline; les disputes de territoires entre disciplines; les risques accompagnant l'intrusion dans des territoires étrangers à sa discipline de base; etc.
- En lien avec l'organisation en équipe du travail: la préoccupation des formateurs pour couvrir leurs propres contenus disciplinaires; le besoin en temps supplémentaire pour la préparation, l'enseignement et l'évaluation des activités d'intégration; les caractéristiques personnelles des membres et leur désir de travailler en équipe; la coordination de l'équipe (leadership); etc.

- En lien avec la tradition institutionnelle: l'embauche et la reconnaissance universitaire se basent sur l'expertise «théorique», attestée par des travaux de recherche et de publications dans sa discipline, et non sur des compétences de formateur; la reconnaissance de la tâche d'enseignement est basée sur une formule adaptée à des cours disciplinaires et non à des activités d'intégration (1 unité d'enseignement / 3 crédits / 1 formateurs / 10 étudiants); le clivage entre les facultés disciplinaires et la Faculté d'éducation ne favorise pas l'engagement dans des projets communs non traditionnels; etc.