

Les savoirs à la base de la formation à l'enseignement au Québec, en Ontario et en Suisse
The knowledge base for teacher education in Québec, Ontario and Switzerland
Conocimiento a la base de la formación docente en Québec, Ontario y Suiza

Adriana Morales-Perlaza, Melanie Buser, Maurice Tardif and Bernard Wentzel

Volume 45, Number 3, 2019

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1069641ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1069641ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Morales-Perlaza, A., Buser, M., Tardif, M. & Wentzel, B. (2019). Les savoirs à la base de la formation à l'enseignement au Québec, en Ontario et en Suisse.

Revue des sciences de l'éducation, 45(3), 80–111.

<https://doi.org/10.7202/1069641ar>

Article abstract

This article focuses on teacher education programs in Québec, Ontario and French-speaking and German-speaking Switzerland. The general objective is to identify the professional knowledge transmitted to teachers through the initial education programs of Canadian universities and Swiss *Hautes Écoles pédagogiques*. To do this, we analyzed a sample of 27 elementary teacher education programs through the course descriptions found on the respective Internet sites (through a comparative and descriptive approach). We analyzed 1534 course descriptions in these three social contexts. We find that teacher education differs from one institution to another, even within the same province or country. Nevertheless, comparing teacher education programs across different contexts also allows for reflection on some similar issues in education that are not specific to a single institution, and also allows for the presentation of relevant innovations such as the bilingual training program in Switzerland.

Les savoirs à la base de la formation à l'enseignement au Québec, en Ontario et en Suisse¹



Adriana Morales-Perlaza
Professeure
Université de Montréal



Melanie Buser
Postdoctorante
Université de Montréal



Maurice Tardif
Professeur
Université de Montréal



Bernard Wentzel
Professeur
Haute école pédagogique du Valais

RÉSUMÉ—Cet article porte sur les programmes de formation des enseignant-e-s au Québec, en Ontario et en Suisse romande et alémanique. L'objectif général est de cerner les savoirs professionnels transmis aux enseignant-e-s à travers les programmes de formation initiale des universités canadiennes et des Hautes Écoles pédagogiques suisses. Pour ce faire, nous avons analysé un échantillon de 27 programmes de formation des enseignant-e-s du primaire à travers les descriptifs de cours qui se trouvent sur les sites respectifs (approche comparative et descriptive). Nous avons analysé 1534 descriptifs de cours dans ces trois contextes sociaux. Nous constatons que la formation des enseignant-e-s diffère d'une institution à l'autre, même au sein d'une même province ou du même pays. Néanmoins, comparer des programmes de formation entre différents contextes permet aussi de réfléchir à certains enjeux similaires dans la formation qui ne sont pas spécifiques à une seule institution, tout en permettant de présenter des innovations pertinentes comme celle du programme de formation bilingue en Suisse.

MOTS-CLÉS—formation, professionnalisation, enseignant-e-s, Québec, Ontario, Suisse.

¹ Le volet canadien de cette recherche a été financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

1. Introduction

« Qu'est-ce qu'un-e enseignant-e sait ? » ou encore « qu'est-ce qu'un-e enseignant-e devrait apprendre et savoir au terme de sa formation initiale ? ». Ces questions, aussi simples qu'elles puissent paraître, sont la source de débats et de controverses depuis deux siècles (Lussi Borer, 2015). Bien que les écrits scientifiques dans le domaine de l'éducation apportent déjà certaines réponses, elles n'en demeurent pas moins multiples et sans consensus. Lorsqu'on parle des savoirs des enseignant-e-s, le sujet devient complexe, car le sens même du mot « savoirs » fait appel à des conceptions différenciées qui tendent à se confondre avec d'autres concepts. De quels savoirs s'agit-il, au juste ? De ceux issus des connaissances au sens d'une culture générale, ou encore de ceux issus des savoir-faire, habiletés et compétences professionnelles ? Ou bien se réfère-t-on plutôt aux croyances, expériences et certitudes individuelles ? Parle-t-on plutôt des connaissances savantes acquises lors de la formation universitaire ? On le voit, les savoirs propres à l'enseignement, comme pour toute profession, sont multiples et multiformes et leur détermination fait l'objet d'un nombre impressionnant de recherches, d'ouvrages et de travaux élaborés à partir de différentes démarches et disciplines : l'analyse du travail enseignant, l'ergonomie, la sociologie, la psychologie, les matières scolaires (Hofstetter et Schneuwly, 2009 ; Tardif, 2000). D'autres questions portent sur les programmes de formation, car l'organisation des savoirs dans un programme amène obligatoirement des enjeux d'exhaustivité, de systématisme et de progressivité inscrits dans une logique de conception d'une formation. Pour pouvoir être mis en curriculum, les savoirs professionnels doivent être dépersonnalisés, formalisés, généralisés, voire décontextualisés (Lussi Borer, 2015).

L'enseignement étant un métier de l'humain et pour l'humain, répondre à ces questions s'avère compliqué. Plusieurs études ont documenté que les enseignant-e-s se sentent souvent mal formé-e-s pour faire face aux défis de leur travail et qu'elles-ils vivent une sorte de choc de la réalité lors de l'entrée dans la profession, ainsi qu'un effet de « *washing-out* » des connaissances acquises au cours du programme de formation (Korthagen, Loughran et Russell, 2006). Ainsi, malgré toutes les pistes et perspectives que propose la documentation actuelle sur les savoirs des enseignant-e-s, les réponses aux questions « qu'est-ce qu'un enseignant-e devrait savoir ? » et « qu'est-ce qu'elle-il devrait apprendre en formation initiale ? » méritent encore d'être approfondies.

Nous débutons cet article par la présentation d'un cadre conceptuel sur les savoirs des enseignant·e·s. Nous expliquons ensuite la méthodologie de notre recherche comparative et nous présentons par la suite les institutions analysées ainsi que les résultats par contexte. Nous concluons avec une synthèse comparative.

2. Les savoirs de l'enseignant·e

La définition des « savoirs » à la base de la profession enseignante (*knowledge base*) est complexe à cause du caractère interactif du travail, ce qui solliciterait non seulement la mobilisation de savoirs, mais aussi, pour une grande part, de compétences et d'habiletés diverses. Nous utilisons une définition large du terme « savoirs », car il s'agit d'un concept qui comporte plusieurs définitions dans les écrits scientifiques et il faudrait un article de plus pour l'expliquer. Nous incluons donc le terme compétences et habiletés dans cette définition large du savoir professionnel. En fait, pour cette recherche, nous comprenons les « savoirs des enseignant·e·s » comme étant toute connaissance professionnelle qui est potentiellement pertinente pour les activités de travail de l'enseignant·e. Les savoirs des enseignant·e·s sont multiples et proviennent de différentes sources (formelles et informelles). De ce fait, ce qu'un·e enseignant·e « sait » provient non seulement de sa formation universitaire, mais aussi de son expérience et de toute l'histoire de vie qui colore cette connaissance (Verloop, Van Driel et Meijer, 2001). Cela dit, dans cette recherche, nous nous sommes limités à l'analyse du savoir dit « formel », soit celui qui provient de la formation universitaire. Notre posture nous a amenés à faire une recherche qui a exploré et décrit une petite partie de ce vaste champ de recherche sur les savoirs des enseignant·e·s.

Les savoirs dits « formels », présents dans les formations actuelles à l'enseignement, sont le résultat non seulement de la recherche sur les savoirs, mais s'inscrivent aussi dans un contexte historique et politique d'encadrement de la formation des enseignant·e·s. Comme le montre Lang (2009), « métiers et savoirs s'inscrivent dans des contextes historiques et institutionnels déterminés, dans la dépendance d'autorités de tutelle qui les contrôlent » (p. 289). Ces savoirs sont souvent transformés en standards de formation ou en référentiels de compétences qui encadrent la formation universitaire. Ensuite, les savoirs qui sont inclus dans les programmes de formation sont le résultat d'un processus institutionnel à travers lequel chaque université choisit les contenus selon ces standards, ainsi qu'en fonction des ressources professorales dont elle dispose.

En accord avec les propos de Lang (2009), la question des savoirs de référence d'un groupe professionnel étant toujours imbriquée à des enjeux contextuels et institutionnels, une diversité existe en ce qui a trait à ces savoirs de référence et aux modèles de professionnalité. Cela dit, depuis les années 1980, nous pouvons constater des tendances « professionnalisantes » qui convergent d'un pays à l'autre. Dans la plupart des pays, à travers ce qui peut être considéré comme un « mouvement international pour la professionnalisation de l'enseignement » (Holmes Group, 1986 ; Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986 ; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998 ; Organisation de coopération et de développement économiques, 2005), on met l'accent sur la nécessité d'une formation plus professionnelle des enseignant-e-s qui s'efforce d'ancrer la formation universitaire à la fois sur la recherche et la pratique de l'enseignement. Ces changements dans la formation des enseignant-e-s sont visibles dans presque tous les pays développés, y compris bien sûr en Amérique du Nord et en Europe. Plus récemment, depuis le milieu des années 1990, les pays d'Amérique latine et d'Afrique ont également commencé à modifier leurs programmes de formation des enseignant-e-s, inspirés de ce même modèle professionnel.

Cet article s'inscrit dans ce questionnement, notamment en lien avec les savoirs professionnels qui sont transmis par les institutions qui forment des enseignant-e-s dans trois contextes sociaux : dans les universités de deux provinces canadiennes, le Québec et l'Ontario, et dans deux Hautes Écoles pédagogiques en Suisse, dont l'une francophone et l'autre germanophone. Nous voulions répondre aux questions de recherche suivantes : qu'est-ce qu'un-e enseignant-e apprend pendant sa formation initiale ? Plus spécifiquement, quels sont les savoirs et compétences « transmis » par les institutions de formation des enseignant-e-s dans ces contextes ? Y a-t-il des différences entre ce que les enseignant-e-s sont censé-e-s apprendre ou, au contraire, une base de connaissances uniformisée ou du moins convergente est-elle visible dans ces trois contextes différents, notamment en lien avec une certaine « internationalisation » de la formation ? S'il y a des différences, où se situent-elles ?

Comme le rappelle Borges (2001), les différentes typologies et classifications produites par la recherche anglo-saxonne et européenne donnent une idée de la diversité des approches de recherche qui existe dans le domaine des savoirs des enseignant-e-s. Nous avons analysé plusieurs typologies proposées par les chercheur-se-s dans ce domaine depuis les années 1980, notamment celles de Shulman (1986, 1987), Grossman et Richert (1988), Grossman (1990), Tardif, Lessard et Lahaye (1991), Tamir (1991), Carlsen (1991) et Churukian (1993), qui se sont développées dans

un contexte historique de débats sur la professionnalisation des enseignant·e·s. Les catégories des années 2000 se situent dans un contexte de défense de l'enseignement en tant que « profession » (Darling-Hammond et coll., 2006), de débats sur les nouveaux programmes de formation axés sur les compétences professionnelles (Desjardins et Dezutter, 2009), ainsi que des réponses qui essaient de trouver des domaines de savoirs communs parmi les programmes de formation dans les pays occidentaux (Tardif et Borges, 2009).

De toutes les typologies explorées, la typologie de Tardif et Borges (2009) s'avérait la plus pertinente pour notre étude, car elle avait été déjà utilisée pour une recherche comparative entre le Québec et la Suisse. Tardif et Borges (2009) expliquent que même s'il n'existe pas encore de consensus sur ce que les enseignant·e·s doivent apprendre au cours de leur formation initiale, on peut trouver dans les programmes de formation des enseignant·e·s, aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord, cinq grands domaines de savoirs qu'ils définissent comme suit :

- *Le domaine des disciplines de référence* : les sciences naturelles et les technologies, les sciences sociales et humaines, les arts et les langues, etc., qui forment les « contenus » du savoir à enseigner à l'école.
- *Le domaine des didactiques* : regroupant les disciplines et méthodes assurant la transposition aux situations d'enseignement et d'apprentissage des *domaines des disciplines de référence* (épistémologie, connaissances, méthodes, démarches, postures, etc.).
- *Le domaine des sciences de l'éducation* : qui correspond aux disciplines qui ont pour objet d'étude la réalité éducative : sociologie de l'éducation, philosophie de l'éducation, psychologie de l'éducation, etc.
- *Le domaine de la formation psychopédagogique* : qui désigne des savoirs, démarches et activités visant l'acquisition et la maîtrise des connaissances et compétences professionnelles à la base de l'enseignement : gestion de la classe, stratégie d'enseignement, motivation des élèves, différenciation de l'enseignement, etc.
- *La formation pratique et les stages* : bien que cette catégorie soit plutôt une modalité de formation qu'un savoir ou un domaine de savoirs, elle constitue aussi l'espace d'articulation des domaines précédents ainsi que leur mobilisation et maîtrise en lien avec les situations concrètes d'enseignement et d'apprentissage.

Selon Tardif et Borges (2009), malgré la diversité des conceptions et contenus des programmes d'un pays à l'autre, ces domaines de formation constituent de nos jours les bases formelles du savoir professionnel dans les programmes de formation des enseignant·e·s. En effet, un·e enseignant·e devrait au terme de sa formation : a) connaître et maîtriser la ou les matières ou le *domaine des disciplines de référence* qu'elle·il devra enseigner ; b) être capable de les transposer sur le plan didactique (*domaine des didactiques*) au profit des élèves ; c) posséder des connaissances en sciences de l'éducation (*domaine des sciences de l'éducation*) en lien avec l'école, les élèves et les situations d'enseignement et d'apprentissage ; d) maîtriser un répertoire de stratégies et de pratiques d'enseignement (*domaine de la formation psychopédagogique*) ; e) montrer qu'elle·il peut vraiment, « dans la pratique » (*formation pratique et stages*), enseigner et gérer un groupe d'élèves.

3. Méthodologie

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons analysé un échantillon de 27 programmes de formation des enseignant·e·s du primaire dans une approche comparative et descriptive. Nous avons analysé 1534 descriptifs de cours dans ces trois contextes sociaux, incluant 964 cours pour le Québec, 336 pour l'Ontario et 234 pour le contexte suisse. Nous avons accédé à ces descriptifs à travers les sites internet des universités québécoises et ontariennes et des Hautes Écoles pédagogiques suisses. Il faut mentionner ici que cette recherche s'inscrit dans une démarche plus ample d'analyse des enjeux politiques et sociologiques de la professionnalisation des enseignant·e·s dans ces contextes. Les autres volets de la recherche ont fait l'objet d'autres publications (Morales-Perlaza, 2018 ; Morales-Perlaza et Tardif, 2019). Dans cet article, nous exposons la partie descriptive des contenus de la formation.

Les cours recensés ont été classés sur des tableaux Excel et nous avons octroyé un code selon la typologie de Tardif et Borges (2009). Nous avons gardé cette typologie ouverte. Les cours dont les descriptions ne permettaient pas de les classer selon ces cinq domaines ont été laissés sans classification pour ensuite les regrouper dans des catégories qui ont émergé de manière inductive. Enfin, les cours ont été différenciés entre obligatoires, semi-optionnels, ou optionnels. L'analyse des savoirs selon les différents domaines a été basée seulement sur les cours obligatoires. Les catégories émergentes ont été décrites comme suit :

- Les *activités d'intégration* sont des cours qui visent l'intégration des apprentissages et le développement professionnel des futur-e-s enseignant-e-s ; ces cours font aussi un lien entre la formation théorique et les stages et amènent les étudiant-e-s à réaliser des activités qui permettent de mettre en place des capacités réflexives (portfolio, projet professionnel). Ce domaine s'inspire de Desjardins et Dezutter (2009).
- Les cours de recherche.
- Les cours d'éducation à l'environnement.
- Les cours d'éducation des autochtones, des Inuits et des métis (*Aboriginal Education*).
- Les cours spécifiques au profil bilingue suisse qui prévoient un travail collaboratif entre les étudiant-e-s provenant de deux régions linguistiques différentes (Suisse romande et Suisse alémanique). Ces cours spécifiques au profil bilingue ont trois axes : l'intégration des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement ; les capacités transversales ; et l'éducation en vue d'un développement durable. En Suisse, la fondation Éducation21 est le Centre national de compétences et de prestations pour l'éducation en vue d'un développement durable. Éducation21 encourage l'ancrage pratique, la mise en œuvre et le développement de l'éducation en vue d'un développement durable à l'école et dans les Hautes Écoles pédagogiques. Éducation21 est une agence spécialisée de la Conférence suisse des directeurs et directrices cantonaux de l'instruction publique.

4. Les programmes de formation des enseignant-e-s du primaire au Québec, en Ontario et en Suisse

Rappelons ici nos questions de recherche : qu'est-ce qu'un enseignant-e apprend pendant sa formation initiale ? Plus spécifiquement, quels sont les savoirs et compétences « transmis » par les institutions de formation des enseignant-e-s dans ces contextes ? Y a-t-il des différences entre ce que les enseignant-e-s sont censé-e-s apprendre ou, au contraire, une base de connaissances uniformisée ou du moins convergente est-elle visible dans ces trois contextes différents, notamment en lien avec une certaine « internationalisation » de la formation ? S'il y a des différences, où se situent-elles ?

Pour répondre à ces questions, il faut d'entrée de jeu présenter la manière dont est organisée la formation dans chacun de ces contextes. Au moment de la recherche, 12 universités offrent au Québec des baccalauréats en éducation préscolaire et enseignement primaire : l'Université de

Montréal, l'Université du Québec à Montréal, l'Université McGill, l'Université Concordia, l'Université Laval, l'Université de Sherbrooke, l'Université du Québec à Trois Rivières, l'Université du Québec à Chicoutimi, l'Université du Québec à Rimouski, l'Université du Québec en Outaouais, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et l'Université Bishop's. Ces programmes sont basés sur une approche par compétences, doivent respecter un référentiel de 12 compétences professionnelles mis en place par le ministère de l'Éducation en 2001 et les faire agréer par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. Cela dit, au moment de l'écriture de cet article, des changements à ces 12 compétences professionnelles sont prévus par le gouvernement du Québec.

En Ontario, 13 universités publiques offrent des programmes de formation à l'enseignement primaire. Cinq autres universités privées sont aussi reconnues par l'Ordre professionnel des enseignants. Les 13 universités publiques en Ontario qui offrent des programmes en enseignement primaire sont : University of Toronto, York University, University of Ottawa, Western University, Queen's University, Wilfrid Laurier University, Brock University, University of Windsor, University of Ontario Institute of Technology, Laurentian University – Université Laurentienne, Trent University, Lakehead University, et Nipissing University. Depuis 2015, le gouvernement a allongé la durée du programme de formation professionnelle (il était d'un an avant) et a ajouté également une formation pratique de 80 jours (au lieu de 40 auparavant). Nous analysons seulement la formation professionnelle (deux ans de formation).

En Suisse, 16 Hautes Écoles pédagogiques publiques offrent des programmes de formation au primaire, dont cinq en Suisse romande (Haute École pédagogique-BEJUNE, Haute École pédagogique Fribourg, Haute École pédagogique du Valais, Haute École pédagogique Vaud et l'Institut universitaire de formations des enseignants de Genève, qui est un institut universitaire interfacultaire et non une Haute École pédagogique. Il dépend donc directement de l'Université de Genève). Il y a dix Hautes Écoles pédagogiques en Suisse alémanique (Haute École pédagogique de Bern, Haute École pédagogique des Grisons, Haute École pédagogique Lucerne, Haute École pédagogique Saint-Gall, Haute École pédagogique Schaffhouse, Haute École pédagogique Schwyz, Haute École pédagogique Thurgovie, Haute École pédagogique Zoug, Haute École pédagogique Zurich, Haute École pédagogique du nord-ouest de la Suisse) et une seule Haute École pédagogique en Suisse italienne (Haute École pédagogique du Tessin). Ces programmes sont basés sur une approche par compétences et doivent respecter les exigences minimales fixées par le règlement de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique du 10 juin

1999. En effet, en Suisse, l'éducation et la culture relèvent principalement de la compétence des cantons. Ces derniers coordonnent leur travail sur le plan national au sein d'une instance politique : la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. La Conférence fonde son action sur des accords (ou concordats) intercantonaux juridiquement contraignants. Les diplômes à l'enseignement sont reconnus par la Conférence s'ils satisfont aux exigences minimales fixées par le règlement du 10 juin 1999. Ainsi, les études doivent totaliser 180 crédits définis selon le Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS, abréviation du terme anglais *European Credits Transfer System*), ce qui correspond à trois ans d'études à plein temps.

Dans cet article, nous nous limitons à l'analyse de deux Hautes Écoles pédagogiques suisses, la Haute École pédagogique-BEJUNE (en Suisse romande) et la Haute École pédagogique de Bern, dont son nom officiel est *Pädagogischen Hochschulen Bern* (en Suisse alémanique). Nous ajoutons l'analyse d'un nouveau dispositif de formation commune à ces deux institutions : la filière bilingue à l'enseignement primaire. En qualité de projet novateur, le « *Cursus bilingue/Bilingualer Studiengang* » permet aux étudiants d'acquérir de bonnes compétences en français et en allemand, mais aussi de s'immerger dans la culture professionnelle de l'autre région linguistique. Son concept repose sur l'enseignement par immersion réciproque (Buser, 2017), c'est-à-dire que le programme s'efforce de promouvoir le bi/plurilinguisme ainsi que l'alphabétisation dans les deux langues d'enseignement, en plus de la réussite des études.

Depuis 2006, on assiste à une multiplication des voies d'accès à l'enseignement au Québec ainsi qu'en Suisse, incluant une maîtrise qualifiante ou de nouvelles passerelles vers la profession. Néanmoins, le baccalauréat en enseignement de quatre ans est encore considéré comme la voie principale pour l'accès à la profession. C'est ce programme de formation, pour les enseignant-e-s du primaire, que nous analysons dans cet article. Dans le cas de l'Ontario, nous avons analysé le modèle consécutif de deux ans. Ce modèle, tel que le Baccalauréat en éducation, s'obtient en tant que deuxième diplôme. Les candidat-e-s à ce type de programmes doivent déjà obtenir un diplôme de 1^{er} cycle, avant de pouvoir y accéder. Une autre structure que l'on trouve en Ontario est le programme intégré ou simultané, soit un programme de 1^{er} cycle d'une durée de quatre à six ans. Les étudiant-e-s dans ces programmes obtiennent un Baccalauréat en éducation en même temps qu'un autre diplôme de 1^{er} cycle. Un troisième type, le programme de 2^e cycle, se trouve à l'Université de Toronto.

Au Québec, il s'agit d'un programme à diplôme unique, où un·e enseignant·e qui suit le parcours de formation régulier y accède après une formation préuniversitaire de deux ans au Cégep. Le Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire combine la formation professionnelle et académique dans un même programme de quatre ans. Par contre, en Ontario les modèles simultanés ou intégrés ainsi que les consécutifs comprennent deux diplômes dans tous les cas. Cela fait en sorte que le parcours des enseignant·e·s diffère entre les deux provinces (voir tableau 1), car les enseignant·e·s en Ontario, peu importe s'elles-ils suivent un modèle simultané ou consécutif, passent par une formation universitaire dite « académique » de trois à quatre ans.

En Suisse, les Hautes Écoles pédagogiques sont des institutions tertiaires (de niveau universitaire) de formation des enseignant·e·s délivrant des diplômes d'enseignement de niveau Bachelor pour l'enseignement primaire. Comme au Québec, il s'agit au primaire d'un programme à diplôme unique. Après une scolarité de 14 ans (primaire, secondaire I et II), un·e enseignant·e suisse obtient son diplôme de maturité fédérale (appellation helvétique équivalant au baccalauréat français) et poursuit son parcours de formation dans une Haute École pédagogique pour recevoir un diplôme de *Bachelor of Arts in Pre-Primary and Primary Education* (degrés 1 à 8 selon HarmoS). La formation de la Haute École pédagogique suisse combine la formation professionnelle, académique et scientifique dans un même programme de trois ans. Quant à la filière bilingue « *Cursus bilingue/Bilingualer Studiengang* », il s'agira d'un seul diplôme avec mention « bilingue : français/allemand » délivré conjointement par la Haute École pédagogique-BEJUNE et la Haute École pédagogique de Bern. Les enseignant·e·s suisses passent ainsi par une formation universitaire de trois ans (à l'exception des futur·e·s enseignant·e·s genevois·es comme mentionné ci-dessus).

Tableau 1.

Le parcours des enseignants au Québec (programme à diplôme unique), en Ontario (programme de formation simultané ou consécutif) et en Suisse (programme à diplôme unique)

	Primaire	Secondaire	Postobligatoire	Formation académique	Formation professionnelle	Années de scolarisation
Québec	6 ans	5 ans	2 ans (Cégep)		4 ans	17 ans
Ontario	6 ans	6 ans		3 à 4 ans	2 ans	17 à 18 ans
Suisse	8 ans (Cycle 1/cycle 2)	3 ans (Cycle 3)	3 ans (Maturité fédérale)		3 ans	17 ans

Nous constatons donc une différence structurelle entre les trois contextes qui est importante à considérer, car les contenus que nous allons comparer ne concernent qu'une partie de la formation que les enseignant-e-s reçoivent ; par exemple, en Ontario il s'agit de deux ans de formation professionnelle (Baccalauréat en éducation). Les modèles en Ontario impliquent par ailleurs que selon la formation académique préalable à la formation professionnelle (Baccalauréat ès arts, Baccalauréat ès sciences ou Baccalauréat ès sciences appliquées), le parcours de chaque enseignant-e diffère davantage qu'au Québec et qu'en Suisse. Enfin, les savoirs auxquels l'enseignant-e ontarien-ne est confronté-e incluent aussi ceux provenant d'autres disciplines comme la sociologie, la philosophie, l'anthropologie, ou les disciplines des matières enseignées dans les écoles comme la biologie ou les mathématiques. Ainsi, qu'est-ce qu'un-e enseignant-e apprend pendant sa formation initiale ? Plus spécifiquement, quels sont les savoirs et compétences « transmis » par les institutions de formation des enseignant-e-s dans ces contextes ?

5. Les savoirs dans la formation

5.1 Un portrait général

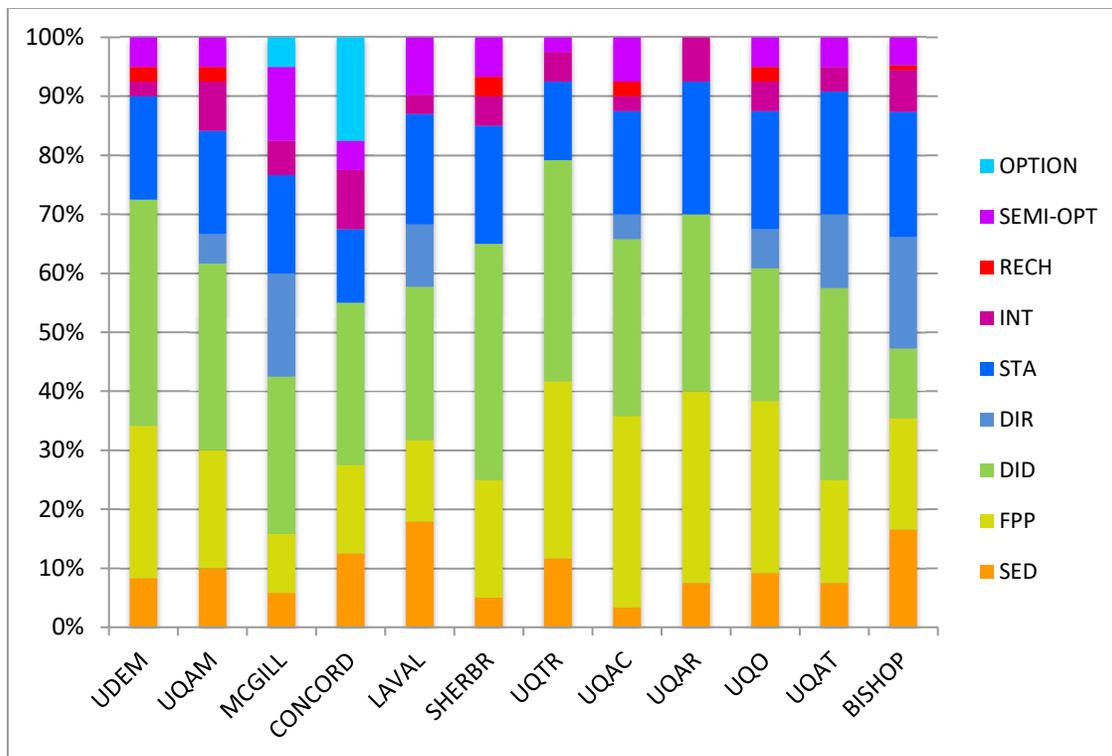
Dans le cas du Québec, nous avons exploré neuf domaines de savoirs dans les 12 universités. Dans le tableau 2, nous présentons un portrait général, selon le pourcentage du programme qui est alloué à chaque domaine de savoir. Dans le graphique 1, nous pouvons observer ces mêmes pourcentages selon les neuf domaines de savoirs. Il découle de cette première analyse générale qu'aucun profil général des contenus de la formation au Québec ne ressort de l'observation des 12 programmes ici étudiés, sauf pour deux domaines qui semblent se démarquer dans la plupart des universités : le

domaine des didactiques et celui de la formation psychopédagogique. Dans les graphiques 2 à 13, nous pouvons observer les domaines de savoirs dans chaque université québécoise.

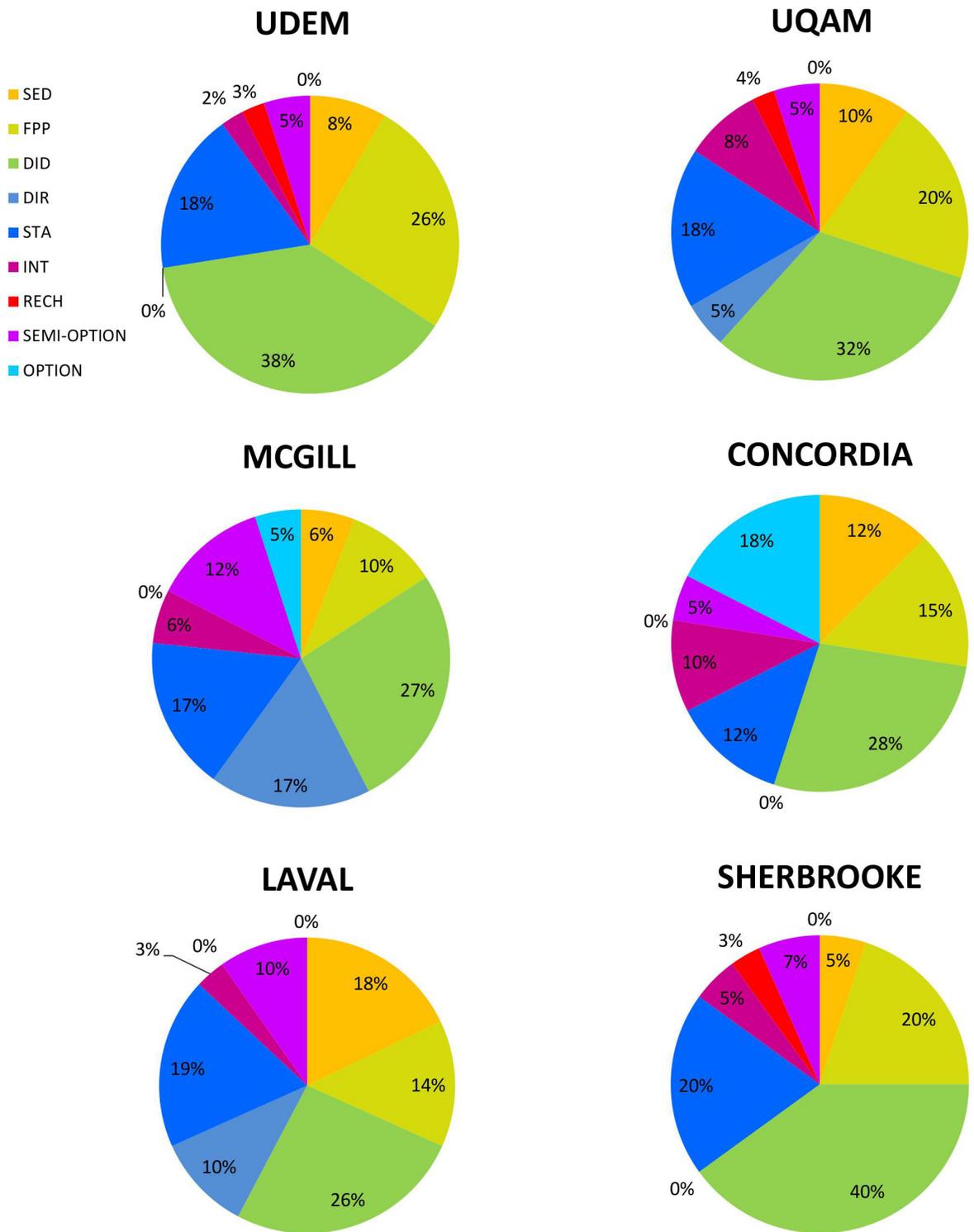
Tableau 2.
Le pourcentage des domaines de savoirs dans les universités québécoises

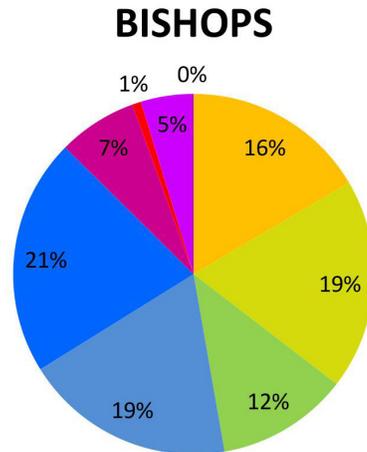
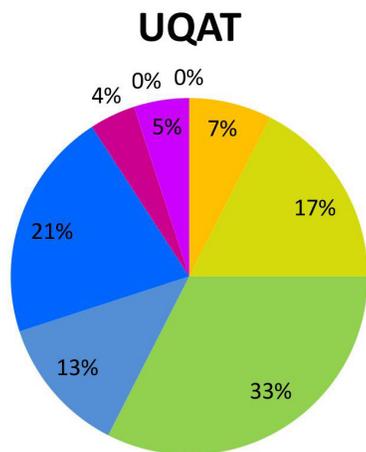
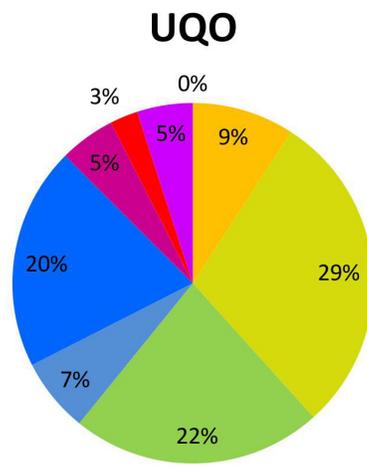
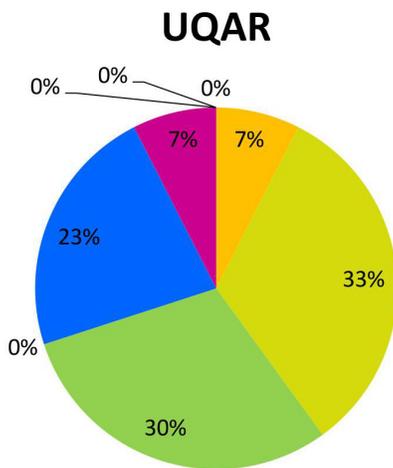
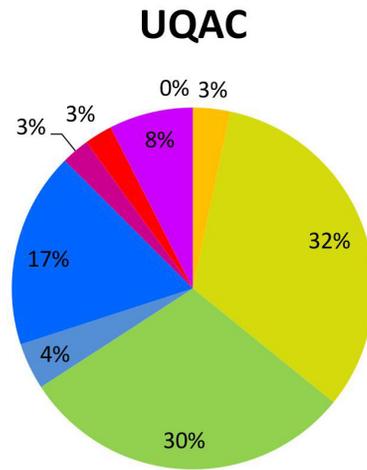
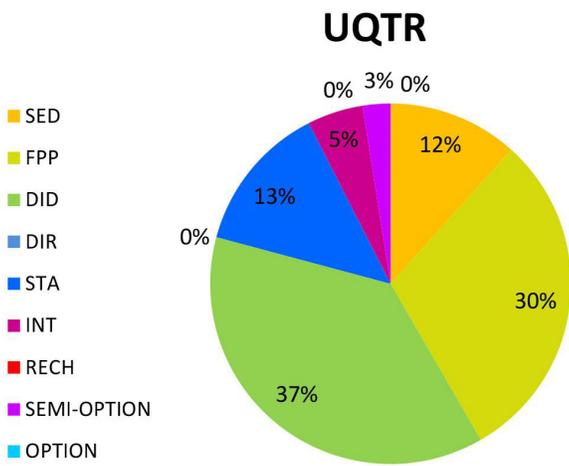
	UDEM	UQAM	MCGILL	CONCORD	LAVAL	SHERBR	UQTR	UQAC	UQAR	UQO	UQAT	BISHOP
SED	8,33%	10,00%	5,83%	12,50%	17,89%	5,00%	11,67%	3,33%	7,50%	9,17%	7,50%	16,54%
FPP	25,83%	20,00%	10,00%	15,00%	13,82%	20,00%	30,00%	32,50%	32,50%	29,17%	17,50%	18,90%
DID	38,33%	31,67%	26,67%	27,50%	26,02%	40,00%	37,50%	30,00%	30,00%	22,50%	32,50%	11,81%
DIR	0,00%	5,00%	17,50%	0,00%	10,57%	0,00%	0,00%	4,17%	0,00%	6,67%	12,50%	18,90%
STA	17,50%	17,50%	16,67%	12,50%	18,70%	20,00%	13,33%	17,50%	22,50%	20,00%	20,83%	21,26%
INT	2,50%	8,33%	5,83%	10,00%	3,25%	5,00%	5,00%	2,50%	7,50%	5,00%	4,17%	7,09%
RECH	2,50%	2,50%	0,00%	0,00%	0,00%	3,33%	0,00%	2,50%	0,00%	2,50%	0,00%	0,79%
SEMI-OPT	5,00%	5,00%	12,50%	5,00%	9,76%	6,67%	2,50%	7,50%	0,00	5,00%	5,00%	4,72%
OPTION	0,00%	0,00%	5,00%	17,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00	0,00%	0,00%	0,00%

Graphique 1. Le pourcentage des domaines de savoirs dans les universités québécoises

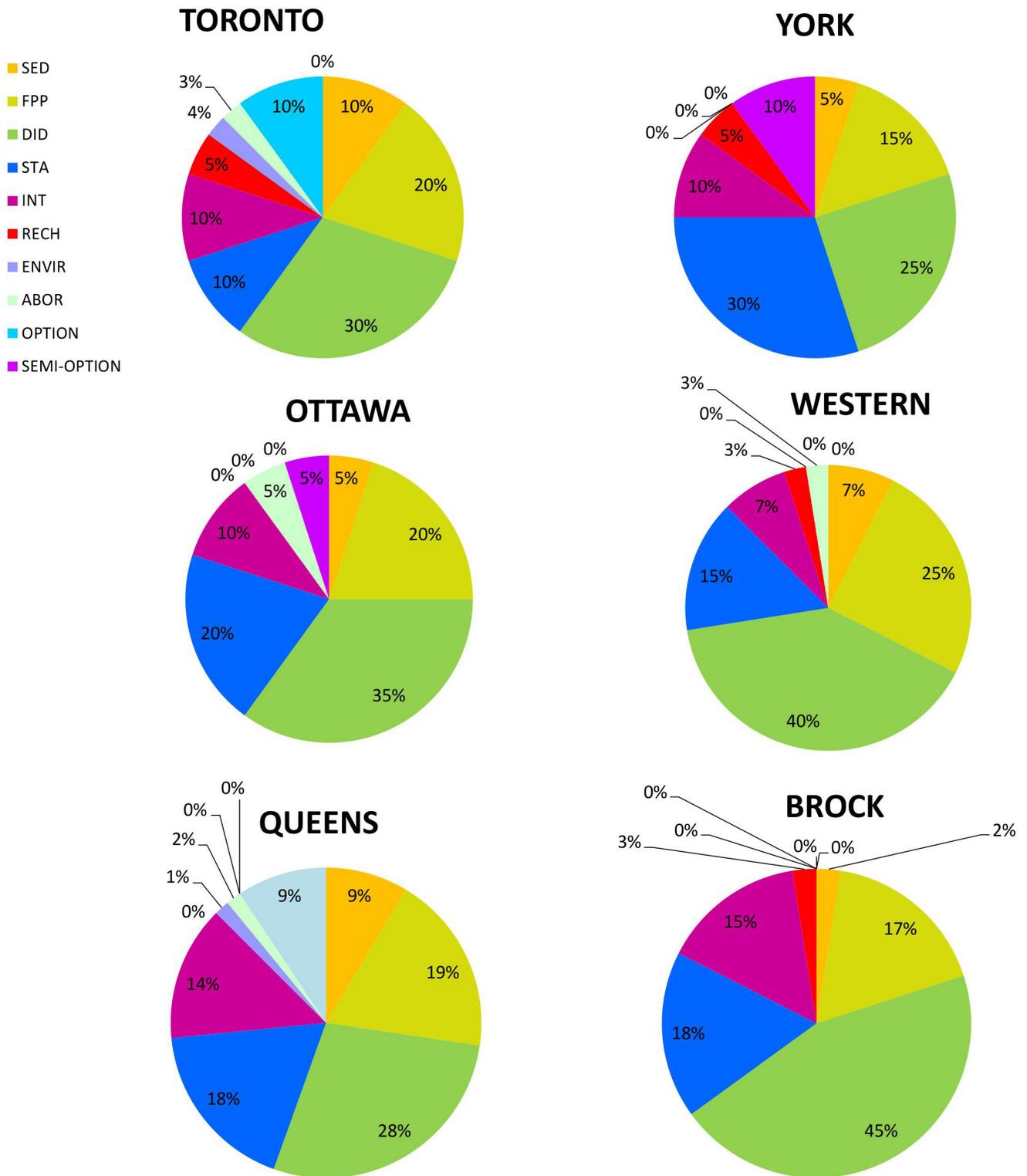


Graphiques 2 à 13. Le pourcentage des domaines de savoirs dans chaque université au Québec



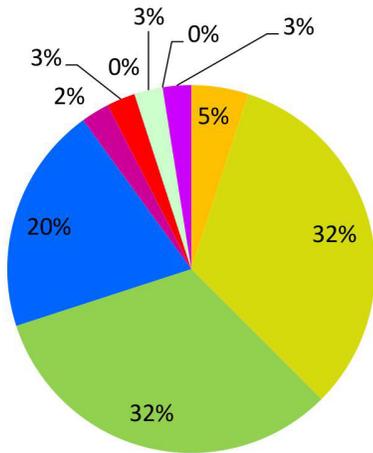


Graphiques 15 à 26. Le pourcentage des domaines de savoirs dans chaque université en Ontario

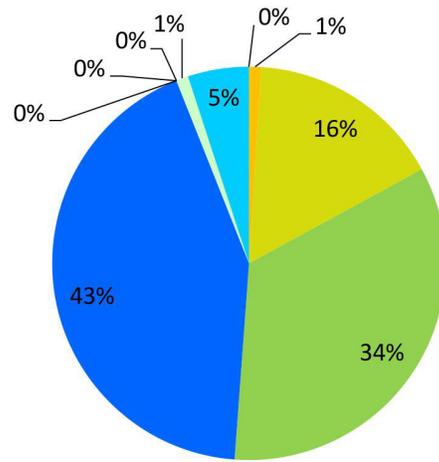


WILFRID LAURIER

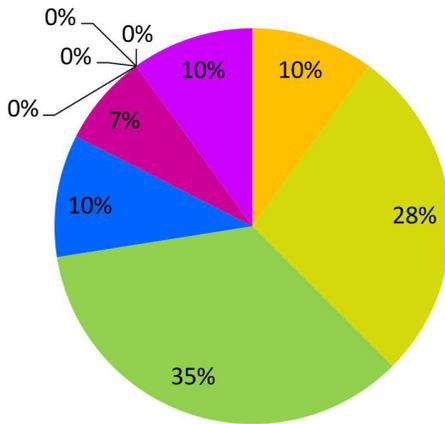
- SED
- FPP
- DID
- STA
- INT
- RECH
- ENVIR
- ABOR
- OPTION
- SEMI-OPTION



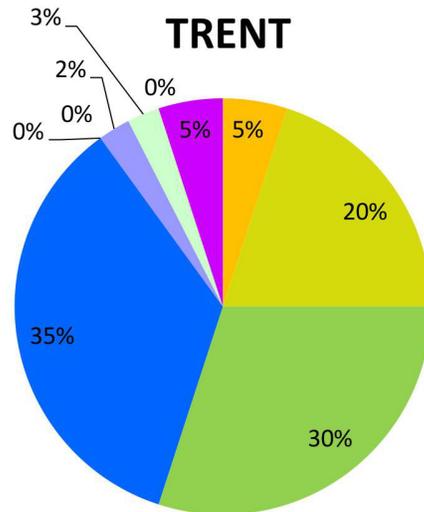
WINDSOR



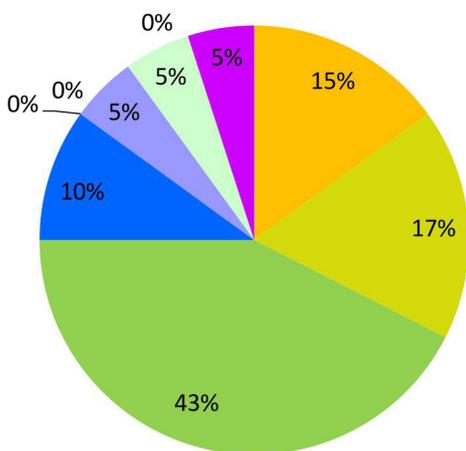
ONTARIO



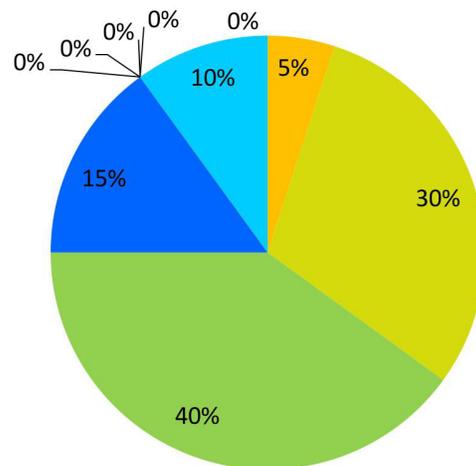
TRENT



LAKEHEAD



NIPISSING



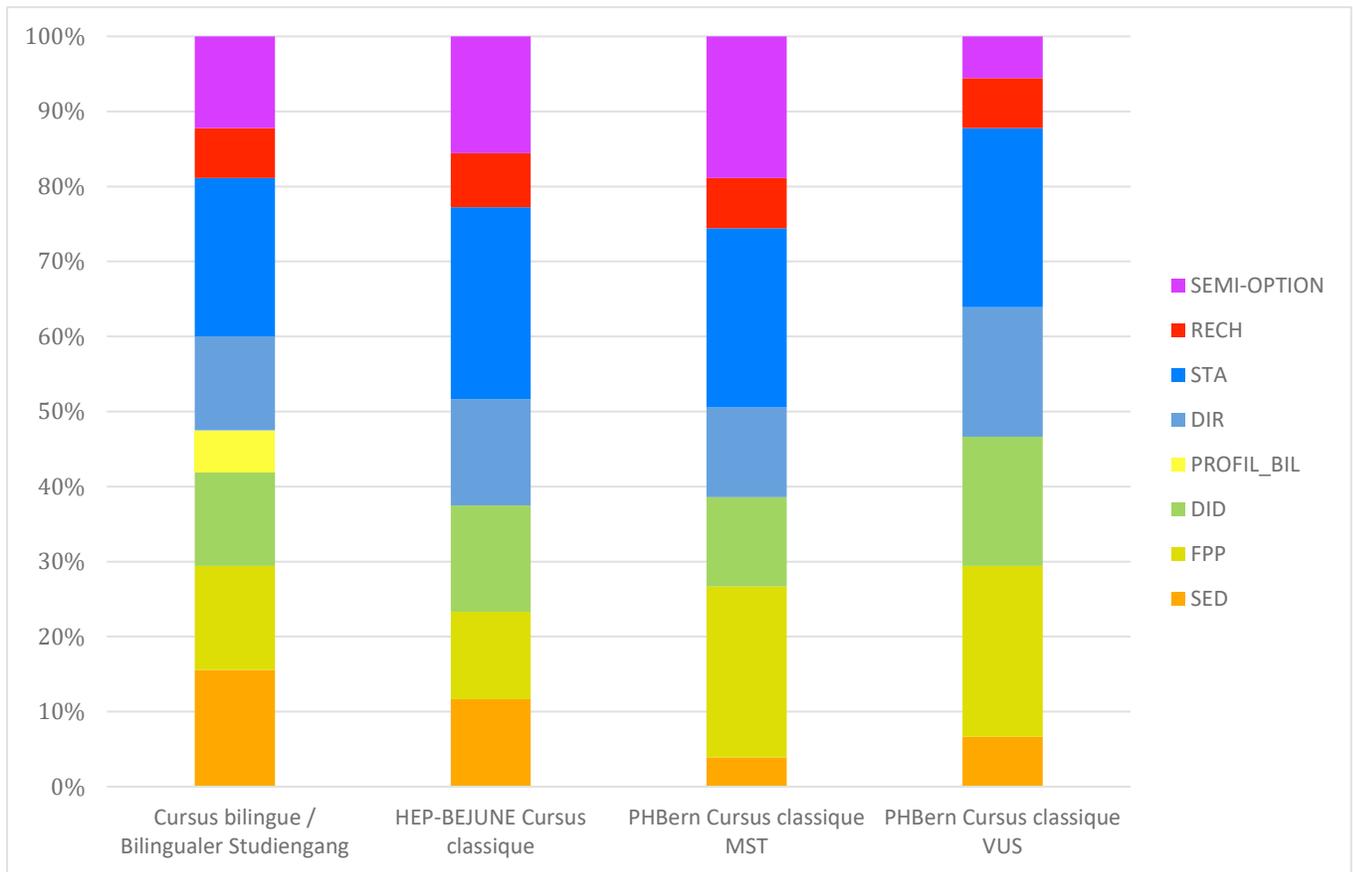
Dans le cas de la Suisse, nous avons analysé deux Hautes Écoles pédagogiques localisées dans deux régions linguistiques ainsi que leur cursus commun bilingue. Nous avons ainsi exploré huit domaines de savoirs dans ces deux Hautes Écoles pédagogiques qui offrent la formation à l'enseignement primaire (un profil monolingue à la Haute École pédagogique-BEJUNE, deux profils monolingues à la Haute École pédagogique de Bern [*Mittelstufe* et *Vorschule/Unterstufe*] et un profil bilingue commun [*Cursus bilingue/Bilingualer Studiengang*]). Tout d'abord, dans le tableau 4, nous présentons le portrait général des trois profils classiques dits « monolingues » dans les deux Hautes Écoles pédagogiques ainsi que de leur profil bilingue commun en question, selon le pourcentage du programme qui est alloué à chaque domaine de savoir. Dans le graphique 27, nous pouvons observer ces mêmes pourcentages. Un profil général assez similaire des contenus de la formation initiale au primaire en Suisse ressort de l'observation des programmes ici étudiés. Les formations à l'enseignement primaire (quatre profils) offrent des programmes de formation assez semblables en ce qui a trait à l'importance allouée à chaque domaine, sauf pour le domaine de la formation psychopédagogique en Suisse alémanique, auquel est accordée une place plus importante qu'en Suisse romande. Dans les graphiques 28 à 31, nous pouvons observer les domaines de savoirs dans les deux Hautes Écoles pédagogiques en Suisse ainsi que dans le cursus bilingue commun.

Tableau 4.

Le pourcentage des domaines de savoirs dans deux Hautes Écoles pédagogiques suisses ainsi que dans leur cursus bilingue commun

	Cursus bilingue/Bilingualer Studiengang HEP-BEJUNE/PHBern	HEP-BEJUNE Cursus classique	PHBern Cursus classique MST	PHBern Cursus classique VUS
SED	15.56%	11.67%	3.89%	6.67%
FPP	13.89%	11.67%	22.78%	22.78%
DID	12.50%	14.17%	11.94%	17.22%
PROFIL BIL	5.56%	0.00%	0.00%	0.00%
DIR	12.50%	14.17%	11.94%	17.22%
STA	21.11%	25.56%	23.89%	23.89%
RECH	6.67%	7.22%	6.67%	6.67%
SEMI-OPTION	12.22%	15.56%	18.89%	5.56%

Graphique 27. Le pourcentage des domaines de savoirs dans les deux Hautes Écoles pédagogiques suisses (Haute École pédagogique-BEJUNE et Haute École pédagogique de Bern) et leur cursus bilingue commun

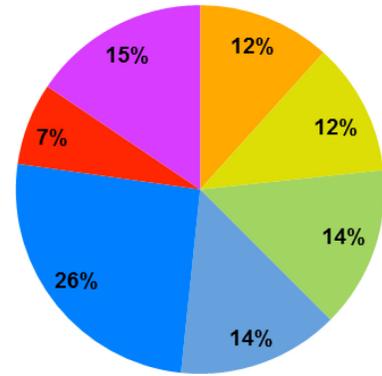
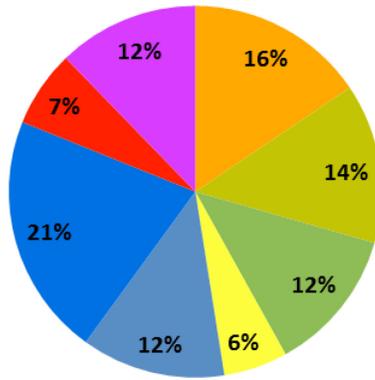


Graphiques 28 à 31. Le pourcentage des domaines de savoirs dans chaque Haute École pédagogique selon les profils existants et le nouveau profil du Cursus bilingue en Suisse

Cursus bilingue / Bilingualer Studiengang PROFIL_BIL

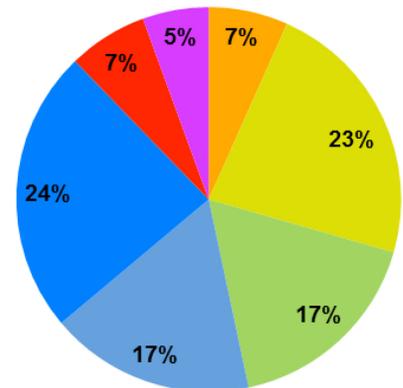
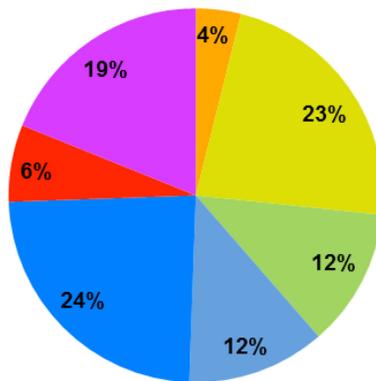
HEP-BEJUNE Cursus classique

- SED
- FPP
- DID
- PROFIL_BIL
- DIR
- STA
- RECH
- SEMI-OPTION



PHBern Cursus classique MST

PHBern Cursus classique VUS



5.2 Les didactiques et les disciplines de référence

Pour huit universités québécoises, le domaine qui se démarque est celui des didactiques qui fluctue autour de 30 % à 40 % du total des programmes. Les universités anglophones McGill et Bishop's se différencient du reste par une place importante accordée aux disciplines de référence (18 % et 19 %), suivies par l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (12 %) et Laval (10 %). Nous n'avons trouvé aucun cours du domaine des disciplines de référence à l'Université de Montréal, Concordia, Sherbrooke, l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université du Québec à Rimouski, ce qui signifie probablement que ces contenus auraient été intégrés directement dans les didactiques. Ici, l'Université Bishop's se différencie de la moyenne québécoise en termes de structure de formation, car celle-ci comporte un programme de formation de deux diplômes qui ressemble aux modèles présents dans le Canada anglais : *BA Major in Educational Studies + Bachelor of Education*. Cela explique aussi en partie le pourcentage plus élevé dédié aux contenus disciplinaires (19 %), qui est par ailleurs semblable à celui de McGill (18 %).

La formation professionnelle des enseignant·e·s en Ontario ne comporte pas de cours dans les domaines des disciplines de référence, car certains baccalauréats poursuivis par les enseignant·e·s ontarien·ne·s en dehors de la formation professionnelle offrent les contenus concernant les matières à enseigner à l'école. Cela dit, il faut quand même considérer que certains baccalauréats ès arts sont plutôt ancrés dans d'autres disciplines (sociologie, philosophie, anthropologie, études de l'enfance). En Ontario, comme au Québec, le domaine des didactiques dans les universités ontariennes occupe autour de 30 % à 40 % du total de la formation. En Suisse, ce pourcentage va de 13 % à 17 %.

Il convient de rappeler ici que certains cours étaient difficiles à classer par domaines, aussi bien dans le contexte québécois et ontarien que suisse. En effet, certains cours nous ont semblé avoir été mis en place, par exemple, pour le développement de savoirs et compétences dans plus d'un domaine, par exemple entre les didactiques et la formation aux disciplines de référence. En conséquence, on observe des frontières plus souples entre ces deux domaines.

5.3 La formation psychopédagogique

Dans deux universités québécoises, c'est le domaine de la formation psychopédagogique qui prend plus de place avec 30 % de la formation. Pour sept universités, le domaine de la formation psychopédagogique a aussi une place importante dans le programme (20 % à 30 %). En Ontario, le domaine de la formation psychopédagogique varie davantage d'une université à l'autre, mais

elle occupe aussi une place importante dans la formation (dans certaines universités, la formation psychopédagogique peut prendre jusqu'à 30 % du total de la formation). Dans le cas de la Suisse, la formation psychopédagogique prend autour de 20 % dans deux programmes de la Haute École pédagogique à Berne, et moins de place dans le nouveau programme *Cursus bilingue* (14 %) et à la Haute École pédagogique-BEJUNE (12 %).

5.4 La formation pratique et les cours d'intégration

Notre analyse permet aussi de constater, sans surprise, la place importante que prend la formation pratique dans les universités québécoises, soit de 17 % à 19 % de la formation dans la plupart des universités. Contrairement au Québec, en Ontario ce domaine est beaucoup plus variable d'une université à l'autre. En effet, il peut aller de 10 % à 40 % du total de la formation. Ici, néanmoins, un biais pourrait être à la base de cette différence d'une université à l'autre, car, nous le savons, les universités doivent depuis 2015 offrir un minimum de 80 jours de stages dans leur formation. Qu'est-ce qui expliquerait cette différence ? Il s'agit ici d'une différence importante qui existe d'une université à l'autre au moment d'attribuer le nombre de crédits par heure. En effet, au Québec, la structure est assez uniforme entre les programmes de formation (un baccalauréat comporte normalement 120 crédits et un crédit équivaut normalement à 45 heures de travail académique, un total de 5400 heures de travail), ce qui facilite la comparaison entre programmes. Il en va de même en Suisse où un crédit correspond à environ 30 heures de travail académique et le programme de formation à l'enseignement primaire correspond partout en Suisse à 180 crédits. Tout comme au Québec, les programmes de formation à l'enseignement primaire comportent 5400 heures de travail en Suisse. En Ontario, les structures de formation sont assez disparates, car les programmes de formation professionnelle ont tous la même durée (deux ans), mais ils comportent un nombre de crédits différents (dans quelques universités, le programme a un total de 10 crédits, tandis que dans d'autres, les programmes valent 60 crédits, ou 150 crédits). Ainsi, un cours dans un programme de formation ontarien peut compter 1, 2 ou 3 crédits, tandis que dans un autre les cours comportent 0,25 ou 0,50 crédit. De ce fait, il nous semble que le nombre de crédits alloués aux stages donne comme résultat des profils différents d'une université à l'autre, tandis que le nombre d'heures ou de jours de stages peut, enfin, être assez similaire.

À la différence du Québec, où les cours d'intégration sont présents dans les programmes de toutes les universités, dans le cas ontarien, ils se trouvent dans huit universités et ils représentent de 7 % à 15 % de la formation, sauf à Wilfrid Laurier (2 %). Comme au Québec, ces cours sont,

dans la plupart des cas, des séminaires qui cherchent à établir un lien théorie-pratique, mais nous y trouvons également un lien entre différentes disciplines/matières (par exemple, entre les mathématiques et les langues). Parfois, ces cours vont inclure des sujets comme la recherche-action, l'innovation, la créativité, la pensée critique et la pratique réflexive. Ces cours, enfin, portent sur le développement professionnel des enseignant-e-s en formation. En Suisse, la catégorie des cours d'intégration n'est pas séparée dans les plans de formation de la catégorie de la formation pratique. Ces cours qui visent l'intégration des apprentissages et le développement professionnel des futur-e-s enseignant-e-s s'appellent en Suisse « Analyse de pratique professionnelle » (*Fachbegleitung*) et sont étroitement liés avec les stages et forment une seule catégorie. Dans les plans de formation romands et alémaniques, il s'agit de la catégorie « Pratique professionnelle » ou « *Berufspraktische Ausbildung BPA* » qui lie les modules des stages et de l'analyse de pratique professionnelle.

Les stages dans les formations en Suisse représentent entre 20 % et 30 % de la formation. Il importe toutefois de souligner ici jusqu'à l'heure actuelle, ni à la Haute École pédagogique de Bern, ni à la Haute École pédagogique-BEJUNE, une formation continue sous forme de *Certificate of Advanced Studies* de Formateur en établissement scolaire n'est nécessaire pour accueillir des stagiaires des deux institutions. Par ailleurs, les semaines réelles en stage (heures effectives que les étudiant-e-s passent en classe) varient énormément entre les deux Hautes Écoles pédagogiques : alors que les semaines de stage à la Haute École pédagogique de Bern totalisent 19 semaines sur une durée de trois ans de formation pour les profils *Mittelstufe* et *Vorschule/Unterstufe*, les stages comptabilisent 39 semaines à la Haute École pédagogique-BEJUNE sur une durée de formation de trois ans pour le cursus classique. Tandis que les 39 semaines de stages à la Haute École pédagogique-BEJUNE correspondent à 26 % pour le domaine de la formation pratique, les 19 semaines de stage à la Haute École pédagogique de Bern correspondent à 24 % (profils *Mittelstufe* et *Vorschule/Unterstufe*). Cela est lié au fait que les 19 semaines de stage à la Haute École pédagogique de Bern indiquent les semaines réelles passées en classe (stages), elles ne comprennent donc pas le temps de préparation et de réflexion (analyse de pratique professionnelle). La durée des stages dans le cadre du « *Cursus bilingue/Bilingualer Studiengang* » correspond à 25 semaines de stage ce qui correspond 21 % pour le domaine de la formation pratique.

En général, la conceptualisation du « *Cursus bilingue/Bilingualer Studiengang* » visait à choisir les modules existants du cursus classique respectif des deux institutions pour faire en sorte que la formation primaire bilingue permette au maximum de tisser des liens entre les différents

domaines des savoirs propres à l'enseignement. En conséquence, on peut observer des frontières souples entre le domaine de la formation pratique et celui du profil bilingue. Par exemple, il convient de préciser que les modalités d'évaluation des « modules d'accompagnement/*Begleitmodule* » de la filière bilingue à l'enseignement primaire visent à tisser les liens entre théorie et pratique, c'est-à-dire qu'il y a souvent un lien étroit avec la pratique professionnelle dans le cadre de l'évaluation de ces modules d'accompagnement. Ainsi, on peut constater la place importante qui prend la formation pratique (21 %).

Également, l'analyse des domaines du savoir de chaque année du « *Cursus bilingue/Bilingualer Studiengang* » permet de montrer la place importante accordée aux cours de modules d'accompagnement qui se prêtent bien pour établir un lien entre théorie et pratique et prennent ainsi une place assez importante durant chaque année de formation (1^{re} année : 7 % ; 2^e année : 5 % et 3^e année : 5 %). Quant à cette alternance théorie-pratique, il s'agit de prévoir des cours qui visent à réaliser une démarche réflexive pour résoudre un problème rencontré dans la pratique professionnelle de cette formation bilingue. De surcroît, ces cours permettent de transmettre aux futur-e-s enseignant-e-s des connaissances et compétences relatives à l'éducation en vue d'un développement durable. Le but consiste à lier les deux plans d'études nationaux suisses (Plan d'études romand et le *Lehrplan 21*) et à favoriser ainsi les capacités transversales/*überfachliche Kompetenzen* décrits dans des documents-cadres. Par ailleurs, l'enseignement dans ces modules d'accompagnement est dispensé à parts égales en allemand standard et en français à une classe se composant d'étudiant-e-s francophones et germanophones.

5.5 Les contenus en sciences de l'éducation, en recherche et autres

Au Québec, le domaine des sciences de l'éducation occupe 18 % à Laval et 16 % à Bishop's, suivies de Concordia (12 %), de l'Université du Québec à Montréal (10 %) et de l'Université du Québec à Trois-Rivières (12 %). Sept universités ont alloué une part moindre du programme à ce domaine avec moins de 10 % de la formation, ce qui est le même cas en Ontario. En Suisse, le domaine des sciences de l'éducation occupe 16 % dans le curriculum bilingue, mais moins de 10 % dans les institutions germanophones.

Les cours des méthodes de recherche occupent très peu de place dans la formation des enseignant-e-s dans ces trois contextes, et parfois sont même inexistantes. En Suisse, dans la nouvelle filière bilingue, le domaine de la recherche occupe une place un peu plus importante

(13 %) durant la troisième année, voire plus élevée que dans le cursus classique respectif à la Haute École pédagogique de Bern et à la Haute École pédagogique-BEJUNE.

Enfin, nous avons trouvé en Ontario deux catégories de cours qui n'étaient pas présents au Québec ni en Suisse, sauf comme cours optionnels ou semi-optionnels : les cours qui portent sur l'éducation à l'environnement et les cours qui portent sur l'éducation des autochtones, des Inuits et des métis. Néanmoins, en Suisse, dans la catégorie spécifique au « *Cursus bilingue/Bilingualer Studiengang* », certains cours traitent aussi de l'éducation à l'environnement en la liant à des approches alémaniques et romandes.

6. Conclusion

Dans cet article, nous nous sommes limités à décrire et à analyser un certain nombre de savoirs au sein d'un curriculum de formation. Nous avons analysé le programme prescrit, tel qu'il est présenté par chaque institution. Nous avons étudié une partie du savoir dit « formel » tel que proposé aux enseignant·e·s du primaire au Québec, en Ontario et en Suisse. Mais cette vision statique du savoir permet seulement d'analyser une partie de la « base de connaissances » des enseignant·e·s. Pour mieux comprendre cette dernière, il faudrait analyser la transformation du savoir (Freidson, 1986), soit la manière dont les enseignant·e·s s'approprient et transforment le savoir transmis par l'institution, en l'adaptant à leurs propres expériences personnelles et professionnelles.

Enfin, pour répondre à nos deux dernières questions : Y a-t-il des différences entre ce que les enseignant·e·s sont censé·e·s apprendre ou, au contraire, une base de connaissances uniformisée ou du moins convergente est-elle visible dans ces trois contextes différents, notamment en lien avec une certaine « internationalisation » de la formation ? S'il y a des différences, où se situent-elles ? En ce qui a trait donc au savoir « formel », nous constatons qu'il diffère d'une université ou d'une Haute École pédagogique à l'autre, même au sein d'une même province ou du même pays, surtout au Québec et en Ontario et un peu moins en Suisse. Le curriculum de formation des enseignant·e·s est donc spécifique à chaque institution et non pas à chaque province ou pays. En ce qui a trait au Québec, nous trouvons, à l'instar de Desjardins et Dezutter (2009), des variations conséquentes d'une institution à l'autre quant à l'importance attribuée à chaque domaine de la formation. Comme ces auteurs, nous avons aussi trouvé que les cours qui portent sur les disciplines de référence ne sont pas offerts dans toutes les universités, certaines d'entre elles ayant choisi d'intégrer ces contenus dans les cours des didactiques. Néanmoins, contrairement aux résultats présentés par

Desjardins et Dezutter (2009), nous n'avons pas trouvé de prédominance du domaine des didactiques dans toutes les universités, ces cours étant prédominants dans sept universités sur douze. Le panorama du contexte ontarien est encore plus hétérogène. Dans le cas de la Suisse, par contre, nous avons trouvé un profil général assez similaire des contenus entre les Hautes Écoles pédagogiques, sauf pour le domaine de la formation psychopédagogique en Suisse alémanique, auquel est accordée une place plus importante qu'en Suisse romande.

Par ailleurs, nous trouvons dans les universités des trois contextes des cours que nous pouvons appeler d'intégration et qui portent sur l'articulation théorie-pratique. Ces cours d'intégration sont souvent appelés « séminaires » ou « activités intégratrices », et peuvent aussi comporter des activités liées à la recherche pédagogique. Ces cours sembleraient être là pour résoudre le problème de l'articulation théorie-pratique dans les formations à l'enseignement, bien documenté par les chercheur·se·s en éducation. Cela dit, une des limites de cette recherche est notamment le fait d'avoir analysé les descripteurs des cours, soit le programme prescrit (Desjardins et Dezutter, 2009). Ainsi, la mise en place réelle de ces cours, notamment l'articulation entre les formateur·rice·s universitaires et les milieux de pratique, n'est pas analysée ici.

Finalement, il faut souligner que certains cours ont posé problème dans la classification par domaines, peut-être parce que quelques cours dans les universités québécoises, ontariennes et suisses deviennent plus intégrés et que plusieurs domaines sont abordés dans un même cours. Desjardins et Dezutter (2009) ont aussi trouvé des frontières plus souples dans les cours qu'ils appellent d'Intervention au Québec, soit ceux qui portent sur la pédagogie, la didactique, l'évaluation des apprentissages, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, l'intervention auprès des élèves en difficulté et, enfin, l'intervention dans un contexte de diversité culturelle. Pour eux, et au contraire des cours qui portent sur les savoirs disciplinaires, ces cours d'intervention permettent d'entrevoir une certaine réorganisation de la formation des enseignant·e·s au Québec selon la logique des compétences, soit des programmes de formation qui sont organisés à partir de la pratique professionnelle plutôt qu'à partir des savoirs disciplinaires. Si ces derniers restent encore présents dans les programmes, ils y occupent désormais une place négligeable. Les savoirs provenant des fondements en éducation ainsi que les cours de recherche occupent aussi peu de place dans ces programmes. Il faut souligner qu'une seule université au Québec demande aux étudiant·e·s de réaliser un mémoire lors du baccalauréat. Dans le cas ontarien, une partie du programme consacrée aux études académiques permet d'aborder

certaines autres disciplines de manière plus approfondie, notamment à travers des diplômes de baccalauréats en arts ou sciences.

Dans le cas spécifique de la Suisse, le concept innovant du « *Cursus bilingue/Bilingualer Studiengang* » s'inscrit dans une logique de professionnalisation qui accorde une importance accrue à la pratique professionnelle, en ajoutant une immersion réciproque qui promeut l'intégration des étudiant·e·s francophones, germanophones et bilingues. En plus du soutien mutuel et de la collaboration entre pairs, cet enseignement favorise une sensibilisation à l'hétérogénéité linguistique et culturelle croissante dans les classes helvétiques d'aujourd'hui : la présence de locuteur·rice·s natif·ve·s des deux langues dans la même classe bilingue permet aux étudiant·e·s du Cursus bilingue de remplir en même temps le rôle d'apprenant·e en langue partenaire et d'enseignant·e pour leurs pairs en langue première. De plus, l'enseignement par immersion réciproque est alimenté par l'expertise collaborative qui émerge de l'interaction entre les membres au sein de la même classe. Les études scientifiques à ce sujet-là (Buser, 2017) soulignent l'importance du travail collaboratif entre les membres visant à promouvoir le soutien mutuel entre tandems dans l'acquisition de la langue partenaire et des contenus des matières.

Enfin, la formation à l'enseignement comporte encore plusieurs défis un peu partout dans le monde. Les efforts de comparaison de programmes de formation entre différents contextes permettent de réfléchir à certains enjeux de la formation qui ne sont pas spécifiques à un seul contexte, et ils permettent aussi de présenter des innovations pertinentes. Cela dit, il faudrait s'interroger sur l'impact du mouvement de professionnalisation de l'enseignement qui aurait amené, dans plusieurs contextes sociaux, une approche de formation par compétences qui fait appel à une mise en place de formations pratiques plus longues et une importance accrue accordée à des cours portant sur le travail avec les élèves, et donc une ample réduction des cours dans le domaine des sciences de l'éducation ainsi que dans les disciplines de référence. Paradoxalement, la plupart des enseignant·e·s considèrent encore leur formation comme étant trop abstraite et théorique et souhaitent plus de cours qui portent sur leur travail avec les élèves. Or, notre analyse montre qu'avec la formation pratique, les cours d'intégration, la formation psychopédagogique et didactique, les futur·e·s enseignant·e·s consacrent déjà la plupart de leur formation (de 80 % à 85 %) à l'apprentissage des interventions auprès des élèves. En ce sens, on peut donc considérer que les programmes que nous avons analysés sont fortement marqués par une perspective professionnalisante fondée sur la promotion des savoirs au service des pratiques enseignantes. Or,

cette perspective interroge forcément la place de plus en plus réduite des savoirs scientifiques dans la formation à l'enseignement, plus particulièrement ces savoirs produits par les sciences sociales et humaines au sujet de l'éducation.

ENGLISH TITLE—The knowledge base for teacher education in Québec, Ontario and Switzerland

SUMMARY—This article focuses on teacher education programs in Québec, Ontario and French-speaking and German-speaking Switzerland. The general objective is to identify the professional knowledge transmitted to teachers through the initial education programs of Canadian universities and Swiss *Hautes Écoles pédagogiques*. To do this, we analyzed a sample of 27 elementary teacher education programs through the course descriptions found on the respective Internet sites (through a comparative and descriptive approach). We analyzed 1534 course descriptions in these three social contexts. We find that teacher education differs from one institution to another, even within the same province or country. Nevertheless, comparing teacher education programs across different contexts also allows for reflection on some similar issues in education that are not specific to a single institution, and also allows for the presentation of relevant innovations such as the bilingual training program in Switzerland.

KEYWORDS—teacher education, professionalization, Québec, Ontario, Switzerland.

TÍTULO—conocimiento a la base de la formación docente en Québec, Ontario y Suiza

RESUMEN—Este artículo se centra en los programas de formación docente en Québec, Ontario y en la Suiza de habla francesa y alemana. El objetivo general es identificar el conocimiento profesional transmitido a los docentes a través de los programas de formación inicial de universidades canadienses y de las *Hautes Écoles pédagogiques* suizas. Para hacer esto, analizamos una muestra de 27 programas de formación de docentes de primaria a través de las descripciones de los cursos que se encuentran en los sitios Internet respectivos (enfoque comparativo y descriptivo). Analizamos 1534 descripciones de cursos en estos tres contextos sociales. Descubrimos que la formación docente difiere de una institución a otra, incluso dentro de la misma provincia o país. Sin embargo, la comparación de los programas de formación en diferentes contextos también permite reflexionar sobre algunos problemas similares en la formación que no son específicos de una sola institución, y también permite la presentación de innovaciones relevantes, como el programa de formación bilingüe en Suiza.

PALABRAS CLAVE—formación, profesionalización, docentes, Québec, Ontario, Suiza.

7. Références

- Borges, C. (2001). Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Revista Educação et Sociedade*, 22(74), 59-76.
- Buser, M. (2017). Vers un nouveau profil des enseignants et des enseignantes au primaire en Suisse: bref portrait d'un futur dispositif de formation initiale entièrement bilingue. *Formation et profession*, 25(3), 113-115. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a132>.
- Carlsen, W. (1991). Effects of new biology teachers' subject-matter knowledge on curricular planning. *Science education*, 75(6), 631-647.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century. The report of the Task Force on Teaching as a Profession*.
- Churukian, G. A. (1993). Development of a teacher education program. Dans G. Karagozoglu (dir.), *The policies and models of teacher training in the Council of Europe countries* (p. 14-16). Doluz Elul University, Buca Faculty of Education.
- Darling-Hammond, L. (en collaboration avec L. Fickel, M. Macdonald, K. Merseeth, L. Miller, G. Ruscoe, D. Silvernail, J. Snyder, B. L. Whitford et K. Zeichner). (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Desjardins, J. et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian journal of education*, 32(4), 873-902.
- Freidson, E. (1986). *Professional powers: A study of the institutionalization of formal knowledge*. University of Chicago Press.
- Grossman, P. L. et Richert, A. E. (1988). Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education. *Teaching and teacher education*, 4(1), 53-62.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009). Introduction. Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 7-40). De Boeck.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*.

- Korthagen, F., Loughran, J. et Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1020-1041. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Lang, V. (2009). Synthèse et discussion. Savoirs professionnels et professions enseignantes. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 289-304). De Boeck.
- Lussi Borer, V. (2015). Savoirs et conception de formations à l'enseignement. *Enjeux pédagogiques*, (24), 17-18.
- Morales-Perlaza, A. (2018). Le rôle de l'État dans l'encadrement de la profession enseignante au Québec et en Ontario de 1960 à 2000. *Revue d'histoire de l'éducation*, 30(2), 99-127. http://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu_hse-rhe/article/view/4553
- Morales-Perlaza, A. et Tardif, M. (2019). L'évolution du savoir professionnel des enseignants au Québec et en Ontario : une analyse sociologique néowébérienne. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1). <http://mje.mcgill.ca/article/view/9558>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Politiques d'éducation et de formation*.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57, 1-22.
- Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and teacher education*, 7(3), 263-268.
- Tardif, M. (2000). *Les conceptions du savoir des enseignants selon différentes traditions théoriques et intellectuelles*. Notes de cours. Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Tardif, M. et Borges, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 109-136). De Boeck.

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

Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. <http://id.erudit.org/iderudit/001785ar>

Verloop, N., Van Driel, J. et Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International journal of educational research*, 35, 441-461.

Correspondance

adriana.morales@umontreal.ca
melanie.buser@umontreal.ca
maurice.tardif@umontreal.ca
bernard.wentzel@hepvs.ch

Contribution des auteur·e·s

Adriana Morales-Perlaza : 60 %
Melanie Buser : 25 %
Maurice Tardif : 10 %
Bernard Wentzel : 5 %

Ce texte a été révisé par : Sébastien Roy

Texte reçu le : 20 septembre 2019
Version finale reçue le : 18 janvier 2020
Accepté le : 16 mars 2020