



RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

**Profession
enseignante**



RÉFÉRENTIEL
DE COMPÉTENCES
PROFESSIONNELLES

**Profession
enseignante**

Coordination et rédaction

Direction de la valorisation et de la formation du personnel enseignant
Direction générale des politiques et de la performance ministérielle
Politiques et relations du travail dans les réseaux

Pour tout renseignement, s'adresser à l'endroit suivant:

Renseignements généraux
Ministère de l'Éducation
1035, rue De La Chevrotière, 21^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone: 418 643-7095
Ligne sans frais: 1 866 747-6626

Ce document peut être consulté sur le site Web du Ministère:

education.gouv.qc.ca.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

ISBN 978-2-550-88173-5 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2020



Ce document est imprimé
sur du papier Rolland Enviro.

100%



MOT DU MINISTRE

C'est avec fébrilité, mais aussi avec une grande fierté, que je vous présente la deuxième édition du *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. L'acte d'enseigner, acte fondamental et humain, se trouve au cœur de ce document, qui vise à guider l'élaboration des programmes universitaires de formation à l'enseignement et à soutenir le développement professionnel des enseignants tout au long de leur carrière.

Le référentiel proposé ici, fondé sur un noyau générique de compétences applicables aux différents secteurs de l'enseignement, servira d'assise et permettra d'assurer une formation initiale et continue de qualité aux futurs enseignants et enseignantes.

En fournissant les balises orientant les travaux du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), le référentiel contribuera à rehausser encore davantage la qualité de la formation de nos facultés des sciences de l'éducation.

Le référentiel a été actualisé pour correspondre aux défis éducatifs et sociaux auxquels le Québec fait face, entre autres en matière d'inclusion, de culture et de langue. Cette nouvelle mouture comporte donc 13 compétences professionnelles qui rappellent et saluent la beauté et la complexité de la profession enseignante. Ce sont 13 compétences à développer et à maîtriser, fondées sur les réalités vécues par les enseignantes et les enseignants du préscolaire, du primaire, du secondaire, de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes.

Ce nouveau référentiel est le fruit d'une réelle concertation entre tous les partenaires des milieux universitaires et scolaires, et je les en remercie chaleureusement. Cette collaboration le rendra plus pertinent et mieux adapté aux réalités de l'enseignement au Québec.

Le *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* est plus qu'un document d'orientations ministérielles, c'est le socle commun sur lequel se construit la profession enseignante.

Jean-François Roberge
Ministre de l'Éducation

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|----|
| Mot du ministre | 3 |
| Précisions terminologiques | 7 |
| Présentation | 9 |
| Partie 1 Des changements nombreux et importants depuis 20 ans | 13 |
| 1.1. Une société en mutation | 14 |
| 1.2. L'intégration des perspectives autochtones dans l'enseignement | 14 |
| 1.3. Une diversité croissante qui est source de nouveaux défis | 15 |
| 1.4. Des structures familiales de plus en plus diversifiées | 15 |
| 1.5. L'identité et l'expression de genre | 15 |
| 1.6. Les inégalités socioéconomiques | 16 |
| 1.7. Une utilisation du numérique en expansion | 17 |
| 1.8. Les politiques éducatives et la recherche sur l'éducation et l'enseignement | 17 |
| Partie 2 Les assises du référentiel | 19 |
| 2.1. La culture: au fondement de l'éducation et de l'enseignement | 20 |
| 2.2. La langue: au fondement de l'éducation et de l'enseignement | 21 |
| 2.3. Les enseignantes et les enseignants, des bâtisseurs de relations avec les élèves | 22 |
| 2.4. Les enseignantes et les enseignants, des professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage | 23 |
| 2.5. Les enseignantes et les enseignants, des professionnels qui font preuve de collaboration | 24 |
| Partie 3 Les principes à la base de l'enseignement | 25 |
| 3.1. Premier principe: agir pour l'éducation et l'apprentissage des élèves | 26 |
| 3.2. Deuxième principe: savoir agir de manière autonome en fonction des caractéristiques de la situation | 28 |
| 3.3. Troisième principe: fonder son enseignement sur l'état actuel des connaissances | 29 |

| | |
|--|------------|
| Partie 4 Former aux connaissances à la base de l'acte d'enseigner | 31 |
| 4.1. Les connaissances sur les élèves et l'apprentissage | 34 |
| 4.2. La connaissance de la discipline et du programme d'études | 35 |
| 4.3. La connaissance des stratégies didactiques et pédagogiques | 36 |
| Partie 5 Une vision structurée de l'organisation des compétences | 37 |
| 5.1. Quelques précisions sur la notion de compétence | 38 |
| 5.2. Penser les compétences à partir du travail enseignant | 40 |
| Tableau 1: Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant | 43 |
| Schéma 1: L'organisation des compétences fondée sur le travail enseignant | 44 |
| Partie 6 Les compétences attendues du personnel enseignant | 45 |
| 6.1. Deux compétences fondatrices | 47 |
| 6.2. Champ 1: six compétences spécialisées au cœur du travail fait par l'enseignante ou l'enseignant avec et pour les élèves | 53 |
| 6.3. Champ 2: deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif | 67 |
| 6.4. Champ 3: une compétence inhérente au professionnalisme enseignant | 73 |
| 6.5. Deux compétences transversales | 77 |
| Partie 7 Former aux compétences professionnelles | 83 |
| 7.1. Le développement et la maîtrise des compétences professionnelles: les tendances actuelles | 84 |
| 7.2. Les contributions de la formation initiale au développement des compétences professionnelles | 85 |
| Tableau 2: Niveaux d'acquisition des compétences à travers le développement professionnel continu | 86 |
| 7.3. Des compétences en partie développées avant la formation initiale | 87 |
| 7.4. Des compétences en partie acquises au terme de la formation initiale | 89 |
| 7.5. Les compétences comme vecteurs du développement professionnel continu | 92 |
| Conclusion La formation à l'enseignement aujourd'hui et demain | 93 |
| Références bibliographiques | 94 |
| Annexe | 101 |

PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES

Les définitions suivantes s'appliquent dans le présent document.

Autochtone

Inclut les Inuit et les membres des Premières Nations.

Champ

Désigne un grand domaine d'intervention des enseignantes et des enseignants en matière de responsabilités, de tâches et de situations de travail. Trois champs principaux sont distingués dans ce document : les relations avec les élèves, les relations avec des partenaires (collègues, membres de la direction d'école, membres de la famille, etc.) et l'appartenance à une profession. Ces champs ne doivent pas être confondus avec les champs d'enseignement, qui regroupent des disciplines.

Classe

Fait référence au lieu où se déploient concrètement les relations entre les enseignantes et enseignants et les élèves à travers des activités d'éducation, d'enseignement et d'apprentissage. Il peut s'agir non seulement du « local de classe », mais aussi du gymnase, de la classe d'arts, de l'amphithéâtre, de l'atelier de formation professionnelle, du poste de travail informatique, du local de l'éducation préscolaire, de l'espace virtuel, etc.

Élève

Désigne tout enfant, adolescent ou adulte qui suit des cours à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire ou secondaire, à l'éducation des adultes ou à la formation professionnelle.

Équipe-école

Inclut l'équipe-centre de l'éducation des adultes.

Langue d'enseignement

Ainsi que le stipule la *Charte de la langue française*, le français, seule langue officielle dans la province de Québec, est la langue d'enseignement pour tous les élèves du primaire et du secondaire fréquentant un établissement public ou privé au Québec, à l'exception de ceux admissibles à l'enseignement en anglais et de ceux qui fréquentent une école de bande, l'École des Naskapis ou les écoles relevant des commissions scolaires crie et Kativik, lesquels peuvent recevoir leur enseignement en langue autochtone, en anglais ou en français.

Médiatrice ou médiateur d'éléments de culture

Désigne l'enseignante ou l'enseignant qui assume pleinement son rôle d'interprète, de critique et de passeur de culture.

Parent

Désigne la personne qui possède la garde légale d'un enfant ou d'un adolescent ainsi que la personne responsable du parcours scolaire de l'élève, en l'occurrence l'adulte lui-même à l'éducation des adultes et à la formation professionnelle.

Programme d'études

Fait référence au document ministériel constituant un repère commun à l'ensemble des acteurs scolaires et sociaux d'un secteur d'enseignement donné.



Présentation



Le présent document constitue un référentiel de compétences professionnelles pour tout le personnel enseignant de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire, de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle. Il s'adresse aussi à toutes les personnes concernées par la formation à l'enseignement : responsables des programmes de formation à l'enseignement ; formatrices et formateurs (professeures et professeurs ou chargées et chargés de cours) ; superviseures et superviseurs universitaires ; enseignantes et enseignants qui accueillent des stagiaires dans leurs classes ; membres des directions d'établissement ; responsables du recrutement des enseignantes et des enseignants dans les organismes scolaires ; enseignantes et enseignants en insertion professionnelle ; enseignantes et enseignants expérimentés soucieux de poursuivre de manière continue le développement de leurs compétences professionnelles.

Ce référentiel vise à actualiser, à améliorer et à enrichir la formation à l'enseignement pour permettre au personnel enseignant de continuer à jouer un rôle déterminant dans la réussite éducative des élèves.

À terme, ce référentiel vise à contribuer à la valorisation de la formation à l'enseignement et de la profession enseignante. Il servira de guide pour l'élaboration et l'agrément des programmes de formation à l'enseignement. Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)¹ s'assurera que chaque programme de formation initiale du personnel enseignant répond adéquatement aux orientations ministérielles et permet le développement des compétences professionnelles qui y sont définies.

La production de ce référentiel se base en partie sur la synthèse et l'analyse critique de plus de 80 référentiels anglophones et francophones émanant de la plupart des pays développés ainsi que de leurs États, cantons, provinces, etc. (liste non exhaustive présentée en annexe). Il prend également en compte les processus de révision des référentiels de compétences qui sont aujourd'hui amorcés dans plusieurs pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) de même que les productions d'organismes reconnus sur le plan international : l'Union européenne, le National Board for Professional Teaching Standards aux États-Unis, etc. (annexe). L'analyse de cette vaste documentation met en relief les évolutions internationales en ce domaine. Elle rappelle aussi que ces référentiels possèdent une forte coloration nationale liée aux traditions socioéducatives en vigueur dans chaque pays, aux conceptions de l'enseignement, du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant et de son statut ainsi qu'aux conceptions variées des compétences et de la formation qui leur est liée. Pour en rendre compte, diverses études sur le travail des enseignantes et des enseignants dans les classes, des documents sur la profession enseignante, les programmes de formation à l'enseignement des universités québécoises et plusieurs dizaines de plans-cadres et de plans de cours offerts dans ces programmes ont été analysés.

¹ Le CAPFE, institué par la *Loi sur l'instruction publique* en 1997, examine et agréé les programmes de formation à l'enseignement touchant l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Il les recommande ensuite au ministre aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner. La liste des programmes agréés et des profils de sortie offerts dans les universités québécoises est accessible sur le site Internet de l'organisme (capfe.gouv.qc.ca).

Ainsi, le présent référentiel découle d'une actualisation du précédent (ministère de l'Éducation, 2001) et tient compte à la fois de l'évolution de l'école et de la société du Québec et des nouveaux apports de la documentation internationale sur les compétences professionnelles des enseignantes et des enseignants. C'est à la lumière de ces changements et des tendances internationales qu'a été effectuée la mise à jour du référentiel de 2001. Toutefois, bien qu'il s'inscrive dans la continuité de ce dernier, le présent référentiel comporte des changements importants, dont les suivants :

- Une présentation plus succincte des assises et des principes qui les rend immédiatement accessibles à tous et à toutes, à commencer par les futurs enseignants et enseignantes ainsi que les personnes qui les forment à l'université et les établissements scolaires;
- Une plus grande importance accordée aux connaissances relatives au mode d'apprentissage des élèves, aux savoirs disciplinaires et aux programmes d'études de même qu'aux stratégies didactiques et pédagogiques à mobiliser;
- Une définition de l'enseignante ou de l'enseignant axée davantage sur la figure de la professionnelle ou du professionnel de l'enseignement dont les activités sont guidées par des assises et des principes auxquels sont rattachées ses compétences;
- La considération des réalités autochtones dans l'enseignement;
- Une modélisation de l'organisation des compétences et de leurs relations dynamiques qui permet d'illustrer leur importance relative du point de vue du travail enseignant et de la formation à l'enseignement;
- Une nouvelle compétence relative au rôle de soutien que joue l'enseignante ou l'enseignant au regard de la motivation pour l'apprentissage;
- L'introduction de niveaux d'acquisition permettant de rendre compte du développement des compétences professionnelles au long de la carrière de l'enseignante ou de l'enseignant.

Par ailleurs, les compétences retenues dans ce référentiel ainsi que leurs définitions et déclinaisons en différentes dimensions ont fait l'objet d'une vaste consultation auprès de plus de 750 personnes concernées par la formation à l'enseignement de même que de nombreux organismes éducatifs et des facultés ou départements d'éducation. Ce référentiel prend donc en compte les opinions et suggestions les plus fréquemment formulées ou les plus solidement étayées lors des larges consultations menées par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), qui ont pris fin au printemps 2020. Il est divisé en sept parties.

- 1 La première partie rappelle les principaux changements qui ont eu cours ces deux dernières décennies et qui influent directement ou indirectement sur le travail de l'enseignante ou de l'enseignant.

- 2 La deuxième partie présente les assises du référentiel. L'enseignante ou l'enseignant y est défini à la fois comme une médiatrice culturelle ou un médiateur culturel maîtrisant la langue d'enseignement et comme une professionnelle ou un professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage. Les dimensions relationnelle et collaborative de son travail y sont également soulignées.

- 3 La troisième partie établit trois principes à la base de l'enseignement. Ces principes guident les activités professionnelles de l'enseignante ou de l'enseignant en fondant notamment l'enseignement sur l'état actuel des connaissances pour soutenir l'apprentissage des élèves.

- 4 La quatrième partie présente un certain nombre de repères et d'indications sur les connaissances professionnelles qui sous-tendent, comme ressources intrinsèques, les compétences de l'enseignante ou de l'enseignant. Ces repères et indications amènent également à préciser certaines des finalités intellectuelles et normatives de la formation à l'enseignement.

- 5 La cinquième partie porte sur les compétences nécessaires à l'acte d'enseigner. Y sont distingués et organisés trois types de compétences: celles directement liées aux champs d'intervention des enseignantes et des enseignants, des compétences transversales liées à ces champs et des compétences fondatrices sans lesquelles les autres ne pourraient pas exister.

- 6 La sixième partie décrit chacune des 13 compétences qui constituent le référentiel ainsi que les dimensions qui précisent la façon dont elles se déploient dans le travail de l'enseignante ou de l'enseignant.

- 7 La septième partie traite de la formation aux compétences professionnelles. Elle dépeint le développement des compétences des enseignantes et des enseignants comme un continuum qui s'ancre en amont de leur formation initiale et se poursuit tout au long de leur carrière. Dans cette perspective, des niveaux d'acquisition pour les 13 compétences retenues sont proposés.



Partie 1

**Des changements
nombreux et
importants
depuis 20 ans**

Depuis la publication du précédent référentiel, les attentes sociales à l'égard de l'école et de la profession enseignante se sont multipliées, tandis que l'environnement écologique, social, culturel et économique dans lequel naissent, grandissent et évoluent les nouvelles générations s'est complexifié (Fullan, 2020). Les nombreux changements observés sont décrits ci-dessous.

1.1. Une société en mutation

Notre époque se caractérise par une évolution globalement positive, mais soumise à des tensions. Partout dans le monde, y compris dans les sociétés en développement, on a observé, tout au long du XX^e siècle, un recul de la pauvreté, un allongement de l'espérance de vie, une reconnaissance universelle des droits de la personne y compris de ceux des peuples autochtones, un plus grand accès à une justice équitable, une croissance du bien-être matériel et une amélioration générale de la qualité de vie (santé, éducation, etc.). Cette évolution globalement positive présente, depuis une cinquantaine d'années, des enjeux complexes: pollution et détérioration accélérée des écosystèmes; appauvrissement de la biodiversité; migrations; impact des innovations technologiques et des médias sociaux sur la démocratie; surconsommation; vieillissement de la population, particulièrement dans les sociétés développées, etc. Il est évident que l'école, parce qu'elle prépare les élèves à la vie en société et à l'exercice de leur rôle de citoyennes et de citoyens, assume une mission importante de sensibilisation à ces enjeux pour laquelle le personnel scolaire et, plus particulièrement, les enseignantes et les enseignants sont fortement sollicités.

1.2. L'intégration des perspectives autochtones dans l'enseignement

Au Québec, 10 Premières Nations, outre les Inuit, sont réparties géographiquement dans différentes régions et ont chacune leur histoire et leur culture. Ces peuples fondateurs contribuent à la société québécoise et y occupent une place importante. À ce titre, ils peuvent légitimement s'attendre à ce que les réalités autochtones soient considérées indépendamment de celles des nouveaux arrivants.

En 2015, la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVRC) a déposé son rapport visant à rappeler la dure réalité des pensionnats autochtones pour rétablir la vérité et favoriser la réconciliation et la guérison des peuples autochtones. Parmi les 94 appels à l'action que comprend ce rapport, le 62^e interpelle les gouvernements pour que, entre autres, en collaboration avec les Premières Nations, les Inuit et les éducateurs, ils donnent aux universités les moyens de former les enseignantes et les enseignants à intégrer les méthodes d'enseignement et les connaissances autochtones en classe. Le rapport de la CVRC rappelle que les enseignantes et les enseignants sont des acteurs incontournables de la réconciliation avec les peuples autochtones et les sollicite pour qu'ils priorisent le renforcement de la compréhension interculturelle, de l'empathie et du respect mutuel.

1.3. Une diversité croissante qui est source de nouveaux défis

À l'instar de la plupart des sociétés occidentales, la population du Québec a continué à se diversifier sur les plans culturel, linguistique et religieux. On observe une diversification semblable dans les sources d'information et d'apprentissage de même que dans les modes de circulation des connaissances (nouveaux médias de masse, nouvelles formes de communication entre les citoyennes ou les citoyens et de mise en réseau des personnes, etc.). Bien que cette diversité soulève de nouveaux défis de reconnaissance, de cohésion, d'intégration et d'inclusion, elle demeure intrinsèquement liée au rythme naturel d'épanouissement des sociétés. Elle remet également en question le rôle du personnel enseignant dans la mesure où l'école québécoise doit être égalitaire, inclusive et ouverte à tous (MEES, 2019a). En ce sens, notre école est le creuset où peuvent se nouer ces liens et ces solidarités grâce à l'action du personnel enseignant.

1.4. Des structures familiales de plus en plus diversifiées

En plus de ces changements importants qui se sont produits au cours des dernières décennies, des changements sociaux et culturels se sont répercutés sur le travail du personnel enseignant. Pour comprendre leur ampleur, évoquons les transformations rapides des structures familiales et l'apparition de nouvelles formes de parentalité. Par ailleurs, la nature même de la famille et le rôle éducatif des parents varient d'une culture à l'autre. Par exemple, dans les mœurs autochtones, de nombreuses personnes, y compris les aînés ou les membres de la collectivité et de la famille étendue, contribuent à l'éducation des enfants (Turner, 2016; Lévesque et autres, 2015). Cet exemple parmi d'autres est à considérer dans le contexte d'une école inclusive et pluriculturelle.

Cette évolution complexe appelle à repenser les relations entre l'école et la famille ainsi qu'entre les enseignantes et enseignants et les parents, dont les identités, les cultures et les rôles éducatifs sont divers. Les récentes modifications apportées à la *Loi sur l'instruction publique*² réaffirment la place des parents en tant que premiers éducateurs de leurs enfants. Des responsabilités et des compétences nouvelles incombent désormais au personnel enseignant en relation avec les parents, dont la pleine participation à l'éducation des enfants est incontournable pour assurer le bien-être et la réussite éducative de ces derniers (Larivée et autres, 2017).

1.5. L'identité et l'expression de genre

Les stéréotypes sexuels qui définissent les identités ainsi que les rôles sociaux que les femmes et les hommes sont appelés à jouer sont encore présents dans la société et à l'école. Ces stéréotypes demeurent une source potentielle d'inégalité qui n'épargne ni l'école ni le personnel enseignant. À cet égard, la réussite éducative des filles et des femmes, encore récente, ne doit pas masquer le défi qui consiste à faire valoir leur qualification sur le marché du travail, qui demeure toujours très en faveur des hommes (Crespo, 2018; Moyser, 2017)³. Quant aux garçons, dans le réseau public

2 La *Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuit et naskapis* en fait également mention.

3 Crespo établit notamment qu'en 2016, le revenu d'emploi médian par niveau de scolarité des personnes de 25 à 64 ans travaillant à temps plein toute l'année était toujours très nettement en faveur des hommes à scolarité égale. Ainsi, l'écart médian était d'un peu plus de 20 000 \$ en faveur des hommes ayant une scolarité universitaire égale à celle des femmes.

francophone, 35,5 % d'entre eux ne terminent pas leurs études secondaires dans la durée prévue de cinq ans (MEES, 2019b). Le personnel enseignant doit donc rester attentif aux stéréotypes sexuels qui, trop souvent encore, peuvent marquer les expériences éducatives vécues de manière douloureuse par les élèves (Conseil du statut de la femme, 2016; Secrétariat à la condition féminine, 2017).

Par ailleurs, il importe de promouvoir un sain développement du genre et de rendre compte de l'existence d'une diversité d'expériences individuelles relatives à l'identité et à l'expression de genre. Les enseignantes et les enseignants sont davantage mis en présence de nouvelles réalités où l'identité de genre d'une personne peut correspondre ou non au genre généralement associé au sexe qui lui a été assigné à la naissance. En ce sens, la notion d'identité de genre se réfère à l'expérience intérieure et personnelle que chaque personne a de son genre. L'enseignante ou l'enseignant contribue au développement de l'élève en le soutenant et en incluant dans son enseignement la diversité des genres par l'acceptation de soi et le respect des autres, favorisant ainsi un milieu scolaire sécuritaire, bienveillant et inclusif. Pour ce faire, elle ou il s'assure que le matériel pédagogique utilisé diffuse des images positives et inclusives quant à l'affirmation de l'identité de genre, et ce, tout en remettant en question des stéréotypes persistants dans la société québécoise.

1.6. Les inégalités socioéconomiques

En 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation exigeait de remettre les écoles du Québec sur les rails en matière d'égalité des chances. Deux décennies plus tard, on observe que cette volonté est loin d'être respectée. De manière générale, l'origine socioéconomique des familles exerce une influence considérable sur la trajectoire scolaire des jeunes et leur réussite, et ce, dès la petite enfance. Une enquête de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ, 2019) sur le développement des enfants à la maternelle indique qu'un peu plus d'un enfant sur quatre présente une vulnérabilité dans au moins un des cinq domaines de développement. À cet égard, les enfants vivant dans un quartier défavorisé sur le plan matériel sont plus susceptibles que les autres d'être vulnérables dans tous les domaines de développement (Simard, Lavoie et Audet, 2018).

Par ailleurs, il faut rappeler que la pauvreté ne se réduit pas à sa seule dimension économique (ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2018; Conseil supérieur de l'éducation, 2016; Vinet et autres, 2015). Le fait de naître et de grandir dans des familles ou des milieux défavorisés risque d'avoir des conséquences à court, à moyen et à long terme pour les jeunes: retards et difficultés dans l'apprentissage du langage, faible scolarité des parents et difficulté du réseau social à soutenir leur parcours scolaire, distance importante entre la culture familiale et la culture scolaire, vie de quartier souvent marquée par une faible présence d'activités culturelles, etc. La pauvreté a aussi changé de visage ces dernières décennies. Des emplois précaires ou aux salaires insuffisants et parfois l'unicité des sources de revenus créent des situations particulières. Ces phénomènes font système, c'est-à-dire qu'ils s'additionnent et agissent en synergie, contribuant à l'échec scolaire, au décrochage et donc à l'exclusion (Bihl et Pfefferkorn, 2008).

Au Québec, on sait que les enfants des familles monoparentales ou des familles d'immigration récente ainsi que les jeunes autochtones sont particulièrement touchés par ces phénomènes qui affectent l'ensemble de leur parcours scolaire et vont même bien au-delà (MEES, 2019c). Pauvreté, inégalité et exclusion ont donc une forte dimension intergénérationnelle et pèsent de tout leur poids sur le parcours scolaire et les aspirations futures de dizaines de milliers d'élèves. Elles interpellent

l'école et le personnel enseignant quant à leur capacité à promouvoir une éducation équitable et inclusive en utilisant les leviers d'intervention à leur disposition dans une perspective de justice sociale (MEES, 2019c).

1.7. Une utilisation du numérique en expansion

Un autre phénomène récent et complexe est l'expansion de l'usage du numérique chez les jeunes d'âge scolaire. L'utilisation d'applications numériques qui induisent, pour la plupart, des formes nouvelles de consommation est massive chez les jeunes (OCDE, 2015). Or, on connaît encore peu l'effet de ces technologies sur les jeunes d'âge scolaire, leur développement physique, intellectuel, émotionnel et social, leur santé ou leurs rapports au milieu de vie, à l'école, à l'apprentissage et aux connaissances à la base des programmes d'études. En outre, la fracture numérique entre les différentes régions est à considérer, car l'accès à la haute vitesse ou au réseau cellulaire est variable sur le territoire du Québec. L'accès des familles à la haute vitesse et aux appareils permettant d'en bénéficier peut également être problématique.

Une chose semble certaine: l'utilisation du numérique, avec tout ce qu'elle peut comporter de positif, pose aussi des défis et pénètre l'ensemble du monde scolaire, soulevant ainsi pour le personnel enseignant des questions qui relèvent de la citoyenneté à l'ère du numérique. La formation du personnel enseignant doit prendre en considération les enjeux induits par l'utilisation du numérique. L'éducation au numérique, conçu non seulement comme une technologie, mais aussi comme une forme de littératie et une pratique sociale, représente désormais une responsabilité importante de l'école et du personnel enseignant, ainsi que le décrit le Cadre de référence de la compétence numérique (MEES, 2019d). Encore là, cette responsabilité exige des enseignantes et des enseignants le développement de compétences renouvelées et leur constante mise à jour.

1.8. Les politiques éducatives et la recherche sur l'éducation et l'enseignement

Mis en place au cours des deux dernières décennies, plusieurs changements législatifs et réglementaires ainsi que de nouveaux programmes de formation ont aussi modifié en profondeur l'environnement de l'école et de la classe. L'enseignement d'aujourd'hui est donc différent de celui d'il y a 20 ans: les attentes en matière de réussite pour les élèves sont élevées, les populations scolaires sont devenues un creuset de diversité et une mosaïque de besoins, les missions confiées au personnel enseignant se sont multipliées, tandis que leur environnement de travail s'est lui-même transformé avec la décentralisation et la nouvelle gouvernance, la plus grande place confiée aux parents dans les écoles, l'ouverture sur la communauté environnante, etc.

Par ailleurs, afin de répondre aux besoins des élèves, un nombre croissant de membres du personnel des équipes-écoles ont été embauchés, autant du personnel professionnel que du personnel technique. Leur présence accrue auprès des élèves, des enseignantes et des enseignants rend la question de la collaboration au sein des établissements et de ces équipes-écoles encore plus importante. Enseigner, c'est donc forcément être appelé à renforcer sans cesse ses compétences en matière de collaboration et de travail collectif.

Tant du côté de la formation à l'enseignement que de celui de la recherche scientifique sur l'enseignement et l'apprentissage, la situation a également beaucoup changé. En effet, avec le développement des sciences de l'apprentissage, on dispose aujourd'hui d'une base scientifique plus étendue et solide concernant l'apprentissage et le développement des élèves. La recherche en ce domaine a élargi son spectre d'investigation et prend en compte les dimensions corporelle, affective, sociale et culturelle de l'apprentissage (Collins, Andler et Tallon-Baudry, 2018). De plus, l'essor récent des neurosciences apporte des faits nouveaux sur les relations complexes entre l'apprentissage et le système nerveux (Dehaene, 2018). À cela s'ajoutent les connaissances sur l'effet positif de la pratique régulière d'activités physiques sur la santé mentale et physique de même que, plus récemment, sur la réussite éducative et la persévérance scolaire (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011).

On sait également que les enfants, dès leur naissance, disposent de compétences dans le traitement des informations visuelles, physiques, linguistiques et sociales, et que leurs apprentissages ultérieurs, notamment scolaires, vont pouvoir s'édifier sur ces compétences. La recherche en didactique a beaucoup progressé. On dispose maintenant d'outils théoriques plus avancés pour décrire ce qui se passe dans une classe du point de vue des connaissances à acquérir. Enfin, la recherche sur l'efficacité comparée des pratiques enseignantes semble mettre en lumière différentes stratégies d'enseignement propres à assurer l'apprentissage des élèves et leur réussite éducative (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2006; Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016). La pédagogie dépend fondamentalement de ce que l'enseignante ou l'enseignant fait en classe pour soutenir ses élèves. Étudier l'activité professionnelle du personnel enseignant en classe et comprendre comment il peut vraiment faire une différence concernant la qualité de l'apprentissage des élèves constituent désormais une voie privilégiée de la recherche en éducation. Bref, il existe aujourd'hui une solide base de connaissances sur laquelle l'enseignement peut prendre appui.

Ces nombreux changements ont eu de profondes répercussions sur le travail du personnel enseignant. Ils conduisent à repenser l'éventail des compétences qu'il doit, de nos jours, maîtriser et mobiliser pour soutenir la réussite éducative des élèves.



Partie 2

Les assises du référentiel

Un référentiel de compétences repose sur une vision de l'enseignante ou de l'enseignant que l'on veut former. Cette deuxième partie explicite la vision retenue ici et en démontre la pertinence pour la formation du personnel enseignant.

Peu importe les domaines d'activités, toutes les formations professionnelles à l'université visent d'abord et avant tout à préparer à l'exercice d'une profession. En effet, leur but est de préparer des professionnelles et des professionnels capables, dès la fin de leur formation, d'assumer correctement les tâches et les responsabilités qui leur incomberont.

Les compétences professionnelles qui se situent au centre de la formation à l'enseignement doivent être les mêmes que celles qui sont au cœur de l'activité enseignante dans les écoles et les classes. Ce référentiel est conçu dans la perspective de l'exercice de la profession enseignante: la formation initiale y est considérée, tout autant que la formation continue qui devra suivre, comme essentielle à la maîtrise des compétences qui en rendent possible le plein exercice.

2.1. La culture: au fondement de l'éducation et de l'enseignement

L'éducation est un processus qui permet à l'élève, grâce à l'activité de médiation de l'enseignante ou de l'enseignant, de s'approprier un patrimoine de culture grâce auquel ce jeune deviendra à la fois un être humain, un membre d'une communauté ou d'une société et un sujet singulier (Charlot, 1997). Ce patrimoine de culture est constitué de langages symboliques produits par les êtres humains au cours de leur histoire et offrant différentes lectures et compréhensions du monde. Qu'il s'agisse des langages logico-mathématiques et scientifiques, des langages narratifs comme la littérature, l'histoire ou la philosophie ou encore des langages poético-lyriques comme les arts, ces langages multiples sont essentiels à la formation d'un être humain et à la construction de son identité. C'est en ce sens que la culture est fondatrice et qu'elle concerne tous les enseignants et enseignantes.

L'école joue donc un rôle essentiel en initiant les élèves, sur un temps long et de manière organisée, au monde des langages symboliques. Cette entrée dans la culture s'inscrit dans une visée de formation générale. En ce sens, la culture transmise à l'école est générale; elle est comprise comme l'acquisition des langages symboliques dans diverses sphères de l'activité humaine et le développement d'habiletés intellectuelles générales associées à cette acquisition. Il convient de rappeler que cette culture varie selon les époques, les pays de même que les traditions nationales et culturelles ou les idéologies politiques et pédagogiques, et qu'elle implique ainsi une sélection des éléments qui paraissent essentiels à la formation d'un être humain cultivé.

À l'école, cette sélection prend la forme d'un programme de formation qui comprend notamment des compétences générales et transversales, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être organisés en disciplines de même que des manifestations de la culture et des repères culturels. Ainsi, chaque programme de formation tend à initier à un patrimoine de culture qui est le résultat d'une sélection toujours située dans l'histoire d'une société et toujours inscrite dans des rapports sociaux. Cette sélection au sein de la culture et cette réorganisation des contenus culturels, soit leur mise en forme didactique et pédagogique, renvoient à la culture scolaire (Forquin, 1989).

C'est cette culture scolaire que l'enseignante ou l'enseignant prend en charge et dont elle ou il accepte d'être la médiatrice ou le médiateur auprès des élèves. Pour ce faire, elle ou il sélectionne des éléments de culture, en fournit une interprétation avisée et nuancée, procède à leur transposition didactique et pédagogique, et leur donne un sens et une valeur pour amener les élèves à leur accorder un sens et une valeur à leur tour.

L'enseignante ou l'enseignant, comme médiatrice ou médiateur d'objet de culture joue donc un rôle de premier plan, car elle ou il permet à des élèves, à travers des œuvres artistiques, littéraires, philosophiques et scientifiques, de trouver des échos à leurs propres interrogations, des sources d'ouverture, de compréhension et d'enrichissement, des points d'appui essentiels pour se situer dans leur identité humaine et personnelle et devenir à leur tour des actrices et des acteurs capables de comprendre la société dans laquelle ils vivent et sa culture.

2.2. La langue: au fondement de l'éducation et de l'enseignement

Bien plus qu'un instrument de communication, la langue est, par essence, objet de culture et rapport à la culture. Comme outil majeur d'initiation culturelle, la langue constitue donc un véhicule privilégié permettant d'entrer en relation avec le monde, avec les autres et avec soi (ministère de l'Éducation, 2001). En ce sens, elle se situe au fondement de l'éducation et de l'enseignement, et trouve naturellement sa place dans les assises de ce référentiel.

De ce fait, tous les enseignants et enseignantes, par leur maîtrise exemplaire de la langue d'enseignement, jouent un rôle de figures de référence et de modèles auprès de leurs élèves. Cela ne signifie pas qu'ils deviennent des spécialistes de la linguistique ou de la grammaire. En effet, pour être en mesure de rendre clairs sa pensée, son raisonnement et ses explications ou permettre aux élèves d'avoir accès à la dimension symbolique de la langue, l'enseignante ou l'enseignant, peu importe sa discipline, est appelé à maîtriser celle-ci tant à l'oral qu'à l'écrit. Que ce soit pour expliquer un raisonnement mathématique, partager son appréciation d'une pièce de théâtre ou décrire un phénomène scientifique, l'efficacité de son enseignement est tributaire de la qualité de la langue qu'elle ou il utilise afin de faire apprendre, d'illustrer, de démontrer ou d'offrir du soutien aux élèves.

En outre, pour bien mettre en avant la richesse et le pouvoir évocateur de la langue, l'enseignante ou l'enseignant fait remarquer aux élèves comment les journalistes, les artistes, les scientifiques et autres l'utilisent pour transmettre leur message, illustrer leur vision du monde, susciter des réflexions, alimenter des débats, informer, divertir ou émouvoir.

Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant amène les élèves à percevoir la langue comme une clé d'accès au grand domaine des connaissances de même qu'un moyen privilégié de construction de leur pensée.

2.3. Les enseignantes et les enseignants, des bâtisseurs de relations avec les élèves

L'objectif central de la formation initiale à l'enseignement est de préparer de manière optimale le futur personnel enseignant à l'exercice de sa profession. Par la suite, la formation continue sera nécessaire pour que l'enseignante ou l'enseignant exerce sa profession en fonction de l'évolution des connaissances et de la société⁴. Or, cet exercice trouve justement son sens dans la responsabilité première que la société lui confie au sein de l'établissement scolaire, soit « de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié; de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre » (*Loi sur l'instruction publique*, article 22). En ce sens, on peut affirmer que les relations avec les élèves, considérées dans toutes leurs dimensions (intellectuelle, affective, éthique, sociale, culturelle, etc.), constituent le cœur du travail des enseignantes et des enseignants. Il en résulte qu'une large part des compétences à la base de l'enseignement revêt une forte dimension relationnelle. C'est pourquoi les relations des enseignantes et des enseignants avec leurs élèves – le travail enseignant fait avec et pour les élèves – se situent au centre du référentiel de compétences professionnelles et de la formation à l'enseignement.

Ces relations sont d'autant plus importantes que la recherche en éducation établit clairement que les enseignantes et les enseignants sont les professionnels qui exercent l'influence la plus directe et la plus forte sur la qualité des apprentissages des élèves et leur réussite (Fortin, Plante et Bradley, 2011; Hattie, 2009 et 2012).

4 L'article 7 de la *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires* prévoit que chaque enseignant suive un nombre minimal de 30 heures de formation continue obligatoire par période de référence de 2 ans.

2.4. Les enseignantes et les enseignants, des professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage

Les relations des enseignantes et des enseignants avec les élèves s'établissent à travers des activités, des tâches et des actes variés aussi bien en classe qu'à l'extérieur de celle-ci et aussi bien en présence des élèves, et donc en interaction directe avec eux, qu'en leur absence (préparation des situations d'enseignement et d'apprentissage, correction des travaux, rencontres avec les parents, etc.).

Ce qui caractérise ces relations est le professionnalisme. En ce sens, on peut définir l'enseignante ou l'enseignant comme une professionnelle ou un professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'enseignante ou l'enseignant conçoit, planifie, réalise, évalue et réajuste au besoin son activité en fonction de certains principes professionnels qui guident celle-ci. En lien avec la compétence culturelle du personnel enseignant et la maîtrise de la langue d'enseignement, ces principes permettent de définir une vision des enseignantes et des enseignants comme des professionnels.

2.5. Les enseignantes et les enseignants, des professionnels qui font preuve de collaboration

Les pratiques collaboratives constituent désormais une orientation de base de l'enseignement. De plus en plus de professionnelles et de professionnels ainsi que de membres du personnel de soutien interviennent auprès des élèves et sont appelés à interagir avec les enseignantes et les enseignants. En outre, la place des parents dans l'école s'est fortement affirmée: ils sont pleinement reconnus comme des acteurs à part entière dans la formation scolaire, bien qu'ils y participent dans des sphères d'influence différentes de celles des professionnelles et des professionnels de l'enseignement (Larivée, 2011; Hoover-Dempsey, 2012). Enfin, conçue comme un milieu de vie et une institution inclusive, l'école s'est ouverte sur la communauté environnante, ce qui a favorisé des collaborations avec plusieurs autres partenaires externes.

Pour les enseignantes et les enseignants, collaborer signifie aussi développer une culture d'apprentissage collectif afin de définir et de poursuivre des buts communs liés à la réussite des élèves (Hewson, Hewson et Parsons, 2015). Cet apprentissage collectif se nourrit de résultats de recherche pertinents.

De manière générale, on observe aujourd'hui, au sein du monde scolaire, une très nette tendance à passer de collaborations ponctuelles à un professionnalisme basé sur une véritable intelligence collective et une organisation apprenante (Guillemette et autres, 2018). Dans cette perspective, les enseignantes et les enseignants, les membres des directions d'établissement et les autres membres de l'équipe-école qui interviennent auprès des élèves s'efforcent d'accroître et de partager leurs connaissances, leurs compétences et leurs expériences de manière continue, afin de mettre en pratique ce qu'ils ont appris collectivement, dans le respect de l'autonomie et du rôle de chacune et de chacun⁵. Le but ultime et commun de cette collaboration est l'amélioration constante de l'apprentissage chez tous les élèves.

Former des enseignantes et des enseignants capables de travailler en équipe et qui comprennent que le travail collaboratif est au cœur de l'enseignement appelle le développement d'une identité professionnelle forte et de compétences particulières. Il s'agit donc d'un autre objectif important de la formation à l'enseignement.

5 À ce sujet, rappelons que l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants est enchâssée dans l'article 19 de la *Loi sur l'instruction publique*.



Partie 3

**Les principes
à la base de
l'enseignement**

Agir en professionnelle ou en professionnel, c'est agir en fonction de certains principes.

3.1. Premier principe: agir pour l'éducation et l'apprentissage des élèves

Toute activité professionnelle nécessite de mobiliser des connaissances et une capacité de jugement en les plaçant au service d'une finalité normative, c'est-à-dire d'une finalité régie par des valeurs: répondre aux besoins des personnes au bénéfice desquelles agit la professionnelle ou le professionnel.

L'enseignement existe uniquement en fonction de l'apprentissage, qui est une activité essentiellement exercée par les élèves. C'est pourquoi la finalité première de l'enseignante ou de l'enseignant est de soutenir les apprentissages des élèves et de contribuer à leur développement intégral et à leur réussite en fonction des objectifs des programmes d'études. L'enseignement est donc orienté par des valeurs. Cette orientation définit le cadre normatif de l'activité de l'enseignante ou de l'enseignant, c'est-à-dire l'ensemble des valeurs qui guide ses décisions, ses attitudes et ses actes non seulement dans ses relations avec ses élèves, mais aussi envers elle-même ou lui-même et ses partenaires.

La relation des enseignantes et des enseignants avec leurs élèves est asymétrique, les premiers disposant d'une certaine autorité sur les seconds. En classe, c'est l'enseignante ou l'enseignant qui détermine ce qu'elle ou il souhaite que les élèves apprennent en créant des conditions susceptibles de les aider à apprendre. Elle ou il a aussi la responsabilité de les évaluer et donc d'influencer leur trajectoire non seulement scolaire, mais aussi personnelle et professionnelle future. Une telle relation asymétrique exige que l'enseignante ou l'enseignant agisse constamment pour le bien de ses élèves, pour soutenir et enrichir leurs apprentissages et ainsi mieux assurer leur réussite.

Ce cadre normatif s'incarne dans la personne de l'enseignante ou de l'enseignant, dans ses attitudes, ses dispositions, ses façons d'être et d'interagir avec ses élèves. Il alimente sa volonté d'aider les élèves et de les soutenir dans leurs apprentissages, sa satisfaction de les voir progresser, son sens de la justice, de l'équité et de l'inclusion, sa bienveillance envers eux ainsi que son ouverture à l'égard de leur diversité. Il se traduit enfin par des attentes élevées et un engagement pour la réussite de chaque élève.

Les valeurs liées au service à la profession et à la communauté sont centrées, quant à elles, sur l'engagement des enseignantes et des enseignants dans leur profession, ce qui leur permet de devenir de meilleurs praticiens. Elles se réfèrent à des normes de pratique élevées et à une volonté d'apprendre compte tenu des changements rapides que connaît le milieu éducatif et pour répondre aux besoins variés des élèves. Dans cette optique, les enseignantes et les enseignants doivent établir leurs besoins en matière de développement professionnel continu et assumer la responsabilité de les combler (*Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*, article 7) comme l'expression essentielle de leur professionnalisme. Vis-à-vis de leurs collègues et des autres actrices et acteurs éducatifs, les enseignantes et les enseignants s'efforcent de promouvoir la collégialité, en respectant leur statut et leurs opinions. Dans cet esprit, ils sont prêts à offrir des conseils et à partager leurs pratiques. Enfin, ils font preuve de respect et d'équité dans leurs interactions avec les élèves, leurs collègues, les parents et les autres membres de la communauté.

On doit s'efforcer, dans la formation à l'enseignement, d'attirer des candidates et des candidats qui possèdent déjà de telles attitudes et dispositions, et qui adhèrent subjectivement à ce cadre normatif. En outre, elle doit offrir aux enseignantes et aux enseignants de nombreuses occasions d'objectiver ce cadre, d'en saisir toute l'importance et de mettre en lumière ses répercussions sur leur activité professionnelle et leurs relations avec les élèves et les autres actrices et acteurs éducatifs. La formation à l'enseignement doit comporter une part importante d'analyse réflexive visant l'appropriation et la compréhension des valeurs qui guident la profession.

3.2. Deuxième principe : savoir agir de manière autonome en fonction des caractéristiques de la situation

L'enseignante ou l'enseignant doit posséder de solides connaissances et savoir comment et quand les utiliser de manière autonome. Étant donné que toute connaissance est toujours imparfaite et incomplète, la compétence professionnelle est toujours provisoire et inachevée : toute professionnelle ou tout professionnel doit prendre en compte les limites de ce qu'elle ou il sait en fonction de son contexte d'intervention (Tardif, 1993).

L'activité professionnelle exige donc des capacités de raisonnement, de jugement et de réflexion en fonction du contexte précis d'intervention et des intentions d'apprentissage poursuivies. Agir en professionnelle ou en professionnel, c'est être appelé à faire des choix et à prendre des décisions de manière autonome et intelligente, c'est-à-dire adaptée à la situation dans laquelle on intervient. Pour ce faire, le personnel enseignant doit être capable de poser un regard critique et réflexif sur ses activités et de déterminer par lui-même, en basant notamment son jugement sur les connaissances et les valeurs propres à son domaine d'activités, les actions qui conviennent à des situations d'enseignement et d'apprentissage relativement changeantes au gré des interactions en classe, de la composition du groupe d'élèves, de leur vécu, de leurs besoins variables, de la matière enseignée, du déroulement de la situation d'enseignement et d'apprentissage avec ses contraintes temporelles, etc.

Cette autonomie est reconnue et affirmée dans la *Loi sur l'instruction publique*⁶. L'autonomie professionnelle découle principalement des situations de travail et s'exerce à l'intérieur du cadre institutionnel. En effet, les situations de travail possèdent habituellement un certain degré d'indétermination : tout n'y est pas prévu et contrôlé, tandis que la solution ou le résultat de l'activité ne sont pas donnés d'avance selon une procédure claire et définie qu'il suffirait de suivre pas à pas.

Comme toute autre activité professionnelle, l'enseignement commande un certain niveau de créativité et un savoir-agir en situation. Il fait appel à une intelligence de la tâche, c'est-à-dire à l'exercice du jugement professionnel qui permet d'interpréter, d'apprécier et de coordonner les divers éléments d'une situation, par définition problématique, afin de produire un résultat. L'exercice éclairé du jugement professionnel est donc une ressource indispensable à toute compétence, car, sans lui, celle-ci ne peut pas s'exprimer : elle reste à l'état de simple virtualité. La réalité des compétences s'exprime dans l'action intelligente qu'elles permettent.

6 *Loi sur l'instruction publique, article 19* : « Dans le cadre du projet éducatif de l'école et des dispositions de la présente loi, l'enseignant a le droit de diriger la conduite de chaque groupe d'élèves qui lui est confié. L'enseignant a notamment le droit : 1° de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié ; 2° de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés. »

Toutefois, l'enseignement semble encore plus complexe, car l'enseignante ou l'enseignant est appelé à travailler avec des individus singuliers, mais constitués en groupes. Or, un groupe d'élèves possède une dynamique propre, car les élèves n'agissent pas uniquement en fonction de l'enseignante ou de l'enseignant, mais également en fonction les uns des autres et du groupe. De ce point de vue, le processus d'enseignement et d'apprentissage se réalise lorsque l'enseignante ou l'enseignant et les élèves coordonnent leurs actions et participent ensemble à l'activité en cours. Enseigner n'est jamais réductible à la seule activité du personnel enseignant : il s'agit d'une activité menée conjointement entre les élèves et lui.

L'école fonctionne en faisant constamment appel à l'autonomie, à l'initiative, au jugement et à l'expertise de l'enseignante ou de l'enseignant ainsi qu'à ses attitudes et dispositions favorisant l'apprentissage de tous les élèves.

3.3. Troisième principe: fonder son enseignement sur l'état actuel des connaissances

Comme tout autre personnel professionnel, le personnel enseignant s'efforce de fonder ses activités sur l'état actuel des connaissances propres à son domaine d'exercice. En effet, enseigner, c'est penser, c'est savoir ce que l'on fait, c'est comprendre pourquoi on le fait et comment on peut et on doit le faire. Les connaissances propres à son domaine d'activités (concernant les élèves et l'apprentissage, les matières, les compétences et les savoir-faire à enseigner, les valeurs et les normes à respecter, les programmes d'études, la pédagogie, etc.) ne sont pas un ensemble de ressources extérieures à l'action dans lesquelles il lui conviendrait de puiser de temps à autre. Elles peuvent et doivent être incorporées à l'action qu'elles permettent de (se) représenter, de planifier, de mettre en forme et en mots, de réaliser ainsi que d'évaluer, d'adapter et d'améliorer (Le Boterf, 2010a et 2010b).

Toutes ces connaissances sont une des ressources premières et intrinsèques sur lesquelles se fonde l'acte d'enseigner. Loin d'être périphériques par rapport à l'activité, elles augmentent la puissance d'agir de l'enseignante ou de l'enseignant et lui permettent d'exercer pleinement ses compétences. Il n'existe donc pas de compétences professionnelles sans connaissances qui les nourrissent.

Travailler exige une connaissance à la fois conceptuelle et opératoire de la tâche à exécuter. Ce principe est d'autant plus important en enseignement qu'il porte justement sur des savoirs et des normes, soit les matières à enseigner et les programmes d'études avec leurs valeurs et leurs finalités. Les connaissances sont ce qui permet à l'enseignante ou à l'enseignant d'agir de manière compétente. C'est en fait l'objectif qu'elle ou il poursuit.

En effet, l'enseignante ou l'enseignant s'appuie sur ses connaissances disciplinaires et pédagogiques pour amener les élèves à développer leurs compétences. Pour cela, elle ou il fait acquérir aux élèves des connaissances, au sens le plus général du mot : connaissance de soi, connaissance des autres, de la culture et du langage de la société à laquelle les élèves appartiennent, du monde naturel et social dans lequel elles et ils vivent et agissent. Elles visent également à nourrir leur désir d'apprendre pour que l'apprentissage devienne une dimension importante de leur identité et de leur vie. L'enseignement est la seule profession où les connaissances jouent ainsi un double rôle aussi central et crucial : à la fois le socle de l'activité professionnelle et sa finalité.

En somme, ce troisième principe signifie que les connaissances sont une ressource essentielle de toute compétence professionnelle : une enseignante ou un enseignant compétent maîtrise les diverses connaissances à la base de son activité et tient compte de leur évolution. En ce sens, former à l'enseignement, c'est d'abord et avant tout former aux connaissances qui soutiennent l'acte d'enseigner.



Partie 4

**Former aux
connaissances
à la base de l'acte
d'enseigner**

La formation à l'enseignement comporte deux défis: faire en sorte que l'enseignante ou l'enseignant s'appuie sur une culture intellectuelle de haut niveau ainsi que sur une base de connaissances issue de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage; s'assurer que ces connaissances deviennent des ressources pour les compétences. Elles doivent soutenir les pratiques enseignantes et accroître l'influence de l'enseignante ou de l'enseignant sur la qualité des apprentissages des élèves.

La première responsabilité de la formation à l'enseignement est d'offrir une base de connaissances à partir de laquelle les enseignantes et les enseignants peuvent conceptualiser, analyser et enrichir leurs activités afin d'en accroître la qualité et l'efficacité. Or, les connaissances issues de la recherche universitaire ne sauraient à elles seules permettre de former une professionnelle ou un professionnel de l'enseignement. Afin de transformer ces connaissances (scientifiques, savantes, théoriques, etc.) en ressources pour soutenir et orienter ses activités professionnelles, le personnel enseignant doit agir comme une interface entre les connaissances qu'il a acquises et celles qu'il devra transmettre dans son rôle de professionnelle ou de professionnel de l'enseignement. S'il adopte cette posture, ses acquis universitaires deviendront des connaissances professionnelles, lesquelles occuperont une part importante dans la formation à l'enseignement proprement dite.

Il est primordial de distinguer les connaissances générales des connaissances spécialisées. Celles-ci se situent directement au cœur du travail fait par l'enseignante ou l'enseignant avec et pour les élèves, tandis que les connaissances générales concernent l'exercice plus large de sa profession au sein de l'école et de la société.

Les enseignantes et les enseignants doivent découvrir et posséder des connaissances variées sur le fonctionnement du système d'enseignement, les valeurs et les finalités de l'école, le cadre réglementaire qui régit leur profession, la société et la culture, les milieux de vie et les familles des élèves, etc. Cependant, pour le personnel enseignant en exercice, ces connaissances prennent de la valeur si elles peuvent venir appuyer, nuancer, guider et enrichir les connaissances spécialisées.

Ces connaissances spécialisées sont principalement mobilisées dans les relations entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves. En effet, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage proprement dit, qui constitue le cœur de son travail, elle ou il s'appuie principalement sur trois catégories de connaissances spécialisées :

- 1 les connaissances concernant les élèves et l'apprentissage dans ses diverses dimensions (biologique, cognitive, affective, sociale, culturelle, etc.);

- 2 les connaissances relatives à la matière à enseigner, qui renvoient non seulement aux disciplines scolaires, mais aussi aux programmes d'études;

- 3 les connaissances relatives aux conceptions, aux démarches et aux stratégies didactiques et pédagogiques, qui assurent l'apprentissage optimal des élèves.

4.1. Les connaissances sur les élèves et l'apprentissage

Les connaissances sur les élèves et l'apprentissage sont principalement issues des résultats de la recherche scientifique sur l'apprentissage au sens large, y compris ses aspects neurologiques, psychologiques, pédagogiques, didactiques, sociaux, culturels et institutionnels. Une des visées de la formation à l'enseignement est de permettre aux futurs enseignants et enseignantes de s'appropriier ces résultats. La formation à l'enseignement devrait privilégier l'étude des connaissances (théories, conceptions, concepts, stratégies d'enseignement, etc.) fondées sur des méthodes scientifiques reconnues. Les futurs enseignants et enseignantes ont besoin d'apprendre et de maîtriser, à l'issue de leur formation, les connaissances scientifiques les plus actuelles à propos de l'apprentissage. Ils pourront incorporer ces connaissances dans leurs pratiques pédagogiques et éducatives en vue de favoriser la réussite de leurs élèves. Puisque ces connaissances évoluent constamment, il est essentiel que les futurs enseignants et enseignantes soient formés à l'exercice du jugement critique au regard des données issues de la recherche.

La formation des enseignantes et des enseignants doit s'ouvrir aux contributions de l'ensemble des sciences sociales. En effet, les élèves sont des membres d'une société et d'une culture, tandis que leur trajectoire scolaire et leur réussite éducative sont en bonne partie façonnées par leurs milieux familial, social et culturel. Les enjeux relatifs à l'égalité, à l'équité et à l'inclusion, à la pluralité des genres et au développement durable sont au cœur des défis que rencontrent le personnel enseignant et l'école.

Finalement, pour l'enseignante ou l'enseignant, les connaissances sur l'apprentissage ne se limitent pas aux résultats de la recherche ; elles doivent aussi inclure les élèves auxquels ils s'adressent. En effet, la meilleure théorie de l'apprentissage ne pourra jamais permettre de prédire comment tel élève réagira dans telle situation : c'est à l'enseignante ou à l'enseignant de le découvrir et d'adapter son enseignement en conséquence.

Ainsi, toute enseignante ou tout enseignant doit apprendre à connaître ses élèves dans leur singularité, avec leurs différences, leurs attentes, leurs capacités, leurs besoins, etc. (Bernstein-Yamashiro, 2004 ; McHugh et autres, 2013). Cette connaissance des élèves provient de deux sources : l'intérêt qu'on leur porte et l'expérience du travail fait avec eux. L'enseignante ou l'enseignant apprend de son travail. Ainsi, au fil des années et des contacts répétés et prolongés avec ses élèves et ses groupes d'élèves, elle ou il développe une connaissance expérientielle à leur propos. Cette connaissance découle essentiellement de la pratique réfléchie de l'enseignement, dont la formation pratique à l'université constitue la première étape.

4.2. La connaissance de la discipline et du programme d'études

La mission d'instruction de l'école québécoise se donne comme responsabilité première la formation de l'esprit de chaque élève. L'école joue donc un rôle unique dans le développement intellectuel de l'élève et la maîtrise des savoirs. Cette orientation rappelle que les compétences dont on exige le développement chez les élèves reposent sur la mobilisation d'un certain nombre de connaissances. C'est l'enseignante ou l'enseignant qui a la responsabilité première de faire acquérir ces connaissances aux élèves.

Les connaissances sont organisées sous la forme de contenus d'enseignement, c'est-à-dire d'une matière à enseigner, elle-même intégrée à un programme d'études. La connaissance de cette matière et du programme d'études est fondamentale, car elle est à la base même de l'acte d'enseigner. Cela dit, il semble difficile de la séparer de la manière dont l'enseignante ou l'enseignant conçoit, planifie et réalise l'enseignement des contenus disciplinaires (connaissances, compétences, méthodes, etc.) pour les rendre accessibles et transférables. La connaissance de la discipline renvoie aussi à la capacité de l'enseignante ou de l'enseignant à faire ressortir les ancrages culturels, à établir des liens non seulement avec les autres disciplines et les autres compétences du programme d'études, mais aussi avec des éléments de la vie quotidienne des élèves.

Ainsi, connaître sa matière en contexte réel d'enseignement, c'est comprendre ce qui rend facile ou difficile l'apprentissage d'une notion et trouver la manière de représenter et de formuler cette notion en vue de la rendre compréhensible pour d'autres (modes de représentation des idées, analogies, illustrations, exemples, explications et démonstrations qui peuvent être utilisés pour communiquer des notions à un groupe d'élèves).

Pour la formation à l'enseignement, l'enjeu est donc double : s'assurer, d'une part, que les futurs enseignants et enseignantes disposent d'une excellente connaissance de leur matière et, d'autre part, qu'ils savent comment l'organiser pour leurs élèves en tenant compte de leur niveau de développement, de leurs apprentissages antérieurs, etc. Un tel enjeu appelle, notamment dans les programmes de formation à l'enseignement, une plus grande collaboration et une plus grande interdisciplinarité entre les formatrices ou les formateurs, que ce soit en didactique, en pédagogie ou en orthopédagogie.

Finalement, les disciplines scolaires possèdent leurs propres ancrages scientifiques avec leurs concepts, leurs méthodes et leurs démarches. Elles nécessitent donc la transmission de connaissances et l'enseignement de méthodes actuelles, spécifiques à leur domaine, que les enseignantes et les enseignants s'engagent à connaître et à maîtriser. Ainsi, la formation à l'enseignement implique que les futurs enseignants et enseignantes maîtrisent non seulement les contenus à enseigner, mais aussi les connaissances disciplinaires à partir desquelles ces contenus ont été définis avec leur organisation intellectuelle spécifique et leurs méthodes.

4.3. La connaissance des stratégies didactiques et pédagogiques

En ce qui concerne le travail en classe avec les élèves, les connaissances les plus solides reposent principalement sur des analyses rigoureuses et systématiques des activités d'enseignantes et d'enseignants reconnus pour leur haut degré d'expertise professionnelle. Ces analyses correspondent donc aux connaissances expérientielles d'enseignantes et d'enseignants expérimentés, rendues publiques après avoir fait l'objet d'énonciations, de validations et de généralisations selon les normes en usage dans les divers champs de la recherche éducative.

Finalement, la formation des enseignantes et des enseignants ne se limite pas à des connaissances; elle est aussi et tout autant un moment fort de socialisation par rapport à la culture de leur future profession et à l'esprit qui doit l'animer. Cet esprit correspond à celui de la culture scientifique au sens large, sur laquelle se fonde toute la tradition universitaire, notamment dans le cadre des formations professionnelles.

La formation initiale à l'enseignement implique, par conséquent, une découverte et une appropriation progressive de la part des futurs enseignants et enseignantes d'une culture professionnelle scientifique avec ses normes, ses attitudes et ses dispositions propres: souci d'objectivité, recherche de preuves, prise en compte d'informations contradictoires avec ses propres idées, confrontation de ses croyances personnelles avec des résultats de la recherche, attitude réflexive et critique à l'égard de sa propre activité considérée comme perfectible, ouverture aux débats et au partage d'expériences entre enseignantes, enseignants, chercheuses et chercheurs, mentalité élargie capable d'accueillir des perspectives autres que la sienne, conscience de ses propres biais en ce qui concerne les élèves et l'apprentissage, etc.



Partie 5

**Une vision
structurée de
l'organisation des
compétences**

Cette cinquième partie présente une modélisation de l'organisation des compétences et de leurs relations dynamiques dans le cadre du travail des enseignantes et des enseignants. Elle se base sur le postulat, énoncé précédemment, que la formation à l'enseignement doit préparer, de manière optimale, les candidates et les candidats à l'exercice de leur profession.

Pour débiter, la notion de compétence est définie pour éclairer sa signification en enseignement. Par la suite sont décrites les compétences mobilisées par les enseignantes et les enseignants aussi bien dans leurs activités et situations de travail que dans leurs divers champs d'intervention : la classe, l'école et la profession.

5.1. Quelques précisions sur la notion de compétence

La définition retenue pour le terme *compétence* est partagée par la plupart des référentiels francophones et s'inscrit dans la continuité de celle du référentiel de 2001.

« Une compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin »

(ministère de l'Éducation, 2001)

On peut préciser cette définition générale de la compétence en dégagant quatre significations qui s'attachent à cette notion :

- 1 Sur le plan scientifique, la compétence est un **modèle explicatif** : elle tend à rendre compte de la manière dont une enseignante ou un enseignant agit dans son travail. L'hypothèse est que son activité réelle est le résultat observable de la mise en œuvre de la compétence. Celle-ci n'est donc jamais directement observable ; elle est induite à partir de l'activité de l'enseignante ou de l'enseignant, de sa réalisation effective. Elle correspond à la dimension subjective, au sens large, de l'activité : elle renvoie non seulement aux connaissances, aux décisions, aux jugements, aux perceptions et aux procédures, mais aussi aux valeurs mobilisées par l'enseignante ou l'enseignant dans l'accomplissement de son travail.

De ce point de vue, on ne peut pas évaluer la compétence d'une étudiante ou d'un étudiant en formation à l'enseignement en se bornant à décrire et à noter ses comportements. Il faut prendre en compte sa représentation globale de la situation de travail, sa manière de la comprendre et de l'interpréter ainsi que les caractéristiques de cette situation avec ses contraintes et ses ressources spécifiques. Les comportements de l'étudiante ou de l'étudiant ne sont donc que des indices ou des manifestations de la compétence.

2 La compétence correspond aussi à une **notion pragmatique** : elle désigne l'expression d'un agir fonctionnel de la part d'une enseignante ou d'un enseignant qui, dans le cadre d'une situation de travail précise, mobilise différentes ressources pour obtenir le résultat qu'elle ou il a intentionnellement prévu. La compétence traduit donc la capacité générale du personnel enseignant à combiner des moyens d'atteindre le but qu'il s'est fixé, en composant avec les imprévus, les situations incertaines, les contraintes possibles et anticipées qui ne manquent pas de survenir, etc.

3 La compétence correspond également à une **réalité développementale** : agir de manière compétente suppose la capacité d'apprendre de sa propre activité afin de pouvoir résoudre, progressivement et de façon récurrente, des tâches plus complexes, nouvelles ou inattendues. Toute compétence résulte donc d'un processus d'apprentissage professionnel : devenir compétent s'apprend graduellement et cela exige du temps. L'apprentissage professionnel est une ressource fondamentale de toute compétence : être capable d'apprendre de son travail et devenir compétent sont les deux faces d'une même réalité.

Cette dimension développementale de la compétence signifie que son évaluation doit prendre en compte la variable du temps, c'est-à-dire son processus de maturation progressif. La durée de ce processus peut varier d'une enseignante ou d'un enseignant à l'autre – et d'une future enseignante ou d'un futur enseignant à l'autre – notamment en raison des différences individuelles ou de l'environnement de travail dans lequel elle ou il évolue. Bref, l'évaluation des compétences nécessite de prendre en considération le développement de l'enseignante ou de l'enseignant. Il en va de même en formation à l'enseignement : l'évaluation des compétences des étudiantes et des étudiants devrait se baser sur un suivi et une appréciation de leur développement tout au long du programme de formation et en lien étroit avec la formation pratique.

Enfin, le développement des compétences n'est jamais achevé, car il est marqué par des étapes correspondant à des apprentissages critiques, à l'intégration de nouveaux apprentissages vers une étape ultérieure de développement. Si un objectif peut être atteint, une compétence ne l'est jamais, puisqu'elle se développe tout au long de la carrière enseignante. De ce point de vue, on peut définir les compétences comme des vecteurs du développement professionnel continu de l'enseignante ou de l'enseignant : elles servent à orienter, c'est-à-dire qu'elles donnent un sens (une signification et une direction) à l'apprentissage et à l'appropriation progressive de son travail, tout en étant le soutien qui permet à cet apprentissage de s'exprimer dans un agir compétent (Conseil supérieur de l'éducation, 2014).

4 La compétence correspond enfin à un **concept évaluatif et comparatif** : dire qu'une enseignante ou un enseignant est compétent, c'est porter un jugement sur son travail. L'activité professionnelle est habituellement évaluée à partir de critères ou de standards définis par une communauté de praticiens : une enseignante ou un enseignant compétent devrait agir globalement, dans une situation donnée, à peu près de la même manière que d'autres enseignantes et enseignants ayant le même niveau de développement que le sien agiraient dans la même situation ou une situation similaire. Cette dimension évaluative et comparative doit prendre en compte les situations particulières dans lesquelles agissent les enseignantes et les enseignants : la compétence est une notion dont l'appropriation et le déploiement sont susceptibles de varier d'un individu à l'autre en fonction des contextes de travail. De plus, la compétence est toujours fonction de la relation entre une personne, son activité et une situation de travail. Bref, il ne convient pas d'évaluer les compétences des enseignantes et des enseignants indépendamment des activités et des situations de travail où elles s'expriment.

Enfin, il faut rappeler que les compétences professionnelles tout comme l'exercice de l'autonomie ont besoin d'un environnement organisationnel propice et d'une culture de soutien au travail pour donner leur véritable mesure.

5.2. Penser les compétences à partir du travail enseignant

Les compétences de l'enseignante ou de l'enseignant s'enracinent et s'expriment dans un ensemble d'activités et de situations auxquelles elle ou il est confronté (Altet, 2002). Or, son travail n'est pas constitué de tâches et d'actes fragmentés ou isolés et chaque fois uniques : il renvoie à des familles d'activités et de situations qui présentent des caractéristiques communes (organisation, fonctionnement, dynamique, etc.) que tous les enseignants et enseignantes rencontrent dans leur travail et qu'ils sont censés reconnaître et maîtriser. Bref, une enseignante ou un enseignant travaille en fonction d'activités et de situations relativement typiques auxquelles elle ou il doit faire face de manière compétente : la gestion des groupes d'élèves, la préparation et l'évaluation des situations d'enseignement et d'apprentissage, la résolution des conflits entre élèves, le soutien aux élèves en fonction de leurs besoins, les rencontres avec les parents, la collaboration avec l'équipe-école, la correction des devoirs et des travaux, etc. (Maubant, 2007 ; Clanet et Talbot, 2012). Toutes ces activités et situations forment, en quelque sorte, la trame quotidienne du travail de l'enseignante ou de l'enseignant.

Ces activités et situations présentent des caractéristiques particulières : une classe n'est jamais parfaitement semblable à une autre classe et tous les élèves sont différents. En même temps, c'est l'existence de telles familles d'activités et de situations qui rend possibles le développement et l'exercice des compétences professionnelles. Une compétence ne concerne donc pas une situation unique ou une activité isolée, mais une famille d'activités ou de situations.

Si les activités et situations rencontrées par le personnel enseignant dans son travail quotidien peuvent être regroupées en familles, ces familles peuvent être à leur tour intégrées à trois grands champs d'intervention.

Un champ d'intervention regroupe diverses familles d'activités et de situations de travail qui possèdent des traits communs, qui sont régies par les mêmes finalités et qui font appel à des compétences particulières.



Le champ 1 regroupe toutes les familles d'activités et de situations de travail de l'enseignante ou de l'enseignant pour ses élèves en classe et à l'extérieur de la classe, en leur présence ou non. Les enseignantes et les enseignants consacrent la majeure partie de leur temps de travail aux élèves, soit pour l'enseignement proprement dit, soit pour des activités (planification, évaluation, enseignement supplémentaire selon des groupes de besoins, etc.) liées à l'apprentissage des élèves, soit pour d'autres activités avec ceux-ci (visite de musées, classe nature, etc.). Bref, le champ 1 est l'unité de base dans laquelle s'effectue l'essentiel du travail des enseignantes et des enseignants. Il apparaît donc essentiel que la formation initiale prépare adéquatement les futurs enseignants et enseignantes à assumer les tâches et les responsabilités propres à ce champ.



Le champ 2 rassemble toutes les familles d'activités et de situations de travail où l'enseignante ou l'enseignant est appelé, en fonction du contexte et de la tâche, à interagir et à collaborer avec d'autres actrices et acteurs pour les élèves. Ici, la finalité première de son travail n'est plus de faire apprendre les élèves par l'interaction avec eux, mais de collaborer avec les autres actrices et acteurs impliqués, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, afin de soutenir et d'améliorer l'apprentissage des élèves par divers moyens collectifs (Portelance, Borges et Pharand, 2011; Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2018). Le champ 2 requiert une part importante du temps de travail des enseignantes et des enseignants, tout en appelant d'eux un professionnalisme collaboratif et les compétences particulières qui lui sont rattachées.



Le champ 3 renvoie à toutes les familles d'activités et de situations de travail qui relèvent de l'exercice du professionnalisme enseignant et de l'appartenance à la profession. Il met de l'avant l'importance de maintenir ses compétences et ses connaissances à jour par la formation continue, le développement professionnel, la sensibilité à l'encadrement des stagiaires, la participation aux activités collectives, etc. Le champ 3 rappelle également la responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant pour ce qui est de contribuer à la vie de sa profession.

Par ailleurs, à l'intérieur d'un même champ d'intervention et entre les champs d'intervention, les activités et les situations de travail de l'enseignante ou de l'enseignant demandent une forme d'interrelation des compétences professionnelles qui leur sont associées. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant qui planifie et met en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage prévoit des modalités d'évaluation appropriées aux apprentissages à effectuer. De la même façon, l'enseignante ou l'enseignant qui communique avec des parents ou l'équipe-école tiendra compte des échanges ayant eu lieu pour entretenir une relation positive avec ses élèves et soutenir leur plaisir d'apprendre.

Outre les compétences propres à ces trois champs, l'enseignement repose également sur deux compétences fondatrices: la compétence culturelle et la maîtrise de la langue d'enseignement. Ces compétences sont dites fondatrices parce que ni l'école ni l'enseignement n'existeraient sans elles: toutes les autres compétences en dérivent et leur sont subordonnées.

De plus, l'enseignement fait nécessairement appel à des compétences transversales: il s'agit des compétences relatives à l'appropriation du numérique et à l'éthique professionnelle. Elles sont dites transversales, car elles se déploient à travers les divers champs d'intervention de même que les activités et situations de travail des enseignantes et des enseignants. Elles transcendent cependant leurs frontières tout en étant requises à divers degrés (ministère de l'Éducation, 2009).

En somme, les compétences des enseignantes et des enseignants, loin d'être toutes sur le même pied, doivent être comprises en relation avec ces trois champs d'intervention et les familles d'activités et de situations qu'ils regroupent ainsi qu'avec les deux autres types de compétences, soit les compétences fondatrices et transversales. Un référentiel de compétences doit rendre compte non seulement de l'éventail des compétences requises pour enseigner, mais aussi de la manière dont elles sont ancrées dans le travail du personnel enseignant.

Le tableau 1 présente les 13 compétences professionnelles retenues, tandis que le schéma 1 illustre la manière dont ces compétences sont organisées en relation avec le travail des enseignantes et des enseignants en classe, dans l'établissement et dans la profession. Quoique le tableau présente isolément chacune des compétences, celles-ci sont complémentaires et se développent de manière interactive.

Tableau 1: Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant



DEUX COMPÉTENCES FONDATRICES

| | |
|--------------|--|
| Compétence 1 | Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture |
| Compétence 2 | Maîtriser la langue d'enseignement |



CHAMP 1: six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves

| | |
|--------------|--|
| Compétence 3 | Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage |
| Compétence 4 | Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage |
| Compétence 5 | Évaluer les apprentissages |
| Compétence 6 | Gérer le fonctionnement du groupe-classe |
| Compétence 7 | Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves |
| Compétence 8 | Soutenir le plaisir d'apprendre |



CHAMP 2: deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif

| | |
|---------------|--|
| Compétence 9 | S'impliquer activement au sein de l'équipe-école |
| Compétence 10 | Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté |



CHAMP 3: une compétence inhérente au professionnalisme enseignant

| | |
|---------------|---|
| Compétence 11 | S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession |
|---------------|---|

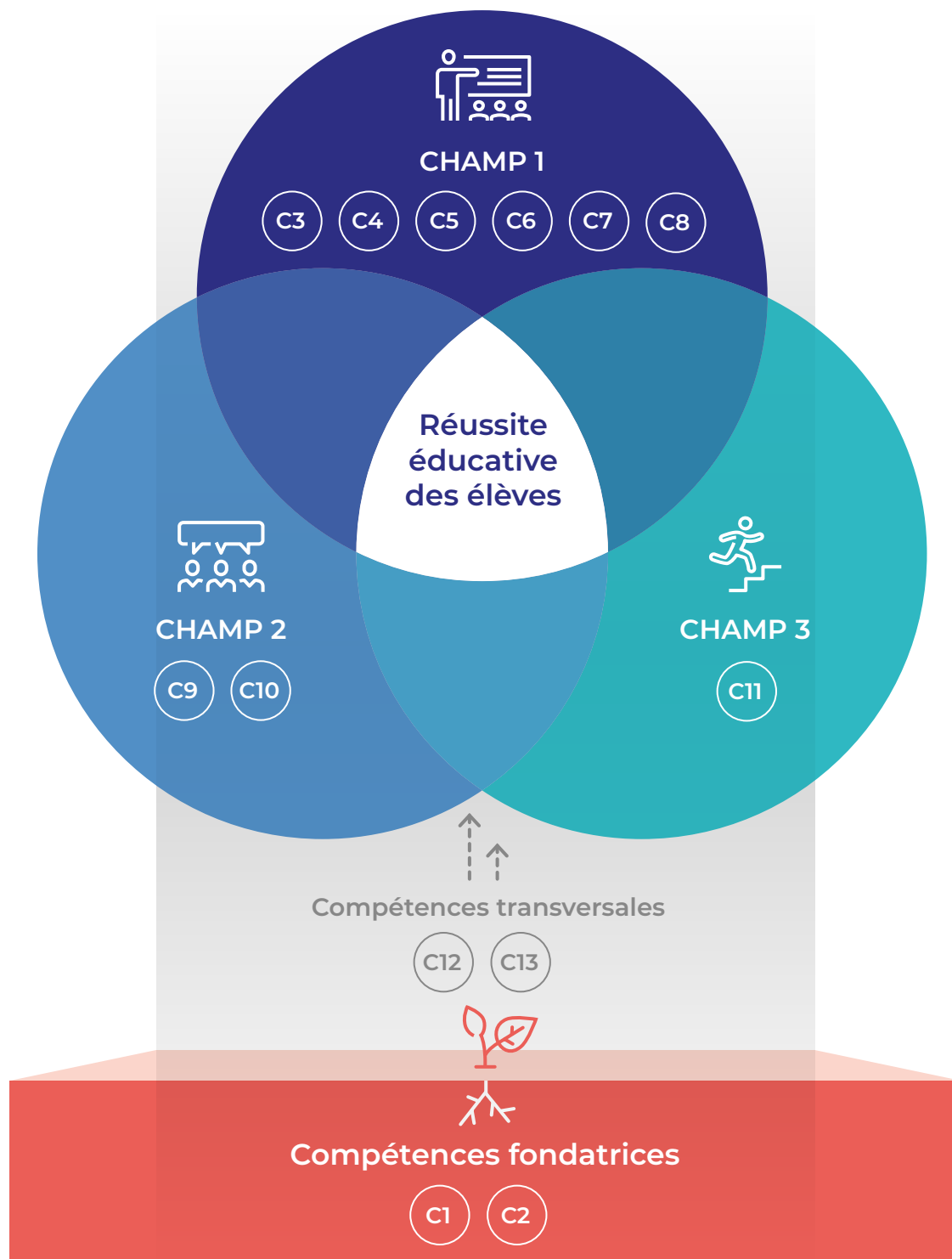


DEUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES

| | |
|---------------|---|
| Compétence 12 | Mobiliser le numérique |
| Compétence 13 | Agir en accord avec les principes éthiques de la profession |

Schéma 1

L'organisation des compétences fondée sur le travail enseignant





Partie 6

**Les compétences
attendues du
personnel
enseignant**

Cette sixième partie définit et précise les compétences professionnelles attendues de l'ensemble du personnel enseignant. Chacune de ces compétences est explicitée en fonction de plusieurs dimensions qui précisent la façon dont elle se concrétise dans le travail de l'enseignante ou de l'enseignant.

Les dimensions ont été établies à partir des activités de l'enseignante ou de l'enseignant. Elles permettent donc de décrire l'exercice du jugement professionnel en relation avec la tâche à accomplir, c'est-à-dire la mobilisation et le déploiement de ses compétences à travers ses choix, ses actions, ses engagements, ses manières de faire, etc. Étant donné que la réalité des compétences se vérifie dans l'action efficiente qu'elles rendent possible, il est essentiel que ces dimensions soient précises pour permettre de cerner la manière dont les compétences professionnelles se déploient dans les pratiques enseignantes.

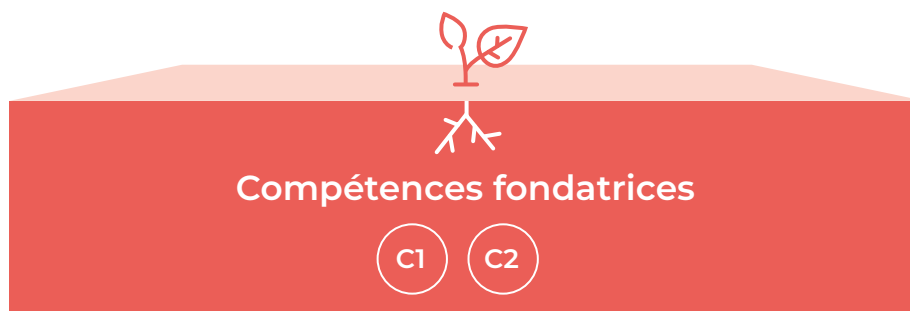
Ces dimensions doivent être prises pour ce qu'elles sont : à la fois des descriptions et des indications portant sur les activités des enseignantes et des enseignants considérés comme des professionnels accomplis. Chaque enseignante ou enseignant doit les interpréter et se les approprier en fonction des particularités de son contexte d'intervention, des besoins des élèves, de leur niveau de développement, de la ou des matières qu'elle ou il enseigne, etc.

6.1. Deux compétences fondatrices

Comme il est établi dans les assises du référentiel, l'enseignement repose sur deux compétences fondatrices: *Agir en tant que professionnelle ou professionnel cultivé, à la fois interprète, médiateur et critique d'éléments de culture dans l'exercice de ses fonctions* et *Communiquer de manière appropriée dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans l'ensemble des contextes liés à l'exercice de ses fonctions*. Une fois encore, ces compétences sont dites fondatrices parce que ni l'école ni l'enseignement n'existeraient sans elles: toutes les autres compétences en dérivent et leur sont subordonnées.

L'enseignante ou l'enseignant se doit d'être une professionnelle ou un professionnel cultivé dans la mesure où lui est confiée une responsabilité dans la transmission culturelle. De ce point de vue, à la différence de tous les autres professionnels et professionnelles, sa pratique est indissociable de la culture. Comme interprète, médiatrice ou médiateur et critique de la culture, elle ou il accompagne les élèves dans l'appropriation d'un patrimoine de culture et les aide à construire une relation de sens et de valeur à l'égard de ce patrimoine. C'est là que réside la compétence culturelle d'une enseignante ou d'un enseignant. Cette compétence s'incarne dans la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement qui prend appui sur une définition de la culture comme objet et comme rapport (Falardeau et Simard, 2007). La culture comme objet, c'est l'ensemble des objets de culture définis par un programme de formation. La culture comme rapport signifie que les élèves arrivent à l'école avec des préparations très diverses, qu'elles et ils ont des rapports à la culture socialement diversifiés qui dépendent largement de la famille et de la communauté auxquelles elles et ils appartiennent. Le travail de l'enseignante ou de l'enseignant comme médiatrice ou médiateur d'éléments de culture consiste donc à initier des jeunes à un patrimoine de culture, soit à la culture comme objet, et à prendre en compte la culture des jeunes et leurs rapports évolutifs à celle-ci, et ce, de manière à les enrichir, à les complexifier et à les transformer par des expériences et des productions culturelles variées.

Au surplus, ces expériences et ces productions culturelles s'inscrivent toujours dans une langue, laquelle constitue l'univers symbolique et sémantique où s'incarnent non seulement la culture, mais aussi le moyen par lequel l'enseignante ou l'enseignant interagit avec ses élèves. L'enseignement est donc tributaire de la qualité de la langue employée pour faire apprendre les élèves. En effet, que ce soit pour expliquer un raisonnement mathématique, critiquer une pièce de théâtre ou décrire un phénomène scientifique, la maîtrise de la langue est essentielle tant à l'oral qu'à l'écrit. L'enseignante ou l'enseignant amène également les élèves à percevoir la langue comme un outil de construction de la pensée et d'apprentissage. C'est en ce sens qu'il faut considérer la compétence langagière comme fondatrice de toutes les disciplines d'enseignement, puisque la réussite éducative des élèves en dépend.



Compétence 1

Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture

Agir en tant que professionnelle ou professionnel cultivé,
à la fois interprète, médiateur et critique d'éléments
de culture dans l'exercice de ses fonctions.

VISÉE

Par l'intégration de repères culturels riches et signifiants aux situations d'enseignement et d'apprentissage et l'adoption d'une approche culturelle de l'enseignement, l'enseignante ou l'enseignant permet à l'élève de découvrir ou de mieux comprendre des éléments de la culture, notamment ceux de la culture propre à la discipline enseignée, c'est-à-dire les savoirs et les savoir-faire, les pratiques, les outils et les techniques, les méthodes et les procédures, l'histoire de la discipline ainsi que les enjeux, les réalisations, les acteurs, les courants de pensée et les débats qui ont marqué son évolution. De la même façon, elle ou il contribue à la construction du sens et de la valeur que l'élève accorde à la culture et l'encourage à porter sur elle un regard critique. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant lui permet de structurer son identité et de comprendre l'autre de même que la culture et la société dans lesquelles il vit.

DESCRIPTION

Le travail de l'enseignante ou de l'enseignant comme professionnelle ou professionnel cultivé, interprète, passeur de culture et critique de celle-ci consiste à initier les élèves à une variété de repères culturels issus du patrimoine de l'humanité, à rendre explicite et pertinent le sens des objets culturels, à tisser des liens entre ceux-ci et les contenus disciplinaires ainsi qu'avec la culture des jeunes et à stimuler l'esprit critique et la réflexivité des élèves à l'égard de la culture.

DESCRIPTION (SUITE)

De manière plus particulière, l'enseignante ou l'enseignant doit décoder et interpréter, diffuser et distribuer, départager et choisir, exposer, traduire, expliquer et critiquer, procéder à des mises en contexte des objets culturels et les rendre clairs, vivants et accessibles afin de proposer aux élèves des situations d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles ces derniers construiront leur rapport à la culture (Simard et Mellouki, 2005).

DIMENSIONS

- Démontrer une compréhension approfondie des contenus du Programme de formation de l'école québécoise, notamment de ceux associés à la discipline d'enseignement (théories, notions, problèmes, méthodes, outils, pratiques, histoire, etc.), et de leur organisation intellectuelle afin d'en dégager les points de repère essentiels et les axes d'intelligibilité qui rendront possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.
- Donner du sens aux apprentissages des élèves en tissant des liens entre ceux effectués dans la classe, entre sa discipline et les autres disciplines enseignées de même qu'entre sa discipline et les œuvres, les récits, les productions du patrimoine culturel de l'humanité, les questions sociales, scientifiques, éthiques et politiques ou les situations de la vie courante.
- Susciter chez les élèves l'esprit critique, la mise à distance et la réflexivité à l'égard de l'environnement immédiat, de l'univers médiatique et numérique, des phénomènes sociaux, scientifiques, artistiques, éthiques et politiques ainsi que des productions culturelles du passé et du présent.
- Aménager la classe en un espace de vie inclusif et stimulant qui met la culture en valeur.
- Amener les élèves à expliciter et à justifier leurs représentations, leurs goûts, leurs références et leurs pratiques en matière de culture.
- Encourager un dialogue ouvert et critique entre la culture des jeunes et la culture transmise à l'école.
- Porter un regard critique sur ses propres origines et ses pratiques culturelles, en reconnaître les potentialités et les limites, et trouver les moyens de les enrichir et de les diversifier.
- Collaborer avec la communauté et les organismes culturels du milieu, et connaître les ressources et les programmes qui soutiennent l'enseignante ou l'enseignant dans son rôle de médiatrice ou de médiateur d'éléments de culture.

Compétence 2

Maîtriser la langue d'enseignement

Communiquer de manière appropriée dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans l'ensemble des contextes liés à l'exercice de ses fonctions.

VISÉE

Comme la culture, la maîtrise de la langue d'enseignement va bien au-delà d'une compétence technique, car c'est elle qui rend possible la communication éducative tout en incarnant l'univers symbolique dans lequel elle prend forme. Par conséquent, l'enseignante ou l'enseignant est responsable de la qualité de la langue parlée et écrite, non seulement avec ses élèves, mais aussi devant toute autre interlocutrice ou tout autre interlocuteur : parent, collègue, autre professionnelle ou professionnel, etc.

DESCRIPTION

La pleine maîtrise de la langue d'enseignement est une compétence fondatrice parce que toute culture s'incarne dans une langue. En effet, l'école existe essentiellement à travers une culture et une langue vivante et en constante évolution. Cette langue se concrétise dans des échanges, des discours, du théâtre, des livres, des chansons, des cahiers, des mots et des paroles, des nombres, des images et des symboles, autant de manifestations que l'enseignante ou l'enseignant met à la portée des élèves. Pour ce faire, elle ou il ne se contente pas de prendre la parole, de la dire ou de l'écrire : elle ou il la présente et la représente devant et avec ses élèves. C'est pourquoi l'enseignante ou l'enseignant se doit d'incarner un modèle sur le plan de la communication orale et écrite.

DIMENSIONS

- Maîtriser les règles et les usages de la langue orale, écrite et illustrée dans l'ensemble de ses communications avec la communauté.
- Démontrer la capacité de soutenir ses idées de manière cohérente, intelligible, critique et respectueuse dans ses communications, à l'oral comme à l'écrit.
- Employer un registre de langue approprié dans ses interventions auprès des élèves, des parents et de ses pairs.
- Intégrer, dans la planification de son enseignement, des outils visant à promouvoir la langue d'enseignement comme objet de culture.
- Recourir aux différents modes d'expression de la langue (visuel, spatial, sonore et gestuel) pour soutenir le développement des compétences langagières des élèves.
- Prendre appui sur la langue maternelle des élèves et la valoriser pour favoriser l'acquisition de la langue d'enseignement.
- Vérifier la qualité de la langue des élèves, leur offrir une rétroaction fréquente et les amener à se corriger et à développer leur capacité à intégrer les règles et les usages de la langue orale et écrite.
- Communiquer de façon claire, précise et constructive les apprentissages effectués et toute autre information servant à soutenir l'élève dans ses apprentissages.



CHAMP 1

Au cœur du travail fait
avec et pour les élèves

C3

C4

C5

C6

C7

C8

6.2. Champ 1: six compétences spécialisées au cœur du travail fait par l'enseignante ou l'enseignant avec et pour les élèves

Tout exercice d'une profession repose sur la maîtrise de compétences spécialisées et la crédibilité de toute professionnelle ou de tout professionnel se fonde sur leur mise en œuvre efficiente. Il en va de même en enseignement.

La maîtrise des compétences spécialisées doit être l'objectif principal de la formation à l'enseignement, car ces compétences définissent ce qu'une enseignante ou un enseignant doit minimalement savoir faire dès les premières années de sa carrière: optimiser l'apprentissage des élèves et contribuer à leur éducation, à leur développement et à leur réussite.

L'enseignante ou l'enseignant se caractérise par sa capacité à mobiliser et à adapter avec les élèves, dans son travail quotidien, ces compétences spécialisées en fonction de situations d'enseignement et d'apprentissage variées, des matières enseignées, des caractéristiques et des besoins diversifiés des élèves et des groupes d'élèves, des étapes de leur développement, des savoirs à transmettre, des compétences à maîtriser et des exigences des programmes d'études.

Dans le travail enseignant avec les élèves, les six compétences spécialisées, tout comme les connaissances qu'elles mobilisent, agissent en synergie et se renforcent mutuellement. Toute activité professionnelle complexe repose sur plus d'une compétence. La conduite de la classe ne peut pas être séparée de la planification, qui nécessite d'anticiper l'évaluation, laquelle, à son tour, exige de différencier l'enseignement dans une perspective d'inclusion. Toutes ces compétences renvoient les unes aux autres, se renforcent et sont régies par la même finalité: soutenir l'apprentissage, l'éducation et la réussite des élèves.

Il en va autrement dans l'apprentissage du travail enseignant, notamment lors de la formation universitaire à l'enseignement. Il convient alors de distinguer et de prévoir des situations de formation spécifiques à chacune des compétences pour apprendre ensuite à les combiner, par exemple lors des stages en responsabilité et, ultérieurement, en insertion professionnelle.

Compétence 3

Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage

Concevoir et planifier des activités et des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves, des contenus d'apprentissage et des intentions de formation.

VISÉE

La conception et la planification des activités et des situations d'enseignement et d'apprentissage constituent un moment pédagogique fort au cours duquel l'enseignante ou l'enseignant prévoit l'essentiel de ce qu'elle ou il devra mettre en œuvre pour favoriser les apprentissages et leur progression.

DESCRIPTION

La planification consiste en la conception et en l'organisation de séquences d'enseignement et d'apprentissage mettant en relief des éléments des programmes d'études. Compte tenu de l'hétérogénéité des élèves, la planification comprend également l'anticipation de stratégies pédagogiques de différenciation. Au cours du travail de planification, l'enseignante ou l'enseignant expose son jugement à l'égard de multiples choix, tant sur le plan de la gestion des apprentissages que sur celui des comportements. Elle ou il organise les situations et les séquences d'enseignement et d'apprentissage, en choisit les modalités, prévoit les consignes, prépare son matériel, définit les moments de la rétroaction et des évaluations. Même bien préparé, l'enseignante ou l'enseignant voit régulièrement la situation d'enseignement et d'apprentissage prendre une tournure inattendue. L'analyse des changements de direction nourrira la planification des activités et des situations d'enseignement et d'apprentissage subséquentes.

DIMENSIONS

- Élaborer des séquences et des situations d'enseignement et d'apprentissage qui tiennent compte de la logique des contenus des programmes d'études, des connaissances préalables des élèves et de leurs préconceptions dans une perspective de planification des apprentissages à court, à moyen et à long terme.
- Cerner, dans les programmes d'études, les concepts clés, les stratégies, les repères culturels et les connaissances autour desquels les situations d'enseignement et d'apprentissage seront organisées et les adapter à ses élèves.
- Vérifier la cohérence entre les intentions pédagogiques, les situations d'enseignement et d'apprentissage et les modalités d'évaluation planifiées.
- Tenir compte de l'hétérogénéité du groupe dans le choix du matériel et la préparation des situations d'enseignement et d'apprentissage: diversité de genre, ethnique, socioéconomique, culturelle, religieuse, linguistique ou liée à un handicap; conceptions, besoins et champs d'intérêt des élèves.
- Prévoir des activités de préparation, d'intégration, de transfert et de réinvestissement des apprentissages en vue d'optimiser le développement des compétences.
- Appuyer le choix de ses stratégies d'intervention sur des données de recherche en matière de didactique et de pédagogie.
- Prévoir les moyens de présenter les contenus de manière structurée afin que les élèves puissent en saisir les éléments pertinents et comprendre leur caractère contingent.
- Veiller à ce que l'organisation spatiale et physique de la classe ou de ce qui en tient lieu offre, en fonction du contexte matériel et organisationnel, des conditions d'apprentissage optimales et sécuritaires pour toutes et tous.
- Prévoir le temps nécessaire à chaque étape de la situation d'enseignement et d'apprentissage.
- Tenir compte, dans sa planification, des activités qui peuvent se dérouler en même temps que l'enseignement en classe (soutien linguistique, orthopédagogie, etc.).

Compétence 4

Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage

Mettre en œuvre et superviser les situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et des intentions de formation.

VISÉE

La mise en œuvre et la supervision des situations d'enseignement et d'apprentissage coïncident avec un autre moment pédagogique important, soit l'interaction avec le groupe-classe. Elles concernent donc l'action proprement dite de l'enseignante ou de l'enseignant avec ses élèves en vue de soutenir leurs apprentissages en fonction des contenus des programmes d'études.

DESCRIPTION

Lors de la mise en œuvre et de la supervision des situations d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant confronte sa planification aux champs d'intérêt, aux besoins, aux représentations et aux perspectives des élèves. Le premier défi de l'enseignante ou de l'enseignant consiste alors à s'assurer que les élèves s'engagent individuellement et collectivement, dès le début de l'activité, dans l'apprentissage prévu. Pour maintenir vif cet engagement, l'enseignante ou l'enseignant, tout au long de son interaction en classe, repère chez ses élèves les signes d'inattention ou d'incompréhension, les questionne, les encourage et soutient activement leur apprentissage. Elle ou il est alors libre, comme professionnelle ou professionnel autonome, «de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié» (*Loi sur l'instruction publique*, article 19). Ponctué d'imprévus qui surgissent au gré des interactions en classe, ce moment exigeant requiert une attention soutenue de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, en même temps qu'il mobilise sa capacité d'adaptation.

DIMENSIONS

- Présenter aux élèves l'intention pédagogique des situations d'enseignement et d'apprentissage, les compétences visées, les consignes à suivre, les attentes établies et le déroulement de ces situations tout en mettant en évidence leur pertinence au regard des apprentissages antérieurs et ultérieurs.
- Vérifier les préconceptions des élèves et réactiver les connaissances préalables aux situations d'enseignement et d'apprentissage.
- Mettre en place diverses approches et stratégies ainsi que des tâches stimulantes et variées afin de susciter et de maintenir chez les élèves un engagement actif dans la tâche et de cultiver leur autonomie.
- Utiliser les rétroactions pour procéder à une vérification continue de la compréhension des concepts, des connaissances, des stratégies ou des règles en jeu.
- Ajuster les modalités de travail en fonction de la nature des compétences à développer, de la complexité de la tâche, du temps disponible et du niveau de réussite des élèves.
- Proposer des occasions de retour réflexif pour favoriser chez les élèves la capacité de faire la synthèse des apprentissages effectués.

Compétence 5

Évaluer les apprentissages

Développer, choisir et utiliser différentes modalités afin d'évaluer l'acquisition des connaissances et le développement des compétences chez les élèves.

VISÉE

L'évaluation possède deux principales fonctions, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences (ministère de l'Éducation, 2003). Ces deux fonctions sont complémentaires et visent chacune à soutenir l'apprentissage.

Dans la pratique, l'évaluation comme aide à l'apprentissage favorise sa régulation ainsi que la mise en place de moyens différenciés pour répondre aux divers besoins des élèves. L'évaluation qui a pour fonction la reconnaissance des compétences vise, quant à elle, à vérifier si le niveau attendu de développement des compétences est atteint. De plus, cette reconnaissance est à la base des décisions liées à la sanction des études, une responsabilité partagée par l'enseignante ou l'enseignant et les autorités responsables de la diplomation.

DESCRIPTION

L'évaluation des apprentissages repose sur le jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant, qui, grâce à une prise d'informations variées, suffisantes et pertinentes, sera en mesure d'analyser et d'interpréter les données recueillies afin de juger des apprentissages faits par l'élève. Menée de façon formelle et informelle selon les modalités particulières de chaque discipline, elle doit être en phase avec les finalités pédagogiques des politiques relatives à l'évaluation des apprentissages.

DESCRIPTION (SUITE)

L'enseignante ou l'enseignant évalue en continu les apprentissages de ses élèves au moyen d'instruments ou de modalités lui permettant de recueillir des informations significatives faisant souvent appel à leur autonomie et à leur responsabilité. En outre, l'enseignante ou l'enseignant doit savoir appréhender la dimension affective de l'évaluation, notamment quant à son effet sur la motivation et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, ainsi que de la communication des résultats aux élèves et à leurs parents.

Pour toutes ces raisons, l'évaluation des apprentissages ne s'improvise pas; elle s'apprend et se parfait avec la pratique et la formation continue. Sa planification doit être intégrée aux situations d'enseignement et d'apprentissage pour assurer une cohérence entre ce que l'enseignante ou l'enseignant prévoit évaluer et ce que l'élève doit apprendre.

DIMENSIONS

- Concevoir ou choisir des instruments ou des modalités d'évaluation qui s'appuient sur les programmes d'études et permettent de vérifier les apprentissages effectués par les élèves.
- Utiliser des modalités d'évaluation appropriées pour l'objet évalué.
- Concevoir ou choisir des outils d'évaluation qui sont signifiants pour les élèves.
- Repérer les forces ainsi que les défis des élèves et prévoir des interventions appropriées qui favoriseront leurs apprentissages.
- Utiliser l'information récoltée par l'entremise des différentes modalités d'évaluation pour avoir une vue d'ensemble de son groupe-classe et planifier son enseignement en conséquence.
- Donner des rétroactions fréquentes et constructives à l'élève pour lui permettre de se situer dans ses apprentissages et soutenir sa progression.
- Prévoir des modalités d'évaluation variées pour offrir à tous les élèves l'occasion de démontrer les apprentissages effectués.
- Connaître et respecter les balises ministérielles en matière d'évaluation des élèves.
- Connaître et respecter les attentes des organismes scolaires relativement au partage et aux responsabilités en matière d'évaluation et de communication des résultats de celle-ci.

Compétence 6

Gérer le fonctionnement du groupe-classe

Organiser et gérer le fonctionnement du groupe-classe de sorte à maximiser le développement, l'apprentissage et la socialisation des élèves.

VISÉE

La gestion de la classe appartient au même moment pédagogique que la gestion des apprentissages : l'interaction avec le groupe-classe. En ce sens, elle est une activité sociale ou une action conjointe par laquelle l'enseignante ou l'enseignant permet à ses élèves de s'instruire et de socialiser.

Par la gestion du fonctionnement du groupe-classe, l'enseignante ou l'enseignant maximise le temps consacré aux apprentissages, l'un des facteurs clés de la réussite des élèves (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016). Elle ou il utilise également sa gestion de classe pour apprendre aux élèves à reconnaître et à respecter les règles propres à la vie en collectivité et, ainsi, les amener à développer les compétences sociales à la base du *savoir-vivre ensemble* : le respect des autres avec l'écoute et l'empathie qu'il suppose, la connaissance des limites à ne pas dépasser et des règles à respecter, la gestion de ses émotions, etc.

DESCRIPTION

Gérer le fonctionnement du groupe-classe comprend la gestion du temps, de l'espace ainsi que des relations avec et entre les élèves.

Pour organiser et gérer sa classe, l'enseignante ou l'enseignant établit, de concert avec ses élèves, un cadre général de fonctionnement convivial et ouvert. Elle ou il structure son environnement, instaure un certain nombre de règles basées sur des valeurs explicites, anticipe et gère les inconduites, etc. Ce faisant, l'enseignante ou l'enseignant oriente l'activité de son groupe et les comportements appropriés à la vie en collectivité. Elle ou il assure également la gestion des émotions manifestées par ses élèves (anxiété, colère, frustration, joie, tristesse, timidité, etc.).

DESCRIPTION (SUITE)

Par ailleurs, l'enseignante ou l'enseignant compose également avec le temps, l'espace et leurs réalités respectives (local-classe, gymnase, laboratoire, durée des périodes d'enseignement, etc.) pour offrir son enseignement. Elle ou il s'accommode du matériel disponible (pupitres, chaises, tables, tableau numérique interactif, etc.) et gère les déplacements et les transitions pour optimiser le temps d'apprentissage des élèves. Le temps d'enseignement doit être conjugué à celui des autres activités qui se déroulent simultanément à l'extérieur de la classe.

On constate donc que la composition de la classe de même que le contexte dans lequel elle se situe ont des incidences sur la manière dont l'enseignante ou l'enseignant gère son groupe-classe. Dès lors, la gestion du fonctionnement du groupe-classe nécessite, de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, de nombreux ajustements durant l'action et un retour réflexif après celle-ci.

DIMENSIONS

- Construire et maintenir des relations positives avec les élèves pour susciter leur adhésion et leur contribution au fonctionnement de la classe.
- Instaurer, de concert avec les élèves, un climat de classe respectueux et sécurisant favorisant la progression des apprentissages et revoir périodiquement avec eux les comportements attendus.
- Aider les élèves à reconnaître et à gérer adéquatement leurs comportements et leurs émotions.
- Choisir et mettre en œuvre des interventions permettant aux élèves de développer leurs habiletés sociales et relationnelles.
- Repérer chez les élèves les manifestations de démotivation ou d'incompréhension et mettre en œuvre les moyens nécessaires pour y remédier.
- Veiller à une gestion efficace du temps imparti à l'enseignement et à l'apprentissage.
- Gérer l'organisation spatiale et physique de la classe afin d'offrir des conditions d'apprentissage optimales et sécuritaires pour toutes et tous.
- Rappeler les mesures de sécurité en place et s'assurer de leur respect, notamment lors d'activités se déroulant au gymnase, en laboratoire ou en atelier ou encore au cours des sorties scolaires.
- Consigner les faits relatifs aux comportements inappropriés et en assurer le suivi.

Compétence 7

Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves

Mettre en place, dans le cadre d'un enseignement inclusif, des stratégies de différenciation pédagogique en vue de soutenir la pleine participation et la réussite de tous les élèves.

VISÉE

Dans son acception la plus large, la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves se rapporte à l'ensemble des mesures mises en œuvre par l'enseignante ou l'enseignant pour s'adapter, en fonction de son contexte, à la diversité de ses élèves. L'enseignante ou l'enseignant propose ainsi une variété de contenus, de structures, de productions et de processus adaptés à leurs besoins, et ce, quelles que soient leurs différences, afin de favoriser leur réussite et de soutenir leur développement d'une manière optimale. De plus, l'enseignante ou l'enseignant fait en sorte d'équilibrer les interventions personnalisées et celles destinées au groupe afin que chaque élève se sente non seulement reconnu pour ce qu'il est, mais également impliqué dans une action commune et rassembleuse.

DESCRIPTION

La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves recouvre l'ensemble des enjeux relatifs à l'éducation inclusive. Toutes les différences entre les élèves ne posent pas les mêmes défis dans le cadre scolaire, n'étant pas de même nature et ne réclamant pas le même type d'interventions. Toutefois, il importe ici d'insister sur les aspects qui présentent cette facette indispensable de l'activité de l'enseignante ou de l'enseignant. En effet, la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves repose sur le respect de la diversité. Elle ouvre ainsi la voie à une meilleure socialisation et, ultimement, à la réussite éducative.

DESCRIPTION (SUITE)

Face à cette diversité croissante, la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves s'impose comme une compétence importante pour les enseignantes et les enseignants. Cette prise en compte se fait également en collaboration avec les services éducatifs complémentaires (orthopédagogie, orthophonie, psychologie, etc.) dont certains élèves ont besoin pour réussir. Dans ce contexte, le partage collectif des responsabilités prend tout son sens. Selon les rôles et les responsabilités de chacune et de chacun, les différents intervenants scolaires concernés pourront agir afin de favoriser la réussite de tous les élèves.

DIMENSIONS

- Moduler les situations d'enseignement et d'apprentissage et le soutien offert aux élèves en fonction de leurs besoins, de leurs défis et de leurs capacités.
- Utiliser les ressources disponibles pour répondre à des besoins ou surmonter des obstacles en matière d'apprentissage.
- Privilégier des modalités de regroupement qui tiennent compte des intentions pédagogiques et des besoins d'apprentissage différencié des élèves.
- Appliquer des mesures de flexibilité, d'adaptation ou de modification aux besoins particuliers des élèves en fonction d'objectifs préétablis.
- Favoriser, au sein du groupe-classe, des stratégies d'entraide mettant à profit l'hétérogénéité des élèves et bénéficiant à toutes et à tous.
- Consulter des personnes-ressources, les parents ou la documentation pertinente en ce qui concerne les besoins et le cheminement des élèves, et en tenir compte dans son enseignement.
- Appliquer les modalités de demande de services pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ou encore des signes de déficience ou de handicap.
- Mettre en œuvre les plans d'intervention ou les plans d'aide à l'apprentissage, en collaboration avec l'équipe-école, et en assurer le suivi.

Compétence 8

Soutenir le plaisir d'apprendre

Entretenir chez ses élèves le plaisir d'apprendre, le sens de la découverte et la curiosité en réunissant les conditions nécessaires à l'épanouissement de chacune et de chacun.

VISÉE

Soutenir le plaisir d'apprendre des élèves, par la proposition de situations d'enseignement et d'apprentissage stimulantes et signifiantes, contribue à leur développement intégral. En donnant ainsi du sens aux apprentissages, l'enseignante ou l'enseignant maintient chez l'élève l'envie d'apprendre, qui représente la clé de voûte de sa réussite éducative.

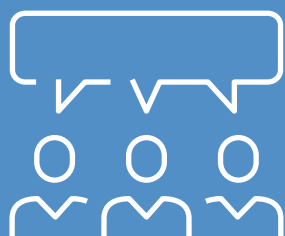
DESCRIPTION

L'enseignante ou l'enseignant, par ses pratiques et son attitude de même que par la qualité de ses relations avec les élèves, soutient la volonté d'explorer et la curiosité de ceux-ci (Bembenutty et White, 2013; Bressoux, 2012). Pour entretenir le plaisir d'apprendre et la curiosité des élèves, elle ou il met en relation les apprentissages à effectuer avec des éléments de leur vécu et leurs référents culturels. Une autre manière de donner du sens aux apprentissages est de permettre à l'élève de réfléchir à la satisfaction que lui procurera la réussite de ces apprentissages au regard de son projet scolaire ou de son projet professionnel (Develay, 1994).

Par ailleurs, il revient à l'ensemble des personnes qui assument des responsabilités auprès des élèves (parents, directions d'école, personnel des services éducatifs complémentaires) de les amener à développer un sentiment d'appartenance à l'école et de valoriser l'apprentissage.

DIMENSIONS

- Construire et maintenir des relations positives avec les élèves pour susciter leur motivation pour l'apprentissage.
- Développer chez les élèves, au moyen d'expériences variées, la capacité à se faire confiance dans leur apprentissage.
- Développer chez les élèves la persévérance dans l'apprentissage par un soutien axé sur leurs efforts et leurs progrès.
- Encourager chez chaque élève l'utilisation de stratégies d'apprentissage qui valorisent et cultivent son autonomie.
- Intégrer aux situations d'enseignement et d'apprentissage des liens avec des éléments de la vie courante et des repères culturels tirés du bagage des élèves.
- Susciter l'intérêt et la curiosité des élèves pour la discipline enseignée, les savoirs et les savoir-faire, les pratiques, les outils et les techniques, les méthodes et les procédures, l'histoire de la discipline ainsi que les enjeux, les réalisations, les acteurs, les courants de pensée et les débats qui ont marqué son évolution.
- Prévoir des situations d'enseignement et d'apprentissage qui mobilisent la curiosité pour les activités d'apprentissage et qui sont susceptibles de correspondre aux champs d'intérêt des élèves.
- Favoriser le travail collaboratif, les échanges, la participation et l'entraide chez les élèves.
- Amener les élèves à développer leur sentiment d'appartenance en les impliquant dans la vie de la classe et de l'école.



CHAMP 2

Professionalisme
collaboratif

C9

C10

6.3. Champ 2: deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif

Ces compétences dites relationnelles et sociales renvoient à la nécessaire participation des enseignantes et des enseignants aux aspects collectifs des écoles contemporaines du Québec. Elles s'imposent comme une obligation intrinsèque de l'exercice de la profession enseignante. Ces compétences sont à la base du professionnalisme collaboratif, dans le respect de l'autonomie et des rôles propres à chacune et à chacun. Elles se rapportent à toutes les activités du personnel enseignant qui nécessitent le partage, la mobilisation et la constitution de réseaux d'acteurs autour de situations, de problèmes et d'enjeux concernant la qualité de l'enseignement. Elles requièrent des habiletés de communication et des habiletés sociales. L'expression et la mobilisation des compétences relationnelles et sociales appellent la mise en place d'une véritable culture de collaboration et d'entraide. Les compétences de ce champ d'intervention sont au nombre de deux et concernent l'ensemble des principaux acteurs et actrices éducatifs – aussi bien dans l'école qu'à l'extérieur de celle-ci – avec lesquels les enseignantes et les enseignants sont appelés à interagir.

Compétence 9

S'impliquer activement au sein de l'équipe-école

Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives.

VISÉE

L'activité enseignante dépasse le contexte de la classe ou les relations avec les élèves. Au sein de l'école, l'enseignante ou l'enseignant fait partie d'une équipe dont tous les membres sont appelés à se concerter afin de prendre des décisions cohérentes et de coordonner leurs interventions dans l'intérêt des élèves.

DESCRIPTION

En vue de faire réussir ses élèves, l'enseignante ou l'enseignant souscrit à diverses formes de collaboration avec les autres actrices et acteurs éducatifs. En classe ou dans son établissement, elle ou il collabore non seulement avec ses pairs, mais aussi avec le personnel des services éducatifs complémentaires ainsi qu'avec la direction⁷, soit pour déterminer des actions qui visent tous les élèves, soit pour trouver des solutions à des difficultés éprouvées par certains d'entre eux.

⁷ La direction joue un rôle primordial dans l'orchestration d'une dynamique constructive au sein de l'établissement. Selon l'article 96.21 de la *Loi sur l'instruction publique*, « [l]e directeur de l'école gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en respectant les dispositions des conventions collectives ou des règlements du ministre applicables et, le cas échéant, les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements d'enseignement de niveau universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière ».

DESCRIPTION (SUITE)

Bien que ses conditions d'application varient en fonction des contextes organisationnels, la dimension fortement collaborative du travail scolaire invite l'enseignante ou l'enseignant, d'une part, à affirmer et à assumer pleinement son statut de professionnelle ou de professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage et, d'autre part, à prendre en compte l'expertise propre des autres professionnelles et professionnels scolaires dans les interventions à mener auprès des élèves.

Dans le but d'entretenir avec les autres membres de l'équipe-école des relations professionnelles constructives et harmonieuses, l'enseignante ou l'enseignant adopte vis-à-vis d'eux une attitude d'ouverture et met à profit ses compétences relationnelles et communicationnelles.

DIMENSIONS

- Collaborer avec les membres de l'équipe-école à la définition et au respect des orientations éducatives et des normes qui font de l'école un milieu de vie sain, sécuritaire et équitable.
- Contribuer à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation des politiques, des pratiques et des règlements qui régissent le fonctionnement de l'école.
- Collaborer avec les membres de l'équipe-école à l'élaboration et à la mise en œuvre du projet éducatif de l'école.
- Assumer les responsabilités inscrites dans les dispositions de sa convention collective.
- Travailler de concert avec les membres de l'équipe-école à valoriser, en toutes circonstances, les attitudes et les comportements positifs, sains et sécuritaires.
- Travailler avec l'équipe enseignante, le cas échéant, à la conception de situations d'enseignement et d'apprentissage et à l'évaluation des apprentissages en conformité avec les normes et modalités d'évaluation des apprentissages en vigueur à l'école.
- Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre de mesures fondées sur les besoins de groupes minorisés ou en difficulté à l'école, le cas échéant.
- Participer à l'élaboration, à la mise en œuvre, au suivi et à la révision des plans d'intervention ou des plans d'aide à l'apprentissage.

Compétence 10

Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté

Solliciter l'engagement des parents dans les apprentissages de leurs enfants et la vie de l'école, tout en contribuant à des actions de partenariat durable entre l'école et sa communauté.

VISÉE

L'établissement de relations constructives avec la famille et différents partenaires de la communauté s'inscrit dans un esprit de collaboration où la contribution de chacune et de chacun vise la consolidation et l'enrichissement des apprentissages des élèves.

DESCRIPTION

La réussite éducative des élèves dépend en partie de leur bien-être physique et émotionnel. Celui-ci est aussi déterminé par leur environnement familial. Dès lors, l'enseignante ou l'enseignant doit composer avec les différentes réalités familiales de ses élèves. Pour ce faire, dans certaines situations, elle ou il doit non seulement les connaître en tant qu'élèves, mais aussi en tant que membres d'une famille et d'une communauté. De la sorte, lorsqu'une ou un élève vit une situation particulière, l'enseignante ou l'enseignant est en mesure de déterminer avec plus de justesse la manière dont elle ou il peut travailler avec sa famille pour mieux répondre à ses besoins (Epstein, 2001).

Lorsqu'il s'agit d'élèves mineurs, l'enseignante ou l'enseignant communique avec les parents pour les informer des réalisations et des défis de leurs enfants, répondre à leurs questions et écouter leurs préoccupations, favorisant ainsi un lien de confiance et un espace de dialogue. En outre, l'enseignante ou l'enseignant encourage les parents en reconnaissant leur statut d'éducateurs de leurs enfants, en les familiarisant avec les programmes d'études ou en les faisant participer à différentes activités du milieu scolaire.

DESCRIPTION (SUITE)

L'école est aussi ouverte sur la communauté. Elle accueille les influences de divers milieux artistiques, culturels, sportifs, scientifiques, médiatiques ou professionnels⁸. Tous ces milieux représentent des partenaires éducatifs précieux qui complètent et enrichissent l'apprentissage des élèves, et favorisent leur épanouissement personnel ainsi que leur ouverture sur le monde (Sanders, 2002). Cette ouverture sur la communauté, particulièrement prégnante en milieu autochtone, encourage l'enseignante ou l'enseignant à rester attentif aux possibilités de collaboration avec des partenaires extérieurs à l'école et à adopter une conception élargie de l'apprentissage.

DIMENSIONS

- Établir des relations constructives avec la famille et les partenaires de la communauté.
- Entretenir une communication de qualité avec la famille à propos de la réussite et du bien-être de l'enfant.
- Communiquer à la famille ses attentes au regard des résultats, des attitudes et des comportements souhaités en classe.
- Mettre en œuvre des moyens appropriés de faire participer la famille aux apprentissages de l'enfant ainsi qu'aux activités scolaires et parascolaires.
- Saisir les occasions de collaborer avec tout partenaire susceptible d'enrichir l'apprentissage et l'éducation des élèves.
- S'assurer que les intentions éducatives poursuivies par les activités proposées par des partenaires respectent le Programme de formation de l'école québécoise, le projet éducatif de l'école ainsi que les intérêts et les besoins des élèves, de l'enseignante, de l'enseignant et de l'école.
- Saisir les occasions de réinvestir le contenu des activités de partenariat dans des situations d'enseignement et d'apprentissage.

⁸ Sanders (2019) propose une déclinaison des types de partenaires de la communauté : les entreprises ; les universités et les autres institutions éducatives ; les organismes gouvernementaux ; les organisations de soins de santé et de services sociaux et les services de garde ; les associations de bénévoles ; les associations de personnes âgées ; les établissements récréatifs et culturels ; les autres organisations situées dans la communauté ; les membres de la communauté.



CHAMP 3

Professionalisme
enseignant

C11

6.4. Champ 3: une compétence inhérente au professionnalisme enseignant

La compétence du champ 3 renvoie à l'exercice des responsabilités professionnelles comme la formation continue, l'entraide professionnelle ou la valorisation de la profession. Elle est constitutive du professionnalisme enseignant.

Compétence 11

S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession

Analyser, évaluer et développer de manière continue toutes les facettes de sa pratique professionnelle et favoriser la reconnaissance et le rayonnement de la profession enseignante en participant à la valorisation d'une culture professionnelle commune fondée sur l'entraide et la coopération.

VISÉE

L'école et la société comptent sur les enseignantes et les enseignants pour assurer la qualité de l'éducation ainsi que la réussite des nouvelles générations. Dès lors, il appartient à chacune d'elles et à chacun d'eux de s'investir dans leur développement professionnel tout au long de leur carrière, afin de mettre à jour, d'enrichir et d'élargir leurs connaissances, leurs compétences et leurs expériences professionnelles pour la réussite éducative des élèves. L'existence d'une profession comme l'enseignement se fonde ainsi sur l'engagement de l'ensemble du personnel enseignant à l'égard du professionnalisme et de la qualité de l'éducation. C'est la participation à la vie de la profession qui confère à celle-ci une véritable existence publique et collective.

DESCRIPTION

La nécessité du développement professionnel continu pour le personnel enseignant découle directement de l'évolution de l'enseignement et de la société : « [...] le monde dans lequel l'école et le personnel enseignant évoluent exige des adaptations constantes. La formation initiale ne peut préparer à toutes les situations auxquelles il faudra faire face au cours de la vie professionnelle, d'où la nécessité de s'inscrire dans une démarche de développement professionnel tout au long de la carrière » (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). Cette manière d'envisager la formation et le perfectionnement des enseignantes et des enseignants consacre le caractère dynamique, évolutif et perfectible de leur activité. Elle suppose également que certaines compétences se développent à travers l'expérience, au fil de la carrière.

DESCRIPTION (SUITE)

Le développement professionnel des enseignantes et des enseignants est soutenu par une offre de formation répondant à des critères de haute qualité qui sont cohérents par rapport aux objectifs du projet éducatif de l'école. La formation continue des enseignantes et des enseignants engage également la responsabilité des directions d'établissement, des organismes scolaires, des syndicats, des universités et du Ministère, qui mettent en place les conditions nécessaires pour faciliter la participation des enseignantes et des enseignants en exercice.

L'enseignante ou l'enseignant s'engage également dans la vie de sa profession en participant aux diverses activités collectives qui la sous-tendent⁹ ainsi qu'à différentes formes de débats et de recherches. Afin de contribuer à l'amélioration et à la validation de la recherche éducative en milieu scolaire, l'enseignante ou l'enseignant participe aux travaux de recherche contemporains sur l'enseignement et l'apprentissage en fonction de ses besoins, de ses perspectives et de ses expériences¹⁰. Contribuer à la vie de la profession constitue un engagement qui évolue en fonction de la tâche et de la carrière enseignantes. Cet engagement s'exprime notamment par l'entraide chez les enseignantes et les enseignants, qui leur permet d'améliorer la qualité de leurs prestations, de même que le soutien apporté par les enseignantes et enseignants chevronnés à leurs pairs moins expérimentés ou débutants (Gauthier et autres, 2005; Martineau et Bergevin, 2007).

9 Associations professionnelles, syndicats, comités, conseils, regroupements divers d'enseignantes et d'enseignants, communautés d'apprentissage professionnelles, congrès, colloques, journaux, revues, médias et sites pédagogiques, etc.

10 Le ministère de l'Éducation contribue à l'avancement des connaissances scientifiques en éducation par le financement et la réalisation de nombreuses recherches en partenariat avec le Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

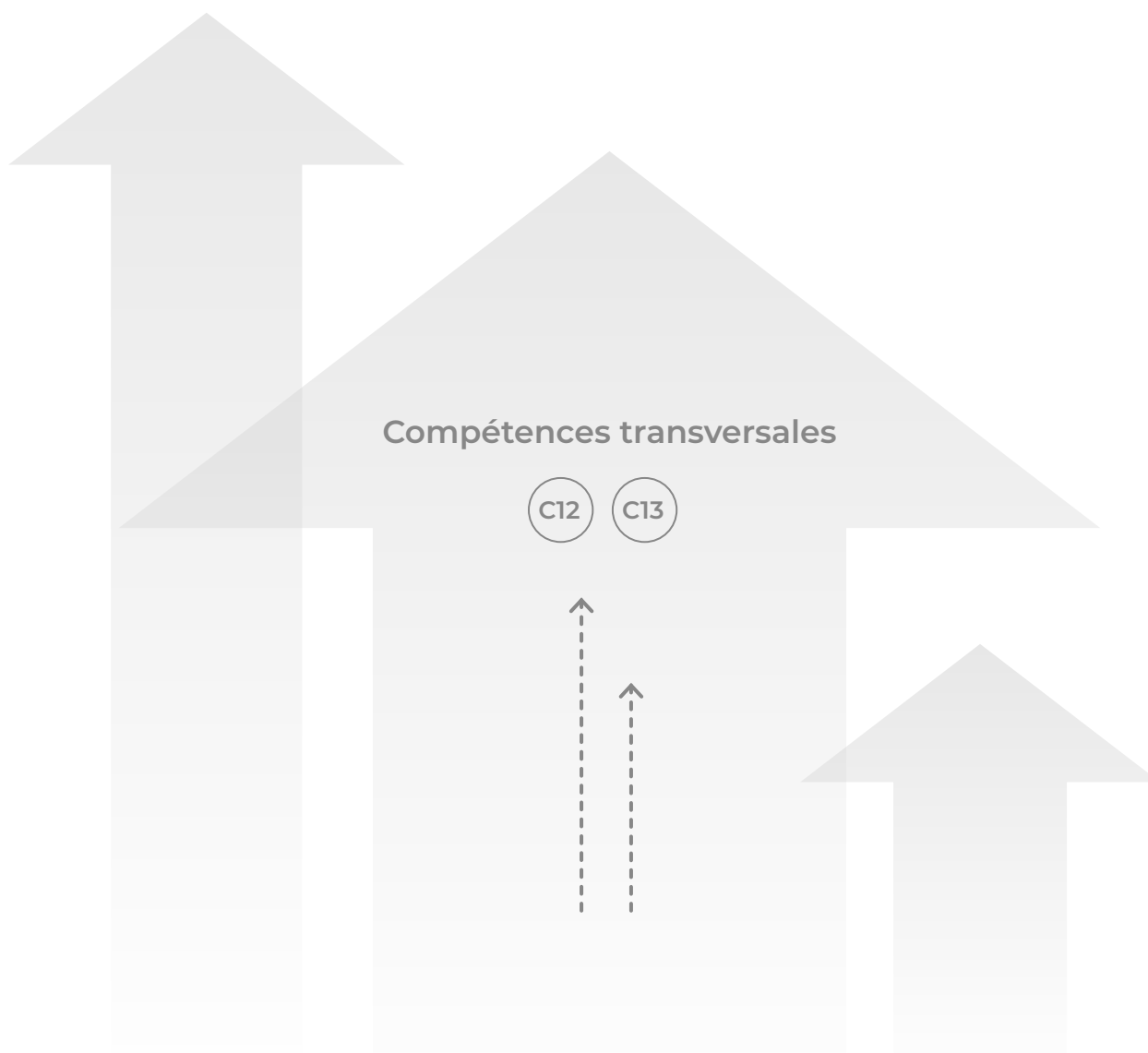
DIMENSIONS

- Adopter une posture réflexive vis-à-vis de son enseignement de manière à inscrire sa pratique dans une perspective d'amélioration continue.
- Mettre en œuvre les moyens nécessaires pour développer et actualiser ses compétences professionnelles à l'aide des ressources appropriées.
- Participer, en fonction de ses besoins et de ceux de ses élèves, à des activités de formation continue telles qu'elles sont définies à l'article 7 de la *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*.
- Lire, analyser et évaluer, de manière critique, des ouvrages spécialisés et en discuter afin d'en retirer des éléments utiles à sa pratique.
- Analyser les enjeux éducatifs et les dilemmes professionnels vécus pour enrichir sa pratique et affermir sa posture d'enseignante ou d'enseignant.
- Encourager la tenue d'activités de recherche et de formation au sein de son école.
- Développer une culture collaborative avec ses pairs et la communauté pour le rayonnement et la reconnaissance de la profession enseignante.
- Participer à la promotion et à la diffusion de projets et d'expériences mettant en valeur l'accomplissement et l'engagement des enseignantes, des enseignants et de leurs élèves.
- Soutenir et encourager ses pairs dans leur développement professionnel, notamment celles et ceux qui se préparent à entrer dans la profession (stagiaires) ou qui viennent de le faire (enseignantes et enseignants en insertion professionnelle).

6.5. Deux compétences transversales

Le caractère complexe de l'enseignement en milieu scolaire a été souligné à plusieurs reprises. Par exemple, la dimension relationnelle du travail enseignant a été mise en évidence. Les relations sont multidimensionnelles: elles font intervenir des valeurs, des représentations, des émotions, des attitudes, des mots et des actes de communication.

La complexité de l'enseignement découle aussi de la mission de l'école québécoise, à laquelle les enseignantes et les enseignants contribuent: instruire, socialiser et qualifier. La complexité de l'enseignement résulte également des mutations technoscientifiques en cours. Les formes d'intelligence numérique qui en découlent connaissent une entrée progressive dans le milieu scolaire. Or, les nouvelles générations d'enseignantes et d'enseignants doivent développer des compétences leur permettant de prendre une distance critique par rapport à cette évolution à la fois technologique, sociale et culturelle. En outre, les enseignantes et les enseignants assument l'éducation de populations scolaires diversifiées sur tous les plans. Enseigner demande donc de tenir compte de cette diversité pour offrir une éducation inclusive, quelles que soient les expériences et identités multiples des élèves, de leurs familles, de leurs cultures et de leurs milieux de vie. Face à cette complexité, l'activité enseignante nécessite des compétences dites transversales, car chacun des trois champs d'intervention les requiert selon diverses modalités.



Compétence 12

Mobiliser le numérique

Utiliser le numérique afin d'en faire bénéficier les élèves ainsi que l'ensemble des actrices et acteurs éducatifs.

VISÉE

La transformation de l'école, qui découle, entre autres, d'un contexte social en pleine mutation technologique, suppose l'adoption, de la part des enseignantes et des enseignants, d'une posture critique et avisée au regard de l'utilisation des outils numériques en contexte scolaire. Cette posture les conduit à choisir les outils qui peuvent contribuer à l'élargissement et à l'enrichissement des apprentissages. Chez ses élèves, l'enseignante ou l'enseignant encourage une utilisation créative et appropriée des outils technologiques en les sensibilisant notamment à la pertinence des sources, aux notions de confidentialité et de consentement de même qu'aux répercussions de l'utilisation de ces outils sur les relations sociales et la santé psychologique et physique.

DESCRIPTION

La compétence à mobiliser le numérique excède les habiletés techniques requises pour utiliser des outils numériques en classe à des fins pédagogiques. Conscient de l'incidence des mutations technologiques sur la nature et la valeur des savoirs, le personnel enseignant considère non seulement les outils numériques qui les soutiennent, mais aussi le contexte culturel dans lequel ils sont partagés.

En ce sens, l'utilisation des technologies numériques s'imbrique dans la totalité des pratiques et des productions culturelles. Elle met en œuvre d'autres formes d'intelligence en réseau et, par conséquent, d'autres modèles de connaissances, d'accès aux connaissances et de formation à celles-ci qui influenceront de plus en plus l'apprentissage des élèves et leurs rapports aux savoirs.

DIMENSIONS¹¹

- Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique.
- Développer et mobiliser ses habiletés technologiques.
- Exploiter le potentiel du numérique pour l'apprentissage.
- Développer et mobiliser sa culture informationnelle.
- Collaborer à l'aide du numérique.
- Communiquer à l'aide du numérique.
- Produire du contenu avec le numérique.
- Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés.
- Adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique dans une posture d'autonomisation.
- Résoudre une variété de problèmes avec le numérique.
- Développer sa pensée critique à l'égard du numérique.
- Innover et faire preuve de créativité avec le numérique.

¹¹ Les dimensions sont issues du Cadre de référence de la compétence numérique du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Compétence 13

Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

Adopter et valoriser des comportements éthiques et responsables afin d'établir des liens empreints de respect et de confiance avec les élèves, les membres de l'équipe-école et la communauté éducative élargie.

VISÉE

L'adoption et la valorisation de comportements éthiques et responsables constituent la base de la relation de confiance que le personnel enseignant doit établir et maintenir avec la société. Ce lien de confiance s'enracine dans les relations que l'enseignante ou l'enseignant tisse au quotidien avec ses élèves, ses pairs et les autres membres de la communauté, et par lesquelles elle ou il contribue à bâtir autour de l'élève un climat et un environnement propices à sa réussite éducative.

DESCRIPTION

Agir de manière éthique, c'est faire preuve de professionnalisme et de jugement en conformité avec le cadre réglementaire de la profession et de l'école (Fullan, Quinn et McEachen, 2019). C'est également connaître ses responsabilités professionnelles et s'en acquitter. À ce titre, l'enseignante ou l'enseignant, en tant qu'experte ou expert de l'enseignement et de l'apprentissage, assume la responsabilité des moyens qu'elle ou il mobilise pour instruire et socialiser les élèves.

DESCRIPTION (SUITE)

Agir de manière éthique suppose aussi de la part de l'enseignante ou de l'enseignant une adhésion à un certain nombre de dispositions (attitudes ou valeurs) qui influencent la manière dont elle ou il s'acquitte de ses tâches, notamment à travers les relations qu'elle ou il noue avec les élèves et celles qu'elle ou il entretient dans l'espace public. Plus globalement, l'agir éthique se traduit, dans son rapport à l'autre, par une attitude de respect, d'inclusion et d'ouverture vis-à-vis des élèves, de ses collègues, des parents et des partenaires de la communauté. L'inclusion¹² est perçue ici comme un acte d'équité à la fois personnel et collectif, une réponse tangible aux réalités plurielles et culturelles de la société et de l'école (Rousseau, 2010; Rousseau et autres, 2015).

Agir de manière éthique, c'est également être en mesure de justifier ses décisions et de démontrer la pertinence de ses interventions compte tenu du contexte d'enseignement et du caractère hétérogène de son groupe-classe. L'enseignante ou l'enseignant adopte des comportements équitables, transparents et inclusifs qui influencent la manière dont elle ou il effectue son travail. Ainsi, à travers les relations qu'elle ou il développe avec ses élèves, l'enseignante ou l'enseignant privilégie une attitude compréhensive tout en ayant la certitude de la réussite éducative de chacune et de chacun. De plus, elle ou il crée les conditions éducatives dans lesquelles les élèves seront valorisés, respectés et compris. Elle ou il multiplie ainsi les occasions d'apprentissage d'un vivre-ensemble qui priorise des relations interpersonnelles, sociales et interculturelles de nature respectueuse et enrichissante.

¹² Les pratiques inclusives concernent la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap (article 10 de la *Charte des droits de la personne et des droits de la jeunesse*).

DIMENSIONS

- Agir et se comporter de manière respectueuse envers l'école et ce qu'elle représente.
- Encourager et souligner les actions ou les comportements qui reflètent les valeurs de l'école et de la société québécoises.
- Connaître les enjeux éthiques propres à la pratique de l'enseignement afin d'agir avec intégrité dans l'exercice de ses fonctions.
- Tenir compte du cadre légal en vigueur dans l'exercice de ses droits et de ses responsabilités professionnelles.
- Agir avec vigilance et diligence pour protéger la confidentialité de l'information qui se rapporte à la vie privée des élèves et des autres actrices et acteurs éducatifs.
- Respecter les rôles et les responsabilités des personnes engagées dans la communauté éducative.
- Dénoncer et déconstruire les savoirs, les pratiques, les attitudes et les processus qui produisent ou reproduisent, en contexte éducatif, des situations d'exclusion et de discrimination.
- Adopter des pratiques et attitudes équitables, transparentes et inclusives pour prévenir toute forme de discrimination auprès des élèves, de ses collègues et de la communauté.



Partie 7

**Former aux
compétences
professionnelles**

Cette septième et dernière partie part d'un principe déjà énoncé selon lequel la formation initiale ne constitue qu'une étape dans le processus de développement professionnel continu. Il en résulte que la formation à l'enseignement ne permet pas d'approfondir toutes les compétences professionnelles. Il convient donc de préciser lesquelles, parmi ces compétences, devraient se trouver principalement au cœur de la formation initiale.

7.1. Le développement et la maîtrise des compétences professionnelles: les tendances actuelles

Deux tendances caractérisent l'évolution générale des formations professionnelles universitaires depuis une trentaine d'années.

La première tendance envisage la formation universitaire comme une première étape vers la maîtrise progressive des compétences professionnelles. Cette tendance signifie donc qu'une part significative de l'apprentissage professionnel est désormais considérée dans la perspective d'une formation continue et d'un développement professionnel continu. C'est pourquoi la formation continue est incontournable, la formation initiale n'en constituant que le premier jalon.

La seconde tendance réside dans la reconnaissance du rôle central de l'activité professionnelle dans le développement des compétences et l'apprentissage. En effet, travailler, ce n'est pas seulement faire quelque chose, c'est aussi apprendre de ce qu'on fait en l'accomplissant et apprendre sur soi en découvrant ce qu'on peut faire réellement. Cette tendance signifie que l'exercice d'une activité professionnelle correspond à un processus de développement des compétences. C'est cette tendance qui a conduit à la relativisation, ces dernières décennies, de l'importance de la qualification au profit des compétences, puisqu'une part importante de celles-ci s'acquiert à travers l'apprentissage et l'expérience du travail.

L'évolution de la formation à l'enseignement s'inscrit pleinement dans ces deux tendances. La première tendance est très clairement énoncée par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE): «La formation initiale ne constitue pas la fin de la formation, mais bien la première étape dans l'apprentissage de la profession, étape au cours de laquelle sont jetées les bases d'un développement professionnel continu» (CSE, 2014).

La seconde tendance, misant sur le rôle crucial de l'apprentissage professionnel au travail, s'est exprimée par l'allongement considérable de la formation pratique, la diffusion du modèle du « praticien réflexif » et le développement d'une large diversité de formes d'apprentissage professionnel couplées aux pratiques enseignantes (communauté de praticiens, communauté d'apprentissage professionnelle, recherche collaborative, mentorat en début de carrière, etc.).

Cette tendance a aussi donné lieu à l'essor de plusieurs démarches d'analyse des pratiques enseignantes à des fins de formation. Ces démarches visent à prendre en compte les points de vue des enseignantes et des enseignants sur leurs propres activités. On observe également, grâce aux médias numériques, l'émergence de groupes ou de réseaux d'échanges entre des enseignantes et des enseignants qui discutent, qui s'interrogent et qui partagent leurs conceptions de leurs pratiques. Tout cela montre que l'activité du personnel enseignant est devenue une source incontournable pour son apprentissage professionnel et le développement de ses compétences.

Ces deux tendances remettent en question la formation initiale et plus précisément sa contribution spécifique à l'apprentissage et au développement des compétences du personnel enseignant. Comme le rappellent Bourgeois et Durand (2012, p. 10), «la formation à elle seule ne peut pas et ne pourra jamais tout : bon nombre de compétences, par nature, ne peuvent efficacement s'acquérir que dans et par l'exercice de l'activité de travail et non avant et/ou à côté; en outre, certaines compétences acquises en formation ont besoin d'être mises durablement en pratique pour être réellement maîtrisées». Il faut donc considérer la formation initiale pour ce qu'elle est vraiment : à la fois une étape vers un développement professionnel continu et une préparation à l'exercice de la profession, dans le cadre duquel seront réellement maîtrisées les compétences professionnelles.

7.2. Les contributions de la formation initiale au développement des compétences professionnelles

Cette vision de la formation initiale signifie qu'on ne peut pas exiger qu'elle couvre avec la même profondeur les 13 compétences de ce référentiel, à supposer que certaines seront surtout développées et maîtrisées à d'autres moments ou étapes de la carrière enseignante et dans d'autres contextes.

Le tableau 2 illustre cette vision par la distinction de différents niveaux d'acquisition de ces compétences, tout en mettant en évidence les contributions spécifiques de la formation initiale. Rappelons que le développement des compétences n'est pas rectiligne et uniforme. C'est pourquoi les différents niveaux sont donnés ici à titre indicatif, car ils peuvent varier selon les individus et leur cheminement.

De plus, ce tableau montre que la formation initiale demeure, par définition, un projet inachevé : pour donner sa pleine mesure dans le développement des compétences, elle doit pouvoir compter sur la formation continue et le développement professionnel continu. Son objectif est de former des enseignantes et des enseignants débutants, tandis que ceux-ci, après avoir réussi leur insertion dans la profession, pourront devenir peu à peu des enseignantes et des enseignants expérimentés et, à plus long terme, des professionnelles et des professionnels accomplis. En ce sens, toutes les compétences du référentiel sont des vecteurs du développement professionnel continu : ce n'est qu'au fil de la carrière et dans l'alternance entre la pratique et la formation continue qu'elles seront vraiment et pleinement développées.

Tableau 2: Niveaux d'acquisition des compétences à travers le développement professionnel continu

| Les 13 compétences | FORMATION INITIALE À L'UNIVERSITÉ | | FORMATION CONTINUE | |
|--|-----------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| | Avant la formation | Au terme de la formation | Lors de l'insertion professionnelle | Au fil de la carrière enseignante |
| COMPÉTENCES FONDATRICES | | | | |
| C1 | ○ | ● | ● | ■ |
| C2 | ◐ | ● | ● | ■ |
| CHAMP D'INTERVENTION 1: au cœur du travail fait avec et pour les élèves | | | | |
| C3 | | ● | ● | ■ |
| C4 | | ● | ● | ■ |
| C5 | | ● | ● | ■ |
| C6 | | ● | ● | ■ |
| C7 | ○ | ◐ | ● | ■ |
| C8 | | ◐ | ● | ■ |
| CHAMP D'INTERVENTION 2: à la base du professionnalisme collaboratif | | | | |
| C9 | | ◐ | ● | ■ |
| C10 | | ○ | ● | ■ |
| CHAMP D'INTERVENTION 3: propre au professionnalisme enseignant | | | | |
| C11 | | ○ | ● | ■ |
| COMPÉTENCES TRANSVERSALES | | | | |
| C12 | ◐ | ● | ● | ■ |
| C13 | ○ | ◐ | ● | ■ |

Légende

- Début de l'appropriation de la compétence
- Compétence en large partie maîtrisée
- ◐ Compétence en partie maîtrisée
- Compétence pleinement maîtrisée

Les sections suivantes décrivent en détail les niveaux d'acquisition des compétences en fonction des différentes étapes du développement professionnel continu, tel qu'il est illustré dans le tableau précédent.

7.3. Des compétences en partie développées avant la formation initiale

Les personnes qui s'inscrivent aux programmes de formation à l'enseignement présentent divers profils en fonction de leurs expériences antérieures: elles possèdent des connaissances variées sur les matières scolaires, une certaine culture générale, des habiletés numériques et une certaine maîtrise de la langue d'enseignement.

De plus, toutes ces personnes sont d'anciennes élèves et d'anciens élèves qui ont déjà passé des milliers d'heures en classe. Il existe donc une certaine continuité entre le métier d'élève et celui d'enseignante ou d'enseignant: ces anciennes élèves et ces anciens élèves se sont familiarisés avec les pratiques scolaires et enseignantes, ont développé une ouverture au regard de la diversité et possèdent non seulement des croyances et des représentations, mais aussi des compétences en émergence concernant le travail enseignant.

Ces compétences sont celles de personnes qui n'ont jamais été confrontées aux réalités du travail enseignant et aux responsabilités de la profession. Elles s'appuient sur des ressources, c'est-à-dire des connaissances, des normes et un savoir-agir acquis antérieurement. Ces ressources leur permettent de mobiliser, en partie, certaines compétences à partir desquelles elles anticipent leur développement professionnel continu et s'y engagent.

Ces compétences ne sont pas de nature professionnelle; elles résultent de l'histoire propre de chaque personne et de ses trajectoires scolaire et de vie. Elles sont le point de départ de la formation initiale. En fait, une des contributions importantes de la formation initiale est de confronter ces acquis personnels antérieurs, d'une part, aux résultats de la recherche sur l'enseignement et, d'autre part, aux réalités concrètes de l'enseignement à travers la formation en milieu de pratique. De ce point de vue, la formation initiale doit permettre aux étudiantes et aux étudiants de s'engager dans un processus de révision critique, de réflexion et de transformation de leurs acquis antérieurs et ainsi de se préparer à assumer leur futur rôle professionnel.

Certaines compétences de ce référentiel, plus particulièrement les connaissances et les normes qui les sous-tendent, sont déjà en cours de développement avant la formation initiale. Ainsi, les étudiantes et les étudiants posséderaient déjà, au début de leur formation initiale, des assises pour les compétences fondatrices, les compétences transversales et la compétence portant sur l'hétérogénéité des élèves. En ce sens, il s'agirait de compétences en émergence sur lesquelles la formation initiale pourrait prendre appui pour progresser. Il est donc souhaitable que les universités s'assurent minimalement que les personnes désireuses d'entreprendre des études en enseignement disposent d'acquis sur les plans culturel et linguistique de même que de connaissances et de valeurs susceptibles de soutenir et de guider le développement des compétences transversales.

La qualité d'un système de formation dépend de plusieurs facteurs. L'un des plus importants est la qualité des étudiantes et des étudiants qui sont admis aux programmes de formation à l'enseignement. Cette qualité va exercer, après la formation initiale, une influence durable sur les pratiques enseignantes et toute la profession.

7.4. Des compétences en partie acquises au terme de la formation initiale

L'objectif général de la formation initiale n'est pas de former des enseignantes et des enseignants experts ou des professionnelles et des professionnels accomplis maîtrisant toutes les compétences de ce référentiel, à supposer qu'un tel niveau de maîtrise soit réellement envisageable. En s'appuyant sur leur trajectoire antérieure et donc sur leurs acquis, la formation initiale viserait avant tout à former des enseignantes et des enseignants :

- 1 débutants en voie d'acquies l'ensemble des compétences à maîtriser ;
- 2 qui, au terme de cette formation, maîtriseraient déjà en partie certaines d'entre elles ;
- 3 qui s'engageraient dans un processus de développement professionnel continu.

Former aux deux compétences fondatrices

La compétence 1, *Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture*, devrait connaître un début d'appropriation avant la formation initiale et être appelée à s'enrichir tout au long de la vie professionnelle. Cependant, il semble essentiel qu'au terme de leur formation initiale, les personnes diplômées connaissent et maîtrisent en bonne partie la culture à la fois scientifique, disciplinaire, didactique, pédagogique et éthique de leur profession. Cette culture devrait leur permettre de mieux comprendre l'école québécoise, son évolution, ses finalités, son fonctionnement et les tensions qui la traversent. Elle devrait aussi leur permettre d'avoir une vision plus large de la pédagogie et de l'éducation, des principaux courants d'idées (philosophiques, sociologiques, éthiques, psychologiques, etc.) et des débats qui les animent.

La compétence 2, *Maîtriser la langue d'enseignement*, devrait, pour sa part, être en bonne partie acquise avant l'entrée dans la formation initiale et largement maîtrisée à son terme, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Former aux compétences du champ 1

Bien former les étudiantes et les étudiants est donc l'objectif majeur de la formation à l'enseignement. C'est pourquoi elle devrait privilégier le développement des compétences qui leur seront nécessaires dès l'entrée dans la carrière, soit les six compétences du champ 1. En effet, ces compétences sont au centre du travail fait par les enseignantes et les enseignants avec et pour les élèves, qui constitue le cœur de leur profession et la mission de l'école.

Mais, au-delà de leur importance, deux autres arguments justifient la centralité de ces six compétences dans la formation à l'enseignement.

Le premier argument est d'ordre professionnel et éthique. L'enseignante ou l'enseignant débutant doit maîtriser en partie les compétences et les connaissances spécialisées à la base de son travail pour soutenir la réussite éducative de ses élèves. Il existe donc un enjeu non seulement professionnel, mais également éthique concernant les compétences du champ 1: il est essentiel que les diplômées et les diplômés issus des programmes de formation à l'enseignement puissent soutenir les élèves dès le début de leur carrière, même si ce soutien n'est pas encore parfait et qu'il va tendre, par la suite, à se conforter avec l'apprentissage professionnel en milieu de travail et la formation continue.

Le second argument est d'ordre empirique. Il découle des résultats des recherches sur les enseignantes et les enseignants débutants et sur leur insertion professionnelle au Québec et ailleurs (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Karsenti et autres, 2015). Ces recherches montrent qu'une part des enseignantes et des enseignants débutants éprouvent des difficultés liées à l'organisation du travail ou font face à des défis découlant de l'intégration socioprofessionnelle. Certains éprouvent également des difficultés propres au travail fait avec les élèves. Or, ce dernier type de difficultés concerne la mobilisation efficace des compétences du champ 1: différenciation de l'enseignement, conduite de la classe, évaluation des élèves, gestion des écarts de comportement, planification de l'enseignement en fonction des exigences des programmes d'études, prise en compte des besoins et des champs d'intérêt des élèves, etc.

La première responsabilité de la formation initiale est que les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants soient capables de débiter dans la profession avec succès et confiance, plus particulièrement en ce qui a trait aux compétences du champ 1, qui sont névralgiques quant au sentiment d'efficacité personnelle qui leur permet de faire face aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer avec leurs élèves.

Former aux compétences des champs 2 et 3

Les trois compétences des champs 2 et 3, *S'impliquer activement au sein de l'équipe-école, Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté* et *S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession*, doivent faire l'objet d'un enseignement. En effet, la formation à l'enseignement permet aux étudiantes et aux étudiants de prendre conscience qu'ils devront assumer et développer pleinement ces compétences dans l'exercice de la profession. Cependant, favoriser cette prise de conscience ne suffit pas à assurer le développement d'une compétence; encore faut-il que la personne soit confrontée aux réalités des pratiques enseignantes.

En effet, les parents, les membres de l'équipe-école ou les partenaires de la communauté ne sont généralement pas mis à contribution dans les programmes de formation à l'enseignement, sauf lors des stages en responsabilité professionnelle (4^e année), où les stagiaires peuvent être appelés à interagir avec certaines de ces personnes. Cela dit, même les stages longs n'offrent qu'un aperçu de la complexité du travail enseignant¹³ et l'on ne doit pas s'attendre à ce que les étudiantes et les étudiants maîtrisent toutes les compétences des champs 2 et 3 à l'issue de leur formation initiale. Dans le même sens, on ne peut pas leur demander de s'engager immédiatement dans leur profession ni d'assumer toutes leurs responsabilités professionnelles, pour la simple raison qu'ils ne sont pas encore des enseignantes et des enseignants en exercice.

13 À l'université, tous les stages comptent pour 700 heures de pratique, dont environ 280 heures pour le stage final. Or, une enseignante ou un enseignant en exercice qui travaille pendant 30 ans accumule environ 45 000 heures d'expérience pratique. Le stage final équivaut donc à 0,6% du temps d'expérience de la carrière enseignante.

Former aux deux compétences transversales

Les compétences transversales *Mobiliser le numérique* et *Agir en accord avec les principes éthiques de la profession* comportent bien sûr une forte résonance avec l'évolution de la société et de l'école du Québec.

La compétence 12 devrait être en partie acquise avant la formation initiale: les étudiantes et les étudiants devraient avoir développé des habiletés numériques de même qu'une certaine posture critique au regard de l'utilisation du numérique. Quant à la compétence 13, son appropriation débiterait également avant la formation initiale grâce au développement, dans des contextes variés (expériences de travail, parcours scolaire, implication dans la communauté, etc.), de certains comportements et attitudes alignés sur les principes éthiques de la profession. Partant de ces acquis, le but de la formation à l'enseignement est de les amener à faire face aux réalités concrètes de l'enseignement, notamment à travers les stages.

La compétence 13 doit occuper une place importante dans la formation initiale. L'enseignement est une activité orientée par des valeurs qui s'incarnent dans la personne de l'enseignante ou de l'enseignant et dans ses rapports éthiques avec les élèves et les autres actrices et acteurs éducatifs. Dès l'entrée dans la formation initiale et tout au long de son déroulement, plus particulièrement à l'occasion des stages, où les futurs enseignants et enseignantes sont en relation avec les élèves, des collègues et des parents, leurs postures, leurs attitudes et leurs dispositions éthiques, ainsi que leurs capacités réflexives en ce domaine par définition complexe, doivent être évaluées. Cette compétence ne peut faire l'objet d'une formation exclusivement théorique: son apprentissage et son développement nécessitent une formation de la pensée éthique, d'une conscience morale capable de réfléchir sur des cas éthiques, des situations moralement complexes, des dilemmes moraux, des dimensions de l'inclusion, etc. Bref, cette compétence fait appel à l'exercice du jugement professionnel basé sur des valeurs, sur la capacité de distinguer ces valeurs et de faire des choix moralement justes et équitables non seulement envers les élèves, mais aussi envers les autres actrices et acteurs scolaires.

Dans le cadre de la formation universitaire, des problèmes moraux et des situations éthiques peuvent être proposés aux étudiantes et aux étudiants pour mieux les amener à développer leur jugement et leur faire prendre conscience de leurs valeurs. Bref, les formatrices et les formateurs doivent soutenir l'appropriation de ces compétences transversales, tout en gardant à l'esprit que c'est dans le cadre de l'exercice de la profession enseignante qu'elles pourront être développées et donner leur pleine mesure.

7.5. Les compétences comme vecteurs du développement professionnel continu

En définitive, les 13 compétences de ce référentiel doivent faire l'objet d'un enseignement et d'une évaluation pendant la formation initiale. Cependant, on ne doit pas s'attendre à ce que toutes les compétences soient développées au même degré au terme de la formation initiale: le niveau d'acquisition de certaines compétences, notamment celui des compétences fondatrices et transversales, pourrait être évalué dès le début de la formation et réévalué ensuite tout au long de celle-ci. De plus, la plupart des compétences du champ 1 devraient être acquises de manière plus systématique au terme de la formation. Enfin, les compétences des champs 2 et 3 devraient être abordées et apprivoisées en formation initiale et donc évaluées, mais elles ne pourront pleinement se développer qu'à partir de l'insertion dans la profession.

Cela dit, il appartient à chaque université de définir et de préciser clairement les étapes et modalités d'évaluation des compétences. En effet, ce référentiel étant général, puisqu'il couvre la formation du personnel enseignant de tous les ordres d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire) et secteurs d'enseignement (formation générale des jeunes, éducation des adultes, formation professionnelle), il ne peut déterminer en détail le processus de développement des compétences professionnelles mis en place dans les différents programmes de formation initiale, car celui-ci dépend de la nature de chaque programme et de ses visées spécifiques.

Il est cependant important d'insister sur le rôle crucial de la formation pratique dans le développement des compétences. En effet, celles-ci s'expriment et se déploient essentiellement dans les pratiques enseignantes: c'est là que les connaissances, les valeurs et le jugement professionnel sont mobilisés et qu'ils sont soumis aux réalités complexes du travail enseignant. Au Québec, la formation pratique à l'enseignement (non seulement les stages, mais aussi les autres unités de formation qui les soutiennent) est, depuis l'importante réforme de la formation initiale de 1994, l'une des plus substantielles tant sur le plan de la durée que sur celui de la qualité de l'encadrement et non seulement au Canada, mais aussi parmi les pays de l'OCDE. Le présent référentiel s'inscrit donc pleinement dans l'esprit de cette réforme.

Conclusion

La formation à l'enseignement aujourd'hui et demain

L'introduction dans la formation à l'enseignement d'un référentiel de compétences appelle la mise en œuvre d'une nouvelle vision des programmes de formation, et ce, tant sur le plan de leur conception que sur celui de leur organisation et de leur fonctionnement. Manifestement, une telle vision nécessite de repenser la nature même de la formation, en plaçant en son centre l'apprentissage des actes professionnels à travers lesquels sont mobilisés les compétences ainsi que les connaissances, les valeurs et l'exercice du jugement professionnel.

C'est dans cette perspective que ce référentiel présente des voies d'actualisation de la formation à l'enseignement, tout en rappelant sa principale finalité : que les enseignantes et les enseignants débutants soient capables, au terme de leur formation, d'assumer adéquatement leur tâche et leurs responsabilités tout en s'engageant, dès le début de leur carrière, dans un processus de formation continue, seul gage d'un développement professionnel continu. En même temps, ce référentiel promeut une vision professionnelle de l'enseignement de même que de l'enseignante ou de l'enseignant tout en souscrivant pleinement à la nécessité de la formation continue.

Le Québec a plus que jamais besoin, en ce qui concerne la profession enseignante, d'une formation universitaire de haut niveau et de grande qualité. Viser l'excellence en ce domaine est la seule finalité valable qui permet de répondre aux besoins des centaines de milliers d'élèves, de jeunes et d'adultes qui fréquentent les écoles du Québec ou les fréquenteront dans les prochaines décennies.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALTET, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie* (138), 85-93.

BEAUMONT, C., J. LAVOIE et C. COUTURE (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Presses de l'Université Laval, [En ligne]. http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2018/11/guide_pratiques_collaboratives.pdf (page consultée en mai 2020).

BEMBENUTTY, H., et M. C. WHITE (2013). Academic Performance and Satisfaction with Homework Completion among College Students. *Learning and Individual Differences*, 24 (C), 8388.

BERNSTEIN-YAMASHIRO, B. (2004). Learning Relationships: Teacher-Student Connections, Learning, and Identity in High School. *New Directions for Youth Development*, 2004 (103), 5570.

BIHR, A., et R. PFEFFERKORN (2008). Le système des inégalités. La Découverte, coll. Repères. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales* (104), 83-87.

BISSONNETTE, S., C. GAUTHIER et M. CASTONGUAY (2016). *Enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière éducation.

BISSONNETTE, S., M. RICHARD et C. GAUTHIER (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*, coll. Formation et profession. Presses de l'Université Laval.

BOURGEOIS, E., et M. DURAND (2012). *Apprendre au travail*, coll. Apprendre. Presses universitaires de France, 232 p.

BRESSOUX, P. (2012). 13. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie* (2), 208-217.

BROOKHART, S. M. (1997). A Theoretical Framework for the Role of Classroom Assessment in Motivating Student Effort and Achievement. *Applied Measurement in Education*, 10 (2), 161-180.

CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*, [En ligne]. <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf> (page consultée en mai 2020).

CHARLOT, B. (1997). Du rapport au savoir. *Anthropos*, 91.

CLANET, J., et L. TALBOT (2012). Analyse des pratiques d'enseignement: éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1 (3), 4-18.

COLLINS, T., D. ANDLER et C. TALLON-BAUDRY (2018). *La cognition*.

COMITÉ D'AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT (2020). À propos, [En ligne]. <http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-relevant-du-ministre/capfe/a-propos/> (page consultée en mai 2020).

COMITÉ SCIENTIFIQUE DE KINO-QUÉBEC (2011). *L'activité physique, le sport et les jeunes – Savoir et agir*. Secrétariat au loisir et au sport, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, gouvernement du Québec. Avis rédigé sous la coordination de Gaston Godin, de Suzanne Laberge et de François Trudeau, 104 p.

COMMISSION DE VÉRITÉ ET RÉCONCILIATION DU CANADA (2012). *Comité de vérité et réconciliation du Canada: appels à l'action*, [En ligne]. http://trc.ca/assets/pdf/Calls_to_Action_French.pdf (page consultée en mai 2020).

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2007). *Redefining How Success Is Measured in First Nations, Inuit and Métis Learning*, [En ligne]. https://www.afn.ca/uploads/files/education/5_2007_redefining_how_success_is_measured_en.pdf (page consultée en juin 2020).

CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (2016). *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*, [En ligne]. https://www.rcentres.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/avis_egalite_entre_sexes_milieu-scolaire.pdf (page consultée en mai 2020).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, [En ligne]. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf> (page consultée en mai 2020).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2016). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation publique en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*, [En ligne]. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0489.pdf> (page consultée en mai 2020).

CRESPO, S. (2018). *Niveau de scolarité et revenu d'emploi*. Institut de la statistique du Québec, vol. 23, no 1, [En ligne]. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/bulletins/sociodemo-vol23-no1.pdf> (page consultée en mai 2020).

DEHAENE, S. (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.

DEVELAY, M. (1994). Le sens dans les apprentissages: du désir au passage à l'acte. *Pédagogie collégiale*, 7 (4), 23-26.

EPSTEIN, J. L. (2001). *Introduction to the Special Section. New Directions for School, Family, and Community Partnerships in Middle and High Schools*.

FALARDEAU, E., et D. SIMARD (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 1-24.

FORQUIN, J. C. (1989). École et culture. *Le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck.

FORTIN, L., A. PLANTE et M.-F. BRADLEY (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire, [En ligne]. https://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf (page consultée en mai 2020).

FULLAN, M. (2020). *Nuances: pourquoi certains leaders réussissent-ils et d'autres pas?*. Presses de l'Université du Québec.

FULLAN, M., J. QUINN et J. MCEACHEN (2019). *L'apprentissage en profondeur: s'ouvrir au monde, changer le monde*, Presses de l'Université du Québec.

GAUTHIER, C., MELOUKI, M. (sous la direction de) (2005). *Débutants en enseignement: quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois*. Presse de l'Université Laval.

GUILLEMETTE, S., A. BOUVIER, F. BRIGIÈRE, B. BENAZECH, K. MORISSETTE, L. CARON, S. MOURIER STOPAR, B. VIVO, J.-Y. LANGERAY et L. RIEUTORT (2018). *Bâtir un établissement scolaire apprenant, expériences tirées d'un séminaire franco-québécois*. Institut d'Auvergne du développement des territoires.

HATTIE, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

HATTIE, J. (2012). *Visible Learning for Teachers Maximizing Impact on Learning*. Routledge.

HEWSON, K., L. HEWSON et J. PARSONS (2015). *Envisioning a Collaborative Response Model: Beliefs, Structures, and Processes to Transform How We Respond to the Needs of Students*. Jigsaw Learning.

HOOVER-DEMPSEY, K. (2012). *Why is Parent Involvement Important? Hoover-Dempsey & Sandler Model of the Parental Involvement Process*. The Parent Institute.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2019). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de la maternelle 2017*, [En ligne]. https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/eqppem_sommaire.pdf (page consultée en mai 2020).

KARSENTI, T., S. COLLIN et G. DUMOUCHEL (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, 59 (5), 549-568.

KARSENTI, T. P., E. A. CORREA MOLINA, J.-F. DESBIENS, C. GAUTHIER, C. GERVAIS, M. LEPAGE, C. LESSARD, S. MARTINEAU, J. MUKAMURERA, C. RABY, M. TARDIF et S. COLLIN (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Rapport de recherche, programme Actions concertées. Fonds de recherche du Québec – Société et culture, [En ligne]. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_KarsentiT_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf/fb366eb3-f22e-4f08-8413-48b6775fc018 (page consultée en mai 2020).

LARIVÉE, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57 (2), 5-19.

LARIVÉE, S. J., J. BÉDARD, Y. COUTURIER, J. C. KALUBI, F. LAROSE, L. PIERRE et F. BLAIN (2017). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses: synthèse des connaissances et pistes d'intervention*, [En ligne]. www.frqsc.gouv.qc.ca/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire/les-pratiques-de-collaboration-ecole-famille-communauté-efficaces-ou-prometteuses-synthese-des-connaissances-et-pistes-d-intervention-m0qum-cjn1506626212117 (page consultée en mai 2020).

LE BOTERF, G. (2010a). *Construire les compétences individuelles et collectives*, 5^e édition. Éditions d'Organisation.

LE BORTEF, G. (2010b). *Repenser la compétence*, 2^e édition. Éditions d'Organisation.

LÉVESQUE, C., G. POLÈSE, D. DE JURIEW, R. LABRANA, A.-M. TURCOTTE et S. CHIASSON (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Cahiers DIALOG (2015-0), Institut national de la recherche scientifique – Centre Urbanisation Culture Société; Réseau DIALOG, [En ligne]. <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2810/1/CahierDIALOG2015-01-Réussitepersévérancescolaires-Levesque%202015.pdf> (page consultée en mai 2020).

MARTINEAU, S. P., et C. BERGEVIN (2007). *Le mentorat*, [En ligne]. <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Bergevin-Martineau-2007-Le-mentorat.pdf> (page consultée en mai 2020).

MAUBANT, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes: les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession*, 13 (2), 17-21.

MCHUGH, R. M., C. G. HORNER, J. B. COLDITZ et T. L. WALLACE (2013). Bridges and Barriers: Adolescent Perceptions of Student-Teacher Relationships. *Urban Education*, 48 (1), 943.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, [En ligne]. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf (page consultée en mai 2020).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle*, [En ligne]. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf (page consultée en ligne en mai 2020).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Les compétences transversales*, [En ligne]. www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/3-pfeq_chap3.pdf (page consultée en ligne en mai 2020).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019a). *Plan stratégique 2019-2023*, [En ligne]. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-2019-2023.PDF?1575660315> (page consultée en mai 2020).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019b). *Taux de diplomation par cohorte au secondaire – Édition 2019*, [En ligne]. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-diplomation-et-de-qualification-par-cohorte-de-nouveaux-inscrits-au-secondaire/> (page consultée en mai 2020).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019c). *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé. Une école pour la réussite de tous*, [En ligne]. www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Referentiel-milieu-defavorise.pdf (page consultée en mai 2020).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019d). *Cadre de référence de la compétence numérique*, [En ligne]. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf (page consultée en mai 2020).

MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE (2018). *Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion*, [En ligne]. <https://www.mtess.gouv.qc.ca/cepe/index.asp> (page consultée en mai 2020).

MOYSER, M. (2017). *Les femmes et le travail rémunéré*. Statistique Canada, [En ligne]. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-503-x/2015001/article/14694-fra.htm> (page consultée en mai 2020).

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2015). *Connectés pour apprendre? Les élèves et les nouvelles technologies*. OCDE, [En ligne]. www.oecd.org/fr/education/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf (page consultée en mai 2020).

PORTELANCE, L., C. BORGES et J. PHARAND (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.

QUÉBEC (1988). *Loi sur l'instruction publique: RLRQ, c. I-13.3*, à jour au 1^{er} février 2020, [En ligne]. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/i-13.3> (page consultée en mai 2020).

ROUSSEAU, N. (2010). La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble. *Revue des sciences de l'éducation*, Presses de l'Université du Québec, 39 (1), 250-251.

ROUSSEAU N., M. POINT, R. VIENNEAU, S. BLAIS, K. DESMARAIS, S. MAUNIER et K. TÉTREAULT (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: méta-analyse et méta-synthèse*. Rapport de recherche, programme Actions concertées. Fonds de recherche du Québec – Société et culture, [En ligne]. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9 (page consultée en mai 2020).

SANDERS, M. G. (2002). «Community Involvement in School Improvement: The Little Extra That Makes a Big Difference», dans J. L. EPSTEIN et autres, *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, Corwin Press.

SANDERS, M. G. (2019). «The Role of Community in Comprehensive School, Family, and Community Programs», dans R. DESLANDES, *Collaborations école-famille-communauté: recension des écrits*, tome 2: Relations école-communauté, Périoscope.

SECRÉTARIAT À LA CONDITION FÉMININE (2017). *Stratégie gouvernementale pour l'égalité entre les femmes et les hommes vers 2021*, [En ligne]. www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/Egalite/strategie-egalite-2021.pdf (page consultée en mai 2020).

SIMARD, M., A. LAVOIE et N. AUDET (2018), *Enquête québécoise sur le développement des enfants de la maternelle 2017*. Institut de la statistique du Québec, [En ligne]. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2017.pdf> (page consultée en mai 2020).

SIMARD, D., et M. MELLOUKI (2005). *L'enseignement. Profession intellectuelle*. Presses de l'Université Laval, 314 p.

TARDIF, M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement: remarques et notes critiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (1), 173-185, [En ligne]. <https://doi.org/10.7202/031606ar> (page consultée en mai 2020).

TURNER, A. (2016). *La situation des enfants autochtones âgés de 14 ans et moins dans leur ménage*. Statistique Canada, [En ligne]. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2016001/article/14547-fra.htm> (page consultée en mai 2020).

VINET, J., L. DUMAIS, D. FILION et L. GAUDREAU. (2015). *Pauvreté et problèmes sociaux*. Fides Éducation, 254 p.

Annexe

AFRIQUE DU SUD

South Africa Department of Education (2000). Norms and Standards for Educators. *Government Gazette*, vol. 415 (20844).

ASIE DU SUD-EST¹⁴

Dutch Association for Teacher Educators (2012). *Professional Standard for Teacher Educators. Seameo Innotech Regional Education. Teaching Competency Standards in Southeast Asian Countries: Eleven Country Audit*. Quezon, Philippines, Seameo Innotech.

AUSTRALIE

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. Carlton, Australie: Ministerial Council of Education.

Department of Education and Training (2004). *Competency Framework for Teachers*. East Perth, Australie Occidentale, Government of Western Australia.

Ministerial Council on Education, Employment Training and Youth Affairs (2003). *A National Framework for Professional Standards for Teaching*. Carlton, Australie: Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.

BELGIQUE

Conseil de l'éducation et de la formation (2000). *Référentiel pour le métier d'enseignant dans l'enseignement fondamental et secondaire en Communauté française de Belgique*. Avis n° 72. Bruxelles, Belgique.

Conseil supérieur pédagogique (2009). *Référentiel de compétences de l'enseignant. Note liminaire*. Bruxelles, Belgique.

BIRMANIE

Working Group (2017). *Teacher Competency Standards Framework – Beginning Teacher Draft 2.0*.

¹⁴ L'audit porte sur les 11 pays suivants: Birmanie, Brunei, Cambodge, Indonésie, Laos, Malaisie, Philippines, Singapour, Thaïlande, Timor oriental, Vietnam.

CANADA

Alberta

Alberta Education (2018). *Teaching Quality Standard*. Edmonton, Alberta, Canada: Government of Alberta.

Colombie-Britannique

Department of Education (2013). *Independent School Teacher Conduct & Competence Standards*. Vancouver, Colombie-Britannique, Canada: Government of British Columbia.

Ministère de l'Éducation (2012). *Normes régissant la formation, les compétences et l'éthique professionnelle des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique*, 4^e édition. Vancouver, Colombie-Britannique, Canada: Gouvernement de la Colombie-Britannique.

Nouveau-Brunswick

Department of Education and Early Childhood Development (2012). *21st Century Standards of Practice for Beginning Teachers in New Brunswick*. Fredericton, Nouveau-Brunswick, Canada: Government of New Brunswick.

Nouvelle-Écosse

Department of Education (2016). *Nova Scotia Teaching Standards – Excellence in Teaching and Learning. Discussion document*. Halifax, Nouvelle-Écosse, Canada: Government of Nova Scotia.

Ontario

Department of Education (2001). *Teacher Performance Appraisal. Technical Requirements Manual*. Queen's Printer Ontario.

Ontario College of Teachers (2016a). *Professional Learning Framework for the Teaching Profession*. Toronto, Ontario, Canada: Ontario College of Teachers.

Ontario College of Teachers (2016b). *Foundations of Professional Practice*. Toronto, Ontario, Canada: Ontario College of Teachers.

Québec

Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.

Saskatchewan

Fédération des enseignantes et des enseignants de la Saskatchewan (2015). *Le professionnalisme chez les enseignants et les enseignantes. Un mandat public*. Saskatoon, Saskatchewan, Canada: Fédération des enseignantes et des enseignants de la Saskatchewan.

Terre-Neuve-et-Labrador

Department of Education (2015). *The Standards of Practice for Instructional Resource Teachers*. Terre-Neuve-et-Labrador, Canada: Government of Newfoundland and Labrador.

CHINE

Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications (2003). *Towards a Learning Profession. The Teacher Competencies Framework and the Continuing. Professional Development of Teachers*. Hong Kong, Chine.

ÉCOSSE

General Teaching Council for Scotland (2012). *The Standards for Registration: Mandatory Requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland*.

ÉTATS-UNIS

États

Commission on Teacher Credentialing (2013). *California Teaching Performance Expectations*

Department of Education (2016). *Arizona's Professional Teacher Standards*.

Department of Education (2008). *Colorado Professional Teaching Standards*.

Department of Education (2013). *Illinois Professional Teaching Standards*.

Department of Education (2014). *New Jersey Professional Standards for Teachers Alignment with inTASC*.

Department of Public Instruction (2013). *North Carolina Professional Teaching Standards*. State Board of Education, Public Schools of North Carolina.

Department of Education (2009). *Standards of the Rhode Island Board of Regents for Elementary and Secondary Education*.

Department of Education (2007). *Texas Teacher Standards*.

Department of Education (2011). *The New York State Teaching Standards*.

Department of Education (2011). *Virginia Standards for the Professional Practice of Teachers*.

Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (2015). *Guidelines for the Professional Standards for Teachers*.

Michigan State Board of Education (2008). *Professional Standards for Michigan Teachers*.

National

Council of Chief State School Officers' Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (2013). *InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0*.

National Board for Professional Teaching Standards (2016). *What Teachers Should Know and Be Able to Do*.

National Council for Accreditation of Teacher Education (2008). *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*.

National Institute for Excellence in Teaching (2013). *Preparing Teachers for the Common Core: Aligning Standards for Teaching with Standards for Learning*.

The International Association for K-12 Online Learning (2014). *INACOL Blended Learning Teacher Competency Framework*.

FRANCE

Ministère de l'Éducation nationale (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Paris, France: Ministère de l'Éducation nationale.

GRANDE-BRETAGNE

British Council (2015). *Continuing Professional Development (CPD) Framework for Teachers*.

Cambridge University (2018). *Cambridge Teacher Standards*.

Department of Education (2011). *Teachers' Standards. Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies*.

Life Long Learning UK (2006). *New Overarching Professional Standards for Teachers, Tutors and Trainers in the Lifelong Learning Sector*.

Training and Development Agency for Schools (2007). *Professional Standards for Teachers. Excellent Teacher*.

INTERNATIONAL

Commission européenne (2016). *Teaching Standards for the European Schools*.

Commonwealth (2016). *Pan-Commonwealth Standards Framework for Teachers and School Leaders*.

European Commission (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. Education and Training Section: European Commission.

TESOL International Association (2010). *Standards for the Recognition of Initial TESOL Program in P-12 ESL Teacher Education*.

IRLANDE DU NORD

General Teaching Council for Northern Ireland (2011). *Teaching: The Reflective Profession*.

NOUVELLE-ZÉLANDE

Education Council New Zealand (2015). *Practising Teacher Criteria*.

PAYS-BAS

Professional Standard of Teacher Educators. <http://www.lerarenopleider.nl/velon/beroepsstandaard/>

PAYS DE GALLES

Llywodraeth Cymru Welsh Government (2017). *Professional Standards for Teaching and Leadership*.

SINGAPOUR

National Institute of Education (2009). *A Teacher Education Model for the 21st Century*.

SUISSE

HEP Bège (2011). *Référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire de la HEP-BEJUNE et son utilisation pour la conception du programme de formation*.

HEP Fribourg (2017). *Référentiel de compétences de la HEP-PH*.

HEP Vaud (2015). *Formation des enseignantes et des enseignants. Référentiel de compétences professionnelles*.

Périsset-Bagnoud, D. (2018). *Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande. HEP du Valais et Université de Genève*.



actualiser

améliorer

enrichir



education.gouv.qc.ca