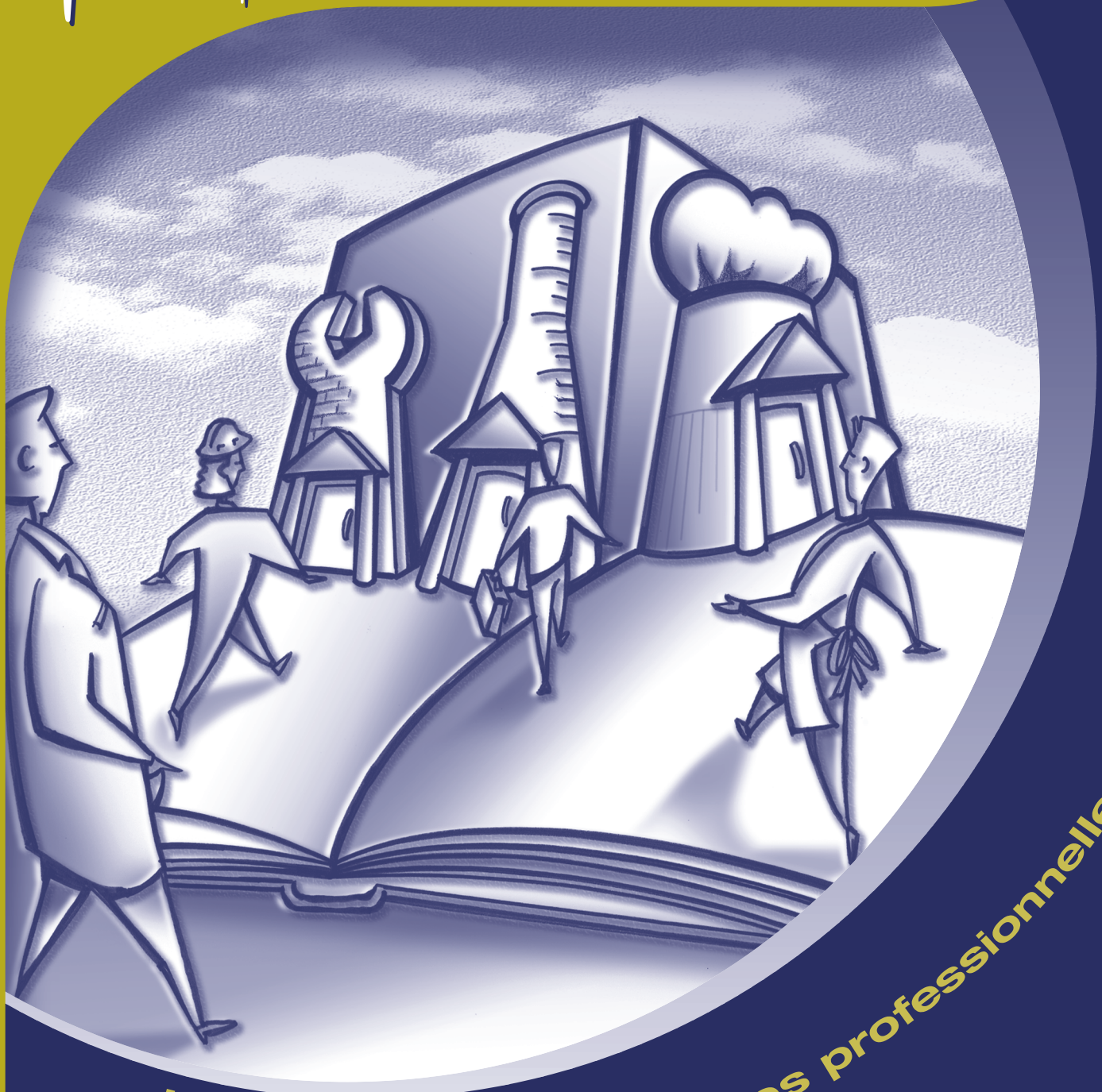
Avertissement

Pour faciliter la consultation à l'écran, les pages blanches du document imprimé (qui correspondent aux pages 2, 16, 18, 22, 38, 48, 50, 52, 54, 60, 62, 64, 66, 74, 98, 104, 134, 136, 138, 140, 142, 144, 146, 148, 150, 152, 154, 156, 158, 160, 162, 166, 168, 176, 178, 180, 190 et 192) ont été retirées de la version PDF. On ne s'inquiétera donc pas de leur absence si on imprime le document.

La pagination du fichier PDF est ainsi demeurée en tous points conforme à celle de l'original.

La formation à l'enseignement professionnel



Les orientations
Les compétences professionnelles

PRENDRE LE VIRAGE DU SUCCÈS

Québec

La formation à l'enseignement professionnel

Les orientations

Les compétences professionnelles

CONCEPTION ET RÉDACTION

Le présent document est une adaptation d'un document original publié par le ministère de l'Éducation : *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles* (Martinet, Gauthier et Raymond 2000) et destiné à la formation des maîtres dans le secteur de la formation générale.

Les personnes qui ont participé à la conception du présent document font partie de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire du Ministère. S'y est joint M. Jean-Claude Vachon, professeur au Département des sciences de l'éducation et de la psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. M. Richard Gagnon, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, a participé à la mise au point de la version définitive.

RÉVISION LINGUISTIQUE

Service des publications
Direction des communications
Ministère de l'Éducation
Gouvernement du Québec

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2001 – 01-00649

ISBN : 2-550-38260-9

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2001

Le secteur de la formation professionnelle a considérablement évolué depuis une quinzaine d'années. Nous pouvons penser par exemple à l'implication accrue des représentants du marché du travail dans le processus d'élaboration des programmes par compétences, à la reconfiguration de la carte des enseignements et aux investissements majeurs sur le plan de l'organisation physique et matérielle des centres. De telles transformations visent évidemment à répondre aux besoins du marché du travail et à préparer une main-d'œuvre qualifiée capable de trouver et de garder sa place dans un monde du travail qui change rapidement. Dans ce contexte, il importe donc de s'assurer que les enseignantes et les enseignants de la formation professionnelle ont et maintiennent une expertise dans le métier enseigné. Cette expertise doit s'accompagner d'une formation en enseignement professionnel qui tient compte des caractéristiques tout à fait particulières de ce secteur.

Le document d'orientation que je présente, relativement à la formation à l'enseignement professionnel, s'inscrit dans une perspective de professionnalisation. C'est dans cette direction que nous conduisent les compétences professionnelles de la profession enseignante ainsi que le plan de formation proposé.

Ce document a fait l'objet de vastes consultations auprès des différents partenaires du monde de l'éducation. Il constitue la référence officielle du ministère de l'Éducation en matière de formation des maîtres pour la formation professionnelle.

Ainsi, j'ai demandé au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) de procéder au rappel des programmes de formation actuels en formation professionnelle et d'examiner les nouveaux programmes qui lui seront soumis à la lumière du document intitulé *La formation à l'enseignement professionnel — Les orientations — Les compétences professionnelles*. Je lui demande également de s'assurer que les programmes qu'il recommande en tant que programmes menant à l'autorisation d'enseigner respectent les orientations du Ministère et permettent l'atteinte des compétences professionnelles visées.

J'insiste plus particulièrement auprès du CAPFE pour qu'il porte une attention spéciale aux moyens mis en œuvre par les universités pour assurer, d'une part, une formation adaptée aux caractéristiques de l'enseignement dans ce secteur et, d'autre part, l'accessibilité à cette formation sur tout le territoire québécois. Il serait également nécessaire que le Comité s'assure de la qualité de la langue d'enseignement des enseignantes et des enseignants, la compétence à cet égard devant être nécessairement élevée.

Je ne doute pas que les universités sauront élaborer des programmes novateurs qui tiendront compte des préoccupations du milieu scolaire et du milieu du travail. C'est donc en toute confiance que je demande aux divers partenaires du milieu de l'éducation, et plus particulièrement aux universités, d'unir leurs efforts pour la formation de la relève du personnel enseignant en formation professionnelle. Je profite également de l'occasion pour les remercier de leur soutien et des avis produits tout au long de l'élaboration de ces orientations.

Le ministre d'État à l'Éducation
et à la Jeunesse,

FRANÇOIS LEGAULT

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION IX

1 LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT EN FORMATION PROFESSIONNELLE 3

1.1 L'évolution de la société québécoise 3
1.1.1 Sur le plan politique 3
1.1.2 Sur le plan culturel 4
1.1.3 Sur le plan social 5
1.2 Le développement économique du Québec 5
1.2.1 Sur le plan de la qualification de la main-d'œuvre 6
1.2.2 Sur le plan des structures organisationnelles 6
1.2.3 Sur le plan de l'utilisation des ressources 6
1.2.4 Sur le plan de l'évolution de la science et de la technologie 7
1.2.5 Sur le plan de la création d'entreprises 7
1.3 Le contexte scolaire 8
1.3.1 Quelques points de repère dans l'évolution de la formation professionnelle 8
1.3.2 Les grands encadrements 9
1.4 L'engagement et la formation du personnel enseignant de la formation professionnelle 13
1.4.1 Les particularités du recrutement du personnel enseignant 13
1.4.2 Les exigences actuelles de la formation à l'enseignement 13
1.4.3 Les programmes de formation donnés dans les universités 14

2 LES ORIENTATIONS GÉNÉRALES 19

2.1 La professionnalisation 23
2.1.1 Le concept de professionnalisation 23
2.1.1.1 La professionnalité 23
2.1.1.2 Le professionnisme 24
2.1.2 Les anciennes formes de professionnalité 25
2.1.2.1 Le maître improvisé 25
2.1.2.2 Le maître artisan 26
2.1.2.3 Le maître scientifique 27
2.1.3 Un nouveau modèle de professionnalité : le maître professionnel 29
2.1.3.1 Des compétences en fonction de la nouvelle qualification requise 30
2.1.3.2 La complexité de l'acte d'enseigner 31
2.1.3.3 Une formation intégrée et ancrée dans des lieux de pratique 32
2.1.3.4 Une formation polyvalente 33
2.1.3.5 Des liens entre la recherche et la formation 34

2.1.3.6 Un appel au partenariat et à la concertation entre les instances et les personnes visées 35
2.2 L'approche culturelle de l'enseignement 39
2.2.1 Le concept de culture 39
2.2.1.1 La culture comme objet 39
2.2.1.2 La culture comme rapport 41
2.2.2 Le rôle du maître cultivé 43
2.2.2.1 Le maître héritier 44
2.2.2.2 Le maître critique 45
2.2.2.3 Le maître interprète 45
2.2.3 La formation du maître cultivé 45

3 LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES 51

3.1 Le concept de compétences professionnelles 55
3.1.1 Les caractéristiques liées au concept de compétence 56
3.2 Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante 63
• COMPÉTENCE Nº 1 67
• COMPÉTENCE Nº 2 75
• COMPÉTENCE Nº 3 81
• COMPÉTENCE Nº 4 87
• COMPÉTENCE Nº 5 93
• COMPÉTENCE Nº 6 99
• COMPÉTENCE Nº 7 105
• COMPÉTENCE Nº 8 108
• COMPÉTENCE Nº 9 115
• COMPÉTENCE Nº 10 119
• COMPÉTENCE Nº 11 123
• COMPÉTENCE Nº 12 129

TABLEAU SYNTHÈSE 135

• COMPÉTENCE Nº 1 137
• COMPÉTENCE Nº 2 139
• COMPÉTENCE Nº 3 141
• COMPÉTENCE Nº 4 143
• COMPÉTENCE Nº 5 145
• COMPÉTENCE Nº 6 147
• COMPÉTENCE Nº 7 149
• COMPÉTENCE Nº 8 151
• COMPÉTENCE Nº 9 153
• COMPÉTENCE Nº 10 155
• COMPÉTENCE Nº 11 157
• COMPÉTENCE Nº 12 159

4 LE PLAN DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL 163

4.1 Le baccalauréat en enseignement professionnel 169
4.1.1 Un bloc de 90 unités qui conduit à une autorisation particulière d'enseigner 169
4.1.2 Un bloc de 30 unités qui conduit à l'obtention d'un brevet d'enseignement 173
4.2 Les éléments de mise en œuvre 177

5 L'ÉLABORATION DES PROGRAMMES DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES 181

5.1 La formation à l'enseignement dans une optique de professionnalisation 181
5.2 La formation à l'enseignement dans une optique d'approche culturelle de l'enseignement 183
5.3 La formation à l'enseignement à partir d'une approche par compétences professionnelles 184
5.4 L'organisation de la formation 185

ANNEXE 187

BIBLIOGRAPHIE 191

INTRODUCTION

Les nouvelles réalités politiques, sociales, démographiques, économiques et culturelles ont obligé la société à réfléchir sur l'école, sa mission et son organisation. C'est ainsi que les États généraux sur l'éducation, vaste processus de consultation amorcé au printemps de 1995, ont permis de faire l'exposé de la situation concernant l'éducation au Québec.

Au terme de ses travaux, la Commission des États généraux sur l'éducation tentait de clarifier les finalités éducatives de l'école et proposait ainsi de recentrer sa mission sur trois axes : l'instruction, la socialisation et la qualification. De plus, elle dégageait un certain nombre de chantiers prioritaires au regard de l'avenir de l'éducation au Québec.

À la suite de la publication du rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (Commission des États généraux sur l'éducation 1996), le ministère de l'Éducation rendait publiques les grandes orientations de la réforme qui allait s'amorcer dans le système éducatif. L'ensemble de la société québécoise, et non seulement le milieu scolaire, était alors convié à déployer les efforts voulus pour augmenter le taux de diplomation des élèves, et ce, à tous les ordres d'enseignement. Le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, publié en 1997, définissait sept lignes d'action à cet égard : intervenir dès la petite enfance, enseigner les matières essentielles, donner plus d'autonomie à l'école, soutenir l'école montréalaise, intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique, consolider et rationaliser l'enseignement supérieur et donner un meilleur accès à la formation continue (Ministère de l'Éducation 1997 : 1). Rappelons qu'en 1995 un groupe de travail avait formulé un certain nombre de recommandations concernant la formation professionnelle, recommandations reprises presque en totalité par les États généraux.

Parmi ces recommandations, certaines ont une incidence notable sur la formation du personnel à l'enseignement professionnel. Il convient donc d'harmoniser la formation des maîtres aux changements touchant la formation professionnelle et, ainsi, de la rendre mieux adaptée aux nouvelles réalités qui caractérisent ce secteur.

C'est pourquoi le ministère de l'Éducation du Québec définit, dans le présent document, les orientations de la formation à l'enseignement professionnel, les compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale en enseignement professionnel ainsi qu'un plan de formation adapté pour ce secteur. L'établissement de ces balises constitue la première étape d'un processus qui comprend ensuite l'élaboration des programmes par les universités, l'agrément de ces programmes par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et la reconnaissance de l'aptitude à l'enseignement.

Mentionnons que les orientations et le référentiel de compétences professionnelles prennent appui, d'une part, sur les lignes directrices de la réforme et, d'autre part, sur des études, des recherches et des expériences récentes en matière de

formation des maîtres. Aussi, les analyses et les recommandations présentes dans les nombreux avis et mémoires soumis par des associations, des établissements et des organismes québécois de même que les commentaires des personnes venant du milieu tant universitaire que scolaire ont constitué une source importante de réflexion et d'inspiration. En présentant ce document, le ministère de l'Éducation n'a d'autre but que d'assurer aux enseignants et aux enseignantes les bases professionnelles nécessaires à leur pratique, tout en respectant la responsabilité qu'ont les universités d'élaborer leurs programmes et d'aménager leurs structures de formation. En agissant ainsi, il est fidèle à sa mission première, qui est de veiller à assurer, avec tous les partenaires visés, une éducation de qualité à l'ensemble des élèves du Québec.

Le présent document est une adaptation du document intitulé : *La formation à l'enseignement — Les orientations — Les compétences professionnelles*. Des chapitres ont été entièrement revus, d'autres, légèrement adaptés et, enfin, certains sont demeurés presque identiques à ceux du document présentant les orientations et les compétences professionnelles pour la formation générale puisque, quel que soit le secteur d'enseignement, les énoncés de compétences attendues des enseignants et des enseignantes sont les mêmes. Cependant, dans le présent document, le sens, les énoncés des compétences et le niveau de maîtrise des compétences attendues ont été définis en fonction des caractéristiques propres à l'enseignement professionnel. De plus, le plan de formation proposé tient compte à la fois du profil d'entrée des enseignants et des enseignantes dans ce secteur de même que de la façon dont ces personnes acquièrent habituellement leur formation à l'enseignement.

Chapitre 1

Le contexte de l'enseignement en formation professionnelle

1 LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT EN FORMATION PROFESSIONNELLE

La formation professionnelle s'inscrit dans un contexte social et économique qui n'a cessé d'évoluer au rythme des transformations importantes qu'a connues la société québécoise au cours des dernières décennies. Le système scolaire, en général, mais aussi le secteur de la formation professionnelle ont dû s'adapter pour suivre cette évolution. Par le fait même, l'exercice de la profession enseignante s'est également transformé. Les contenus et les dispositifs de la formation à l'enseignement professionnel doivent donc, eux aussi, être modifiés pour s'adapter à tous ces changements et pour suivre l'évolution de notre société.

Sans prétendre rendre compte de toutes les transformations qui se sont opérées dans notre société depuis quelques années, il importe d'en relever un certain nombre qui ont eu une incidence sur le système scolaire et, de manière particulière, sur la profession enseignante en ce qui concerne la formation professionnelle.

1.1 L'évolution de la société québécoise

Une des principales observations à propos de la société actuelle a trait aux changements continus et rapides de tous ordres qui s'y manifestent, notamment sur les plans politique, culturel et social. Plus que jamais, il est de première nécessité, pour les individus et les institutions qui composent notre société, de bien comprendre cette nouvelle réalité et de relever les défis qu'elle pose. L'école, en général, et plus particulièrement les secteurs de la formation professionnelle et de la formation du personnel enseignant n'échappent pas à cette nécessité.

1.1.1 Sur le plan politique

Une caractéristique importante des sociétés contemporaines est la transformation du rôle de l'État. Alors qu'il n'y a pas si longtemps, au moment de la Révolution tranquille, l'État occupait une place centrale dans toutes les sphères de la société, on assiste depuis quelques années à une remise en question de son importance et de sa fonction.

Au Québec, la transformation du rôle de l'État se traduit notamment par une tentative de décentralisation plus marquée où les instances locales héritent de nouveaux pouvoirs et responsabilités. Les conseils d'établissement en sont l'exemple le plus marquant dans le monde scolaire depuis leur adoption, en 1999, dans la Loi sur l'instruction publique.

La plus grande autonomie accordée à l'école s'appuie notamment sur la reconnaissance de l'autonomie professionnelle du personnel enseignant. Il est donc appelé à collaborer activement avec les autres membres de l'équipe-école et de la communauté éducative. Sur certains objets, le cadre législatif lui confère même une responsabilité exclusive. Plus précisément, le personnel enseignant participe à la définition du projet éducatif, de la politique d'encadrement des élèves, des modalités d'application du régime pédagogique et des orientations générales en matière d'enrichissement et d'adaptation des programmes; il prend part également à la détermination des règles de conduite et des mesures de sécurité, du temps alloué à chaque matière, de la programmation des activités éducatives et des programmes des services complémentaires. Enfin, il fait des propositions en matière de programmes d'études internes, de critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques, de choix de manuels scolaires et de matériel didactique ainsi que de normes et de modalités d'évaluation.

Force est de constater que désormais le champ de compétences professionnelles requises des enseignantes et des enseignants par la réforme de l'éducation s'est élargi considérablement et déborde le cadre plus étroit de la classe. En raison de la mise en place des conseils d'établissement, le personnel enseignant est appelé à exercer de nouveaux rôles qui l'amènent à s'ouvrir à la communauté.

1.1.2 Sur le plan culturel

Une autre caractéristique de la société actuelle a trait à l'émergence de la pluralité sous toutes ses formes. D'une part, on assiste à la transformation de la composition culturelle de la société québécoise qui comprend maintenant des personnes de nationalités et de cultures diverses. D'autre part, on observe aussi une prolifération de nouvelles valeurs politiques, religieuses, spirituelles et environnementales ainsi que la recherche d'une plus grande égalité sociale reposant sur une véritable démocratie.

Le milieu scolaire, comme la société dont il est une des composantes, doit désormais prendre acte de cette diversité et composer avec une pluralité de nationalités, de cultures, de points de vue, de valeurs et de comportements. Tout cela constitue un véritable défi pour l'école qui a pour mission de former des citoyennes et des citoyens responsables, outre qu'elle doit former, en ce qui a trait à la formation professionnelle, des travailleuses et des travailleurs qualifiés et compétents ou encore des entrepreneurs performants.

Cette diversité de cultures et de valeurs exige donc, de la part du personnel enseignant, un plus grand effort de compréhension et d'acceptation de la diversité des individus et de leurs besoins et, conséquemment, une adaptation des objectifs et des pratiques pédagogiques qui doit refléter davantage la reconnaissance de la diversité des approches pédagogiques et le juste équilibre entre les droits de chacun des élèves qui constituent la classe.

1.1.3 Sur le plan social

Bien qu'il y ait encore des progrès à faire, la société québécoise a évolué considérablement en matière d'égalité des sexes. Le milieu scolaire, notamment celui de la formation professionnelle, est d'ailleurs appelé à jouer un rôle prépondérant dans la transformation des mentalités et des attitudes. Il lui revient notamment de favoriser des relations égalitaires entre les hommes et les femmes, ainsi que la diversification du choix professionnel des femmes. Rappelons que celles-ci ne se trouvent en nombre important que dans quatre des dix-neuf secteurs de la formation professionnelle, lesquels sont reconnus comme traditionnellement occupés par des femmes.

La société québécoise est aussi marquée par des changements importants du point de vue des valeurs. Pensons, entre autres, aux transformations de la cellule familiale, à la violence, à la consommation, aux drogues, au décrochage scolaire, à la détresse psychologique et au suicide. Ce sont maintenant des réalités qui ont des répercussions importantes sur les élèves, sur leur réussite scolaire ainsi que sur leurs relations avec le personnel enseignant. On attend par ailleurs de plus en plus des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle ainsi que des autres membres du personnel scolaire qu'ils assument des rôles de guides, de conseillères et de conseillers ainsi que d'accompagnatrices et d'accompagnateurs auprès des élèves, et ce, en plus de leur rôle traditionnel lié à l'acquisition de connaissances et au développement des compétences.

Le rapport à l'autorité s'est aussi modifié de façon notable. Dans les écoles et les centres de formation professionnelle, les enseignantes et les enseignants vivent parfois difficilement leurs relations avec les élèves. C'est pourquoi toute la dimension de la gestion de classe revêt une importance de premier plan. C'est encore plus vrai à la formation professionnelle étant donné l'hétérogénéité de l'effectif, que ce soit en fonction de l'âge (jeune ou adulte), de l'origine, du degré de scolarité ou de l'état civil des élèves qui s'y trouvent. Entre le laisser-faire et l'autoritarisme, il y a un espace à l'intérieur duquel des relations doivent se développer pour que l'apprentissage puisse s'effectuer. Ce nouveau rapport à l'autorité met donc en scène de manière complexe la composante éthique du travail enseignant.

1.2 Le développement économique du Québec

L'économie du Québec s'est modifiée de façon importante au cours des dernières décennies. Ainsi, pour demeurer concurrentiel au niveau international, le Québec mise, de plus en plus, sur le développement d'une économie axée sur le savoir qui exige des transformations importantes en ce qui concerne la qualification de la main-d'œuvre, les structures organisationnelles, l'utilisation des ressources existantes, l'accès à l'information, l'utilisation de la science et de la technologie, la création d'entreprises, etc.

1.2.1 Sur le plan de la qualification de la main-d'œuvre

Toutes les prévisions vont dans le sens d'un rehaussement continu du niveau de qualification des travailleuses et des travailleurs. L'industrie exige de plus en plus de connaissances, de polyvalence et d'autonomie de la part du personnel. Ces nouvelles attentes sont véhiculées par les entreprises, mais également par les syndicats et les personnes qui veulent se préparer aux nouvelles réalités du marché du travail. La formation professionnelle doit être en mesure de prendre le virage vers l'économie du savoir. Les enseignantes et les enseignants de ce secteur doivent donc être sensibilisés à ces défis et, conséquemment, adapter leurs stratégies éducatives et pédagogiques pour les relever.

1.2.2 Sur le plan des structures organisationnelles

Les mutations profondes auxquelles nous faisons face nous obligent à transformer nos organisations. Les centres de formation professionnelle, tout comme les entreprises, sont touchés par ces changements. Par exemple, la décentralisation des responsabilités a un effet direct sur le partage du pouvoir décisionnel, les contrôles administratifs et les modes de financement de ces centres.

Plus précisément, ces changements organisationnels exigent davantage de la part du personnel enseignant : une conscience historique, une capacité d'analyse des enjeux, la mise en place d'un fonctionnement souple, en collaboration avec des partenaires. Les enseignantes et les enseignants de la formation professionnelle ne peuvent plus travailler seuls derrière les portes closes de leur classe. Les nouvelles responsabilités qui leur incombent, à la suite de l'adoption de la nouvelle Loi sur l'instruction publique, les obligeront à travailler de concert avec leurs collègues, les partenaires de l'éducation, leur communauté locale ainsi qu'avec les entreprises. Figures publiques, ils seront davantage sollicités et auront à justifier leurs positions.

1.2.3 Sur le plan de l'utilisation des ressources

L'économie actuelle impose une adaptation et une optimisation des ressources disponibles. La formation professionnelle ne peut échapper à cet impératif. Les formes de collaboration s'intensifient avec les entreprises, notamment pour l'élaboration des programmes d'études, de la carte des options, le partage des équipements et, particulièrement, la mise en place de stages en milieu de travail et de programmes donnés selon le principe de l'alternance travail-études. Lors du Sommet du Québec et de la jeunesse, le gouvernement s'est d'ailleurs engagé à augmenter substantiellement le nombre de stages en entreprise offerts aux jeunes. La diversification des lieux de formation pour les élèves ainsi que l'arrivée de nouveaux partenaires dans le domaine de l'éducation a une incidence sur la pratique de l'enseignement en formation professionnelle.

1.2.4 Sur le plan de l'évolution de la science et de la technologie

Les écoles et les centres de formation professionnelle ne sont plus les seuls lieux de transmission et de diffusion des savoirs comme c'était le cas autrefois. L'évolution rapide des moyens de communication facilite grandement aujourd'hui l'accès à l'information et bouleverse le rôle traditionnel de l'école comme lieu privilégié d'apprentissage. Force est d'admettre que d'autres sources et modes d'accès aux savoirs concurrencent désormais les enseignantes et les enseignants et peuvent même remettre en question la particularité et la pertinence de certains actes pédagogiques qu'ils accomplissent.

L'évolution rapide de la science et de la technologie a des répercussions considérables sur les modes de production des entreprises ainsi que sur la manière dont s'exercent la plupart des métiers et professions. Tout en reconnaissant la nécessité pour les élèves ainsi que pour les enseignantes et les enseignants de la formation professionnelle de s'ouvrir à la technologie, de suivre son évolution et d'utiliser les instruments de pointe, nous croyons qu'il est également important qu'ils aient une pensée organisée, une solide culture et qu'ils gardent une distance critique à l'égard de toutes ces transformations technologiques qu'ils devront aussi, pour ce qui est des enseignantes et des enseignants, faire connaître à leurs élèves.

1.2.5 Sur le plan de la création d'entreprises

Bien qu'une quantité importante de grandes entreprises aient été créées au Québec et aient pu y prospérer, la base économique de la province est constituée en bonne partie de petites et de moyennes entreprises (PME) et ce sont elles qui créent la majorité des emplois.

Selon les données statistiques, 10 p. 100 de la population aurait le profil entrepreneurial, mais encore faut-il que ces personnes considèrent le démarrage d'une entreprise ou le travail autonome comme une possibilité de carrière et qu'elles puissent avoir du soutien pour ce qui est de la formation, du perfectionnement et du financement lorsque ce choix leur semble pertinent.

Plusieurs secteurs de la formation professionnelle offrent d'excellentes possibilités de création d'entreprises. D'ailleurs, selon les données de La relance au secondaire en formation professionnelle concernant la situation en 1999 des élèves de la promotion de 1997-1998, 4,3 p. 100 des titulaires d'un diplôme d'études professionnelles travaillent à leur compte, ce qui représente la création de 720 nouvelles entreprises qui emploient près de 425 personnes. En outre, étant donné que plusieurs personnes fondent une entreprise après quelques années de pratique de leur métier, les statistiques pourraient être encore plus éloquentes à ce sujet. C'est pourquoi la plupart des programmes d'études de la formation professionnelle incluent dans leurs objectifs une compétence liée à la

gestion d'une PME. La présence de cette compétence dans les programmes d'études a une incidence certaine sur le choix des stratégies et des activités éducatives utilisées par les enseignants et les enseignantes de la formation professionnelle.

1.3 Le contexte scolaire

Depuis une quinzaine d'années, le système scolaire a connu plusieurs transformations. Les principaux changements se trouvent, notamment, dans le nouveau cadre légal et réglementaire, dans *La formation professionnelle à l'école secondaire : énoncé de politique et plan d'action relatif à l'enseignement professionnel au secondaire* (Ministère de l'Éducation 1986) et dans le document *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation* (Ministère de l'Éducation 1997). Ces grands encadrements déterminent la nature et les objectifs des services éducatifs offerts, les responsabilités dévolues aux différents partenaires de l'éducation ainsi que les droits et obligations du personnel enseignant.

1.3.1 Quelques points de repère dans l'évolution de la formation professionnelle

Au début des années 80, l'effectif scolaire de la formation professionnelle a connu une diminution marquée. Des programmes d'études dépassés, des ateliers et de l'équipement désuets et l'insatisfaction des entreprises ont été les principaux déclencheurs du virage qu'allait connaître la formation professionnelle.

En 1986, avec la publication du livre blanc intitulé : *La formation professionnelle à l'école secondaire, énoncé de politique et plan d'action relatif à l'enseignement professionnel au secondaire*, le gouvernement affirmait son désir de donner à l'école les moyens de former une main-d'œuvre de qualité afin de répondre aux besoins des entreprises non seulement en ce qui concerne la compétence technique mais, aussi, en ce qui a trait à la capacité de s'adapter au marché du travail. Les actions qui s'ensuivirent avaient pour objet, d'une part, d'assurer une meilleure adéquation entre l'offre de service et la demande des entreprises et, d'autre part, de revaloriser la formation professionnelle.

Parmi les mesures implantées, mentionnons le rehaussement des seuils d'accès à la formation professionnelle, la révision des programmes selon l'approche par compétences, la rationalisation de la carte des options, la création de centres de formation professionnelle, le rapprochement de ces centres et des entreprises par l'intermédiaire de comités mixtes de financement de l'équipement informatique.

En janvier 1995, le ministre de l'Éducation mettait en place le Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique et lui confiait le mandat d'analyser le cadre d'organisation

de la formation professionnelle au secondaire, d'évaluer et de proposer des mesures qui susciteraient une plus grande participation des entreprises et de concevoir un plan de revalorisation de la formation professionnelle et technique.

Le Groupe de travail a formulé diverses pistes de solution dont les principales avaient trait à l'augmentation du nombre de jeunes inscrits en formation professionnelle, au renforcement du partenariat entre le monde de l'éducation et le monde du travail, à l'intensification de la concertation avec les partenaires, à la diversification des voies de formation, à l'organisation de stages en entreprise ainsi qu'à la formation en alternance. Pour le Groupe de travail, la valorisation de la formation professionnelle passait également par la valorisation de la profession enseignante dans ce secteur, impliquant la qualification du personnel et la mise à jour de ses connaissances. En somme, ces pistes de solution devaient permettre aux centres de formation professionnelle de s'enraciner dans leur milieu et de contribuer au développement de leur région respective.

Au printemps de la même année, les États généraux sur l'éducation étaient convoqués en vue de faire le point sur la situation et de définir les orientations et les besoins du système d'éducation du Québec pour les années à venir. La plupart des recommandations du Groupe de travail ont été prises en considération par la Commission des États généraux. Ainsi, l'une des sept grandes lignes d'action prioritaires du plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation intitulé : *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation,* rendu public en octobre 1996, a pour objet d'intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique et la majorité des mesures qui y sont inscrites sont, en grande partie, celles qui avaient été proposées par ce groupe de travail.

1.3.2 Les grands encadrements

☛ *La Loi sur l'instruction publique*

En décembre 1988, le gouvernement du Québec modifiait la Loi sur l'instruction publique, dont il convient de mentionner ici les éléments ayant des répercussions plus directes sur les responsabilités du personnel enseignant.

Tout d'abord, cette loi fixait un certain nombre de droits et d'obligations relativement au comportement professionnel du personnel enseignant. Parmi les droits de toute enseignante et de tout enseignant, signalons celui de diriger la conduite de chaque groupe d'élèves, celui d'utiliser les méthodes d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés et, enfin, celui de choisir les instruments d'évaluation afin de mesurer et d'évaluer de manière continue chacun des élèves qui leur sont confiés en se basant sur les progrès faits.

Quant aux obligations du personnel enseignant, elles comprenaient le devoir de contribuer à la formation intellectuelle et à l'épanouissement de la personnalité de chaque élève, celui de susciter le goût d'apprendre, celui de prendre les moyens appropriés pour inciter les élèves au respect des droits de la personne, celui d'agir d'une manière juste et impartiale dans les relations avec les élèves et celui de prendre les mesures appropriées pour atteindre et conserver un haut degré de compétence professionnelle.

En décembre 1997, l'Assemblée nationale a adopté des modifications à la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives. La nouvelle Loi concrétise les objectifs fixés en vertu de la réforme de l'éducation en favorisant notamment la création des centres de formation professionnelle.

Cette loi établit également un nouveau partage de responsabilités entre le centre de formation professionnelle, la commission scolaire et le ministère de l'Éducation. Ainsi, les centres de formation professionnelle sont désormais responsables des décisions d'ordre pédagogique, administratif ou budgétaire. Au niveau local, la prise de décision appelle donc une concertation entre le conseil d'établissement, la direction et le personnel du centre.

La Loi vient également confirmer, en leur donnant des assises légales, le rôle du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) et celui du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Le COFPE doit conseiller le ministre au regard des orientations de la formation du personnel enseignant au primaire et au secondaire. Quant au CAPFE, il a pour mandat de conseiller le ministre sur toute question relative à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement au primaire et au secondaire.

☛ *Le régime pédagogique*

En vertu de l'article 448 de la Loi sur l'instruction publique et de diverses autres dispositions législatives, le gouvernement a adopté un nouveau régime pédagogique concernant la formation professionnelle. Celui-ci est entré en vigueur le 1er juillet 2000.

Le nouveau régime comprend deux ajouts d'importance. D'une part, en plus du diplôme d'études professionnelles (DEP) et de l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), il introduit l'attestation de formation professionnelle (AFP) conduisant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé dans la liste des programmes d'études sanctionnés en ce qui concerne la formation professionnelle. D'autre part, outre qu'il y est inscrit que les services d'enseignement ont pour but d'aider la personne à acquérir des compétences professionnelles lui permettant d'obtenir l'un de ces trois diplômes qui mènent à l'exercice d'un métier, comme c'était le cas précédemment, on y a ajouté que cette formation doit aussi lui permettre, le cas échéant, de poursuivre des études.

☛ *La réforme de l'éducation dans le domaine de la formation professionnelle*

Un des objectifs visés dans le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, intitulé *Prendre le virage du succès*, en ce qui a trait à la formation professionnelle, était d'offrir aux élèves le choix entre diverses filières de formation. Pour y arriver, on a entrepris des actions en vue d'augmenter le nombre de jeunes inscrits en formation professionnelle et de permettre l'accès plus tôt aux programmes de la formation professionnelle. Par exemple, la mise en œuvre du Programme expérimental de diversification des voies offertes aux jeunes en formation professionnelle a permis l'ajout de trois nouveaux volets à l'offre de formation : la filière conduisant à l'exercice des métiers semi-spécialisés, l'accès aux programmes de la formation professionnelle (DEP) après la troisième secondaire et la création de programmes intégrés secondaire-collégial. D'ailleurs, la majorité des mesures des volets de ce programme expérimental sont maintenant intégrées au régime pédagogique de la formation professionnelle en vigueur depuis le 1er juillet 2000.

Il va sans dire que la réforme de la formation professionnelle de la fin des années 80 et le récent plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès* ont permis d'asseoir le développement de ce secteur et d'y faire naître un dynamisme nouveau. Néanmoins, la valorisation de la formation professionnelle doit demeurer un objectif de première importance. Cette formation doit devenir pour les élèves du secteur des jeunes un premier choix et non un choix fait par défaut, par dépit, comme c'est le cas parfois à la suite d'échecs scolaires ou encore à la suite d'une réorientation au cours de leurs études collégiales.

☛ *L'organisation de l'enseignement*

Pour bien comprendre la mission éducative des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle, il convient de rappeler brièvement le contexte dans lequel ils effectuent leur travail. Au secondaire, la formation professionnelle est sous la responsabilité des commissions scolaires et de quelques établissements privés. Elle assure une formation qualifiante aux élèves, jeunes et adultes. Elle favorise l'intégration au monde du travail ainsi que la mobilité et l'adaptation au marché de l'emploi. Par ailleurs, avec le nouveau régime pédagogique, l'enseignement professionnel doit également permettre la poursuite des études pour les élèves qui le désireront.

☛ *Les programmes d'études*

Les programmes d'études sont élaborés de manière à développer le caractère fonctionnel et polyvalent de la formation. Cette dernière permet aux élèves d'exercer les responsabilités et les tâches inhérentes à la pratique d'un métier. Et par « polyvalence de la formation », on entend des apprentissages

fondamentaux et transférables, tel l'apprentissage des concepts et des principes techniques et scientifiques qui dépassent l'exercice ponctuel des tâches du métier. La formation est dite polyvalente quand elle facilite la mobilité professionnelle, l'adaptation à des situations nouvelles de travail de même que la réorientation professionnelle.

Les programmes sont définis par compétences. L'enseignante ou l'enseignant doit amener l'élève à exécuter, de façon satisfaisante, une tâche ou une activité de travail ou de vie professionnelle en utilisant les connaissances, les attitudes et les habiletés motrices, cognitives et sensorielles nécessaires.

☛ *La collaboration entre le centre de formation professionnelle et l'entreprise*

Le Ministère souhaite de plus en plus la participation des entreprises au processus de formation. Cette volonté apparaît notamment dans le document ministériel intitulé *L'alternance en formation professionnelle et technique : cadre technique* (Ministère de l'Éducation 1995a). De plus, lors du Sommet du Québec et de la jeunesse, le gouvernement a pris l'engagement de viser à qualifier 100 p. 100 des jeunes et d'augmenter de façon importante le nombre de stages en entreprise faits par les élèves.

Cependant, la formation par alternance présente des défis de taille ainsi que certaines difficultés d'implantation. Elle ne peut se résumer à une simple utilisation des lieux de formation. Elle appelle d'abord une volonté du centre de formation professionnelle et de l'entreprise de contribuer à l'atteinte d'un objectif commun, soit celui de préparer la main-d'œuvre la plus qualifiée possible. Pour ce faire, un processus adapté de formation doit être mis en place et un véritable partenariat entre les centres de formation professionnelle et les entreprises doit se structurer. Celui-ci doit se développer sur la base de la complémentarité des milieux scolaire et de travail et dans le respect de leurs rôles respectifs. Les programmes de formation à l'enseignement devront donc tenir compte du fait que, en ce qui concerne la formation professionnelle, l'atteinte des objectifs passe par une organisation de l'enseignement faisant place à la collaboration entre les centres de formation professionnelle et les entreprises. En conséquence, ils devront permettre aux futurs maîtres de s'approprier des approches pédagogiques adaptées.

1.4 L'engagement et la formation du personnel enseignant de la formation professionnelle

1.4.1 Les particularités du recrutement du personnel enseignant

En ce qui a trait à la formation professionnelle, l'engagement des enseignantes et des enseignants est fait en fonction de la maîtrise du métier à enseigner et leur recrutement a souvent lieu au sein même des entreprises.

Les personnes qui optent pour l'enseignement ont généralement suivi une formation professionnelle ou technique et ont atteint une maîtrise de leur discipline (spécialité) en cours d'exercice. Lorsqu'elles intègrent l'enseignement, elles n'ont pas toujours accès à une forme ou l'autre de soutien pédagogique et de perfectionnement dans leur spécialité, que ce soit au centre de formation professionnelle ou en entreprise. Cette situation doit changer : il faut mieux préparer et mieux soutenir celles et ceux qui choisissent l'enseignement en formation professionnelle.

Le recrutement de personnes qualifiées pour enseigner à la formation professionnelle présente par ailleurs des difficultés. Celles-ci découlent principalement de la rareté de la main-d'œuvre dans certains domaines de formation due à la précarité des emplois, particulièrement dans le cas de la formation professionnelle, et à l'écart parfois important entre les salaires offerts en entreprise et ceux qui le sont pour l'enseignement en milieu scolaire.

1.4.2 Les exigences actuelles de la formation à l'enseignement

Actuellement, plus de 30 p. 100 des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle occupent un emploi à taux horaire et, présentement, ces derniers ne sont pas tenus de suivre un programme d'études universitaires axé sur l'enseignement.

Par ailleurs, en vertu de l'article 23 de la Loi sur l'instruction publique, toute personne qui désire obtenir un contrat à temps plein ou à temps partiel doit avoir obtenu une autorisation légale d'enseigner, laquelle peut prendre l'une des formes suivantes : une autorisation provisoire d'enseigner, un permis d'enseigner ou un brevet d'enseignement.

L'autorisation provisoire d'enseigner est délivrée, à la demande d'un organisme scolaire, à la candidate ou au candidat qui a une formation professionnelle comportant, selon les spécialités, soit un diplôme d'études professionnelles (DEP), un diplôme d'études collégiales (DEC), une formation universitaire de premier cycle ou leur équivalent dans une discipline liée au programme

d'enseignement visé et un minimum de 4 500 heures d'expérience pertinente en entreprise. L'autorisation provisoire d'enseigner est accordée pour une période de deux ans et elle est renouvelable pour une période maximale de deux ans, à la condition toutefois que la candidate ou le candidat ait obtenu au moins 6 unités par année dans un programme de formation spécialisé en enseignement professionnel.

Le permis d'enseigner est délivré à la personne qui possède une autorisation provisoire d'enseigner et qui a achevé avec succès le programme menant à un certificat en enseignement professionnel. Par ailleurs, une personne qui n'a pas d'autorisation provisoire d'enseigner mais qui répond à toutes les exigences pour en obtenir une peut se voir accorder un permis d'enseigner si elle a un certificat en enseignement professionnel et qu'elle a accumulé 800 heures d'enseignement en formation professionnelle dans un établissement reconnu par le ministère de l'Éducation.

Le brevet d'enseignement, qui représente l'autorisation permanente d'enseigner, est accordé après l'obtention d'un certificat ou d'un baccalauréat en enseignement professionnel et la réussite d'une période probatoire d'une durée maximale de 1 200 heures.

1.4.3 Les programmes de formation donnés dans les universités

En 1961, l'Université de Sherbrooke admettait les premiers étudiants à un programme de formation en enseignement technique. Quelques années plus tard, en 1964, a été créée, par la même université, l'École normale de l'enseignement technique (ENET) qui avait pour mission de former les professeurs des instituts de technologie. Vers la fin des années 60, afin de répondre aux besoins de formation créés par l'arrivée massive d'enseignantes et d'enseignants de la formation professionnelle dans les polyvalentes, les universités québécoises ont implanté des programmes de formation à l'enseignement qui leur étaient destinés.

En 1972, le Ministère incite les universités à offrir au personnel enseignant de la formation professionnelle un certificat en sciences de l'éducation en remplacement des diplômes décernés jusque-là. L'instauration, en 1974, d'un programme menant à l'obtention d'un baccalauréat et la mise sur pied, en 1979, du Programme de perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel (PPMEP) ont contribué à la professionnalisation de la fonction d'enseignante ou d'enseignant dans ce secteur.

Depuis, les universités ont fait des ajouts au contenu des programmes menant à l'obtention d'un baccalauréat en enseignement professionnel ou l'ont révisé. Malgré ces efforts, ces programmes font l'objet de critiques de la part des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle qui reprochent

surtout aux universités de donner un programme trop théorique et de ne pas être en mesure de leur proposer des cours appropriés à leurs besoins particuliers. Néanmoins, quelques modèles intéressants sont expérimentés. Certains établissements d'enseignement universitaire ont aussi fait en sorte de modifier leurs règles d'admission afin de pouvoir accepter dans ces programmes des candidates et des candidats autres que celles et ceux qui sont déjà en exercice.

Enfin, la recherche et l'expérimentation effectuées au cours des dernières années n'ont pas résolu tous les problèmes de la formation à l'enseignement professionnel. L'université est en mesure de fournir aux étudiantes et aux étudiants les connaissances techniques et scientifiques connexes à leur domaine d'enseignement, mais elle doit aussi répondre à leurs besoins particuliers. La mise en présence rapide des futurs enseignants et enseignantes et des élèves ainsi que l'actualisation des compétences professionnelles dans le domaine de l'enseignement demeurent des défis de taille. De plus, les universités devront faire preuve de créativité dans le choix des moyens à prendre pour rendre le programme accessible à l'ensemble de la population répartie sur tout le territoire québécois.

Chapitre 2

Les orientations générales

2 LES ORIENTATIONS GÉNÉRALES

Le présent document inscrit résolument la formation à l'enseignement dans une double perspective : celle de la professionnalisation et celle de l'approche culturelle de l'enseignement.

Étant donné la prolifération des discours sur le concept de professionnalisation, il convient, en premier lieu, de clarifier la signification qui lui est attribuée. La professionnalisation renvoie d'abord au processus de développement d'une professionnalité. Celle-ci comporte plusieurs dimensions liées au développement des compétences nécessaires à la professionnalisation d'une occupation : la mobilisation de savoirs professionnels, l'apprentissage continu, l'efficacité et l'efficience des personnes, le partage de l'expertise entre les membres du groupe visé et la formalisation des savoirs de la pratique. La professionnalisation fait référence ensuite au professionnisme, c'est-à-dire à la quête d'une reconnaissance sociale et légale d'un statut.

Après la présentation du concept, les anciennes définitions de la professionnalité sont exposées. Au fil du temps, l'enseignement a pris en effet divers visages pour en arriver à la naissance d'une nouvelle légitimité, celle de la professionnalisation. Ainsi, au maître improvisé, d'avant le XVII^{e} siècle, succèdent le maître artisan, pendant presque 300 ans, et le maître scientifique du XX^{e} siècle. Parallèlement, et ce, depuis des siècles, les charpentiers, menuisiers, maçons et autres artisans regroupés en sociétés de compagnons entretenaient et développaient la toujours vivante tradition du compagnonnage. À l'orée du troisième millénaire, c'est la notion du maître professionnel qui permet de décrire de la façon la plus appropriée la nouvelle caractéristique du travail enseignant.

La section sur la professionnalisation se termine par la présentation d'un nouveau modèle de professionnalité en matière d'enseignement. Ce modèle a pour objet de donner un sens à la formation à l'enseignement en l'orientant par rapport à six axes : les compétences requises dans le nouveau milieu éducatif, la complexité de l'acte d'enseigner, la formation intégrée et ancrée dans des lieux de pratique, la formation polyvalente, les liens entre la recherche et la formation ainsi que le partenariat et la concertation.

La section sur l'approche culturelle de l'enseignement aborde le concept de la culture sous deux angles, soit la culture comme objet et la culture comme rapport. La culture comme objet comporte deux dimensions : d'une part, une dimension descriptive où l'on trouve la culture première, au sens anthropologique, et la culture seconde, soit celle qui se réfère aux œuvres et aux productions de l'humanité; d'autre part, une dimension normative où l'on trouve, pour un espace-temps donné, les choix d'une société au regard des objets de culture caractérisant une personne cultivée formée par le processus de scolarisation. La culture comme rapport traite successivement de la construction d'un rapport au monde, d'un rapport à autrui et d'un rapport à soi. Par la suite, on y examine le rôle du maître comme celui d'un passeur culturel; le maître devient alors héritier,

critique et interprète d'objets de culture ou de savoirs, autrement dit, celui qui crée des rapports. Cette section sur l'approche culturelle de l'enseignement est complétée par le sens que devrait prendre la formation d'un maître cultivé.

2.1 La professionnalisation

2.1 La professionnalisation

2.1.1 Le concept de professionnalisation

Le concept de professionnalisation renvoie à deux types de processus qui s'articulent l'un par rapport à l'autre : le premier, interne, fait référence à ce que certains appellent la « professionnalité », et le second, externe, renvoie à ce que Bourdoncle (1991) nomme le « professionnisme ». Ces deux logiques se manifestent non seulement de manière différente mais aussi complémentaire (Lang 1999).

2.1.1.1 La professionnalité

D'abord, la professionnalisation exprime l'idée du développement et de la construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. Ces compétences se manifestent dans l'action d'un groupe donné. Dans les professions instituées, les compétences requièrent, sans s'y réduire cependant, des savoirs issus des diverses disciplines comme autant de ressources soutenant l'action. Le processus de professionnalisation implique donc une différence majeure en ce qui a trait à la tradition de formation universitaire au sens où former dans la discipline et former à l'acquisition de compétences professionnelles n'apparaissent plus désormais comme des activités identiques. L'université est donc porteuse de tensions en son sein même : d'une part, elle s'inscrit dans une logique scientifique qui découle de sa mission classique de se consacrer à l'avancement des connaissances et, d'autre part, elle poursuit aussi des objectifs liés à une logique professionnelle qui a pour objet de former des personnes de haut calibre dans un secteur d'activité précis. Le premier sens du concept de professionnalisation comme processus interne de construction d'une professionnalité comporte plusieurs dimensions.

La mobilisation de savoirs professionnels spécifiques

La professionnalisation implique la mobilisation par les personnes visées d'un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes propres à une occupation donnée. Les ressources mobilisées, dans le contexte même du travail, constituent la professionnalité. Cette dernière est ainsi l'ensemble des caractéristiques d'une profession qui renvoient à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des habiletés utilisés dans l'exercice professionnel : « La professionnalisation en tant que construction d'une professionnalité vise à une maîtrise pratique et à un certain degré de rationalisation du procès de travail » (Lang 1999 : 29). Par comparaison, elle se rapproche étroitement de ce que les centres de formation professionnelle cherchent à développer chez leurs élèves dans leur domaine respectif.

L'apprentissage continu

Les personnes formées en vue d'une occupation donnée ne sont pas d'entrée de jeu, au sortir de leur formation, des praticiennes et des praticiens achevés. Elles continuent à acquérir progressivement, au cours des ans, de l'expérience ainsi que de la formation continue et accèdent même, dans certains cas, à une forme

d'expertise. Ainsi, la professionnalisation est un processus d'apprentissage dynamique et continu. Cet apprentissage n'est jamais terminé compte tenu de la complexité des situations et de la mouvance des contextes qui déterminent l'agir professionnel.

L'efficacité et l'efficience des personnes

Professionnaliser une occupation signifie atteindre une certaine compétence pratique dans l'exercice de la fonction. On s'attend que la professionnelle ou le professionnel sache faire; autrement dit, la professionnalisation implique la combinaison et la mobilisation de savoirs, d'attitudes, de techniques, de stratégies (tactiques) pour l'exécution de tâches précises. Plus encore, elle nécessite une certaine économie de moyens : la personne professionnelle ne dispose pas de tout son temps ni de toutes les ressources financières ou matérielles pour agir. Son action se situe plutôt dans un réseau de contraintes à l'intérieur desquelles elle construit des solutions réalistes pour faire face aux problèmes éprouvés.

Le partage de l'expertise

La professionnalisation implique une forme de partage de l'expertise professionnelle par un groupe de personnes. Ce partage ne s'étend pas seulement aux savoirs ou aux savoir-faire mais aussi à une certaine attitude éthique, à une manière commune d'aborder les situations et d'y faire face. Cette culture partagée, ou culture commune, constitue une sorte de code du groupe professionnel exprimant ses valeurs, ses croyances, ses attitudes et ses représentations au sujet du travail.

Des savoirs de la pratique formalisés

La professionnalisation exige des savoirs transmissibles, c'est-à-dire des savoirs de la pratique formalisés pouvant s'acquérir dans une formation. Il y a ainsi dans la professionnalisation une rationalisation du processus de travail qui explicite, donc rend visibles et publics les savoirs tacites et les savoir-faire des praticiennes et des praticiens et, plus encore, une formalisation qui rend possible leur acquisition dans un processus de formation.

2.1.1.2 Le professionnisme

Le concept de professionnalisation renvoie aussi à un second sens, davantage social et externe. Il fait référence à la revendication d'un statut social distinct dans la division du travail.

Une reconnaissance sociale et légale

La professionnalisation implique alors la mise en place, par un groupe de personnes, de stratégies en vue de faire reconnaître par la société des qualités précises, complexes et difficiles à acquérir, qui leur confèreraient un certain monopole sur l'exercice d'un ensemble d'activités et une forme de prestige. Ce second processus correspond à ce que Bourdoncle (1991) a traduit par le terme « professionnisme », qui désigne l'ensemble des stratégies déployées par un

groupe pour transformer le statut de certaines activités en leur donnant une sorte de valeur d'échange contre une série de privilèges matériels ou symboliques.

Anciennement, la sociologie des professions faisait l'hypothèse d'une sorte de processus linéaire de professionnalisation calqué sur les normes et modèles des professions libérales déjà établies. Or, la sociologie contemporaine des professions a montré que le processus de professionnalisation ne consiste pas à faire correspondre une occupation à des normes idéales figées, normes qui ne valent, en vérité, que pour les plus anciennes professions et qui ne sont pas conformes à la trajectoire suivie par d'autres corps d'emploi qui se sont professionnalisés. La professionnalisation consiste plutôt en une stratégie dynamique et différenciée de positionnement social d'un corps d'emploi toujours en mouvance. Cette vision dynamique du processus ne signifie pas pour autant que n'importe quel groupe, mettant en place une formation de longue durée ou s'autoproclamant profession, pourrait se voir reconnaître un statut professionnel. Comme le souligne Chapoulie (1973), la reconnaissance d'un tel statut est liée à l'idéologie dominante d'une société à une époque donnée et, actuellement, compte tenu de l'importance prépondérante de la science dans les activités humaines, la détermination d'un statut professionnel se fonde davantage sur la norme du savoir dit scientifique (Lang 1999). C'est pourquoi la formalisation rigoureuse du procès de travail revêt une importance stratégique et conduit au second sens du processus de professionnalisation, le professionnisme.

***

La professionnalisation constitue une démarche de construction d'une identité sociale. Les deux processus, interne et externe, sont irréductibles mais articulés l'un par rapport à l'autre. La reconnaissance sociale ne peut exister sans formalisation de la pratique et la formalisation ne peut faire l'économie de la mise en place de stratégies menant à l'obtention d'un statut professionnel qui reconnaît la valeur du service rendu et qui confère un certain monopole à l'exercice professionnel. La transmission de pratiques formalisées lors de la formation initiale participe donc à la professionnalisation d'une occupation et à sa reconnaissance sociale.

2.1.2 Les anciennes formes de professionnalité

À la suite de pressions constantes et diverses, à la fois internes au monde scolaire et externes, c'est-à-dire en jeu dans la société, le travail enseignant s'est progressivement modifié et a pris diverses formes.

2.1.2.1 Le maître improvisé

Avant le XVII^{e} siècle en Europe, au moment où l'éducation en milieu scolaire n'était pas encore formalisée et s'adressait à un public restreint, la connaissance de la matière faisait foi de tout en fait d'enseignement. Quiconque, par exemple, savait lire pouvait enseigner la lecture et s'improviser ainsi maître d'école sans autre forme de préparation. De la même façon, quiconque maîtrisait une technique ou un métier pouvait s'adjoindre un apprenti à qui le savoir était

transmis. On le comprend aisément, l'enseignement était encore peu organisé et laissé le plus souvent aux aléas des initiatives individuelles. La nécessité d'une connaissance particulière, autre que celle du contenu ou des techniques à enseigner, ne se posait pas. Les élèves n'étaient pas nombreux et l'enseignement pouvait se faire pratiquement sous le mode du préceptorat. La formation des maîtres n'existait pas ni ne se posait comme nécessité. On enseignait comme on avait vu enseigner, selon le procédé séculaire de la logique du contenu, du simple au complexe. On enseignait en faisant, en demandant aux élèves de faire de même. Pour les métiers plus structurés, cependant, comme pour les maçons ou les charpentiers, il en allait autrement; des corporations, des sociétés d'ouvriers existaient, désireuses de conserver l'exclusivité de la pratique du métier pour leurs membres. Elles protégeaient jalousement les savoirs, les tours de main, les secrets de fabrication du métier que des maîtres artisans transmettaient par compagnonnage aux seuls individus jugés dignes de le pratiquer. Les pédagogues s'inspireront bientôt de ce modèle pour transmettre la tradition pédagogique.

2.1.2.2 Le maître artisan

À partir du XVII^{e} siècle, les premières tentatives de formation des maîtres commencent à émerger. La raison semble tenir à ce que, sous les effets conjugués de la réforme protestante, de la contre-réforme catholique, d'un nouveau souci de l'enfance ainsi que des problèmes de délinquance dans les villes, la nécessité d'envoyer les enfants du peuple à l'école et de fonder des écoles se fait sentir (Gauthier et Tardif 1996). Toutefois, l'augmentation du nombre d'enfants à scolariser ne va pas sans créer des problèmes pour les enseignants dans leurs classes. En effet, la méthode en vigueur jusqu'alors, du moins dans les petites écoles, était celle qui était dite « au singulier » où un maître faisait venir à tour de rôle chacun des élèves. Or, avec la hausse du nombre d'enfants dans les classes, la pédagogie au singulier devenait désormais impossible, et il fallait trouver une façon différente de procéder. Alors, comment faire pour enseigner à ces groupes désormais plus nombreux? Aussi, les pédagogues du temps ont imaginé une solution originale : il faut enseigner avec méthode et c'est dans la Nature qu'elle repose. Cependant, la nature dont on parle alors est une nature surnaturelle, une nature parfaitement ordonnée par le Créateur. Il faut suivre la nature, disait Comenius, mais la nature est comme une horloge, c'est-à-dire sans désordre.

La pédagogie qui se met en place se fonde alors sur cette vision ordonnée du monde. On y ajoute cependant un ingrédient de taille : les trucs et recettes du métier des meilleurs maîtres qui sont consignés dans les premiers traités de pédagogie. Ces trucs et recettes sont ordonnés dans cette vision du monde bâtie sur un contrôle total des élèves en vue d'en faire des êtres policés, instruits et chrétiens.

Tout le milieu scolaire est investi par cette idéologie de la méthode ordonnée en tous points : contrôle du temps, de l'espace, des déplacements, de la posture, des récompenses, des punitions, des présences, du groupe (enseignement simultané). Et cela vaut tant pour les protestants que pour les catholiques au primaire et également pour les élèves du secondaire, par exemple, dans les collèges des Jésuites.

Deux faits importants méritent cependant d'être signalés. D'une part, on prend alors conscience que la connaissance disciplinaire ne fait pas foi de tout, même si elle constitue encore un trait fondamental du métier, et qu'il y a d'autres types de savoirs qu'il importe de connaître pour bien enseigner. D'autre part, on reconnaît que ces savoirs s'apprennent. À l'époque, cet apprentissage se fait surtout par compagnonnage auprès d'un maître aguerri qui assure la formation de l'apprenti. De cette formalisation de la manière d'enseigner est issu un modèle de professionnalité particulier : la pédagogie traditionnelle. Cette manière artisanale et uniforme de faire la classe, d'ailleurs encore présente de nos jours, s'est répandue partout en Occident et même au-delà, notamment sous l'influence des différentes communautés religieuses.

2.1.2.3 Le maître scientifique

À la fin du XIX^{e} siècle et surtout au début du XX^{e} siècle, la critique à l'endroit de la pédagogie traditionnelle, centrée sur le maître, sur le contrôle total de l'élève et sur les contenus à transmettre, prend de l'ampleur. L'idéal poursuivi est désormais de mettre en place un autre type de professionnalité, soit la pédagogie nouvelle. Deux éléments sont alors déterminants : l'importance grandissante de la science dans les débats pédagogiques et la nécessité de mettre en avant un projet pédagogique centré sur l'enfant.

L'effet combiné de ces deux facteurs, centration sur la science et sur l'enfant, va faire en sorte qu'une discipline occupera le haut du pavé durant tout le XX^{e} siècle : la psychologie. Cette dernière se veut à la fois science et en même temps tournée vers l'étude de l'enfant, de ses besoins et de son développement. C'est au début du XX^{e} siècle que l'on voit apparaître en France les premières chaires de pédagogie à l'université, que l'on définit comme suit : la pédagogie est la science de l'éducation. L'intention à l'époque était nette : faire de la pédagogie une science et du pédagogue, un scientifique. On faisait valoir dans les arguments proposant cette révolution copernicienne que la tradition pédagogique comportait des erreurs que la science s'efforcerait de corriger. C'est ainsi, par exemple, que Claparède, fondateur de l'Institut Jean-Jacques-Rousseau à Genève, disait que, de la connaissance scientifique des lois du développement de l'enfant, on pourrait par la suite déduire des applications pédagogiques dans les classes. Tout comme la psychologie en tant que discipline de référence s'est subdivisée en de nombreuses écoles de pensée, il en a été de même pour les modèles pédagogiques qui ont été aussi nombreux que diversifiés. On pourrait, grosso modo, les regrouper en deux grandes catégories, soit les approches expérimentales et les approches expérientielles, selon que l'on met davantage l'accent sur la dimension scientifique ou sur la dimension d'accompagnement des besoins de l'enfant. À la première correspond le modèle positiviste, dont le behaviorisme est l'exemple le plus éclatant, et, à la seconde, il est possible d'associer la psychologie humaniste et ses dérivés.

Accusant un décalage par rapport à ce qui se passait en Europe ou aux États-Unis au début du siècle, le Québec a connu sa révolution en la matière à la fin des années 60 et a créé des facultés des sciences de l'éducation. Quoique légèrement différente, l'idéologie scientiste était encore présente sur au moins deux plans. D'une part, on voulait donner aux futurs maîtres une formation plus

universitaire, scientifique, c'est-à-dire plus avancée sur le plan des connaissances disciplinaires. Cela marquait, par conséquent, la fin des écoles normales. Sur ce premier point, durant la période 1970-1990, les universités ont bénéficié d'une grande marge de manœuvre dans la construction de leurs programmes. Cela a eu pour conséquence que la perspective de formation à l'enseignement a été souvent noyée dans une logique disciplinaire, dans une fragmentation de cours sans trop de liens entre eux ni avec l'occupation à laquelle ils devaient préparer les étudiantes et les étudiants. D'autre part, on voulait une formation qui prendrait ses distances par rapport aux trucs et recettes des écoles normales. Comme la formation psychopédagogique était souvent donnée par des personnes issues du champ de la psychologie, pas nécessairement familiarisées avec le contexte de l'enseignement, on s'appuyait souvent sur la présomption que la connaissance de certaines théories psychologiques se transférerait d'elle-même dans la pratique enseignante. On postulait de manière implicite que l'enseignante ou l'enseignant allait faire automatiquement la transposition qui s'imposait dans le contexte de sa classe.

Toutefois, au cours des années 70 et 80, il s'est avéré que les notions enseignées dans les cours de pédagogie et de didactique ne se transféraient pas vraiment dans la pratique en classe. L'utopie scientiste a échoué, tout comme le modèle de professionnalité proposé en vue de renverser la pédagogie traditionnelle. Cet échec n'a pas été, par contre, sans effet sur la représentation de l'apprentissage de la fonction d'enseignant chez différentes personnes. En effet, cela a contribué, en premier lieu, à renforcer l'idée qu'enseigner s'apprend sur le tas, par essais et erreurs, et non à partir de l'application de recherches conduites à l'université. Ensuite, cela a raffermi l'idée qu'enseigner est d'abord et avant tout une affaire de connaissance de la discipline et que le reste, la pédagogie, quantité négligeable, se réduit à l'expérience acquise, à la passion pour la matière ou encore aux dons individuels.

Au début des années 90, le ministère de l'Éducation a entrepris une réforme d'importance concernant la formation des maîtres. Cette réforme, dont l'urgence avait été reconnue par tous les partenaires, avait pour objet de faire de l'acte d'enseigner un acte professionnel. Il fallait donc poser autrement le problème de la formation du personnel enseignant et procéder différemment tant dans les programmes et les approches de formation que dans les objets et méthodes de recherche. Le secteur de la formation professionnelle reconnaissait lui aussi la pertinence de modifier ses orientations en matière de formation à l'enseignement, mais diverses considérations ont empêché les ajustements de se faire plus tôt.

2.1.3 Un nouveau modèle de professionnalité : le maître professionnel

La réforme de la formation à l'enseignement enclenchée depuis 1993 stipulait que l'autonomie et la responsabilité, caractéristiques de la pratique professionnelle des enseignantes et des enseignants, commandaient une formation initiale solide qui les rende aptes « à exploiter leur aptitude à la réflexion critique et à contribuer de façon active à l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement » (Ministère de l'Éducation 1993 : 13).

La réforme de l'éducation des années 2000 fait appel, de façon accrue, à l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants. Comme nous l'avons vu auparavant, la diversification des populations scolaires, l'accroissement des problèmes sociaux de même que les tensions issues des changements technologiques et de la mondialisation de l'économie exercent des pressions intenses sur les enseignantes et les enseignants chargés de la formation des élèves. Le travail de l'enseignant s'alourdit de charges sociales et de dilemmes qu'il lui est dorénavant impossible de résoudre seul derrière les portes closes de la classe (Messing, Seifert et Escalona 1997). Des ententes de collaboration multilatérales sont nécessaires. Des formes d'harmonisation doivent se créer entre les instances et les mandats de manière à réunir la profession enseignante, la formation à l'enseignement et la recherche sur l'enseignement autour de visées communes. Pour sa part, la formation doit se rapprocher des exigences du contexte réel de la pratique et prendre davantage en considération le fonctionnement du maître en action, notamment par l'entremise de l'analyse réflexive. Quant à la recherche, une plus grande part doit, entre autres choses, se faire sur des objets proches de la pratique professionnelle et dont les résultats peuvent être intégrés dans les programmes de formation à l'enseignement.

Précisons toutefois que le projet de professionnalisation est une hypothèse de travail qui soulève de multiples enjeux : épistémologiques, politiques, institutionnels, économiques, sociaux. En outre, il est plutôt nouveau dans le champ de l'enseignement, d'où la relative absence de données sur des expériences concrètes. En effet, « il n'existe pas aujourd'hui de modèle achevé du développement d'une pratique professionnelle réfléchie, mais bien plutôt des interrogations sur les savoirs, les compétences requises par une telle pratique et accessibles en formation » (Lang 1999 : 199). Quoi qu'il en soit, le mouvement de professionnalisation déborde largement les frontières du Québec et a pris une dimension internationale (Tardif, Lessard et Gauthier 1998). Il y a donc une sorte de convergence dans divers pays pour examiner cette question et réformer les pratiques de formation. C'est pourquoi il convient d'examiner quelques dimensions de ce nouveau modèle de professionnalité dans le contexte québécois, et ce, en vue de donner un sens à une formation qui veut faire émerger une nouvelle culture professionnelle.

2.1.3.1 Des compétences en fonction de la nouvelle qualification requise

Le nouveau contexte scolaire accentue la nécessité de professionnaliser l'acte d'enseignement. En effet, la réforme de l'éducation comporte plusieurs éléments qui modifient le rôle de l'enseignante et de l'enseignant ainsi que la nature et la signification des compétences nécessaires pour enseigner. Rappelons brièvement quelques-uns de ces éléments importants, dont l'autonomie accrue de l'école, la conception de l'apprentissage qui situe l'élève au centre du processus, l'élaboration des programmes de formation selon une approche par compétences, selon une carte des options dont la durée de formation peut varier, selon la nature et la politique d'une école adaptée à tous les élèves, jeunes ou adultes.

De nos jours, l'autonomie accrue du centre de formation professionnelle ainsi que la participation active du personnel enseignant au conseil d'établissement situent l'action pédagogique des enseignantes et des enseignants bien au-delà des limites de la classe et requièrent de travailler en collaboration. Leur expertise professionnelle est requise sur plusieurs plans en matière de services éducatifs.

La nouvelle conception de l'apprentissage qui fait de l'élève le principal artisan dans le processus d'apprentissage exige de nouvelles approches pédagogiques et façons de faire auprès des élèves. Le maître doit adapter son enseignement en fonction de la progression de chacun des élèves; il doit se centrer sur l'élève-apprenant afin de modifier son rapport aux savoirs et de favoriser ainsi leur acquisition.

Les programmes d'études définis par compétences et l'organisation scolaire selon la carte des options amènent les enseignantes et les enseignants à assumer certaines tâches de façon différente et à développer de nouvelles compétences. Faire équipe avec les collègues qui interviennent auprès des élèves d'un même programme ou avec des collègues qui enseignent d'autres disciplines prend une importance particulière dans le développement, l'intégration et l'évaluation de compétences s'étalant de quelques jours jusqu'à la durée entière du programme.

Le nouveau contexte social et scolaire implique la reconnaissance du caractère interactif du travail enseignant (Tardif et Lessard 1999). Le maître ne travaille pas avec des objets inertes, mais il intervient sur des sujets vivants et sociaux. Les élèves d'aujourd'hui ne sont plus des êtres dociles et soumis à l'autorité du maître. Ils résistent à son influence, ils veulent faire autre chose, agir autrement ou à un autre moment : « Le savoir du maître ne lui donne plus, aux yeux des élèves, qu'ils soient jeunes ou adultes, le droit inconditionnel à exercer une autorité intellectuelle et à obtenir leur attention, leur confiance et leur docilité. Descendus de leur piédestal, les enseignants doivent mériter jour après jour le crédit et l'influence qui leur étaient acquis d'avance » (Joxe cité dans Lang 1999 : 129).

Ainsi, puisque le rôle du maître est autre et que les contextes d'intervention sont différents, des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) sont requises pour exercer la profession. La sanction des études dans l'exercice d'un métier n'est plus

comme autrefois le seul gage de la qualification, c'est-à-dire de la compétence pour enseigner. La nouvelle qualification requise exige une compétence plus complexe et constitue la base d'une nouvelle professionnalité.

2.1.3.2 La complexité de l'acte d'enseigner

La nouvelle professionnalité diffère d'une conception positiviste de la pratique professionnelle définie comme l'application de théories scientifiques à la solution de problèmes techniques en milieu contrôlé. Elle diffère aussi d'une conception reproductive de la formation selon laquelle le maître se présente, souvent à son insu, comme un modèle que l'élève doit chercher à imiter, car le premier est un expert reconnu dans la pratique de son domaine. La situation d'enseignement se caractérise plutôt par l'ambiguïté, le flou, la complexité, l'incertitude et l'indéterminé. Une approche techniciste de résolution de problèmes ne peut donc pas fonctionner, pas plus qu'une pédagogie de la reproduction. L'idée est plutôt d'en arriver à construire le problème pour mieux y faire face : « Il y a là un déplacement essentiel des fondements intellectuels de l'enseignement : des démarches interprétatives et procédurales tendent à remplacer les démarches prescriptives de l'ancien modèle; plus encore, la psychologie perd son statut de référence unique, externe aux pratiques, au profit d'approches multidisciplinaires des pratiques, et d'un développement d'un « langage de la recherche en situation de classe » » (Lang 1999 : 172). La technicité et le caractère prévisible de l'enseignement doivent donc être envisagés comme limités et la professionnelle ou le professionnel ne peut faire l'économie de l'exercice de son jugement en contexte et en faisant appel à diverses ressources (Gauthier et autres 1997).

Étant donné que la professionnelle ou le professionnel de l'enseignement agit sur des problèmes sur lesquels il a un contrôle limité et dont la solution est incertaine, sa responsabilité ne peut être fondée sur les résultats d'apprentissage des élèves, mais elle doit plutôt être établie à partir du critère de la mise en œuvre des meilleurs moyens possible, dans les limites de son contexte, pour les faire apprendre. En effet, la professionnelle ou le professionnel de l'enseignement ne peut être tenu seul responsable des résultats des élèves quelles que soient les situations. Ainsi, tout comme le médecin ne peut être l'unique responsable du retour à la santé d'un de ses patients, l'enseignante ou l'enseignant ne peut être tenu entièrement responsable de la réussite de ses élèves. À une norme claire de résultat pratique (la bonne réponse), qui définit ce que l'on attend d'un technicien ayant la maîtrise de toutes les variables du processus, correspond plutôt, en ce qui concerne l'enseignante ou l'enseignant professionnel dont le contrôle sur les contraintes de l'action est limité, une éthique de la responsabilité (Lang 1999 : 171). La réforme de l'éducation, en accentuant l'exercice de l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants, tant dans la classe que dans l'école, sollicite d'autant plus leur responsabilité.

2.1.3.3 Une formation intégrée et ancrée dans des lieux de pratique

Le projet de professionnalisation a pour objet de promouvoir une formation intégrée. Former un maître n'est pas seulement soumettre une étudiante ou un étudiant à un agrégat de cours sans liens entre eux et sans lien avec la profession à exercer. Articuler n'est pas juxtaposer ni organiser la formation de telle sorte que ses différentes composantes soient vues, de façon concomitante, durant la même année, car cela ne garantit aucunement une intégration des savoirs.

C'est pourquoi un accent plus fort est mis non seulement sur une meilleure intégration entre les cours à visée théorique et ceux de nature plus pratique mais aussi entre ces derniers et les conditions réelles d'exercice de la profession dans lesquelles l'enseignante ou l'enseignant a ou aura à travailler. À titre d'exemple, les savoirs de nature plus disciplinaire doivent avoir un lien avec les contenus du programme de formation à enseigner à l'école. Des situations éducatives doivent être prévues pour permettre la mobilisation de ces savoirs dans le contexte du développement d'une compétence professionnelle, telle la conception d'une situation d'apprentissage pour des élèves. Enfin, cette compétence doit s'exercer dans un contexte réel, celui de la classe, et doit être démontrée et évaluée lors de stages. Cela suppose le développement généralisé d'une tradition de stages d'enseignement organisés en formation professionnelle. Cela suppose aussi que les formateurs universitaires travaillent davantage sur le terrain afin de pouvoir accompagner les stagiaires dans le développement de leurs compétences, car, comme le souligne Lessard (1996 : 10) :

> « la relative absence de formateurs universitaires à l'encadrement des stages pose problème et interroge notre capacité à implanter une formation professionnelle véritablement intégrée. En effet, comment travailler de manière efficace en milieu universitaire sur des savoir-faire psychopédagogiques et didactiques si cela n'est pas en lien direct avec l'activité de formation en milieu scolaire? Comment concevoir une formation didactique véritablement pratique si le didacticien n'est pas, à un moment du processus de formation, sur le terrain des classes et des écoles avec ses étudiantes et étudiants? Comment institutionnaliser une approche réflexive de l'enseignement si nous dissocions formation théorique — le domaine des universitaires — et formation pratique — le domaine des praticiens chevronnés? Comment faire avancer la pédagogie si nous demeurons éloignés de la pratique, de ses contraintes et de ses contextes? »

Une formation professionnalisante est fortement ancrée dans les lieux d'exercice. Elle implique une sorte d'alternance intégrative (Malglaive 1994) qui permet d'articuler ensemble, dans le même temps et non dans des processus de formation séparés, la formation aux savoirs et la formation aux savoir-faire dans le contexte réel de l'action. Elle diffère d'un modèle de juxtaposition qui consiste à faire suivre la formation pratique à la formation dans les savoirs homologués ou

encore d'un modèle appuyé sur une relation d'application entre des savoirs reçus et des stages.

L'importance accrue accordée à la formation pratique constitue un des apports les plus positifs de la réforme de la formation des maîtres du début des années 90. Cependant, l'organisation de la formation pratique nécessite des efforts considérables tant de la part du réseau universitaire que de celui du réseau scolaire. Aussi universités et milieu scolaire sont-ils invités à consolider leurs relations de partenariat en vue de trouver des solutions permettant de développer la formation pratique comme une composante essentielle de la formation à l'enseignement. À cet effet, il y a lieu d'examiner, entre autres, diverses formes d'activités, divers modèles d'organisation et de supervision, divers lieux de stage qui pourraient contribuer à assurer une formation pratique à tous les futurs maîtres.

2.1.3.4 Une formation polyvalente

L'un des principes qui sous-tend une formation professionnelle a trait à la polyvalence de cette formation. En effet, on s'attend que la professionnelle ou le professionnel soit une personne qui a développé des compétences variées lui permettant d'assumer diverses fonctions et tâches et de s'occuper de situations professionnelles complexes.

Pour la professionnelle ou le professionnel de l'enseignement, la polyvalence de la formation prend son sens dans la nature et la gamme des compétences à développer, le milieu d'intervention où s'exerce la profession et les spécialités d'enseignement à maîtriser.

Le référentiel de compétences

Dans le présent document, le référentiel de compétences de la profession enseignante est structuré autour de douze compétences professionnelles. Pour exercer la profession, l'enseignante ou l'enseignant doit avoir développé à des niveaux de maîtrise différents, selon qu'il est débutant ou plus expérimenté, cet ensemble de compétences.

Ainsi, la formation à l'enseignement, parce qu'elle porte sur le développement de multiples compétences liées à diverses fonctions de la profession, peut être considérée comme une formation polyvalente. Effectivement, à titre d'exemple, concevoir des situations d'enseignement-apprentissage, piloter ces activités auprès d'un groupe d'élèves, évaluer les apprentissages de ces derniers, adapter l'enseignement à des besoins particuliers, gérer un groupe-classe ou encore travailler en collaboration avec l'équipe-école, les parents et les partenaires et s'engager dans son développement professionnel font appel à un large éventail de compétences à déployer dans des situations professionnelles différentes.

Le milieu d'intervention

Qui plus est, ces compétences nécessaires à la pratique quotidienne s'exercent dans des contextes parfois fort différents. Alors que des enseignantes et des enseignants interviennent auprès de groupes d'élèves majoritairement féminins ou

majoritairement masculins appartenant à une même classe d'âge, d'autres interviennent auprès de groupes mixtes composés d'adolescentes et d'adolescents, de jeunes adultes et d'adultes qui reviennent aux études. De même, plusieurs sont appelés à travailler avec des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement ou encore un handicap. Certaines et certains enseignent dans des milieux socioéconomiques défavorisés, d'autres exercent leur profession dans des milieux multiculturels ou multiethniques. De toute évidence, la profession enseignante exige une adaptation significative des interventions en fonction des ordres d'enseignement, des populations scolaires et des groupes ou des personnes présentant des caractéristiques particulières. Ces contextes d'intervention variés, lorsqu'ils sont pris en considération dans la formation à l'enseignement, constituent un trait caractéristique de la nature polyvalente de cette formation.

Le domaine d'enseignement

Enfin, les compétences liées à l'exercice de la profession font appel à des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) associées aux domaines d'enseignement et aux domaines d'apprentissage. On attend de l'enseignante et de l'enseignant de la formation professionnelle qu'il puisse aussi bien enseigner l'ensemble des connaissances technologiques et pratiques de son métier au centre de formation professionnelle que superviser les élèves dans les programmes de formation basés sur l'alternance travail-études, en étroite collaboration avec les spécialistes des entreprises et en se servant, dans certains cas, d'un outillage et d'un équipement différents de ceux du centre de formation professionnelle. L'harmonisation interordres de certains programmes d'études et l'intégration des compétences dans des programmes conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP) ou au diplôme d'études collégiales (DEC) amèneront ces enseignantes et enseignants à démontrer leur polyvalence dans la pratique pédagogique.

2.1.3.5 Des liens entre la recherche et la formation

La professionnalisation permet également de faire davantage le lien entre la recherche et la formation. Au moment où la formation des maîtres est passée des écoles normales à l'université, la recherche dans le domaine de l'enseignement était pratiquement inexistante (Gauthier et autres 1997). Il y avait bien sûr des recherches axées sur la psychologie, souvent décontextualisées, du type laboratoire, mais peu de recherches consacrées à l'enseignement prenant en considération la complexité du contexte réel de la classe. Il en va de même pour la recherche sur la formation à l'enseignement dont l'existence et le développement ont été liés au transfert de la formation des maîtres à l'université.

Cependant, la situation a beaucoup évolué depuis les 30 dernières années. La recherche a pris de la maturité dans les facultés d'éducation. On dénombre de nos jours nettement plus de recherches, plus rigoureusement faites et davantage centrées sur le travail enseignant en contexte réel avec pour heureuse conséquence que le savoir professionnel de l'enseignement se formalise de plus en plus. Le travail enseignant peut être décrit, analysé, comparé et mis en relation avec l'apprentissage des élèves. On peut désormais mieux comprendre la

nature et la pertinence de certaines pratiques enseignantes en vue de favoriser l'apprentissage des élèves. On sait, par exemple, que la gestion de classe est une variable qui influe particulièrement sur l'apprentissage et que le savoir d'expérience comporte ses limites. Dans une visée de professionnalisation, la recherche non seulement à propos des pratiques d'enseignement mais aussi au sujet des dispositifs de formation doit y occuper une place importante et les résultats doivent être réinvestis dans la formation des futurs maîtres.

2.1.3.6 Un appel au partenariat et à la concertation entre les instances et les personnes visées

La professionnalisation de l'enseignement implique une relation de partenariat entre plusieurs univers, des mondes ayant souvent chacun leurs propres visées et leurs propres problèmes. Les changements majeurs qui se sont opérés lors de la réforme dans le secteur de la formation professionnelle et la nécessité d'une forme de collaboration entre les réseaux scolaires et universitaires et les entreprises pour assurer avec succès l'implantation de stages ont permis, dans certains milieux, d'enclencher le développement de relations de partenariat soutenues et de mettre en place des structures de concertation entre un certain nombre de centres de formation professionnelle et les instances responsables de la formation pratique dans les facultés et les départements d'éducation. Cependant, une véritable relation de partenariat doit aller bien au-delà de cette collaboration. Une véritable relation de partenariat doit prendre appui sur l'appropriation d'une vision commune de la formation du maître professionnel et sur la définition et le partage des rôles respectifs, et ce, dans un contexte de bénéfices mutuels. Cette relation de partenariat ne peut se bâtir sans la participation des directions des diverses instances, des réseaux, des formatrices et des formateurs universitaires (y inclus les professeurs de certaines disciplines qui travaillent à la formation des enseignantes et des enseignants) ainsi que des praticiennes et des praticiens chevronnés. Pour former des professionnelles et des professionnels de l'enseignement, le milieu universitaire doit avoir davantage l'occasion de se frotter à la réalité scolaire et à la réalité de l'entreprise, tout comme le réseau scolaire doit aller au-delà de l'expérimentation isolée de pratiques nouvelles et conduire de façon plus systématique la réflexion ou la recherche sur ces pratiques.

La professionnalisation nécessite également un travail de concertation à l'intérieur même de l'université. Elle touche le corps professoral, tant des facultés d'éducation que des autres facultés, engagé dans l'un ou l'autre des programmes de formation. À titre d'exemple, les facultés ou départements de génie, d'informatique ou de lettres pourraient collaborer avantageusement à la formation des enseignants de la formation professionnelle. Une approche culturelle de l'enseignement ne pourra s'instaurer dans les centres de formation professionnelle et en matière de formation des maîtres si les groupes de formateurs et de formatrices n'incluent pas la participation active et continue de professeurs enseignant différentes disciplines dans la sélection et l'agencement des savoirs relatifs aux apprentissages visés pour les élèves. En ce sens, la visée d'un programme professionnalisant suppose que les intervenants et les intervenantes conçoivent leurs activités de formation d'une manière différente. La fragmentation de la formation maintes fois dénoncée n'a pu que nuire à la

formation d'une culture commune et d'une identité partagée (Lang 1999; Raymond 1998).

Déjà plusieurs facultés (médecine, génie) ont mis en avant des modèles de formation intégrés qui font appel d'une manière différente aux disciplines classiques. Des tentatives intéressantes ont été faites aussi en ce sens par les facultés de différentes disciplines dans le secteur de la formation à l'enseignement. Ces efforts méritent d'être soulignés. Cependant, il est possible d'aller plus loin. Alors que l'ancienne professionnalité se fondait presque exclusivement sur un rapport aux savoirs disciplinaires du domaine enseigné, la nouvelle s'appuie plutôt sur un rapport au savoir professionnel lié à l'enseignement. C'est pourquoi il apparaît essentiel de marquer une différence entre la formation d'un mécanicien d'entretien, par exemple, et la formation d'une enseignante ou d'un enseignant de mécanique d'entretien. Il faut bien comprendre qu'il ne s'agit pas de nier l'importance de la connaissance disciplinaire dans la formation des enseignantes et des enseignants, mais bien de l'orienter dans la visée de formation d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement de cette discipline. Le contenu disciplinaire acquis ou à acquérir doit donc être réinterprété à partir des critères de profondeur, d'étendue et de pertinence au regard de ce qui sera enseigné dans le programme scolaire. Encore là, il ne s'agit pas de réduire la formation disciplinaire aux contenus du programme enseigné dans les écoles. Les savoirs disciplinaires à retenir pour la formation des maîtres doivent plutôt être repensés à partir du projet de professionnalisation et complétés notamment par des éléments relatifs à l'histoire des disciplines, à l'épistémologie et à la mise en relation avec les disciplines voisines, éléments requis par l'approche culturelle de l'enseignement de la réforme du programme scolaire. À plus forte raison dès lors, dans le contexte québécois, le savoir-enseigner relève d'une pratique qui ne se réduit pas aux savoirs disciplinaires même s'il leur est foncièrement lié (Lang 1999; Tardif, Lessard et Gauthier 1998). La formation disciplinaire doit désormais se rattacher à l'exercice de la profession d'enseignant ou d'enseignante ainsi qu'au mode d'insertion de cette discipline dans le curriculum scolaire (Lang 1999 : 178) :

> « Une formation professionnalisante tente de construire un « savoir enseigner », i.e. une culture professionnelle intégrant des savoirs, des schèmes d'action, des attitudes; elle prétend dépasser les clivages traditionnels entre formation académique, méthodologique, didactique, pratique, etc. : elle vise à surmonter les juxtapositions et les disjonctions, traditionnelles dans la formation des enseignants, entre les différentes institutions (université, école professionnelle, établissement de stage ou d'exercice), leurs fonctions (production et diffusion des connaissances, construction d'une identité, de capacités, etc.), les types d'intervenants (enseignant-chercheur, formateur « institutionnel », formateur de terrain, pairs), les modalités d'évaluation, etc. Elle implique donc nécessairement des confrontations d'acteurs ayant des positions institutionnelles, des compétences et des préoccupations différentes : une formation professionnalisante tente donc de nouvelles articulations entre les lieux traditionnels de formation. »

2.2 L'approche culturelle de l'enseignement

2.2 L'approche culturelle de l'enseignement

Dans *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, le ministère de l'Éducation (1997a) insiste particulièrement sur la dimension culturelle de la réforme. En vue de rehausser le niveau culturel du programme de formation des écoles, il est mentionné, dans ce document, que « la révision des programmes d'études prévoira explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines » (1997a : 13). Plus encore, il est indiqué que « l'on favorisera une approche culturelle pour enseigner ces matières » (1997a : 13). Cette « approche culturelle de l'enseignement » touche de manière complexe et profonde le personnel enseignant quant au rôle qu'il aura à jouer et, par ricochet, les formatrices et les formateurs de maîtres dans leurs programmes et activités de formation initiale et continue. Que peut donc signifier une « approche culturelle de l'enseignement »? Et quelles en sont les conséquences sur la formation à l'enseignement? Répondre à ces questions exige d'entrée de jeu que l'on approfondisse le sens et la portée du terme « culture ».

2.2.1 Le concept de culture

Chercher à préciser la signification du mot « culture », c'est se heurter dès le départ à une exceptionnelle polysémie. Kroeber et Kluckhohn auraient en effet répertorié un champ sémantique fort étendu, comportant pas moins de 160 définitions du terme de 1871 à 1950 (Simard 1995), et ce, sans compter la prolifération des discours sur la culture des 40 dernières années. Si ces diverses acceptions déroutent au premier abord, le concept de culture peut cependant être traité de manière simple.

2.2.1.1 La culture comme objet

En premier lieu, la culture peut être représentée en tant qu'objet et être analysée selon deux perspectives : comme objet construit (sens descriptif) et comme objet désiré (sens normatif).

Le sens descriptif : la culture première et la culture seconde

Les concepts de culture première et de culture seconde, tels qu'ils sont décrits par Fernand Dumont, permettent de distinguer deux significations au mot « culture » quand on la pense comme un objet construit. En effet, pour lui, « la culture première est un donné. Les hommes s'y meuvent dans la familiarité des significations, des modèles et des idéaux convenus : des schémas d'action, des coutumes, tout un réseau par où l'on se reconnaît spontanément dans le monde comme dans sa maison » (Dumont 1968 : 51). En ce sens, la culture première, construite et intériorisée par osmose, prend un sens collectif, anthropologique et qui correspond aux modes de vie, aux comportements, aux attitudes et aux croyances d'une société. Cette conception de la culture première, aussi appelée « sociologique », renvoie à « l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus « inavouables » » (Forquin 1989 : 9).

La culture comme objet au sens descriptif peut aussi être comprise autrement. Elle prend alors la signification de distance, de second regard sur le réel ou, comme la nomme Dumont, de culture seconde : « Quand je prends la parole [...] je reprends aussi à mon compte une certaine distance entre un sens premier du monde disséminé dans la praxis propre à mon contexte collectif et un univers second où ma communauté historique tâche de se donner, comme horizon, une signification cohérente d'elle-même » (Dumont 1968 : 41). La culture seconde se réfère alors à l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même dans le monde.

Pour Dumont (1968 : 41), la culture contient à la fois le premier et le second sens : « Cette distance et les deux pôles qui l'indiquent, c'est bien ce qu'il faudrait entendre par le concept de « culture ». Celle-ci consisterait en deux fédérations opposées des symboles, des signes, des objets privilégiés où le monde prend sa forme et sa signification pour une communauté de conscience. » Au sens descriptif, la culture comme objet comprend donc le monde que l'on porte en soi par imprégnation plus ou moins consciente et la signification que l'on donne à ce monde par distanciation.

Le sens normatif : la personne cultivée

La culture comme objet peut aussi être analysée selon une autre perspective. Elle revêt en ce cas un sens désiré, normatif. La culture fait alors référence à un idéal d'individu cultivé à atteindre. On peut dès lors se référer de manière globale à « l'ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit « cultivé », c'est-à-dire la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences cognitives » (Forquin 1989 : 9). Ainsi, l'humanisme contemporain ouvert aux sciences, dont le rapport Parent a fait la promotion, porte un type d'idéal de la personne cultivée. Plusieurs débats publics mettent en jeu des conceptions différentes de l'individu cultivé, dont celui du sens à donner à l'expression « culture générale ».

L'école entretient un lien étroit avec ces deux perspectives descriptives et normatives de la culture pensée comme objet. En tant qu'organisation située dans un espace et un temps donnés, l'école fait partie de la culture première. Plus encore, en tant qu'institution vouée à la compréhension du monde, l'école est un véritable foyer d'intégration culturelle, un cercle de culture seconde (Dumont 1971). Enfin, comme lieu de travail et de promotion d'un type particulier d'objets de culture seconde estimés désirables, l'école vise à faire acquérir des dispositions et des qualités propres à un esprit « cultivé ». Ainsi, la culture est à la fois la source, la substance et la finalité de l'école (Forquin 1989). La définition de l'être cultivé ne relève pas, bien entendu, d'une démarche objective mais plutôt normative. C'est à l'ensemble de la société d'en débattre et de choisir ce qui, dans les objets de la culture seconde, fera partie de la formation souhaitée de l'individu cultivé. Certains proposeront un retour à la grande culture classique, plusieurs mettront l'accent sur les sciences, d'autres opteront pour un corpus davantage harmonisé par rapport au milieu culturel contemporain, etc.

2.2.1.2 La culture comme rapport

La proposition d'investir l'enseignement d'une « approche culturelle » requiert d'aller plus loin que la seule perspective de la culture pensée comme objet. Il est proposé aux enseignantes et aux enseignants de modifier leurs relations aux savoirs, en d'autres termes, d'enseigner autrement (Montférier 1999). L'hypothèse de Charlot (1997) nous apparaît féconde pour expliciter ce que peut signifier une « approche culturelle de l'enseignement ». Pour lui, le savoir, que l'on peut appeler ici « culture », est non seulement un objet de connaissance mais d'abord et avant tout un rapport. Cette hypothèse concerne le personnel enseignant au premier chef.

Ainsi, selon Charlot (1997 : 91), « analyser le rapport au savoir, c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres : le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres ». Cette thèse du triple rapport au savoir est intéressante parce qu'elle permet de penser la culture non pas comme un objet de savoir désincarné que certains élèves réussiraient ou non à apprendre mais plutôt comme une relation au savoir à construire. Dans cette perspective, il ne s'agit pas tant de dresser l'inventaire des biens culturels à maîtriser ni d'évaluer la qualité de ceux qui en sont ou n'en sont pas dotés mais de voir l'action de la culture dans l'école comme la construction d'un rapport, c'est-à-dire la mise en place d'un « ensemble de situations et de relations dans lesquelles est engagé l'élève pour entrer en relation avec la culture » (Charlot 1997 : 84). Rapport au monde, rapport à soi et rapport à autrui constituent des dimensions interreliées qui permettent (ou non) à la culture d'émerger à l'école. En ce sens, « réconcilier l'école et la vie par le biais de la culture » constitue la tâche essentielle du maître (Montférier 1999 : 12).

Le rapport au monde

La personne est différente du monde, mais elle s'inscrit toujours dans un rapport au monde. Celui-ci est déjà en elle. Loin d'être une entité vide, l'enfant est déjà héritier du monde et porteur d'une constellation de significations. En effet, le sujet n'aborde jamais le monde tel qu'il est; au contraire, le monde est, de manière permanente, déjà présent en lui, au moyen des catégories du langage qui le constituent. Plus encore, le sujet intériorise à son insu des représentations de classe, de rôle sexuel, de normes de conduite, de goûts, etc., qui le traversent de part en part. Enfin, sa trajectoire personnelle et les particularités de son contexte vont contribuer à le transformer. C'est ainsi que, pour lui, tel événement, telle personne, tel lieu peuvent être significatifs, alors que pour d'autres il n'en est rien. Voilà pourquoi la culture peut être considérée comme un rapport au monde et n'a de signification que dans la manière dont le monde se vit chez l'individu (Zakhartchouk 1999). Et, dans un contexte d'enseignement de masse, dans lequel les élèves présentent des caractéristiques extrêmement hétérogènes, elle se vit de manière complètement différente chez les uns et les autres. Par exemple, les pratiques culturelles à l'égard de la musique écoutée par des adolescents d'un milieu donné (rap, techno, etc.) pourront être tout à fait différentes de celles de l'enseignante ou de l'enseignant de musique formé aux œuvres du répertoire classique.

Le rapport à soi

Cependant, le rapport au savoir, ou à la culture, est aussi un rapport à soi; il comporte donc une dimension identitaire. Comme le mentionne Dumont (1997 : 154), « la découverte de soi n'est possible que par le jeu de la culture ». On n'accède jamais directement à soi-même d'une manière intuitive et immédiate. La connaissance de soi est toujours une compréhension dans la culture et dans l'histoire qui la portent. Se comprendre, c'est se comprendre dans la culture, dans son horizon constitué de signes et de significations (Simard 1999). Toutefois, on peut se reconnaître dans le monde proposé par l'école ou bien s'y sentir comme un étranger. L'apprentissage devient significatif pour un individu quand des liens sont tissés avec son contexte, ses préoccupations, ses points de repère. Par l'apprentissage, l'élève se construit progressivement une image de lui-même. Si la réussite scolaire produit un effet de renforcement d'eux-mêmes chez certains, l'échec en amène d'autres à chercher un sens et un refuge ailleurs où ils ne se sentent pas exclus. Les compétences de toute nature qu'acquièrent les élèves, à l'école ou hors de celle-ci, leur permettent de négocier une forme de « distinction » (Bruner 1996). La réussite ou l'échec pourra en conduire certains à devenir des transfuges parce qu'ils ne se reconnaissent plus dans leur milieu après s'être approprié les valeurs de l'école ou encore à laisser l'école parce que c'est dans leur milieu qu'ils vivent plus intensément et harmonieusement ce rapport identitaire (Dubet et Martucelli 1996).

Le rapport à autrui

Le rapport au savoir est aussi un rapport à autrui. Le soi est toujours en relation avec l'autre et la dimension identitaire est liée à la dimension relationnelle. « Comprendre un théorème mathématique, c'est s'approprier un savoir (rapport au monde), se sentir intelligente ou intelligent (rapport à soi), mais aussi accéder à un monde que l'on partage avec d'autres qui possèdent le même savoir (rapport à autrui) » (Charlot 1997 : 85). Si un élève peut, une année, sentir qu'il a la bosse des mathématiques avec telle enseignante ou tel enseignant et détester cette matière l'année suivante, cela peut sans doute s'expliquer à partir de ce triple rapport où un cours devient intéressant ou ennuyeux, selon le cas, quand se nouent ou non, de manière particulière, un rapport au monde (les mathématiques), un rapport à autrui (le maître) et un rapport à soi (réussir ou échouer).

Bref, on ne peut réfléchir à la culture à l'école sans faire porter aussi la réflexion sur le rapport à la culture : « Si le savoir est rapport, la valeur et le sens du savoir lui viennent des rapports qu'implique et induit son appropriation. Autrement dit, un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres » (Charlot 1997 : 74). Si la culture est rapport, alors la question importante pour le maître devient celle de l'éducation et de la transformation de ce rapport à l'école. Car si toute enseignante ou tout enseignant est ainsi constitué d'un rapport au monde, d'un rapport identitaire et d'un rapport à autrui, ce rapport peut être fort différent et éloigné de celui de chacun des élèves qui lui sont confiés et qui possèdent également une vision particulière du monde, d'eux-mêmes et de celui qui leur enseigne. La tâche de l'enseignante ou de l'enseignant sera donc de

créer, par la médiation des objets culturels, un rapport avec eux pour qu'un nouveau rapport au monde advienne et que se forment des êtres cultivés.

2.2.2 Le rôle du maître cultivé

L'enseignante ou l'enseignant détient de la société le mandat d'instruire et d'éduquer, autrement dit, de former des êtres cultivés (culture comme objet désiré) qui entretiendront un nouveau rapport à la culture, c'est-à-dire au monde, à eux-mêmes, aux autres. Il est porteur de culture (première et seconde), il est inscrit dans un rapport au monde, à lui-même et à autrui (ses élèves, ses pairs, la communauté) et il cherche à amener les élèves à se distancier de la culture première pour les faire accéder à une culture seconde désirée.

Toutefois, la culture comme objet et les rapports à la culture ne sont plus ce qu'ils étaient. Ils se sont graduellement modifiés au fil du temps au point que le rôle du maître de demain s'en trouvera foncièrement transformé.

Pendant longtemps, la tâche de l'enseignement a été conçue comme la transmission d'un héritage relativement stable et unifié de connaissances, de valeurs et de conduites. Par l'intermédiaire de l'école, le milieu réussissait à façonner l'enfant conformément à une image qui correspondait à un idéal communément partagé (culture normative). Ce modèle portait en lui une forte cohérence, et l'école en assurait la pérennité et l'efficacité de transmission par une forme de contrôle systémique et systématique sur les populations d'élèves qui lui étaient confiées. La nature de l'héritage que l'école devait transmettre n'était pas remise en cause et, même s'il pouvait y avoir un écart entre l'école (la culture seconde) et le milieu ambiant (la culture première), l'idéal culturel proposé, enraciné dans une si longue tradition, ne pouvait qu'être valorisé par le plus grand nombre. Il y avait comme une sorte de symétrie de rapport entre la culture proposée à l'école et celle à laquelle aspiraient les membres de la société. Le maître était le reflet de la culture et des valeurs promues par le milieu ambiant. Titulaire officiel de la culture valorisée par tous, il pouvait aisément utiliser son pouvoir et son prestige pour en transmettre le contenu.

Au cours des années, ce monde s'est effondré. La culture première n'est plus homogène. Avec l'enseignement de masse et les transformations des sociétés, les populations scolaires se sont grandement modifiées et ne partagent plus le même héritage. La culture seconde s'est également transformée de fond en comble. Il n'existe plus un savoir unitaire qui permet d'appréhender le monde; les disciplines se sont multipliées et proposent autant de regards sur le réel. De plus, la quantité de savoirs a explosé de manière exponentielle. À l'intérieur même des disciplines, on assiste plus que jamais à un conflit des interprétations. L'heure de la fin des grands récits a sonné (Lyotard 1985). La culture normative ne fait plus de nos jours l'objet de consensus. La grande culture humaniste voit son hégémonie sérieusement remise en question, tout comme la vision consumériste et banalisante de la culture, où tout se vaut et se dissout dans le milieu culturel, n'en finit pas d'encaisser les critiques. Et cela n'est pas sans conséquence sur le rôle du maître comme agent de transmission culturel, c'est-à-dire sur son rapport à la culture, donc son rapport au monde, à lui-même et à autrui. Bref, il « n'existe plus un stock culturel unanime, un ensemble délimité

de connaissances et de modèles de conduites dont le maître serait le titulaire assuré et le transmetteur confiant, dont il puisse se sentir responsable envers la société qui l'entoure et qu'il représente par profession » (Dumont 1971 : 53). Son rapport au monde, autrefois si stable, n'en finit pas de se modifier étant donné la prolifération et l'évanescence des savoirs et le conflit des interprétations de ce qui constitue la culture valable; de même, l'image que lui renvoient les élèves, les parents et la société est modifiée; enfin, son univers n'est pas nécessairement partagé par ceux à qui il enseigne, de sorte qu'il se trouve comme en porte-à-faux identitaire.

Si le maître ne peut plus désormais prendre appui sur une culture première relativement uniforme, ni sur une culture seconde unitaire et permanente, ni sur une culture normative communément valorisée, alors comment peut-il envisager son rôle comme agent culturel? Autrement dit, quelle est la fonction du maître de demain au regard de la mission d'instruction et d'éducation qui lui est dévolue? Zakhartchouk (1999) la définit de manière générale comme celle de « passeur culturel », et ce, par référence à celui qui fait franchir un obstacle, qui accompagne le voyage, qui permet d'accéder à d'autres rives. Bref, le maître est vu comme celui qui aide les élèves à construire du sens par l'établissement de nouveaux rapports à eux-mêmes, au monde, à autrui.

Dans un article de nature prospective, Dumont (1971) indiquait à cet égard quelques points de repère intéressants. Pour lui, le maître de demain devait être un héritier de la culture, un critique et un interprète. Cependant, cette vision n'est pas simple à réaliser, et cela est sans doute dû en bonne partie au rapport ambigu que nous entretenons, comme société, avec nos origines, comme si, depuis plus de 30 ans, nous avions essayé de vivre un présent sans passé. Et tout s'est déroulé comme si les orientations qu'il avait formulées à l'époque pour faire face à ce nouveau contexte complexe et mouvant n'avaient pas encore réussi à s'incarner véritablement dans les pratiques de l'école et dans la formation des maîtres. L'énoncé de politique éducative publié en 1997 par le ministère de l'Éducation réaffirme et remet à l'ordre du jour le projet d'une école culturelle et propose de faire du maître un passeur culturel, c'est-à-dire un *héritier*, un *critique* et aussi un *interprète* de la culture.

2.2.2.1 Le maître héritier

En tant qu'héritier, l'enseignante ou l'enseignant fait partie d'un monde qui le constitue et avec lequel il entretient un rapport qui, progressivement, façonne son identité. Ce monde n'est pas seulement fait de la culture première (langues, coutumes, modes de vie) dont il est issu mais aussi d'un rapport de distance quant à elle (culture seconde). Le maître, tout comme l'élève, est un héritier. Il doit prendre ses distances par rapport à son monde et saisir la genèse, la nature et les limites de ses représentations. Le maître doit rendre l'élève conscient de son héritage comme si ce dernier devait passer du simple au double héritage. Pour ce faire, le maître doit prendre la mesure de la distance qui le sépare du rapport au monde hérité par ses élèves. À défaut de synthèse unificatrice communément partagée, le maître ré-instaure une sorte de continuité pour recoudre de sens ce tissu culturel déchiré entre son monde et ceux des élèves. Comme passeur culturel, son rôle consiste à restaurer les continuités et à créer

des passages : la continuité entre le présent et le passé, la continuité entre les savoirs et le monde, la continuité entre les savoirs, la continuité entre les humains (Simard 1999). Le maître de demain doit donc avoir le sens des genèses et mieux saisir d'où vient le monde actuel. Il doit pouvoir faire des liens entre les divers savoirs qui parlent du monde. Il doit aussi comprendre comment se construit une interprétation du monde et donc se pénétrer de l'épistémologie des disciplines qu'il enseigne. Il doit saisir ce qui fait l'humain malgré les différences entre les êtres.

2.2.2.2 Le maître critique

En tant que critique, le maître a appris (et continuera à le faire tout au long de sa carrière) à prendre une distance par rapport à sa culture première et aussi par rapport à la culture seconde. Cependant, pour être critique, il lui faut d'abord savoir ce dont il a hérité. Cela lui permet de débusquer les *a priori* et préjugés de sa culture première. Il sait également que le savoir se construit et que, en tant que construction, il est limité, passager et remplaçable mais néanmoins essentiel pour établir des continuités et se situer dans le monde. Il sait par rapport aux modes consuméristes de culture que jamais des données disparates et interchangeables n'ont fait une culture. Il sait qu'une éducation intellectuelle n'est pas synonyme d'accumulation culturelle.

2.2.2.3 Le maître interprète

En tant qu'interprète, le maître est celui qui transpose la culture. Médiateur de sens, il est fait de ce monde qu'il a interprété et, à son tour, il cherche à le rendre pertinent aux yeux d'autrui. C'est pourquoi il sélectionne, en fonction du groupe d'élèves à qui il enseigne, les éléments d'héritage estimés indispensables et pertinents en ce qui les concerne. Il est comme une sorte d'herméneute, de déchiffreur, à la fois de la matière qu'il enseigne et du groupe d'élèves auquel il s'adresse pour mieux les aider à naviguer dans de nouveaux espaces. Comme activité interprétative, la pédagogie repose sur ce que les anciens herméneutes appelaient la *subtilitas* (Simard 1999), c'est-à-dire moins sur une technique certaine que sur le tact, moins sur l'esprit de géométrie que sur l'esprit de finesse, moins sur la méthode rigide que sur la manière souple, en d'autres mots, sur le jugement et la sensibilité.

2.2.3 La formation du maître cultivé

Le concept d'enseignant cultivé, de l'enseignante ou l'enseignant comme passeur culturel, comme héritier, critique et interprète de la culture, peut servir de guide pour infléchir la réflexion et l'action dans une direction particulière, notamment en ce qui concerne les dispositifs de formation des maîtres. En fait, il faudrait en arriver au point où l'on sente qu'il existe, dans la formation des maîtres, une véritable « déformation professionnelle » non pas au sens négatif du terme, comme on l'entend souvent, mais dans la visée de créer véritablement chez le futur enseignant ou enseignante une formation culturelle qui le différencierait du citoyen ordinaire mais aussi des autres professions. Cette formation implique non seulement la détermination d'une culture spécifique comme objet mais

aussi la création, chez les futurs maîtres, d'un rapport particulier à la culture, d'une sorte de sensibilité partagée entre les professionnelles et les professionnels de l'enseignement.

Former une enseignante ou un enseignant cultivé, c'est bien sûr lui faire acquérir différents objets de culture, différents savoirs puisqu'ils sont essentiels à la formation culturelle. Ces objets de culture font référence, d'une part, aux domaines d'apprentissage : les langues, la science et la technologie, les arts, l'univers social et le développement personnel. D'autre part, ils se réfèrent aux objets de savoirs de nature pédagogique ou didactique, dont les approches, les méthodes, les moyens et les techniques liés à l'enseignement-apprentissage, à l'évaluation ou à la gestion de la classe.

Cependant, ces différents objets de savoirs, qu'ils soient de nature disciplinaire, pédagogique ou didactique, si essentiels soient-ils, ne suffisent pas pour que l'apprentissage s'effectue chez les élèves. Il faut amener le futur maître à voir sa discipline comme une professionnelle ou un professionnel qui aura à l'enseigner.

La profession enseignante ne peut faire l'économie du rapport à autrui, c'est-à-dire les élèves, les parents et la communauté. Autrement, ce serait former l'enseignante ou l'enseignant comme si sa profession ne le mettait en scène qu'avec son savoir, tout en considérant comme négligeable la présence d'autrui.

Qui plus est, un concept ou un savoir a une histoire dont la connaissance par les élèves peut servir d'ancrage ou d'obstacle à la compréhension (Giordan 1994). La conséquence négative la plus probable du déni du rapport entre l'élève et le savoir sera celle de la résistance, de l'exclusion ou du décrochage de ces derniers qui ne se reconnaîtront pas dans le monde de l'enseignante ou de l'enseignant. Voilà pourquoi il apparaît important, dans un processus de formation culturelle des futurs enseignants et enseignantes, de les sensibiliser à l'importance du rapport des élèves aux objets de culture. C'est ainsi que le maître devra non seulement être doté d'une connaissance de la matière mais aussi, à la manière de Shulman (1987), d'une connaissance pédagogique de la matière, à savoir une forme de prise en considération d'autrui, des élèves, dans l'enseignement même des objets de culture. Le développement d'une culture proprement pédagogique, c'est-à-dire liée au travail des enseignantes et des enseignants et à ceux à qui il s'adresse, doit aussi être considéré comme un élément essentiel de la formation du futur maître.

Aussi, on aurait tort, comme dans certaines formes de pédagogie nouvelle, d'être uniquement à l'écoute des besoins des élèves comme s'ils n'étaient pas porteurs de contenus idéologiques de la culture première dont il faut les faire se distancier. Former un maître, c'est aussi le préparer à assumer son rôle de passeur culturel. C'est le former à être celui qui fait accéder l'élève à d'autres rives, celui qui le guide de manière critique et l'aide à s'orienter dans le monde.

Comme le signalaient justement Lussato et Messadié (1986), la culture nous rend plus intelligents par complexification; elle aide à mieux voir, à saisir les nuances, à mieux diagnostiquer la réalité; elle est en quelque sorte une matrice

de compréhension du monde, de soi-même, d'autrui. Plus encore, la culture donne plus de possibilités pour inventer des solutions, elle ajoute pour ainsi dire des cordes à l'arc de l'enseignante ou de l'enseignant et lui permet d'intervenir avec plus de pertinence.

Cependant, entendons-nous bien, il ne s'agit pas ici de la « culture quiz » ni de la culture hautaine mais plutôt de la culture comme *raison sensible* qui nous fait entrer en relation avec le monde, soi-même et autrui. Sans cette sensibilité du rapport, la culture pourra être aussi formelle et empreinte d'académisme que la plus stérile des techniques et provoquer l'exclusion. C'est pourquoi il ne suffit pas d'ajouter des « cours de culture », des objets culturels, même s'ils sont essentiels, dans un programme pour développer une approche culturelle de l'enseignement. Il faut en plus qu'un rapport sensible à la culture soit aussi mis en scène par la formatrice ou le formateur de maîtres, c'est-à-dire la manifestation d'une sensibilité à son propre rôle, une sensibilité à l'égard de la population en formation et une sensibilité au travail que cette dernière aura à exercer. Cette raison sensible devrait se manifester dans tous les cours du programme de formation. C'est en cela que consiste le défi d'une formation à l'enseignement intégrée qui donne la place qui lui revient à la culture.

En ce sens, il convient de reprendre les mots de Javeau (1974 : 52) :

> « Repenser la culture! Vais-je donc proposer d'abord, une nouvelle définition? Je m'en garderai bien! Mais je ne pourrai m'empêcher, à propos de la culture, de faire un peu de lyrisme. Et je dirai, en dehors des sentiers battus et rebattus de la sociologie, de l'ethnologie, de l'anthropologie culturelle, que la culture c'est ceci : c'est ce qui fait plaisir au cœur de l'homme… On peut être cultivé comme on respire, c'est la première chose à apprendre ou à rapprendre. La culture ne se porte pas comme une médaille sur la poitrine, mais bien comme une nourriture au creux de l'estomac. »

Chapitre 3

Les compétences professionnelles

3 LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Le concept de compétences, plus précisément celui de compétences professionnelles, a été retenu comme visée de la formation à l'enseignement, et ce, par souci de cohérence avec l'orientation concernant la professionnalisation.

La première section de ce chapitre traite du concept de compétences professionnelles. Au cours des dernières années, la littérature à cet égard a proliféré et a été largement utilisée pour orienter non seulement les formations professionnelles en général mais aussi la formation professionnelle en matière d'enseignement. De cette abondante littérature présentant des points de vue diversifiés, il s'est avéré nécessaire de faire ressortir certaines caractéristiques essentielles. Soulignons que le sens qui lui est attribué se nourrit des travaux accomplis dans divers champs de connaissances. La recherche et les ententes de partenariat devraient contribuer à en singulariser le sens pour la formation à l'enseignement. Ainsi, on retient que la 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.

La seconde section présente le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante. Ce référentiel comporte, pour chacune des douze compétences retenues, les éléments suivants : un énoncé de compétence, le sens de la compétence, les composantes de la compétence ainsi que le niveau de maîtrise attendu au cours et au terme de la formation à l'enseignement professionnel.

3.1 Le concept de compétences professionnelles

3.1 Le concept de compétences professionnelles

La documentation traitant du concept de compétence est devenue de plus en plus importante au cours des dix dernières années. C'est à n'en pas douter un concept « convoité ». Ses définitions sont nombreuses, contiennent des dimensions variées et peuvent parfois sous-tendre des perspectives théoriques différentes, voire opposées. D'ailleurs, il n'y a pas qu'une acception du terme. Selon l'interlocuteur, le point de vue et l'utilisation de la notion de compétence, les définitions sont différentes, incompatibles parfois (Minet, Parlier et De Witte 1994 : 16).

« Connaître un concept, c'est connaître son pouvoir et ceci au sens où un concept est un outil conceptuel pour résoudre un certain nombre de problèmes » (Rey 1998 : 204). Le concept de compétence oriente la vision de l'enseignement. Il faut donc baliser la définition de cette approche relativement nouvelle, car, d'une part, elle prend ici un autre sens que celui qu'on lui accorde généralement en formation professionnelle et, d'autre part, parce que son potentiel est intéressant, les enjeux sont importants et les dérives possibles se révèlent nombreuses. C'est pourquoi la définition du concept implique d'en expliciter le sens. Pour ce faire, il convient de l'aborder de différentes manières et sous des angles variés.

De prime abord, il est possible de donner une première signification au concept de compétence par la négative, c'est-à-dire en naviguant entre deux écueils à éviter : celui de la spécification abusive et celui de la formule creuse ou de la généralité. Le premier danger qui menace les personnes qui se servent du concept de compétence est celui de la dérive techniciste qui risque de cadenasser les idées et l'action par l'excès de précision. En effet, il est inutile de changer une liste de connaissances et d'habiletés en un référentiel de compétences si ces dernières ne sont que de nouveaux mots pour signifier une même orientation qui a été fortement critiquée au cours des années : « [La pédagogie par objectifs], en réduisant les apprentissages à la réalisation d'une série d'objectifs comportementaux, conduisait à une parcellarisation telle que les élèves ne pouvaient plus voir le sens de ce qu'on leur faisait faire, et telle qu'il n'était pas sûr que la somme des comportements appris constitue véritablement la finalité dont ils étaient censés être les composants » (Rey 1998 : 32). Aller dans ce sens serait simplement substituer un nouveau vocabulaire à l'ancien et non procéder à un changement fondamental de perspective. Formuler des compétences implique ainsi, en premier lieu, de se situer à un niveau d'abstraction plus élevé que celui qui consiste à énumérer des dizaines de comportements, savoir-faire ou habiletés à maîtriser.

À l'inverse du premier, le second danger qui guette les personnes se servant de ce type d'approche consiste à formuler les compétences d'une manière tellement générale qu'elles ne signifient plus rien de précis et n'engagent plus la pensée et

l'action dans une direction particulière. Les énoncés produits ne sont alors qu'une série de formules creuses qui ne peuvent en aucune manière fournir une orientation quant à l'élaboration du programme de formation d'enseignantes et d'enseignants à l'enseignement professionnel ni soutenir les formateurs dans leurs actions. Énoncer des compétences pour orienter la formation à l'enseignement professionnel nécessite plutôt de diriger la réflexion vers la recherche d'une définition de la professionnelle ou du professionnel à former.

Enfin, une autre manière d'ajouter à la compréhension du concept de compétence est de le penser à partir de ce à quoi il s'oppose. L'approche par compétences est polémique au sens où elle s'oppose à une conception de l'enseignement correspondant à la transmission de savoirs compartimentés. Ainsi, elle suppose que des représentants des différents milieux intéressés (centres de formation professionnelle, entreprises, universités, etc.) se concertent dans l'élaboration du programme de formation et implique un véritable travail d'équipe. L'approche par compétences s'oppose donc à une vision uniquement formelle et abstraite de l'enseignement. Une compétence est toujours une compétence pour faire quelque chose, pour l'action. Une somme de savoirs n'a jamais constitué une compétence pour l'action (Minet, Parlier et De Witte 1994 : 31).

3.1.1 Les caractéristiques liées au concept de compétence

La littérature fait état d'un certain nombre de caractéristiques, quelques-unes d'entre elles apparaissant essentielles à la compréhension du concept de compétence.

- ***La compétence se déploie en contexte professionnel réel***

Toute action ou pensée se situe dans un contexte. On ne peut donc pas utiliser l'argument de la présence ou de l'absence de contexte comme critère de distinction entre la compétence et l'habileté. Contrairement aux habiletés qui sont des savoir-faire qui peuvent se manifester dans une situation où ne sont présentes qu'un certain nombre de variables, comme dans les simulations ou les laboratoires, la compétence est une action « contextualisée » au sens où l'ensemble des contraintes réelles s'exercent. C'est par la présence ou non de l'ensemble des variables du contexte réel d'action que Le Boterf (1997) distingue les expressions « savoir-agir » et « savoir-faire » qui, autrement, sont synonymes. Le savoir-agir peut se définir comme la compétence exercée en situation professionnelle, alors que le savoir-faire (ou habileté) est l'action exercée en contexte contrôlé ou plus ou moins artificiel.

- ***La compétence se situe sur un continuum qui va du simple au complexe***

Le contexte réel comme critère distinctif permet de lever une ambiguïté relevée dans les propos de plusieurs auteurs qui prétendent que la compétence serait

plus générale que l'habileté. Rey (1996 : 28) mentionne à cet égard que les compétences-comportements sont du même niveau que les habiletés. Par exemple, « être capable de mettre des noms par ordre alphabétique » (1996 : 28) est une compétence-comportement, autrement dit une habileté. Alors, une compétence peut être du même niveau de simplicité que l'habileté, tout comme une habileté peut être d'un niveau de complexité élevé et faire appel à des habiletés de niveau inférieur. La distinction entre les deux, compétence et habileté, se situerait du côté de la présence ou non du contexte réel. Ce dernier met en scène toutes les variables de l'action professionnelle. De ce point de vue, l'argument soutenant que la compétence est *a priori* complexe et l'habileté simple ne se révèle guère discriminant. Cependant, dans le cas qui nous intéresse, celui des compétences en ce qui a trait à la formation initiale à l'enseignement professionnel, un niveau intermédiaire de complexité semble souhaitable pour éviter, comme nous l'avons mentionné plus haut, d'avoir un catalogue comprenant des dizaines d'énoncés tellement généraux qu'ils ne guident pas l'action.

☛ *La compétence se fonde sur un ensemble de ressources*

La personne compétente fait appel à des ressources et les mobilise en contexte d'action. Ces ressources peuvent être des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et aussi d'autres compétences plus particulières utilisées dans son contexte d'action. Ces ressources peuvent également venir du milieu : collègues, personnes-ressources, banques de données, littérature spécialisée, instruments, appareils, etc. Cependant, même si la personne compétente fait appel à ces diverses ressources, la compétence ne se réduit pas à ces dernières. Une compétence n'est ni un savoir, ni un savoir-faire, ni une attitude, mais elle se manifeste quand une personne utilise ces ressources pour agir.

De plus, alors qu'un savoir-faire peut fort bien exister en l'absence de savoirs qui le fondent, une compétence exige nécessairement le savoir qui sous-tend l'action posée. Le maçon qui est capable d'exécuter certaines tâches mais qui se montre incapable de théoriser en quelque sorte son savoir-faire est réputé habile, mais il ne peut être considéré comme compétent. Tout comme le savoir ne garantit pas le savoir-faire, ce dernier ne garantit pas l'expression d'une compétence.

☛ *La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle*

S'il est nécessaire de posséder des savoirs, des savoir-faire et des attitudes dans son réservoir de ressources pour fonder la compétence, cette dernière exige cependant quelque chose de plus, soit un contexte réel pour se manifester. La personne habile sait mobiliser des ressources, mais la personne compétente sait les mobiliser dans un temps et un espace réels et pas seulement dans un temps et un espace simulés ou contrôlés. Cette contrainte du contexte réel exige que, dans le vif de l'action, la personne compétente sache interpréter les exigences et

les contraintes de la situation, sache reconnaître les ressources disponibles et sache faire une action en intégrant, en combinant, en orchestrant ces ressources de manière pertinente et efficace selon les circonstances. La compétence n'est pas de l'ordre de l'application mais de celui de la construction. Cette décision d'action sur le vif exige du jugement, un sens de l'à-propos et de la sagacité. L'enseignante ou l'enseignant peut alors être considéré comme un interprète au sens où il perçoit la situation d'une certaine manière, lui donne un sens et, au besoin, s'adapte, invente ou improvise pour y faire face.

- ***La compétence comme savoir-agir est une pratique intentionnelle***

La compétence comme savoir-agir a pour objet de faire atteindre des objectifs estimés souhaitables. Le maître a la responsabilité de faire en sorte que les élèves développent les compétences que comportent les programmes d'études et qu'ils acquièrent des savoirs, des savoir-faire, des valeurs ou des attitudes que la société juge indispensables pour former un être libre, se comportant en bon citoyen et capable d'exercer, selon les règles de l'art, le métier qu'il a choisi. « La compétence peut être plus qu'un ensemble de mouvements objectivement constatables, elle est aussi action sur le monde, définie par son utilité sociale ou technique, en un mot elle a une fonction pratique » (Rey 1998 : 34).

- ***La compétence est un savoir-agir réussi, efficace, efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente***

La compétence est une potentialité d'intervention qui permet de circonscrire et de résoudre des problèmes propres à une famille de situations. Elle se traduit, en contexte réel, par une performance efficace, efficiente et immédiate. De plus, la compétence se manifeste de manière récurrente dans diverses situations et indique ainsi que le savoir-agir est stabilisé. L'efficacité et l'efficience d'une personne compétente ne sont pas le fruit du hasard ni de réussites ponctuelles.

La personne compétente agit efficacement, c'est-à-dire conformément aux standards attendus. Cependant, il existe un certain nombre de façons d'atteindre les buts. En effet, plusieurs moyens peuvent être utilisés et certains sont plus efficaces que d'autres. L'efficacité de l'experte ou de l'expert peut être vue comme une forme d'idéal à atteindre. Toutefois, l'efficacité réelle de la personne compétente n'a pas nécessairement à être comparée à celle de l'experte ou de l'expert. La personne compétente est celle qui sait mobiliser les ressources dans une situation réelle, comme l'aurait fait raisonnablement la professionnelle ou le professionnel confirmé placé dans les mêmes conditions. Le seuil de performance n'a donc pas à être établi à l'aide de l'agir de la personne experte, mais plutôt en ayant pour référence celui de la personne qui se comporterait raisonnablement bien comme professionnelle reconnue dans les mêmes circonstances. À cet égard, la performance attendue chez des sortantes et des sortants au terme de la formation à l'enseignement professionnel devrait être celle à laquelle le système est en droit de s'attendre de toutes les personnes à qui

il est prêt à confier, sur une base régulière et permanente, des groupes d'élèves afin qu'elles les rendent aptes à exercer convenablement une spécialité ou un métier.

De même, l'agir compétent est non seulement un acte réussi, mais aussi un acte efficient et immédiat. La compétence est ainsi suffisamment maîtrisée pour permettre une exécution rapide d'une action et avec une certaine économie de moyens.

☛ ***La compétence est un projet, une finalité sans fin***

Comme nous l'avons déjà mentionné, les compétences se situent sur un continuum allant du simple au complexe. Au niveau de complexité le plus grand, il n'y a pas, pour ainsi dire, de fin à la fin projetée. Par exemple, personne n'a jamais maîtrisé de manière définitive et totale la compétence qui vise à développer la pensée critique. La compétence, du moins celle qui se situe à un niveau élevé de généralité, gagne donc à être perçue comme un horizon de travail qui est davantage une finalité sans fin qu'une finalité atteignable.

3.2 Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante

3.2 Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante

La formation à l'enseignement dans une optique de professionnalisation et d'approche culturelle de l'enseignement s'appuie sur un référentiel de douze compétences professionnelles.

Chacun des énoncés exprimant les compétences professionnelles est précisé par une description générale du sens de la compétence et un certain nombre de composantes. Un niveau de maîtrise est aussi défini pour chaque compétence professionnelle. Les composantes des compétences décrivent des gestes professionnels propres au travail enseignant et n'énumèrent pas les divers savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques. Même si ces derniers sont essentiels et sous-tendent les compétences, le ministère de l'Éducation considère que la spécification de ces savoirs est la responsabilité de chaque université lors du processus d'élaboration de ses programmes de formation. Aussi, les composantes associées à chacune des compétences professionnelles doivent être perçues comme des balises pour guider les choix au regard des objets de savoirs lors de l'élaboration des programmes de formation.

Si les énoncés concernant les compétences professionnelles ainsi que les composantes qui leur sont rattachées s'appliquent à tous les maîtres, qu'ils soient chevronnés ou débutants, le niveau de maîtrise tente de déterminer ce que l'on peut raisonnablement attendre d'une personne au terme de sa formation. À cet égard, le référentiel de compétences présente des limites certaines. En effet, la littérature actuelle rapportant principalement des travaux accomplis en matière de formation continue ou en contexte de travail fait surtout ressortir les pratiques professionnelles du maître chevronné. Les travaux sur les maîtres débutants sont disparates ou incomplets et ont souvent tendance à présenter les lacunes au lieu d'expliquer ce qu'ils sont capables de faire au terme de leur formation initiale. De plus, les standards de compétences formulés par divers groupes de travail ou commissions n'ont pas encore été vérifiés par des observations et des appréciations étayées du fonctionnement des débutantes et des débutants en milieu de travail. Des chantiers de recherche sont donc à mettre en œuvre pour contribuer à définir ce qu'il est réaliste d'attendre de la part des sortantes et des sortants au terme de la formation.

Signalons que le référentiel n'indique aucune pondération relative au regard de chacune des compétences professionnelles du baccalauréat de formation à l'enseignement en formation professionnelle. De tels paramètres pourraient éventuellement être fixés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, s'il le jugeait approprié.

Enfin, les douze compétences professionnelles ont été regroupées en quatre catégories dans le schéma qui suit. Ces compétences sont interdépendantes au sens où leur interrelation est indispensable à la formation d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement. De même, les composantes doivent être entendues comme mises en œuvre de manière interactive et non de façon linéaire. Il ne s'agit donc pas d'opérations à effectuer dans l'ordre, mais de démarches qui ont une influence mutuelle et se modifient au fur et à mesure de la prise en considération des éléments qu'elles impliquent.

Les compétences professionnelles

Fondements

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Acte d'enseigner

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des effectifs scolaires et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Contexte social et solaire

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à l'exécution des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans les programmes de formation, et ce, en fonction des élèves visés.

Identité professionnelle

11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

COMPÉTENCE N° 1

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

L'approche culturelle de l'enseignement constitue l'une des deux orientations générales du présent document. La culture doit donc traverser l'ensemble du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante. C'est pourquoi, dans plusieurs composantes de chacune des compétences professionnelles, on trouve des références explicites à la dimension proprement culturelle. Cependant, en vue de faire ressortir l'importance des savoirs culturels (disciplinaires et curriculaires) dans le domaine de l'enseignement, il est opportun d'examiner comment cette finalité de base en matière de formation à l'enseignement peut se traduire de manière encore plus explicite dans une compétence professionnelle.

On est souvent porté à croire que tout ce qui concerne la culture se passe en dehors de l'école : dans les musées, au théâtre, dans les endroits de manifestations artistiques, etc. Bien entendu, ces lieux, comme plusieurs autres, sont des endroits privilégiés d'expression culturelle. Cependant, il faut le reconnaître, ils n'en ont pas le monopole. En effet, en tant que cercle de culture seconde, l'école est le lieu par excellence de la formation culturelle des élèves. C'est le plus souvent au cours de son séjour prolongé et continu à l'école que l'élève passera progressivement de la culture première à la culture seconde. En cela, l'école joue un rôle de premier plan au regard de la dimension culturelle.

La culture seconde est évidemment présente dans les contenus des programmes scolaires. Ceux-ci proposent différents regards qui permettent à l'élève de comprendre diverses facettes du monde et de se distancier de sa culture première. Toutefois, la culture ne se réduit pas à ces seuls contenus sélectionnés par l'école. Un maître ne peut soutenir de façon appropriée les élèves dans leurs apprentissages si son savoir ne déborde pas le cadre nécessaire mais restreint des contenus indiqués dans les programmes scolaires. Si cela était, il serait aussitôt conduit à enseigner de manière mécanique en suivant à la lettre, servilement, les contenus des manuels ou du programme de formation. Il ne pourrait s'éloigner des contenus officiels ni créer des situations à partir des éléments qui émergent du contexte particulier de sa classe. Autrement dit, il ne pourrait adapter son enseignement à son groupe afin de rendre les apprentissages significatifs pour les élèves.

Le danger du technicisme en matière d'enseignement réside précisément en cela; en raison d'une connaissance insuffisante de la discipline ou des objets d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant n'est pas en mesure de saisir ni d'établir des liens, tant dans la planification qu'en cours d'action, entre les éléments de contenus pour amener les élèves à créer des rapports entre les savoirs et à donner du sens à leur apprentissage.

Cependant, le danger du technicisme a son envers, soit l'académisme. Dans ce cas, le maître, bardé de son savoir, ne crée pas de rapports entre son savoir, sa culture seconde et celle des élèves à qui il s'adresse. Le titre de l'ouvrage de Saint-Onge (1993), *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils?,* met justement sur la piste de cette seconde dérive où le rôle du maître ne consiste qu'à transmettre des savoirs comme si la connaissance d'un contenu entraînait automatiquement l'apprentissage chez les élèves. Dans cette perspective, quand les élèves ne comprennent pas, quand ils ne transfèrent pas leurs apprentissages en d'autres contextes, la responsabilité leur revient toujours. Dans ce cas, le savoir du maître serait vu comme la condition nécessaire et suffisante pour enseigner. Cette vision, trop largement répandue, comporte cependant d'importantes lacunes. C'est pourquoi la notion du pédagogue cultivé implique non seulement la connaissance par l'enseignante ou l'enseignant d'objets de la culture seconde contenus dans les programmes scolaires et bien au-delà, mais aussi et surtout la création par le maître, chez les élèves, d'un nouveau rapport à la culture. C'est sans doute en cela que se dessine la spécificité de cette occupation. L'enseignante ou l'enseignant, même s'il puise aux savoirs savants, doit mettre en scène les savoirs pour un public donné, les élèves.

Entre le technicisme et l'académisme, il y a donc un espace qu'il convient d'explorer et qui correspond au travail du maître. Alors qu'au technicien de l'enseignement il manque la connaissance culturelle nécessaire pour créer un rapport, au second, l'académicien, fait défaut un rapport à autrui pour créer des situations d'enseignement-apprentissage significatives.

Même si, à l'évidence, on reconnaît d'emblée l'importance de la connaissance de la discipline et du programme de formation dans l'intervention pédagogique, il n'en demeure pas moins qu'encore peu de travaux ont montré empiriquement comment cette connaissance peut influer concrètement sur la pratique de l'enseignement (Grossman 1991a et 1991b; Shulman 1986a et 1986b; Byrne 1983). Cette facette centrale de l'acte pédagogique que Shulman (1986a) appelle le *missing paradigm* est encore négligée par la recherche sur le travail enseignant. Certains résultats de recherche ont permis cependant de mieux saisir comment la connaissance disciplinaire et curriculaire de l'enseignante ou de l'enseignant peut avoir une incidence sur sa pratique. Elle semble bien avoir un effet « dans la tête de l'enseignant » et, partant, sur des gestes professionnels précis tels que la planification, le choix des buts, le choix des contenus et des activités d'apprentissage, la liberté par rapport au manuel de base, la nature des exemples utilisés, les liens faits avec des problèmes de la vie courante, avec d'autres disciplines, d'autres programmes d'études, d'autres échelons et la manière de concevoir l'évaluation (Martineau et Gauthier 1999).

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

☛ Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.

Pour rendre possible l'exercice de son rôle de passeur culturel (Zakhartchouk 1999), l'enseignante ou l'enseignant doit pouvoir mobiliser des savoirs de culture seconde en ce qui concerne les savoirs tant savants que scolaires contenus dans le programme de formation afin de les rendre intelligibles et de soutenir les élèves dans leur démarche d'apprentissage. Il doit être en mesure de situer l'apport des savoirs savants à la compréhension des contenus disciplinaires du programme de formation en vue d'établir des liens entre les savoirs disciplinaires et les savoirs scolaires. Qui plus est, les savoirs scolaires ou les contenus disciplinaires du programme de formation doivent être vus comme des ressources à mobiliser pour développer des compétences chez les élèves. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant doit agir en héritier, c'est-à-dire saisir et traduire les points de repère fondamentaux, les concepts, les postulats et les méthodes. Voilà ce qui ressort de recherches portant sur la connaissance, par les enseignantes et les enseignants, de leur discipline et de leur programme de formation au regard de la contribution à leur enseignement.

Plusieurs chercheurs (Gudmunsdottir 1990; Wilson et Wineburg 1988; Hashwey 1987; Leinhard et Smith 1986) ont montré que le niveau et la qualité des connaissances de la structure substantive (concepts) et syntaxique (méthodes) de la discipline influent sur la manière dont les enseignantes et les enseignants présentent leur matière à leurs élèves, notamment en ce qui concerne la planification didactique et la sélection des contenus. Ils soulignent en outre que les maîtres dont la formation d'origine était la plus éloignée du contenu du cours à enseigner étaient également ceux qui suivaient le plus servilement le manuel. Reynolds et autres (1988) rapportent des résultats similaires selon lesquels les enseignantes et les enseignants les plus solides dans leur connaissance de la discipline sont aussi les plus susceptibles de s'éloigner de l'organisation du contenu telle qu'elle a été établie dans les manuels et démontrent plus de flexibilité à cet égard. Enfin, l'étude de Hashweh (1987 et 1985) montre que la connaissance de la discipline par l'enseignante ou l'enseignant peut avoir un effet sur la qualité de ses exemples et de ses explications et sur son attitude critique par rapport au manuel de base.

De plus, notons que l'accumulation de connaissances disciplinaires ne signifie pas nécessairement une compréhension cohérente de cette discipline (Wilson et Wineburg 1988). Pas plus qu'un tas de briques ne fait une maison, l'accumulation de connaissances sans liens ne permet pas une compréhension intégrée et flexible ni ne facilite l'apprentissage des élèves.

Par ailleurs, certaines recherches soulignent qu'il y a une différence dans l'enseignement d'une même discipline en fonction de la connaissance du programme de formation à enseigner. Carlsen (1988), par exemple, a montré que, lorsque les enseignantes ou les enseignants sont moins familiarisés avec le contenu du programme de formation, ils sont plus enclins à privilégier une approche centrée sur le travail individuel et tendent à contrôler la discussion et à monopoliser la parole en classe. De plus, ils ont tendance à

limiter les possibilités de questions de la part des élèves au sujet du contenu. De son côté, Grossman (1990) souligne l'importance pour le maître de connaître non seulement les thèmes horizontaux qui sont au programme d'un échelon donné et des liens qui les unissent, mais aussi leurs rapports verticaux avec ce que les élèves ont appris dans les années antérieures et ce qu'ils apprendront ultérieurement.

Une approche culturelle de l'enseignement ou un enseignement culturel des disciplines présuppose donc que le maître lui-même a une compréhension disciplinaire plus étendue que ce qu'il doit enseigner dans le programme de formation. Sa compréhension dépasse la simple accumulation de faits et contient des points de repère structurés et structurants pour favoriser l'établissement de liens par l'élève. De même, elle implique non seulement la maîtrise des éléments de contenus dans le programme de formation mais aussi leur intégration horizontale et verticale.

☛ Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée.

La culture seconde dont le maître est l'héritier lui permet de mieux comprendre le monde et de le rendre significatif pour l'élève et elle facilite aussi l'adoption d'un regard critique sur sa discipline et sur les contenus à enseigner. Un regard critique signifie que l'enseignante ou l'enseignant peut porter un jugement sur les énoncés qui sont produits dans les disciplines et les programmes de formation et estimer leur effet dans son contexte.

Ni les disciplines scientifiques, techniques ou professionnelles ni les programmes scolaires ne sont des objets indépendants de ceux qui les ont construits. Ce sont des productions culturelles historiquement situées. En ce sens, les disciplines scientifiques ne représentent pas une réalité immuable et objective dont les énoncés sont l'expression du réel tel qu'il est. Elles sont plutôt construites socialement, possèdent leur histoire et évoluent dans la controverse des écoles de pensée. Elles font voir non pas le réel tel qu'il est, mais tel qu'elles le construisent. Il en va de même pour les programmes scolaires. Eux aussi se sont transformés dans le temps et font l'objet de débats. En ce sens, tant les savoirs savants que les savoirs scolaires ne peuvent être considérés comme des vérités indépendantes des contextes académiques ou sociaux qui ont présidé à leur formation (Tom 1997 et 1992).

C'est pourquoi le pédagogue cultivé ne peut se limiter à n'être qu'une courroie de transmission de contenus produits en dehors de lui comme si ces contenus étaient neutres. Non seulement il lui faut se les approprier et en saisir la structure, mais il doit aussi en voir les conditions d'émergence et les limites. En ce sens, le maître doit être capable de procéder à une lecture critique de la discipline enseignée et du programme de formation.

Un enseignement culturel des disciplines ou du métier requiert une compréhension de la genèse et de l'épistémologie de la discipline. Dans le contexte réel de sa classe ou de l'atelier, l'enseignante ou l'enseignant est appelé à mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage qui permettent à des groupes d'élèves hétérogènes de s'approprier des contenus disciplinaires en vue de développer des compétences qu'ils pourront déployer dans des contextes diversifiés. Cette finalité du développement de compétences qui figure dans le programme de formation des élèves amène souvent

l'enseignante ou l'enseignant à inscrire sa discipline en relation avec d'autres et à travailler en interdisciplinarité. À l'intérieur d'une équipe pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant se doit ainsi de distinguer la contribution des diverses disciplines à la résolution d'un problème donné. Il situe sa discipline avec la spécificité de ses méthodes et des questions qu'elle pose sur le réel, mais il fait preuve également d'ouverture sur les autres disciplines qui ont leurs exigences et leurs méthodes propres.

☛ Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves.

L'enseignante ou l'enseignant qui, dans son travail auprès des élèves, joue un rôle d'interprète de la culture établit des relations entre la culture seconde prescrite dans chaque programme de formation et celle de ses élèves, et ce, afin de faciliter la quête de sens chez eux.

Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant tente de saisir les rapports construits par les élèves avec les différents objets de culture du programme de formation. Il met en place des situations d'enseignement-apprentissage permettant aux élèves de devenir conscients de leur culture première ainsi que des *a priori* et des préjugés dont ils sont imprégnés relativement aux objets de culture. Il relie ce legs du milieu d'origine des élèves aux agents sociaux (famille, médias, publicité, loisirs, etc.) et aux procédés d'acculturation des jeunes pour en discerner les continuités et les ruptures par rapport aux significations portées par les contenus scolaires. Il clarifie ainsi sa compréhension des rapports que les élèves entretiennent avec les contenus disciplinaires à maîtriser. Cela lui permet d'estimer les types de passages à faire franchir aux élèves pour que les contenus du programme de formation élargissent les points de référence qu'ils ont déjà. Cette prise en considération d'autrui, c'est-à-dire des élèves, permet d'aborder l'enseignement-apprentissage dans une approche culturelle.

À la différence d'une pédagogie uniquement centrée sur les besoins des élèves et fermée au monde qui les entoure, l'enseignante ou l'enseignant écoute les élèves afin de trouver des entrées qui ouvrent des passages aux contenus culturels du programme de formation. Il décèle des enjeux ou des défis humains dans les propos ou les questions que les élèves apportent relativement à leur vie quotidienne. Il transforme ces questions en prétexte ou en tremplin pour déclencher des recherches d'information, d'autres points de vue ou encore de démarches disciplinaires ou sociales qui ont été menées pour répondre à de telles questions. Il rattache les propos des élèves à des œuvres du patrimoine scientifique, technique et culturel en suscitant des explorations de leurs origines sociohistoriques, de leurs caractéristiques, de leur langage, de leurs codes, des moyens et des regards que ces ouvrages ont légués aux générations subséquentes.

Comme le suggère Zakhartchouk (1999), la médiation culturelle du maître est essentielle pour que les élèves rattachent les objets de leur milieu quotidien à des thèmes, à des récits ou à des productions du patrimoine scientifique et culturel. Une telle médiation combine l'écoute attentive des élèves et l'astuce, la ruse, voire le détournement de leurs propos pour faire émerger les défis qui les poussent vers la recherche d'éléments de référence présents dans l'espace social. Tout en amenant les élèves à prendre du recul par rapport à leur culture d'origine et aux objets courants de consommation culturelle,

l'enseignante ou l'enseignant en fait ressortir les points communs et les éléments de partage avec des productions disciplinaires ou des pratiques sociales valorisées dans le programme de formation.

En équilibre dynamique entre la création de ruptures et le tissage de continuités, la médiation culturelle du maître rend accessibles et porteurs de sens les langages et les codes qui semblent peu familiers aux élèves ou difficiles, voire inquiétants. En plus du fait de ne pas perdre de vue ce que les élèves « savent déjà », il utilise les pratiques de leur vie quotidienne (loisirs, consommation, santé, fréquentation des médias, etc.) et les produits (objets, textes, relations interpersonnelles) qu'elles engendrent pour ancrer, motiver et diriger l'effort d'apprentissage de langages et de codes nouveaux pour les élèves, faisant de ces pratiques des lieux d'aboutissement ou de réinvestissement des apprentissages.

L'accès des élèves au « non-familier » peut aussi passer par le repérage et l'analyse critique des dimensions économiques, historiques et sociales des produits médiatiques ou de consommation que ceux-ci et celles-ci utilisent. Les origines de certaines émissions, de personnages ou de jeux populaires, les thèmes qui les animent, l'histoire et les enjeux de leur production, les technologies de fabrication, l'étendue et les raisons de leur popularité ainsi que les paramètres de leur mise en marché offrent des entrées à l'étude de l'évolution, au moyen des regards de différentes disciplines, des productions culturelles et des contextes sociaux dans lesquels elles s'insèrent.

- ☛ Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.

L'enseignant ou l'enseignante construit avec ses élèves une « culture de classe », des points de référence communs, une identité, des valeurs, des manières de faire et de communiquer qui sont partagées et valorisées par l'ensemble des élèves. Pour ce faire, il suscite l'expression et l'écoute de leurs points de vue et de leurs sources et amène les élèves à établir des formes de compréhension partagées. Quand cela se produit, il circonscrit les lieux d'incompréhension ou de conflit et en examine le sens et les portées individuelles et collectives (dans la classe et hors de celle-ci) avec les élèves. Il invite les élèves à décrire des situations à partir de points de vue ou à prendre le rôle d'autres élèves et à expliquer leur compréhension de ces points de vue. L'enseignant ou l'enseignante aide les élèves à mettre en évidence leurs différences et la richesse de celles-ci pour la qualité des apprentissages et de la vie collective de la classe. Il relie ces échanges d'idées à des situations de la vie sociale dans lesquelles la diversité des apports individuels est source de bonne entente, de plaisir, de découvertes ou de réalisations.

Le maître maintient aussi une attitude de remise en question devant les « évidences » de la vie courante. Il les examine à partir d'autres points de vue, doute de ce qu'il sait avec les élèves, cherche avec eux des moyens de travailler les questions surgies des discussions et circonscrit les limites et les possibilités des connaissances disponibles.

La notion de pluralité des perspectives s'applique d'autant plus en ce qui concerne la formation professionnelle alors que la « classe » s'exerce dans différents lieux : salle traditionnelle, atelier, laboratoire ou entreprise.

☛ Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.

Le pédagogue cultivé est conscient de ses origines, de son cheminement et des influences qui ont façonné son identité et ses pratiques culturelles. Il assume sa propre culture et en reconnaît les possibilités et les limites. Il évalue de manière critique ses propres pratiques culturelles et prend des moyens pour les enrichir et les diversifier. Cette prise de distance par rapport à lui-même et à sa propre acculturation le sensibilise non seulement aux différences chez ses élèves, mais aussi à la pluralité des influences qui les forment.

Par ailleurs, le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant ne se limite pas aux seules questions didactico-pédagogiques liées aux apprentissages des élèves. En tant qu'acteur social, il est au cœur d'enjeux sociaux, politiques, économiques et organisationnels qui ont un effet dans sa classe même et touchent son rôle de maître et son comportement à l'égard de ses élèves. Les décisions qu'il prend au jour le jour ne sont pas que scolaires, elles ont aussi une signification sociale, politique et économique. C'est pourquoi il ne peut exercer de façon appropriée son rôle sans faire porter sa réflexion sur ces dimensions de son action. Il établit des relations entre les idées et les formes pédagogiques et l'histoire culturelle et entre les procédés sociaux d'instruction, d'éducation et de socialisation. Il décèle la présence d'idéologies dans les formes scolaires (actuelles et passées) et les rapports de ces idéologies avec les éléments structurants de la société.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU COURS ET AU TERME DE LA FORMATION

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *de comprendre les différents savoirs à enseigner (disciplinaires et curriculaires) de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève;*
✔ *de manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et d'en apprécier les possibilités et les limites;*
✔ *de manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève;*
✔ *de construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves.*

COMPÉTENCE N° 2

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

Si la famille est un lieu incontournable pour favoriser l'acquisition d'habiletés orales élémentaires, l'école, de son côté, est irremplaçable pour initier à la langue écrite et à l'apprentissage de la langue orale normée (Lebrun et Préfontaine 1999). Il en est de même pour le centre de formation professionnelle où la langue orale et écrite prend son sens dans la capacité à entrer convenablement en interaction avec autrui soit pour s'intégrer socialement, soit pour exercer correctement son métier. On comprend alors que l'apprentissage de la langue maternelle doit occuper la première place et qu'elle doit être apprise et perfectionnée à l'école (Groupe de travail sur la réforme du curriculum 1997).

Cependant, la nécessité de l'apprentissage de la langue va bien au-delà des seules considérations sociales et économiques, car la langue est, fondamentalement, un objet de culture et un rapport à la culture, « sans doute parce que nous communiquerons mieux en la maîtrisant bien, mais d'abord et essentiellement parce que la langue maternelle (ou la langue d'enseignement) n'est pas seulement une langue de communication, elle est un patrimoine qui nous met à jour. On l'apprend pour communiquer, bien sûr, mais on l'apprend surtout pour pouvoir à travers elle se dire à soi-même et atteindre, sinon la création littéraire, du moins cette forme d'expression de la liberté qu'est la pensée personnelle » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum 1997 : 48). Cette position rejoint celle qui a été exprimée par le Conseil supérieur de l'éducation (1987) pour qui la langue est vue non seulement comme un instrument de communication mais également comme un outil majeur d'initiation culturelle et une clé d'accès aux grands domaines de connaissances. En ce sens, la langue constitue le véhicule privilégié pour entrer en relation avec le monde, avec les autres et avec soi.

À cet égard, l'ensemble du personnel enseignant, y compris celui de la formation professionnelle, occupe une place centrale en ce qui concerne l'amélioration de la qualité de la langue orale et écrite des élèves. C'est pourquoi l'exigence de la correction de la langue revient à ces enseignantes et enseignants parce qu'à leur façon ils sont *des enseignants de la langue écrite et orale* (Lebrun et Préfontaine 1999). Il faut donc que tous les enseignants et enseignantes (de même que les candidates et les candidats à la profession enseignante en vue de l'enseignement professionnel) soient capables de s'exprimer dans une langue orale et écrite de qualité dans l'exercice de leur fonction (Ouellon et Dolbec 1999).

Qu'est-ce qu'une langue de qualité? Ouellon et Dolbec (1999 : 6) soulignent qu'une « langue de qualité est une langue qui permet d'avoir accès à toutes les facettes de la connaissance et au plus large éventail de possibilités de communication, une langue qui permet d'exprimer clairement sa pensée, de la nuancer, tant à l'oral qu'à l'écrit ». À ce propos, les opinions sont très diversifiées et s'étalent sur un continuum qui va du purisme le plus intransigeant à un laxisme qui ouvre la porte à bien des abus (Simard 1990). Ouellon et Dolbec (1999), qui rejoignent en cela Simard (1990), adoptent une position mitoyenne en soulignant qu'une langue de qualité peut être conçue comme celle qui nous permet de communiquer aisément avec les autres parlant la même langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, tout en étant marquée également par des particularités linguistiques qui caractérisent de manière spécifique les sociétés. Celles-ci se manifestent de façon particulière sur le plan de la communication et du vocabulaire (Moreau 1999), aspect qui se remarque aisément en matière de formation professionnelle (COFPE 1998 : 50).

Au-delà de cette exigence de qualité qui pourrait être valorisée par une communauté linguistique, il convient d'aller plus loin encore et de situer l'exigence de la compétence linguistique au regard des particularités mêmes du travail enseignant en ce qui concerne la formation professionnelle. À cet égard, on s'attend que l'enseignante ou l'enseignant fasse un usage professionnel de la langue. En effet, cette personne joue, en premier lieu, un rôle de modèle et de référence auprès de l'effectif scolaire. En langue orale, il lui faut distinguer, dans sa performance linguistique, le registre familier du registre correct, et savoir opérer le passage entre la langue orale standard et la langue écrite standard afin de soutenir les élèves dans leurs apprentissages. L'enseignante ou l'enseignant exerce donc à ce propos une fonction extrêmement délicate à remplir qui consiste à évaluer et à corriger la langue de ses élèves sans pour autant les dévaloriser ni les stigmatiser (Brent 1999). D'ailleurs, « plutôt que se cantonner dans des dites... ne dites pas..., pourquoi les enseignants ne profiteraient-ils pas de ce que leurs élèves ou leurs étudiants connaissent déjà pour les amener à une maîtrise éclairée de la variation linguistique et pour leur faire réaliser toute la force de ce formidable instrument qu'est la langue » (Verreault 1999 : 36)? Plus encore, l'enseignante ou l'enseignant doit pouvoir employer des termes justes adaptés aux situations, prodiguer des explications compréhensibles, poser des questions claires, donner des consignes précises aux élèves, et ce, tant sur les plans des contenus à apprendre et des stratégies à mettre en œuvre que sur celui des conduites à adopter. Plusieurs auteurs mentionnent à ce sujet que les enseignantes ou les enseignants les plus efficaces font un usage économique et fonctionnel de la langue au sens où ils sont capables de communiquer promptement aux élèves, de façon claire et intelligible, le contenu de leur pensée (Gauthier et autres 1997).

Précisons que, dans le cas d'une enseignante ou d'un enseignant de la formation professionnelle, un usage professionnel de la langue ne signifie pas la même chose que la connaissance manifestée par un professionnel de la langue tel qu'un écrivain ou un spécialiste de la linguistique ou de la grammaire, pas plus qu'il ne signifie se limiter au langage employé au sein d'une entreprise dans l'exercice d'un métier donné. La compétence linguistique de l'enseignante ou de l'enseignant n'a pas à être calquée sur celle des spécialistes de la langue, mais elle doit dépasser celle des spécialistes des métiers qui consiste parfois à faire usage de « codes » particuliers. Dans un même ordre d'idée, elle doit également dépasser la compétence linguistique communément partagée par les citoyens et comporter des usages particuliers à la fois à la profession enseignante et aux métiers enseignés qui la distinguent de celle des autres professions. À cet égard,

« un certain nombre d'indications laissent entrevoir que la maîtrise de la langue nécessite des efforts particuliers en formation professionnelle » (COFPE 1998 : 50).

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

☛ Employer une variété de langage oral approprié dans ses interventions auprès des élèves, des collègues et des représentants d'entreprise.

L'enseignante ou l'enseignant, même s'il lui faut prendre en considération le langage des élèves, n'a pas à l'employer pour entrer en interaction avec eux. Puisque cette personne a été mandatée par la société pour leur faire apprendre un métier et les éduquer, son action doit plutôt consister à les sensibiliser à l'importance de s'exprimer correctement de telle manière que leurs idées soient correctement saisies par leurs interlocuteurs et ainsi qu'ils soient jugés à leur juste valeur par tous, notamment par des employeurs éventuels. Cependant, s'exprimer de façon correcte ne signifie pas bannir la variété d'expression. Au contraire, « on devrait notamment tenir compte de la distinction entre l'usage naturel de la langue et la capacité de s'ajuster linguistiquement aux diverses situations de communication » (Ouellon et Dolbec 1999 : 18).

Naturellement, les enseignantes et les enseignants de la formation professionnelle s'expriment, dans leur enseignement, dans un langage propre à leur discipline ou à leur spécialité. Ainsi, ils font usage d'expressions et d'une terminologie qui les distinguent d'autres professionnels. Aussi, il leur arrive de s'exprimer en situation d'enseignement de la même manière qu'ils le faisaient auparavant lorsqu'ils travaillaient en entreprise. Or, tout en maintenant cette référence aux expressions et à la terminologie propres à leur métier, les enseignantes et les enseignants doivent s'exprimer, dans l'exercice de leurs fonctions, de la même manière et avec le même soin que d'autres professionnels le font.

☛ Respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux collègues et aux représentants d'entreprise.

Comme le soulignent Ouellon et Dolbec (1999), les enseignantes et les enseignants doivent non seulement avoir une connaissance théorique des règles de la langue écrite, mais ils doivent aussi les mettre en pratique dans toutes leurs productions. Il ne faut pas oublier qu'ils sont considérés comme des experts par leurs élèves et, en conséquence, qu'ils constituent des modèles pour eux. Ils sont reconnus comme des experts dans leur métier certes, mais aussi comme des experts dans la façon de le décrire, de l'expliquer, de l'analyser avec soin dans diverses productions, notamment dans les notes de cours qu'ils ont préparées à l'intention des élèves.

Les élèves ne sont pas les seuls à les considérer ainsi. Les représentants d'entreprise avec qui ils traitent, par exemple, dans le contexte d'ententes de partenariat de formation (COFPE 1998 : 51) font également partie de ceux qui attribuent aux enseignantes et aux enseignants ce rôle d'experts de la spécialité et de sa description. Ces représentants sont sensibles à la maîtrise de la langue, comme le sont d'autres professionnels et d'autres groupes sociaux (Conseil supérieur de l'éducation 1994 : 29). À cet égard, ils sont en mesure d'estimer, par la lecture des écrits des enseignantes et des enseignants avec qui ils négocient, le soin que ces derniers accordent à la formation professionnelle de la main-

d'œuvre qu'ils sont susceptibles d'embaucher dans un avenir rapproché. C'est pourquoi l'équipe pédagogique du centre de formation professionnelle doit fournir un effort concerté en ce sens afin de faire de la langue d'enseignement une préoccupation constante pour tous les élèves.

- ☛ Pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions.

Le contexte actuel de la réforme accorde beaucoup plus d'autonomie au personnel enseignant et à l'équipe-école en matière de choix pédagogiques. Les enseignantes et les enseignants seront sollicités pour expliquer et justifier les actions qu'ils font dans leur classe et dans l'école. Ils doivent être capables d'argumenter quant au sens et à la pertinence de leurs choix devant les élèves, devant leurs pairs, devant la direction, devant les parents et devant les partenaires engagés dans les projets de l'école ou les services aux élèves. Cette composante mobilise plusieurs ressources liées à la maîtrise de la langue : d'abord celle de construire et de mettre en discours pour soi-même une description solide de ses pratiques et de leurs fondements; ensuite, celle d'expliciter ses pratiques dans un langage clair et précis, qui prend en considération les caractéristiques des interlocuteurs; puis, celle de mettre en évidence les valeurs et les visées qui fondent ces pratiques en montrant leur expression dans les interventions adoptées et les effets qu'elles suscitent; enfin, celle d'utiliser des notions et des arguments provenant de la littérature professionnelle et de données de la recherche pour étayer ses choix (voir la compétence n° 3). Dans les discussions, l'enseignante ou l'enseignant exerce aussi sa vigilance pour détecter les expressions ou les termes souvent employés dont le sens peut varier selon l'expérience et l'origine des membres du groupe. Il veille à ce que ces différences soient mises en évidence et à ce que le groupe élabore des significations et des points de référence communs.

- ☛ Communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire exact et une syntaxe appropriée.

Selon Ouellon et Dolbec (1999 : 18), les enseignantes et les enseignants doivent acquérir un vocabulaire étendu et une syntaxe variée de façon « à satisfaire une plus grande variété de besoins et de situations de communication ». Cela est particulièrement vrai chez les enseignantes et les enseignants de la formation professionnelle, car les groupes d'élèves sont très hétérogènes et la diversité des situations de communication dépasse largement le cadre du centre de formation professionnelle.

En effet, l'effectif scolaire de la formation professionnelle se compose de jeunes et d'adultes, ces derniers constituant les deux tiers de l'effectif à l'échelle provinciale et jusqu'à 80 p. 100 de l'effectif montréalais dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement. De plus, « ceux et celles qui enseignent en formation professionnelle sont amenés à transiger avec les employeurs et le milieu du travail, notamment pour l'organisation des programmes d'alternance travail-études ou pour la tenue de stages de formation » (COFPE 1998 : 51).

Par ailleurs, l'enseignement des spécialités en formation professionnelle exige un usage précis de certains termes. L'enseignante ou l'enseignant peut, par l'emploi de ces derniers, faciliter ou rendre plus difficile l'apprentissage significatif des contenus. Ainsi, l'usage pertinent de termes, de concepts, d'exemples, d'analogies favorise un apprentissage significatif des contenus, alors que l'usage inapproprié ou imprécis de certains termes peut entraîner chez les élèves des difficultés de compréhension et des apprentissages mécaniques ou non significatifs.

☛ Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites.

Tous les enseignants et les enseignantes de la formation professionnelle doivent être soucieux de la qualité de la langue de leurs élèves tant en expression orale qu'en expression écrite. Sur ce point, ils doivent cependant faire preuve de discernement. Certes, ils doivent prendre en considération une norme pédagogique en matière de communication orale et écrite basée sur celle de la classe moyenne de la société pour corriger les erreurs commises par les élèves à cet égard. Cependant, ils doivent aussi tenir compte de la norme pédagogique basée sur les propres usages populaires de la société en général et du milieu du travail en particulier. Car il ne faut pas oublier que les élèves ont également leurs usages qui ont cours dans des groupes sociaux auxquels ils appartiennent et qu'ils se préparent à s'intégrer à un autre, le milieu de travail, qui a, lui aussi, ses propres normes linguistiques. C'est pourquoi, s'il semble essentiel de corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites, il convient cependant, pour l'enseignante ou l'enseignant de la formation professionnelle, de faire preuve de jugement et de tact.

À cet égard, il serait pertinent d'amener les élèves à prendre conscience de leurs faiblesses en matière de communication orale et écrite en pratiquant, avec eux, une démarche de réflexion dans et sur l'action (Serre et Ross 1999; Saint-Arnaud 1992; Schön 1983).

☛ Chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite.

L'enseignante ou l'enseignant de la formation professionnelle peut découvrir par la lecture de bons ouvrages une mine d'exemples dont il peut s'inspirer pour améliorer la qualité de sa langue d'enseignement. De même, il existe plusieurs documents de référence tels les grammaires, les dictionnaires et les lexiques qui sont essentiels à l'amélioration de la langue d'enseignement. On trouve aussi une documentation propre à chacune des spécialités ou disciplines qu'il convient de consulter.

Cependant, ces documents de référence ne sont d'un soutien pertinent que dans la mesure où les enseignantes et les enseignants possèdent déjà les connaissances de base en matière de communication orale et écrite. Il faut bien accepter qu'il est possible de s'améliorer avec une telle documentation pour autant qu'un doute subsiste quant à ce que l'on connaît déjà en ce qui concerne, par exemple, l'usage d'un terme ou l'application d'une règle ou d'une exception. C'est pourquoi il importe que les enseignantes et les enseignants aient une connaissance suffisante de la langue d'enseignement. Le développement de cette compétence linguistique fait partie d'un processus de formation continue qui débute, pour certains, par une mise à niveau au cours de leur formation à

l'enseignement professionnel dans un programme menant à l'obtention d'un baccalauréat ou, pour d'autres, par des cours de perfectionnement, car le développement de cette compétence n'est jamais achevé.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU COURS ET AU TERME DE LA FORMATION

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *de maîtriser les règles et les usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone ou anglophone;*
✔ *de s'exprimer dans une langue correcte avec l'aisance, la précision, l'efficacité et l'exactitude qui conviennent à ce que la société attend d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement.*

COMPÉTENCE N° 3

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

La conception de l'apprentissage véhiculée dans les programmes de formation s'inscrit dans une perspective selon laquelle l'élève devient l'acteur principal de ses apprentissages et l'enseignante ou l'enseignant, le guide ou le médiateur. En plaçant les apprentissages des élèves au cœur de l'acte d'enseigner, le curriculum vient réanimer les éléments essentiels du métier pour les renforcer et les soutenir (Bisaillon 1994 : 13). La conception de situations d'enseignement-apprentissage correspond à cette philosophie.

Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage veut dire élaborer des situations signifiantes qui permettent aux élèves d'acquérir progressivement toutes les compétences formulées dans les programmes de formation. L'approche par compétences que valorise depuis plusieurs années le secteur de la formation professionnelle est de nature à favoriser l'intégration des savoirs et le développement d'habiletés intellectuelles chez les élèves. Cela s'avérera le cas dans la mesure où les situations qui leur sont proposées leur permettent de s'engager dans des démarches qui font appel à leurs représentations et à leurs acquis et les obligent à maîtriser les savoirs[1] pour résoudre des problèmes ou à réaliser des projets qui s'apparentent à la réalité du monde du travail.

Bien que l'enseignante ou l'enseignant de la formation professionnelle soit reconnu comme un expert dans son métier, l'élaboration de telles situations d'enseignement-apprentissage exige de sa part la maîtrise des contenus disciplinaires des programmes de formation, des savoirs fondamentaux sur lesquels ils s'appuient et des savoirs appliqués en entreprise qui en découlent. La maîtrise des contenus disciplinaires est primordiale pour le personnel enseignant parce qu'ils constituent les composantes essentielles des compétences relatives aux programmes de formation, desquelles elles dérivent d'ailleurs. Sans cette maîtrise, l'enseignante ou l'enseignant est incapable de concevoir des situations d'enseignement-apprentissage qui concourent au développement des compétences. Par ailleurs, la capacité à établir les fondements sur lesquels s'appuient les composantes de ces compétences est également importante parce qu'elle permet à l'enseignant ou à l'enseignante de s'y référer pour comprendre et faire comprendre les phénomènes intervenant dans un procédé ou une application technique liée à l'exercice d'une compétence. Parfois, ces fondements[2] renvoient à des concepts mathématiques ou

1. Nous faisons référence ici aux savoirs suivants : savoir, savoir-faire et savoir-être.
2. Ces savoirs fondamentaux sont parfois répertoriés dans la matrice des objets de formation des programmes d'études sous la rubrique « Compétences générales ».

trigonométriques, comme c'est le cas en matière de dessin industriel ou de maçonnerie. Parfois, ils se rapportent à des concepts scientifiques, par exemple en électricité de construction, en mécanique d'entretien, en coiffure ou en assistance et soins infirmiers. Ou encore ils concernent des concepts relatifs à la logique, notamment en informatique ou en électromécanique. Si les enseignantes ou les enseignants maîtrisent ces savoirs, ils seront ainsi plus en mesure d'élaborer des situations d'enseignement-apprentissage qui permettent le développement d'habiletés intellectuelles complexes chez les élèves (Fortin et Vachon 1987). Enfin, la capacité à circonscrire les diverses applications des compétences en milieu de travail a aussi son importance parce qu'elle permet la préparation d'activités de formation qui favorisent le transfert des apprentissages, donc l'atteinte d'un des principaux objectifs des programmes de la formation professionnelle.

La multiplicité de rapports aux savoirs dynamiques et mouvants fait ressortir la forte composante didactique de cette compétence (Jonnaert et Vander Borght 1999; Perrenoud 1999). Lors de la création de situations d'apprentissage, l'équipe pédagogique est constamment aux prises avec la question du sens : le sens d'une compétence, le sens des contenus disciplinaires du programme dans le développement d'une compétence, les relations entre ces contenus, les savoirs savants et les pratiques sociales pertinentes, les significations portées par les élèves, ce qui peut être signifiant pour les élèves pendant l'apprentissage, dans leurs rapports entre eux et avec l'enseignante ou l'enseignant et, ultérieurement, dans les situations où ces contenus disciplinaires seront mobilisés. Au lieu, comme certains le décrient, de renvoyer ces contenus à l'arrière-plan, la création de situations d'enseignement-apprentissage signifiantes exige bien au contraire d'en discerner les origines et le rôle, de les situer par rapport à d'autres savoirs et de les réinterpréter en fonction des élèves à qui l'on enseigne.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

- ☛ Interpréter les finalités, les compétences et les contenus relatifs aux programmes de formation.

Avant même d'amorcer la planification de l'enseignement à l'intérieur d'un programme de formation, l'équipe d'enseignantes et d'enseignants d'une spécialité discutent de ses différents aspects afin que les efforts de chacun aillent dans la même direction et contribuent ainsi à la qualité de la formation des élèves. Ces échanges de points de vue portent sur les finalités, les compétences et les savoirs liés aux programmes de formation. Plus particulièrement, ils permettent de développer une vision commune des buts poursuivis dans le programme de formation et ils permettent de réfléchir sur le sens à accorder à ces buts ainsi qu'aux objectifs opérationnels du programme en question. Enfin, ils permettent d'établir des liens entre les compétences présentées dans le programme de formation pour que l'enseignement contribue à une réelle intégration de ces compétences telle qu'elle est souhaitée dans chacun des programmes de formation (Ministère de l'Éducation 1993 : 2.3). L'enseignement des différentes composantes des programmes de formation nécessite une planification à long terme qui tienne compte de leur enchaînement logique ainsi que des contraintes et des exigences du milieu.

Outre la maîtrise du programme de formation expliquée plus haut, la planification requiert la capacité, chez l'enseignante ou l'enseignant, d'effectuer, avec l'équipe pédagogique, le partage de l'enseignement des différentes composantes du programme.

Cela exige donc que chacun collabore en faisant valoir ses compétences et en accueillant favorablement les propositions des autres membres de l'équipe pédagogique.

L'équipe doit également déterminer l'ordre dans lequel seront enseignées les composantes du programme afin que les situations d'apprentissage intègrent les compétences antérieurement acquises et servent ainsi de point de départ à l'acquisition de nouvelles compétences. L'établissement de cet ordre doit aussi tenir compte de la disponibilité des ressources physiques et humaines nécessaires à la réalisation des activités d'apprentissage puisque, la plupart du temps, les enseignantes et les enseignants d'une même discipline ou spécialité partagent les mêmes ressources physiques (classes, laboratoires ou ateliers, appareils, instruments, outils, etc.) et humaines (personnel professionnel). Ainsi, ils doivent effectuer un travail d'équipe pour que la planification de l'enseignement tienne compte de ces particularités. Cette composante implique aussi, lorsqu'il s'agit de stages en entreprise ou de l'application de la formule « alternance travail-études », d'intégrer ces activités à des moments opportuns à l'intérieur du plan de formation afin qu'elles contribuent le mieux possible au développement des compétences des élèves.

- ☛ Planifier des séquences d'enseignement-apprentissage en fonction de la logique des contenus et de la progression des apprentissages.

Après avoir effectué avec l'équipe pédagogique une planification à long terme touchant l'ensemble du programme, l'enseignante ou l'enseignant procède à une planification immédiate de son enseignement. Dans un premier temps, il établit l'ordre dans lequel les contenus, que l'on trouve la plupart du temps dans les modules, seront abordés afin que les apprentissages antérieurement acquis servent d'appui aux nouveaux apprentissages. Dans un deuxième temps, il détermine l'approche à adopter en fonction des compétences visées, par exemple l'approche par résolution de problèmes lorsqu'il s'agit de développer la compétence à réparer des appareils, l'approche par projets pour faire acquérir la compétence à fabriquer des objets, l'approche par créativité en vue de développer la compétence à concevoir des modèles, des objets, etc. Dans un dernier temps, il convient, avec l'équipe pédagogique, des dispositifs d'évaluation à mettre en place et s'assure de la disponibilité des ressources humaines et matérielles.

En ce qui concerne l'évaluation formative, l'enseignante ou l'enseignant introduit dans l'élaboration de scénarios d'enseignement-apprentissage des éléments, des étapes ou des stratégies de rétroaction (venant de la situation elle-même, des autres élèves ou de lui-même) permettant de renseigner l'élève sur sa progression et ainsi de réguler ses apprentissages. En d'autres termes, ces moyens permettent à l'élève de se rendre compte de la progression de ses apprentissages et à l'enseignante ou à l'enseignant d'intervenir immédiatement afin d'aider l'élève, de moduler la suite des activités en conséquence, d'intégrer au besoin aux scénarios de départ des périodes dites de « rattrapage », etc.

En ce qui a trait à l'évaluation sommative, il s'agit, dans bien des cas, d'utiliser le matériel préparé par le ministère de l'Éducation et prévu en fonction de la sanction des études. Dans certains cas, le matériel doit être élaboré, en collaboration par les enseignantes et les enseignants ainsi que les personnes-ressources du centre de formation professionnelle (voir la compétence n° 5).

- ☛ Prendre en considération les préalables, les représentations et les champs d'intérêt des élèves dans l'enseignement des contenus.

Il ne s'agit pas ici de vérifier, à l'aide d'un test « diagnostique » ou autrement, ce que les élèves savent déjà au sujet des préalables relatifs au développement d'une nouvelle compétence. L'enseignante ou l'enseignant doit plutôt explorer les conceptions des élèves qui les ont amenés à se construire des représentations justes ou erronées des concepts, des principes, des mécanismes, des processus, etc., touchant leur spécialité. L'exploration des représentations des élèves permet à l'enseignante ou à l'enseignant d'acquérir une connaissance pédagogique de la matière (Shulman 1986 et 1987), c'est-à-dire qu'elle lui permet de prévoir les trajets, les défis et les tâches d'apprentissage à bâtir pour mener les élèves à une compréhension plus grande des contenus, enrichie des outils et des connaissances des champs d'apprentissage. Cette exploration sera efficace dans la mesure où l'enseignante ou l'enseignant utilise des moyens appropriés qui consistent à placer les élèves dans des situations concrètes d'application de leurs représentations. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant sera à même de découvrir la teneur des représentations des élèves. Au besoin, il leur proposera d'autres mises en contexte pour les déstabiliser dans leur façon erronée de « voir le monde » et ensuite, par d'autres activités, les amener à en avoir une vision plus juste.

Cette composante implique également la prise en considération des champs d'intérêt des élèves dans l'enseignement des contenus. Il va de soi qu'il ne faut pas négliger cet aspect de l'apprentissage dans l'établissement de séquences d'enseignement. En effet, ne pas en tenir compte peut donner lieu à des apprentissages plus ou moins significatifs et à des problèmes de gestion de classe non négligeables. Le faire permet cependant d'associer les élèves aux objets d'apprentissage, leur procurant ainsi un plaisir à acquérir de façon significative les savoirs enseignés. Par ailleurs, considérer les champs d'intérêt des élèves signifie, au préalable, les reconnaître. En ce sens, il existe différents moyens dont la consultation des collègues de travail, des élèves mêmes, des ouvrages de référence relatifs aux tendances générales des élèves, des groupes d'âge visés, etc. (COFPE 1998 : 17).

- ☛ Établir des liens entre le métier enseigné ainsi que la santé et la sécurité au travail, dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Au-delà de la maîtrise des savoirs disciplinaires, il importe aux enseignantes et aux enseignants d'établir des liens entre le métier enseigné et certains aspects de son exercice, dont la santé et la sécurité au travail. Chaque programme d'études officiel s'accompagne d'un objectif opérationnel portant sur l'application des règles de santé et de sécurité. Néanmoins, la conception des situations d'enseignement-apprentissage est un moment opportun pour accorder encore plus d'attention à cette matière. Par exemple, le rappel de contenus notionnels et de lieux d'intervention, à même les situations d'enseignement-apprentissage, permet la sensibilisation des élèves à des problèmes

concrets éprouvés dans l'exercice du métier. La mise en évidence des dangers et risques pour la santé et la sécurité au travail, de conséquences possibles, de solutions potentielles ainsi que de moyens de prévention et de protection s'en trouve facilitée pour les élèves (Hirigoyen 1998 : 19).

☛ Anticiper les obstacles à l'apprentissage dans l'enseignement des contenus.

Cette composante signifie, comme nous l'avons mentionné précédemment, explorer ce qui peut gêner l'apprentissage de contenus propres au développement des compétences. Vue sous cet angle, cette notion est intimement liée à celle des conceptions des élèves. Lorsqu'un obstacle est reconnu, il peut être transformé en situations-problèmes ou en énigmes introduites dans les scénarios d'enseignement dans le but de favoriser l'apprentissage significatif des contenus des modules. La reconnaissance d'un obstacle peut se faire de diverses façons, notamment par l'analyse des expériences passées en matière d'apprentissage des contenus enseignés à divers effectifs et par l'examen attentif de contenus déjà enseignés à l'effectif visé qui ont une certaine ressemblance avec le nouveau contenu. La reconnaissance d'un obstacle s'accompagne d'une planification des interventions qui vont susciter chez l'élève des démarches de comparaison et d'évaluation de ses connaissances à différentes étapes de la réalisation de ses activités d'apprentissage.

☛ Prévoir des situations d'enseignement-apprentissage permettant la consolidation des savoirs.

Certains savoirs, notamment en ce qui concerne la formation professionnelle, demandent une consolidation plus importante que d'autres avant de se généraliser. C'est notamment le cas des savoir-faire d'ordre procédural et psychomoteur dans lesquels on trouve, entre autres, le montage et le démontage d'objets techniques et la reproduction de mouvements bien précis dans l'accomplissement d'une tâche. Cette consolidation peut se faire par l'exécution d'activités du type « entraînement » bien intégrées aux séquences d'enseignement-apprentissage.

☛ Prévoir des situations d'apprentissage qui permettent l'intégration des compétences dans des contextes variés.

Cette composante de la compétence renvoie à deux aspects importants des séquences d'enseignement-apprentissage : l'intégration des compétences et leur généralisation.

L'intégration implique l'obligation de voir se manifester, dans des activités d'apprentissage, à la fois des compétences antérieurement acquises et de nouvelles compétences. Ce processus d'intégration continuel permet, d'une part, de consolider les compétences antérieurement acquises et, d'autre part, d'assurer l'atteinte progressive des visées du programme de formation.

La généralisation, quant à elle, fait référence à l'obligation de présenter des activités d'apprentissage dans des contextes différents qui se rapprochent progressivement du contexte existant en entreprise ou, encore mieux, dans la situation contextuelle de l'entreprise, comme c'est le cas lors de stages.

☛ Prendre en considération les différences sociales dans l'élaboration de situations d'enseignement-apprentissage.

Cette composante concerne l'obligation de tenir compte, dans l'élaboration de situations d'enseignement-apprentissage, du sexe ainsi que de l'origine ethnique, socio-économique et culturelle des élèves. Il importe de placer les élèves dans des situations qui les amèneront à accueillir en toute égalité toute personne dans l'apprentissage et l'exercice d'un métier, quels que soient son appartenance sexuelle, son âge, ses conditions socio-économique et culturelle, etc. Cette composante est d'autant plus importante en matière de formation professionnelle que les populations y sont hétérogènes : différences d'âge, de condition socioéconomique, de culture, de scolarité, de responsabilités familiales, etc.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU COURS ET AU TERME DE LA FORMATION

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit :
✔ *maîtriser les différents savoirs que comportent la ou les spécialités ou encore le ou les métiers à enseigner;*
✔ *maîtriser le ou les programmes de formation de la ou des spécialités ou encore du ou des métiers à enseigner;*
✔ *concevoir des activités d'enseignement-apprentissage qui concourent au développement des compétences visées dans le ou les programmes de formation et qui tiennent compte des règles de santé et de sécurité au travail ainsi que des contraintes et des exigences du milieu.*

COMPÉTENCE N° 4

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des effectifs scolaires et en vuedu développement des compétences visées dans les programmes de formation.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

Au sens large, « piloter » se rapproche du verbe « guider » (Larousse 2000). Au sens strictement pédagogique et dans une perspective selon laquelle l'élève est placé au cœur de ses apprentissages, il désigne cette capacité d'établir et de maintenir le cap, de prendre des risques mesurés au milieu des incertitudes et des contraintes et de baliser les parcours d'apprentissages des élèves. Piloter suppose que le maître imprime une direction, ouvre la voie, aménage des obstacles, réoriente et parfois modélise les démarches et détours à faire prendre aux élèves. Loin de se restreindre à la fonction de commandement ou de gestion du temps et des ressources, cette compétence inclut le discernement qui oriente l'attention du maître vers les indices de déséquilibre dans les conceptions des élèves, indices qui l'avisent d'enclencher et d'aménager des démarches d'apprentissage pour créer de nouveaux équilibres.

La formation professionnelle a la mission de former des spécialistes compétents dans différents métiers comportant des compétences génériques ou transversales propres à l'ensemble des métiers et des compétences particulières à chacun d'eux. Dans le contexte de cette mission, l'enseignante ou l'enseignant a notamment le mandat de placer les élèves dans des situations qui mettent l'accent sur l'apprentissage.

Dans un tel contexte, la responsabilité de la réussite dans le développement des compétences est partagée entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves. D'une part, l'enseignante ou l'enseignant a, dans la perspective établie précédemment, à les guider dans la réalisation d'activités d'apprentissage variées et à leur fournir les ressources nécessaires. D'autre part, les élèves ont à faire ces activités en adoptant des stratégies qui tiennent compte des ressources mises à leur disposition et qui sont appropriées au développement des compétences visées.

Pour l'enseignante ou l'enseignant, guider signifie donc soutenir les apprentissages des élèves. En ce sens, il lui faut d'abord favoriser leur engagement dans des situations d'apprentissage propres au développement des compétences visées. En d'autres termes, il s'agit d'utiliser et de varier les moyens à sa disposition pour motiver les élèves à apprendre et à se développer au regard des objectifs et des finalités des programmes de formation. Il lui revient aussi de rendre les situations d'apprentissage et les ressources mises à leur disposition signifiantes pour le développement de leurs compétences à exercer le métier choisi. Sa responsabilité consiste également à leur donner des occasions

d'élaborer et d'adopter des stratégies d'apprentissage en fonction du développement des compétences visées et en fonction des ressources disponibles.

Enfin, l'enseignante ou l'enseignant doit fournir aux élèves un encadrement adapté à leur rythme et à leur façon d'apprendre, suffisamment soutenu pour que ces derniers s'engagent dans des activités qui leur permettent de consolider, d'intégrer et de généraliser les compétences qu'ils viennent d'acquérir.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

☛ Engager les élèves dans des situations significatives de développement des compétences.

L'engagement des élèves dans des situations d'enseignement-apprentissage fait référence à leur motivation scolaire. Celle-ci est en fait un construit individuel qui peut largement subir l'influence de leur milieu social habituellement constitué de leurs compagnons et compagnes, de leurs parents ainsi que de leurs enseignants et enseignantes. Parmi ces agents sociaux, les enseignants et les enseignantes exercent une influence importante sur leur motivation scolaire. Ce sont eux qui détiennent l'information concernant le contexte d'apprentissage et, plus encore, ils sont souvent considérés par les élèves comme des experts dont le jugement en matière d'exercice du métier ou de la spécialité enseignés fait autorité. Ainsi, même s'ils ne contrôlent pas toutes les variables liées à la motivation, les enseignantes et les enseignants demeurent des acteurs privilégiés en ce qui concerne la motivation scolaire (Archambault et Chouinard 1996).

Dans ce contexte, engager les élèves dans des situations significatives de développement des compétences veut dire, pour l'enseignant ou l'enseignante, leur proposer des situations présentant des défis à la hauteur de leurs attentes et de leurs capacités et qui tiennent compte de leurs caractéristiques (COFPE 1998). C'est aussi leur présenter des situations d'apprentissage dont les finalités et les démarches de réalisation s'apparentent aux tâches et aux opérations qui seront accomplies en entreprise dans l'exercice de leur métier. Le personnel enseignant doit donc être en mesure de sélectionner et d'adopter les méthodes et les stratégies d'enseignement les plus susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs de formation. Il doit aussi informer convenablement les élèves de la place et de l'importance qu'occupent les outils de formation, en l'occurrence les modules, et les activités d'apprentissage dans le plan de formation. Enfin, il lui faut leur fournir l'information relative aux conditions dans lesquelles se font les activités d'apprentissage.

☛ Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à l'accomplissement des activités d'apprentissage.

L'exécution des activités d'apprentissage repose, en grande partie, sur la possibilité pour les élèves de disposer des ressources dont ils ont besoin au moment opportun. Il existe deux grandes catégories de ressources : humaines et physiques.

Les ressources humaines sont les personnes qui gravitent ou qui peuvent graviter autour des élèves dans une situation d'apprentissage en fonction du rôle qui leur est assigné. Outre l'enseignante ou l'enseignant, on peut trouver dans ce contexte d'apprentissage d'autres enseignantes et enseignants de la discipline ou de la spécialité, des professionnels,

des techniciennes ou des techniciens, des magasiniers, des conférenciers, des représentants d'entreprise, etc. À juste titre cependant, l'enseignante ou l'enseignant constitue la personne-ressource privilégiée par les élèves pour leurs activités d'apprentissage. C'est en effet à cette personne qu'ils s'adressent habituellement pour obtenir divers renseignements concernant les conditions de réalisation des activités.

Outre ce rôle de guide qui lui est dévolu de fait, l'enseignante ou l'enseignant doit faire en sorte que les autres ressources humaines susceptibles d'intervenir auprès des élèves dans les situations de formation puissent être disponibles. Cela signifie inviter ces partenaires à apporter leur contribution aux activités d'apprentissage, s'assurer qu'ils sont disponibles au moment opportun et, surtout, bien informer les élèves du rôle qu'ils ont à jouer lors des activités.

Quant aux ressources physiques nécessaires à la tenue des activités, elles comprennent les lieux que sont les classes, les laboratoires, les ateliers et les lieux de stage ainsi que le matériel pédagogique.

En ce qui concerne les locaux, tant les classes que les laboratoires, les ateliers ou les lieux de stage, les mettre à la disposition des élèves signifie, pour l'enseignante ou l'enseignant, s'assurer de leur adéquation avec les finalités des activités et de leur capacité à accueillir tous les élèves du groupe. Enfin, c'est faire en sorte qu'ils répondent aux normes de santé et de sécurité.

En ce qui a trait au matériel pédagogique, tels les documents de référence, l'équipement, les appareils, l'outillage ou les matériaux, l'enseignante ou l'enseignant doit d'abord déterminer ce qui est nécessaire et, par la suite, le mettre à la disposition des élèves en quantité suffisante et dans un état sécuritaire de fonctionnement.

- ☛ Guider les élèves dans la compréhension des éléments des situations d'apprentissage, dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information offerte par les diverses ressources, dans la sélection et l'utilisation sécuritaire d'équipements, d'accessoires, d'outillage et de matériaux ainsi que dans l'exécution des activités d'apprentissage.

Une des responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant en ce qui concerne cette compétence consiste à guider les élèves dans l'accomplissement de leurs activités d'apprentissage. Pour agir en tant que guide dans un tel contexte, l'enseignante ou l'enseignant doit d'abord accepter explicitement que son action pédagogique s'inscrive dans une approche centrée sur l'apprentissage et, par le fait même, que cette action didactique mette l'accent sur l'apprentissage. En conséquence, l'enseignement basé sur la transmission du savoir est alors considéré comme un moyen parmi d'autres utilisé non pas de façon régulière, mais à l'occasion, lorsque la situation l'exige pour faire progresser les élèves dans leurs apprentissages.

À l'intérieur de ce paradigme, guider veut dire, pour l'enseignant ou l'enseignante, proposer des activités présentant un défi raisonnable et actuel aux élèves afin qu'ils acceptent de le relever. Par « défi raisonnable », on entend un obstacle qui les déstabilise quelque peu sur le plan cognitif, au point qu'ils entrevoient la possibilité de le surmonter à condition, bien entendu, d'acquérir un nouveau savoir dans la suite de celui qu'ils

possèdent déjà. Par « défi actuel », on désigne une situation scolaire comparable à une situation de travail en entreprise. Les défis présentés dans les activités d'apprentissage peuvent prendre diverses formes : situations-problèmes, études de cas, projets de conception, de montage, etc. Leur choix est fonction des visées des programmes.

Guider les élèves dans les situations d'apprentissage signifie aussi leur apporter aide et soutien en ce qui a trait à la compréhension des éléments de base des activités d'apprentissage que sont les objectifs, les contextes et les modalités de réalisation. Dans son rôle de médiatrice ou de médiateur, l'enseignante ou l'enseignant a, d'une part, à informer les élèves des objectifs visés et, d'autre part, par un questionnement habile, à les aider à en saisir le sens et la portée. C'est la même chose en ce qui concerne les contextes de réalisation qui peuvent prendre diverses formes : situations-problèmes de dépannage, études de cas, projets de conception ou de construction d'objets techniques, stages en entreprise, etc.

Il en est également de même pour les modalités de réalisation des activités, c'est-à-dire les conditions dans lesquelles elles se déroulent. L'enseignante ou l'enseignant doit informer les élèves des conditions qui existent dans le milieu de formation pour mener à bien les activités. Par exemple, il lui faut les éclairer quant aux diverses stratégies d'apprentissage pouvant être adoptées et les aider à en comprendre le sens et la portée. Il convient aussi de les renseigner sur les ressources humaines et physiques disponibles, les rôles et fonctions qu'elles peuvent exercer dans ces activités, les règles de santé et de sécurité ainsi que la durée des activités et la démarche d'évaluation.

Guider les élèves dans les situations d'apprentissage, c'est les aider à sélectionner, à interpréter et à comprendre l'information que leur procurent les diverses ressources mises à leur disposition. Dans ses rôles de médiateur et d'expert de contenus et de la démarche d'enseignement-apprentissage, le personnel enseignant a, d'une part, à vérifier régulièrement, par observation ou par un questionnement approprié, les stratégies d'apprentissage que les élèves mettent en œuvre pour faire les activités. D'autre part, il lui faut, au besoin, les amener à réfléchir aux stratégies adoptées afin de s'assurer de leur pertinence au regard des objectifs visés. Ces stratégies peuvent concerner la sélection, l'interprétation et la compréhension des données que leur fournissent les diverses ressources présentes dans le milieu, l'utilisation sécuritaire d'appareils, d'outillage et de matériaux ainsi que l'exécution de gestes techniques selon les règles de l'art.

- ☛ Encadrer les apprentissages des élèves par des questions et des rétroactions fréquentes propres à favoriser la consolidation, l'intégration et la généralisation des apprentissages.

Nous avons fait mention plus haut de l'importance d'assurer un encadrement de qualité aux apprentissages des élèves. Encadrer leurs apprentissages signifie procéder à des vérifications régulières des opérations effectuées par les élèves dans leurs activités pour, d'une part, les amener, par un habile questionnement, à s'interroger sur le bien-fondé de leurs actions passées, présentes ou futures et, d'autre part, les conforter ou les déstabiliser dans leurs décisions en leur procurant des rétroactions fréquentes, brèves et cohérentes (voir la compétence n° 5). Les élèves ont besoin de recevoir de telles rétroactions de l'enseignante ou de l'enseignant qu'ils considèrent comme une experte ou un expert du processus et du contenu d'apprentissage. En fait, les élèves veulent se voir

confirmer ou infirmer l'adéquation de leurs démarches d'apprentissage en fonction des objectifs visés et, au besoin, obtenir les indications nécessaires à leur poursuite.

Ainsi, encadrer les apprentissages des élèves signifie aussi détecter les problèmes d'apprentissage qui surviennent et utiliser les moyens appropriés pour y remédier. L'enseignante ou l'enseignant peut parvenir à détecter ces problèmes, notamment en interrogeant les élèves sur le raisonnement qu'ils ont effectué et sur les actions qu'ils ont accomplies pour parvenir au résultat. Par la suite, il doit proposer aux élèves des moyens tangibles et adaptés aux situations afin d'apporter les correctifs appropriés.

L'encadrement des apprentissages par l'enseignante ou l'enseignant doit non seulement concerner l'acquisition des compétences, mais il doit aussi favoriser leur consolidation, leur intégration et leur généralisation. L'encadrement doit donc dépasser l'étape consistant à initier les élèves à l'exercice d'une compétence par l'exécution d'une activité d'apprentissage. Il doit plutôt les guider dans l'accomplissement de diverses activités en leur fournissant, sur demande ou au besoin, l'information, les explications, les démonstrations, etc., jugées nécessaires. Pour une même compétence ou pour un ensemble de compétences, ces diverses activités doivent par ailleurs différer quant à leur niveau de difficulté et quant aux conditions dans lesquelles elles se déroulent de sorte que le contexte dans lequel prennent place les dernières activités se rapproche progressivement des situations de travail en entreprise et, au mieux, y correspond totalement.

☛ Amener les élèves à travailler en coopération.

Les conditions dans lesquelles se déroulent les activités d'apprentissage au centre de formation professionnelle devraient se rapprocher des conditions dans lesquelles s'exercent les métiers en entreprise et, préférablement, leur être analogues. En effet, ces activités doivent contribuer, le plus possible, à l'atteinte d'un des buts de la formation qui est « d'assurer l'intégration de la personne à la vie professionnelle » (Ministère de l'éducation 1993 : 2.9). L'une de ces conditions a trait aux exigences de coopération et de travail d'équipe qui font maintenant partie intégrante de l'exercice de métiers et de professions en entreprise. En effet, en raison de l'intégration des procédés de travail, une opération a des répercussions sur des activités gérées par plusieurs services, ce qui oblige à la résolution collective de problèmes (Conseil supérieur de l'éducation 1994 : 17).

Le sens du travail de coopération dérive aussi des approches centrées sur l'apprentissage. À cet égard, l'enseignante ou l'enseignant doit mettre en présence des élèves aux conceptions de l'apprentissage différentes afin qu'ils confrontent leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs savoir-être et que de cette confrontation émergent des apprentissages des plus significatifs pour tous.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU COURS ET AU TERME DE LA FORMATION

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *de guider adéquatement les élèves dans la réalisation d'activités d'apprentissage s'inscrivant dans le processus d'acquisition des compétences du ou des programmes de formation en tenant compte des particularités du milieu;*
✔ *de détecter les problèmes d'enseignement-apprentissage qui surviennent dans l'application du processus d'acquisition des compétences et d'utiliser les moyens appropriés pour y remédier.*

COMPÉTENCE N° 5

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

L'évaluation des apprentissages dans un programme de formation axé sur le développement de compétences et dans une approche centrée sur l'apprentissage se caractérise par les objets sur lesquels elle porte, par le rapport qu'elle entretient avec le processus d'apprentissage, par les manières d'interpréter les résultats de l'évaluation sommative, par les méthodes employées et par les valeurs qui la sous-tendent. Ces caractéristiques fondent la définition et les fonctions de l'évaluation des apprentissages proposées dans la politique d'évaluation des apprentissages (Ministère de l'Éducation 2000a) et permettent d'élaborer le sens de la compétence enseignante qui est requise.

Les cibles de formation d'un programme de formation sont les compétences. « À la formation professionnelle, une compétence est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, schèmes opératoires, etc.) » (Ministère de l'Éducation 2000a : 31). Les compétences sont donc des capacités complexes qui impliquent l'intégration et le transfert d'apprentissages effectués dans diverses situations, autant scolaires qu'extrascolaires. Alors qu'elles sont les objets de l'évaluation, les compétences ne sont toutefois pas directement observables. Leur degré d'acquisition doit être inféré à partir des performances des élèves par rapport à plusieurs tâches qui mettent en œuvre diverses dimensions de ces compétences. Les performances des élèves fournissent les renseignements qui permettent aux enseignantes et aux enseignants de construire et d'étayer leur jugement sur la progression des élèves dans le développement des compétences. Les performances constituent des indices qui alimentent le jugement que le maître porte au sujet de la maîtrise des compétences. Cette relation d'inférence entre performances et compétences pose à l'équipe enseignante le double défi de construire des tâches et des situations d'évaluation qui mettent en œuvre les diverses dimensions de la compétence visée et qui entraînent des performances exprimant de façon appropriée ces dimensions.

L'évaluation est désormais intégrée au processus d'apprentissage et s'exerce au quotidien dans les multiples interactions entre élèves et maîtres, entre élèves de même qu'entre élèves et situations. La fonction de soutien à l'apprentissage prend le pas sur la fonction de sanction, elle-même réservée à des moments clés qui mettent un terme à un ensemble de démarches (D'Amour 1996; Aylwin 1995). Elle implique activement l'élève et doit se pratiquer de manière qu'il devienne progressivement autonome et puisse prendre en charge, soutenu par le maître et par ses pairs, les démarches lui permettant de juger ses performances (Ministère de l'Éducation 2000a).

L'interprétation de l'évaluation sommative se fait à partir de critères qui spécifient les caractéristiques des performances attendues. Notons que les performances de l'élève ne sont pas comparées à celles des autres élèves mais à des types de résultats attendus, connus, maintes fois démontrés et illustrés en cours d'apprentissage. L'équipe enseignante ou de programme spécifie les situations et les contextes d'évaluation de même que les dimensions des performances, ainsi que leurs critères, qui feront l'objet de l'évaluation sommative.

L'évaluation du degré de maîtrise des compétences comporte aussi des méthodes et une instrumentation qui, en cours d'apprentissage, réduisent l'importance du rôle de la mesure tout en accroissant celui de l'observation et du jugement du maître. Lorsque l'élève est placé dans des situations qui mobilisent diverses ressources nécessaires à la mise en œuvre d'une compétence, le maître observe ses démarches et ses productions, repère et garde des traces afin de lui donner une rétroaction, de susciter des adaptations et de soutenir sa motivation et ses efforts. L'observation de l'élève en situation d'apprentissage suppose le recours à des outils qui permettent de décrire les caractéristiques des performances des élèves.

Enfin, dans l'exercice de toutes ses dimensions, la compétence liée à l'évaluation comporte une forte dimension éthique. Le maître doit constamment exercer son jugement, trancher entre ce qui est légitime et ce qui ne l'est pas, tant en ce qui concerne ses attentes qu'en ce qui a trait aux indices qu'il retiendra comme manifestations des dimensions d'une compétence (Hadji 1997). Il doit être conscient de ses propres représentations des compétences qu'il veut faire développer aux élèves et doit pouvoir apprécier les sources des écarts entre ses représentations et celles des élèves ou de leur milieu d'origine. Au lieu de le conforter dans sa position « haute » par rapport à l'évalué (Hadji 1997), ces écarts deviennent des occasions pour réfléchir sur la valeur des passages qu'il veut faire franchir aux élèves ou sur les manières d'y parvenir. Dans la mesure des capacités des élèves, il les associe à ses réflexions et négocie le sens des critères qu'il utilise, illustrant leur importance dans des pratiques sociales ou scolaires significatives pour les élèves.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

- ☛ En situation d'apprentissage, recueillir des données afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.

Une fois les élèves engagés dans une situation d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant les observe ou les questionne afin de connaître leurs démarches ou de rectifier les erreurs de compréhension de consignes ou encore de sélection ou d'interprétation de données importantes pour l'exécution des tâches en cours. Il oriente l'attention des élèves vers les dimensions des situations ou de leurs performances qui sont pertinentes de manière qu'ils régulent leurs actions et planifient ou révisent leurs démarches. Il effectue des rétroactions autant sur les aspects cognitifs (justesse de l'information et des stratégies cognitives, adéquation des stratégies métacognitives) que sur les aspects affectifs (qualité des efforts fournis, capacité de réussir, rapport à l'apprentissage ou à l'école) ou sociaux (ouverture, collaboration, participation) des dimensions de la performance requise par la tâche ou la situation. Selon les progrès des

élèves, il adapte les composantes de la situation ou effectue la reprise ou l'approfondissement d'apprentissages non consolidés et essentiels pour la suite des démarches. Il procure ou rend accessibles aux élèves des moyens d'autorégulation de leurs apprentissages (listes de vérification, grilles de correction, corrigés, correction mutuelle, productions exemplaires, schémas, didacticiels interactifs, etc.) afin qu'ils contrôlent le plus possible leurs activités en cours de réalisation (Louis 1999[3]; Tardif 1998; Pôle de l'Est 1996). Enfin, l'enseignante ou l'enseignant garde des traces de sa collecte de données (journal ou carnet de bord, dossiers de productions d'élèves, grilles d'observation, listes de vérification, etc.) afin de suivre la progression des élèves dans l'exécution des tâches et la réalisation des projets, sans oublier l'évolution de leurs apprentissages, et de pouvoir étayer son jugement sur le degré de maîtrise des compétences.

Les performances attendues sont placées sur un continuum allant de celle qui serait inacceptable à celle qui exprime une maîtrise solide et stable de la compétence. L'enseignante ou l'enseignant fait participer l'élève à l'évaluation de l'acquisition de compétences : il peut lui demander, par exemple, de choisir des travaux qui représentent de façon appropriée les progrès qu'il a faits et de les commenter à l'aide de critères et de seuils de performance définis. L'enseignante ou l'enseignant se prononce sur la capacité de l'élève à discerner l'évolution de ses démarches, à soutenir une interprétation par des éléments repérables dans son dossier et à s'engager dans la suite du développement de ses compétences.

- ☛ Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences.

Se situant dans le prolongement de la composante précédente, celle-ci concerne toutefois l'évaluation sommative des apprentissages qui s'effectue lorsqu'un module de formation est vu dans son entier. Elle fait référence aux acquis relatifs aux connaissances, aux processus de travail et aux produits qui en résultent. L'évaluation critériée de ces apprentissages se fait au moyen de différents instruments dont certains existent déjà, alors que d'autres sont à élaborer par l'enseignante ou l'enseignant. Ces instruments se composent d'objets d'évaluation provenant des tableaux de spécification des programmes de formation ou des tableaux d'analyse et de planification. Pour certains programmes, il existe déjà des fiches d'évaluation. Lorsque c'est le cas, l'enseignante ou l'enseignant n'a pas à les élaborer, mais doit, bien entendu, les interpréter convenablement. Dans d'autres cas, l'enseignante ou l'enseignant dispose de descriptions d'épreuves qui sont des suggestions à partir desquelles il lui est possible de construire de nouvelles épreuves en vue de l'évaluation sommative.

Établir un bilan implique, pour l'enseignante ou l'enseignant de la formation professionnelle, une évaluation sommative finale dite dichotomique de chacun des éléments que comportent les grilles d'évaluation de la participation ou les fiches d'évaluation. Plus précisément, il doit être capable de décider de la valeur appropriée à accorder à une réponse écrite, à un geste technique, à l'aspect d'un produit final ou en cours de production ou à sa quantité en utilisant une échelle équivalente à « succès » et

3. Louis (1999 : 115-116) précise que « les moyens d'autorégulation doivent stimuler la réflexion et l'évaluation que l'élève fait sur son apprentissage et sur les processus qu'il met en action durant cet apprentissage [...] Il ne s'agit pas d'une autoappréciation ou autonotation qui consiste à s'attribuer une cote ou une lettre, ce qui conduirait à pervertir le sens de l'autorégulation. »

« échec ». Cette capacité est tributaire du degré d'expertise que possède l'enseignante ou l'enseignant dans son métier ainsi que de son habileté à interpréter les éléments que contiennent les énoncés des grilles et des fiches d'évaluation et à en repérer les manifestations tangibles appropriées lors de toute évaluation relative aux processus de travail et aux produits lorsqu'il s'agit d'objectifs opérationnels de comportement et à la participation dans le cas d'objectifs opérationnels de situation.

☛ Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences.

Tout d'abord, l'enseignante ou l'enseignant doit construire des outils ou se servir de ceux qui permettent de mesurer selon des critères précis l'acquisition des compétences. D'autre part, il doit porter un jugement en fonction d'un seuil de réussite préalablement établi. En ce qui concerne la formation professionnelle, les mesures se font uniquement selon des critères basés sur des aspects observables. L'enseignante ou l'enseignant fonde la construction d'outils destinés à évaluer la progression et l'acquisition des compétences sur son interprétation des tableaux de spécification des programmes, car ces derniers sont constitués d'objets d'évaluation devant composer, pour une grande part, les instruments ou fiches d'évaluation. Les données que les outils (questionnaires, fiches d'évaluation, fiches d'observation, grilles, mesure directe, etc.) permettent d'obtenir servent à établir le bilan des acquis sur lequel s'appuie l'enseignante ou l'enseignant pour porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences.

Lorsqu'il s'agit d'évaluer l'acquisition des compétences, en collaboration avec l'équipe pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant retient des moyens qui permettent de mesurer la complexité des performances et de vérifier l'intégration et le transfert des apprentissages : étude de cas, élaboration de plan, mise en situation, simulation, jeu de rôle, etc. Ces moyens comportent une variété d'instruments (épreuves, grilles d'observation ou d'appréciation, productions diverses, autoévaluation commentée, etc.) qui concernent les diverses dimensions de la compétence exprimées dans différents contextes.

L'enseignante ou l'enseignant soutient également la progression des élèves par différentes grilles d'observation ou d'appréciation ou encore des listes de vérification, de complexité variable selon les moments et les objets (cognitifs, affectifs et sociaux), à travailler pendant la démarche d'apprentissage. Il spécifie des éléments observables auxquels il associe, selon le cas, des échelles descriptives, graphiques ou numériques, qui lui permettent d'enregistrer ce qu'il observe (Louis 1999). Il communique les contenus de ces grilles ou listes aux élèves et leur montre comment les utiliser pour guider leurs démarches, offrir une rétroaction aux camarades, examiner des productions. Il modifie les éléments et les échelles de ses outils, selon les réactions des élèves, les difficultés de compréhension et d'utilisation qu'ils éprouvent ou les contextes dans lesquels ils les appliquent. Il retient des énoncés simples mais complets qui permettent de situer le niveau de performance de l'élève. Au besoin, il recourt à des moyens qui mettent l'accent sur la manipulation et la mise en mémoire de données ou de procédés, par exemple lors d'entrées dans un champ exigeant la familiarisation avec un nouveau vocabulaire comme préalable à des activités plus complexes.

☛ Communiquer aux élèves et aux autres personnes visées, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que la progression des apprentissages et l'acquisition des compétences.

Les descriptions des deuxième et troisième composantes ont établi que la communication, par l'enseignante ou l'enseignant, des objectifs d'apprentissage, de leurs seuils de réussite et des critères de performance ou de participation servant à déterminer si les élèves les ont atteints ou non fait partie d'une évaluation intégrée au processus d'apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant procure plusieurs occasions aux élèves d'utiliser des moyens pour autoévaluer leurs apprentissages et pour exprimer leur compréhension des résultats attendus.

L'enseignante ou l'enseignant doit également expliquer aux élèves et aux autres personnes touchées, notamment des enseignants et des enseignantes de la discipline ou du métier qui collaborent à la formation des élèves, l'état d'avancement des apprentissages et de développement des compétences en fonction des critères de performance ou de participation. Il doit être en mesure de situer adéquatement, à l'intention des élèves et des personnes visées, la place qu'occupent les compétences acquises dans le programme d'études.

Enfin, l'enseignante ou l'enseignant fournit aux personnes visées une appréciation nuancée de l'évolution des compétences de l'élève, soulignant les aspects d'une compétence en bonne voie d'être maîtrisés et ceux qui requièrent une concentration d'efforts. Il décrit les difficultés de l'élève en faisant référence à des performances relevées dans des contextes différents. Il suggère des moyens que ces personnes peuvent prendre pour soutenir les progrès de l'élève et les invite à en proposer.

☛ Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination des étapes de progression du programme de formation.

Dans l'enseignement orienté vers le développement de compétences, la détermination des étapes de progression se réalise en même temps que la planification à long terme des composantes du programme (voir la première composante de la compétence n° 3).

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU COURS ET AU TERME DE LA FORMATION

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *de détecter, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves;*
✔ *d'entreprendre, avec ses élèves, une démarche de réflexion sur l'action afin qu'ils soient capables de s'autoévaluer au regard des compétences à acquérir dans le programme de formation et, s'il y a lieu, de trouver et d'appliquer des moyens qui leur permettront de poursuivre leur progression;*
✔ *de procéder à l'évaluation sommative des compétences devant être acquises par ses élèves;*
✔ *de collaborer avec ses collègues à l'élaboration d'outils de communication en vue d'informer convenablement les élèves, leurs répondants et d'autres personnes intéressées quant au développement des compétences visées dans le programme de formation.*

COMPÉTENCE N° 6

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

La planification, l'organisation et la supervision à l'intérieur de la classe, souvent désignées par l'expression trop circonscrite « gestion de classe », constituent un ensemble de gestes professionnels distinctifs et constitutifs de la pratique enseignante. En effet, alors que plusieurs professions à caractère interactif indiquent des relations d'individu à individu, l'enseignant ou l'enseignante doit faire progresser son groupe d'élèves vers l'acquisition et le développement des compétences prescrites dans les programmes d'études, tout en leur inculquant la compréhension et le respect des normes de la vie en société. Le caractère collectif et public de la vie quotidienne d'une classe suppose des responsabilités professionnelles lourdes de conséquences : une enseignante ou un enseignant qui n'arrive pas à gérer convenablement sa classe peut grandement hypothéquer le développement intellectuel et social de ses élèves. En outre, selon plusieurs synthèses de recherches sur l'efficacité de l'enseignement, le fonctionnement ordonné et harmonieux de la classe en fonction des apprentissages à effectuer s'est imposé « comme la variable individuelle qui détermine le plus fortement l'apprentissage des élèves » (Gauthier et autres 1997 : 177). Savoir mettre en place et maintenir un fonctionnement collectif efficace et harmonieux dans la classe, dans le laboratoire ou l'atelier en fonction des compétences à développer s'avère donc une compétence essentielle en matière d'enseignement professionnel.

La planification, l'organisation et le suivi du fonctionnement d'une classe touchent plusieurs dimensions de la vie de ce groupe telles que la structuration de l'environnement physique, l'utilisation du matériel scolaire, le respect des règles de sécurité, de santé et d'hygiène lors de l'exécution de travaux au laboratoire ou en atelier, les modalités d'utilisation des équipements, de l'outillage et des matériaux, les règles et la procédure à suivre lors de l'exécution de travaux en classe et au laboratoire ou en atelier, le déplacement des élèves, les transitions entre les activités, la supervision des activités d'apprentissage en classe, au laboratoire, en atelier ou en entreprise, lors de stages par exemple, et les mesures disciplinaires. La variété des activités d'apprentissage implique donc, pour chacune d'elles, d'anticiper, de mettre en place et de réguler l'organisation et les interactions particulières qu'elles peuvent commander.

Il va de soi que cette compétence s'acquiert en plusieurs années et qu'elle est, selon le personnel enseignant, régulièrement remise en chantier par de nouvelles situations et par des groupes d'élèves plus ou moins difficiles (Huberman 1989). En ce qui concerne la formation professionnelle, elle est donc particulièrement sollicitée en raison de l'application répandue d'approches centrées sur l'apprentissage, présentées notamment

sous forme de projets ou de situations de résolution de problèmes, et de l'utilisation de diverses technologies.

Dans un tel contexte, on peut s'attendre, comme c'est le cas habituellement au laboratoire ou en atelier par exemple, à ce que l'enseignante ou l'enseignant organise et supervise régulièrement, parfois seul, parfois en collaboration avec un ou plusieurs collègues de la même spécialité ou du même métier, plusieurs équipes d'élèves exécutant simultanément différentes tâches d'apprentissage et dont les exigences, les parcours et les points d'arrivée peuvent varier.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

☛ Définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités habituelles de la classe.

Cette composante implique la systématisation du déroulement des actions et des interactions qui se produisent régulièrement dans la classe, le laboratoire ou l'atelier. Dans le premier environnement qu'est la classe, il est surtout question des modalités relatives aux demandes de parole et d'aide, à l'exécution des activités d'apprentissage et des épreuves (tests), à l'utilisation du matériel d'apprentissage, à la remise des travaux écrits, aux déplacements pendant et après les activités, etc. Au laboratoire ou à l'atelier, il est plutôt question des modalités générales de fonctionnement avec d'autres groupes et d'autres enseignantes ou enseignants, de l'application des règles de sécurité et d'hygiène, des déplacements dans le laboratoire ou l'atelier et à l'extérieur de ces lieux, des modalités relatives à l'obtention d'outillage, d'équipement, de matériaux ou d'autres objets nécessaires à l'exécution d'exercices ou de travaux.

Il est aussi question ici de modalités de fonctionnement particulières à l'exécution de travaux tels que des exercices et des épreuves touchant les compétences. Ces modalités concernent notamment la procédure que les élèves doivent suivre pour obtenir la collaboration de l'enseignante ou de l'enseignant, celle d'autres enseignantes ou enseignants ou encore celle d'élèves de leur groupe ou d'autres groupes. Ces modalités de fonctionnement au laboratoire ou en atelier doivent se modeler sur celles qui sont établies par l'équipe enseignante de la discipline ou de la spécialité.

Le fonctionnement efficace d'une classe exige donc une planification et une mise en place minutieuses des règles dès le début de la formation. Cela permet d'anticiper et de prévenir les problèmes de déroulement des activités qui pourraient susciter la manifestation de comportements indésirables chez les élèves. Il s'agit alors de les initier, dès le début, aux règles et à la procédure à suivre pour agir en toute sécurité, éviter la perte de temps, le bris d'équipement et d'outillage, le gaspillage de matériel, de matériaux et d'énergie et pour accomplir le travail demandé dans le respect des personnes avec qui ils se trouvent dans les milieux de formation que sont la classe, le laboratoire ou l'atelier. Cette initiation conjugue explications, répétitions, mise en pratique, modelage et discussions sur les conséquences de divers comportements (Doyle 1986; Evertson 1989). Par ailleurs, l'enseignante ou l'enseignant qui met en place un « système » doit préalablement en établir les principes avec les collègues qui participent en sa compagnie à la formation de ses élèves à l'intérieur du programme de formation. De plus, de temps à autre, et surtout dans les premières semaines de la formation, il lui faut réadapter sa planification selon

les caractéristiques du groupe sous sa responsabilité et au regard des changements physiques qui pourraient survenir dans le laboratoire ou l'atelier, comme l'ajout de groupes, d'un nouvel équipement ou de nouveaux accessoires.

- ☛ Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés dans la classe ainsi que dans le laboratoire ou l'atelier et s'assurer qu'ils s'y conforment.

Le comportement des élèves et leur réussite subissent l'influence des messages qu'ils reçoivent relativement à ce que l'on attend d'eux (Gauthier et autres 1997 : 185). Ces messages sont communiqués de manière explicite et implicite par la parole, mais aussi par les comportements non verbaux de l'enseignante ou de l'enseignant. La communication claire des exigences et des attentes ne relève donc pas seulement des affirmations et des explications données aux élèves. Elle implique aussi la recherche de la congruence entre le dire et le faire, c'est-à-dire une capacité de reconnaître, s'il y a lieu, les messages contradictoires divulgués aux élèves par l'enseignante ou l'enseignant même ou par ses collègues, de scruter les sources de ces contradictions, de faire un choix délibéré des valeurs à inculquer et de réaligner la parole et l'action qui en découlent. De plus, s'assurer que les élèves comprennent les attentes et s'y conforment nécessite d'autres démarches: reformuler les exigences, les décomposer en étapes, si cela est nécessaire, encourager les manifestations appropriées et en démontrer les conséquences positives, favoriser chez les élèves une réflexion sur les actions accomplies, surtout lorsqu'elles entraînent ou peuvent entraîner des suites négatives ou dangereuses pour leur santé et leur sécurité ou celle des autres, et sévir rapidement lorsqu'il y a répétition des comportements inacceptables.

- ☛ Faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'adoption des normes de fonctionnement de la classe.

Généralement, on observe chez les membres d'une communauté d'apprentissage une propension plus évidente à respecter les règles de fonctionnement qu'ils se donnent qu'à observer celles qui leur sont dictées. Il en va de même pour les élèves de la formation professionnelle. Il importe donc, pour l'enseignante ou l'enseignant, de faire participer ces derniers à l'élaboration et à l'application de règles régissant leur vie collective.

Plus précisément, cela implique, pour l'enseignante ou l'enseignant, la capacité d'en arriver à un consensus ou à une entente avec ses élèves concernant des situations et des conditions de travail acceptables, d'effectuer avec eux des adaptations, de régler ensemble des conflits, de partager des tâches et des responsabilités et de décider des sanctions à la suite de manquements de membres de la classe. Cette composante est complémentaire par rapport à celle de la planification et de la mise en place d'un mode de fonctionnement efficace de la classe, car elle y associe étroitement des élèves qui sont ainsi conduits à observer des dimensions de la vie collective auxquelles un fonctionnement plus privé de la part de l'enseignante ou de l'enseignant ne leur donne pas accès.

☛ Élaborer des stratégies pour intervenir efficacement lors de comportements déviants.

Avec l'hétérogénéité de l'effectif scolaire inscrit en formation professionnelle (COFPE 1998 : 8), l'enseignante ou l'enseignant est plus susceptible de recevoir des élèves (jeunes et adultes) qui résistent aux normes de la culture du centre de formation professionnelle. Par exemple, certains peuvent croire à la possibilité de se comporter comme bon leur semble étant donné le mode d'organisation fort différent de celui de l'enseignement général ou d'autres secteurs d'enseignement ou de travail dans lesquels ils ont étudié ou exercé un emploi antérieurement. Ainsi, ils peuvent s'imaginer qu'ils auront le loisir de se servir de l'outillage avant d'avoir reçu toute la théorie vu leur âge, leur expérience et l'accent mis sur la responsabilisation de la personne, etc.

Cependant, quel que soit le contexte, la recherche sur l'enseignement indique clairement que « les enseignants et les enseignantes doivent […] démontrer une volonté et une habileté à agir quand les règles sont violées » (Gauthier et autres 1997 : 182). Cela suppose, de prime abord, une capacité de reconnaître rapidement les comportements déviants et de les interrompre le plus discrètement possible avant que ne se produisent des dérives pouvant aller jusqu'à mettre en danger la sécurité du groupe ou jusqu'à provoquer des interruptions des activités en cours. Dans le cas de persistance de tels comportements, l'enseignante ou l'enseignant doit analyser la situation afin de décider des actions à entreprendre, comme rencontrer individuellement les élèves en cause pour les inviter à réfléchir sur leurs actions déviantes ou appliquer des mesures qui leur sont particulières, discuter des situations de déviance avec l'ensemble de la classe ou revoir le système de fonctionnement utilisé en classe, au laboratoire ou en atelier en vue de prévenir les perturbations récurrentes.

☛ Maintenir un climat propice à l'apprentissage.

Un climat propice à l'apprentissage résulte d'un ensemble d'actions de contrôle du déroulement des activités en classe, au laboratoire ou en atelier permettant de maximiser l'investissement des élèves dans les apprentissages à effectuer. L'enseignante ou l'enseignant doit mobiliser simultanément ses habiletés d'observation, d'analyse et d'évaluation des activités en cours au regard des règles établies et de la planification des tâches à effectuer pour un module donné afin d'en vérifier l'adéquation et, le cas échéant, de corriger immédiatement la situation. La rapidité de détection et de réaction de l'enseignante ou de l'enseignant ainsi que sa capacité à diriger simultanément plusieurs événements et opérations maintiennent le groupe en alerte et lui font garder le cap sur les objectifs à atteindre.

Parfois, il est difficile pour l'enseignante ou l'enseignant d'agir ainsi, surtout au laboratoire ou à l'atelier. Certaines contraintes qui caractérisent souvent ces milieux, notamment la dispersion du groupe sur une vaste superficie et le nombre de groupes qui s'y trouvent en même temps, peuvent compliquer sa tâche. Pour devenir plus efficace dans la gestion active de son groupe au laboratoire ou à l'atelier et ainsi maintenir un climat favorable à l'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant peut adopter diverses stratégies dont celle de partager, avec les autres enseignantes et enseignants en place, la tâche de superviser les actions des élèves. Une telle façon d'opérer conjuguée à d'autres dimensions de la supervision active, notamment « l'évaluation et la correction de l'allure, du rythme, de la fluidité et de la durée des événements » (Gauthier et autres 1997 : 196),

est de nature à assurer l'engagement du groupe dans les tâches scolaires pour atteindre les objectifs fixés.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU COURS ET AU TERME DE LA FORMATION

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *d'appliquer, de façon individuelle ou en collaboration avec les autres membres de l'équipe pédagogique de la spécialité ou du métier, des modalités de fonctionnement qui favorisent le déroulement efficace et sécuritaire des activités habituelles du ou des groupes en atelier, au laboratoire et en classe;*
✔ *de reconnaître et de résoudre, de façon individuelle ou en collaboration avec les autres membres de l'équipe pédagogique de la spécialité s'il y a lieu, les problèmes de fonctionnement qui nuisent au déroulement des activités habituelles de ou des groupes en atelier, au laboratoire et en classe;*
✔ *d'anticiper des problèmes de déroulement des activités de la ou des classes et d'appliquer des mesures en vue de les prévenir;*
✔ *de mettre en œuvre, avec les élèves, une démarche de réflexion sur leurs actions afin qu'ils prennent conscience des effets de ces actions sur leur formation et sur celle des autres élèves de la ou des classes et qu'ils appliquent, s'il y a lieu, des solutions pour améliorer la situation;*
✔ *d'accompagner les élèves aux comportements déviants dans la résolution de ce problème et, au besoin, de prendre les décisions qui s'imposent et de les appliquer dans le but d'améliorer la situation de ces élèves et celle de la ou des classes touchées.*

COMPÉTENCE N° 7

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

La politique de l'adaptation scolaire adoptée dans la foulée des États généraux et harmonisée avec la présente réforme retient plusieurs voies d'action qui concernent tout le personnel enseignant, qu'il travaille auprès d'élèves en difficulté ou handicapés intégrés en classe ordinaire ou bien dans des classes spéciales au sein d'une école ordinaire ou spéciale. Certains éléments de cette politique s'avèrent pertinents en matière de formation professionnelle.

La première voie souligne l'importance de la prévention de l'échec ou de l'abandon scolaire et de l'intervention rapide dès que des difficultés sont constatées. Cette voie engage tous les intervenants et intervenantes dans le développement et l'exercice de compétences en vue de la détection des élèves à risque et dans le but d'une intervention rapide pour contrer les difficultés dont la persistance ou l'aggravation pourraient compromettre le parcours scolaire des élèves en question.

La deuxième voie « place l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés et en difficulté » (Ministère de l'Éducation 1999 : 20). Ce choix implique tout d'abord que l'enseignante ou l'enseignant est appelé à recueillir, à utiliser et à intégrer de l'information spécifique sur les besoins des élèves en difficulté dans la conduite de ses tâches de manière à adapter le programme, les modalités d'enseignement et le matériel didactique à la diversité des parcours des élèves. Ce choix indique aussi qu'il est appelé à coordonner ses actions avec celles d'autres intervenantes et intervenants (internes et externes) procurant des services adaptés aux élèves.

La troisième voie d'action enjoint à tous les intervenants et intervenantes de créer une véritable communauté éducative avec l'élève en difficulté et d'agir en partenariat avec les organismes[4] qui interviennent auprès de l'élève, jeune ou adulte. Cela pose au départ le défi de responsabiliser des élèves dont les parcours ont souvent compromis leur capacité de collaborer avec des adultes, de leur faire confiance et de croire en leurs chances de réussite. En ce sens, l'enseignante ou l'enseignant contribue à établir des indicateurs de réussite qui sont porteurs de sens pour l'élève, qui suscitent son adhésion et son engagement et qui entraînent des actions concertées de la part de tous les intervenants et intervenantes.

4. Il faut également se rappeler que, pour ce qui est de la formation professionnelle, d'autres organismes tels que le Conseil de la santé et de la sécurité du travail peuvent être consultés en vue de l'organisation de ce type de services.

Enfin, tous les partenaires de l'école sont incités à déterminer des pistes d'action pour les élèves à risque, en particulier ceux qui présentent des troubles du comportement, dont le nombre s'est accru au cours des dernières années à la suite de divers problèmes économiques et sociaux, notamment le chômage et la pauvreté. À ce titre, le personnel enseignant contribue à la mise en place de mesures collectives en vue de mieux comprendre la situation de ces jeunes, de répondre à leurs besoins et d'assurer leur persévérance et leur qualité de vie au centre de formation professionnelle.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

☛ Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou de comportement ou encore un handicap.

L'équipe pédagogique prend connaissance des besoins et des capacités des élèves en difficulté qui lui sont confiés et organise collectivement les modalités de leur prise en charge et de leur suivi. Elle convient des adaptations au programme et des stratégies d'évaluation à prévoir pour ces élèves. Les enseignantes et les enseignants s'assurent que l'élève en difficulté a accès à l'aide et aux outils disponibles (tutorat, assistance individualisée, soutien technique, matériel adapté) et qu'il comprend comment utiliser cette aide. Au besoin, ils négocient avec lui des contrats individualisés qui lui permettent de se rattraper, de consolider des apprentissages ou de se fixer des objectifs adaptés à son cheminement. Selon leurs rôles et les tâches de soutien qu'ils effectuent, les enseignants et les enseignantes mettent en commun leurs observations des comportements et des progrès de ces élèves et adaptent leurs interventions en conséquence.

☛ Rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources en relation avec les besoins et le cheminement des élèves.

L'enseignante ou l'enseignant s'informe du parcours des élèves en difficulté, auprès de qui il intervient, des mesures qui ont déjà été prises et des services éducatifs ou autres qui leur ont été donnés. Le cas échéant, il prend en considération les démarches et les efforts déployés par différents intervenants et, selon le cas, tente d'obtenir les renseignements menant à une meilleure compréhension des besoins et des capacités de l'élève en difficulté et des conditions pouvant favoriser sa réussite. Il cherche à mettre en évidence les lieux précis de retard d'apprentissage et de développement intellectuel et socioaffectif à partir desquels des cibles d'intervention pourraient être déterminées. De concert avec les membres de l'équipe pédagogique, il définit et planifie des activités de perfectionnement pour approfondir sa connaissance des besoins des élèves en difficulté et des moyens d'intervention appropriés.

☛ Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement.

Bien qu'elle puisse comporter des moments de prise en charge individuelle pour du soutien spécifique, au centre de formation professionnelle, la responsabilisation des élèves en difficulté se déroule au quotidien dans des contextes interactifs réunissant des élèves et des tâches à exécuter ensemble. Les élèves en difficulté doivent aussi être placés

dans des conditions leur permettant de développer des compétences prescrites dans le programme. L'enseignante ou l'enseignant intervient fréquemment pour montrer à l'élève les avantages de l'utilisation de stratégies efficaces et les inconvénients des stratégies non appropriées. Lorsque c'est possible, l'enseignante ou l'enseignant utilise des didacticiels interactifs contenant des boucles d'apprentissage qui consolident des notions préalables, décomposent une tâche en étapes, illustrent de plusieurs manières l'enchaînement des démarches à faire et procurent une rétroaction fréquente sur les actions accomplies. Lors de tâches exécutées en équipe, l'enseignante ou l'enseignant s'assure que l'élève en difficulté est inclus dans la répartition des tâches et des rôles et que son apport est recherché et reconnu. Au besoin, il rappelle les règles de communication adoptées par la classe pour garantir un climat de travail sain et productif et intervient immédiatement lorsque les membres d'une équipe les transgressent.

☛ Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté.

La politique d'adaptation scolaire maintient l'obligation pour le centre de formation professionnelle d'élaborer un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève handicapé ou en difficulté (article 110.11 de la Loi sur l'instruction publique). Bien que la réalité de l'enseignement à des élèves de la formation professionnelle diffère de celle que l'on trouve à la formation générale, il n'en demeure pas moins important de prévoir, pour certains élèves, un plan d'intervention permettant de répondre à des besoins particuliers. Le plan d'intervention doit se réaliser en collaboration par l'ensemble des intervenants qui travaillent avec l'élève et en présence de celui-ci. Ce plan doit permettre d'évaluer la situation particulière de l'élève, prévoir des mesures correctrices adaptées à sa situation et être lui-même évalué de façon régulière.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU COURS ET AU TERME DE LA FORMATION

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *d'échanger avec d'autres intervenants afin de prévoir un plan d'intervention adapté;*
✔ *d'adapter ses interventions aux difficultés particulières des élèves.*

COMPÉTENCE Nº 8

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

Depuis plus de vingt ans, l'application de l'informatique à la production de biens et de services a fait en sorte que l'information et son traitement par des moyens électroniques sont devenus un élément central dans notre société. De ce fait, « travailler, c'est de plus en plus manipuler des symboles qui actionnent des mécanismes physico-chimiques ou qui donnent accès à d'autres symboles qui, une fois traités, deviendront des informations pertinentes » (Saint-Pierre et Rousseau (1993) cités dans Conseil supérieur de l'éducation 1994 : 15).

Ce bouleversement technologique dans la production des biens et services a entraîné la sollicitation, au premier chef, des secteurs de formation qui lui sont les plus intimement liés. La formation professionnelle est un de ceux-là. Rapidement, il a fallu adapter les programmes de ce secteur aux nouveaux besoins des entreprises, faire l'acquisition d'appareils et d'outils appropriés ainsi que former les enseignantes et les enseignants à ces applications technologiques.

À cette obligation pour le système scolaire de modifier ses programmes d'études s'est ajoutée, quelque temps plus tard, la nécessité de relever le défi d'implanter, dans les centres de formation professionnelle, les nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) comme moyens d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, en plus d'un perfectionnement technologique, les enseignantes et les enseignants devaient bénéficier d'un perfectionnement pédagogique qui, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1994 : 37) a été laissé pour compte, particulièrement en ce qui concerne la formation professionnelle et la formation technique.

Pourtant, note encore le Conseil supérieur de l'éducation (1994 : 38), « l'implantation des NTIC fait naître des situations pédagogiques nouvelles pour lesquelles le personnel enseignant a besoin d'être outillé ». Cela signifie que les compétences à acquérir en matière de technologies de l'information et des communications (TIC) relèvent plutôt de leur intégration aux scénarios d'enseignement que de la maîtrise des aspects techniques des environnements informatiques. Par exemple, il s'agit plus, pour l'enseignante ou l'enseignant, d'être en mesure de connaître les divers enjeux que ces technologies soulèvent (Conseil supérieur de l'éducation 1994 : 37) et d'estimer la valeur d'un didacticiel au regard des objectifs des modules de formation et en fonction des caractéristiques des élèves que d'être capable d'en élaborer. À cet égard, on peut

s'attendre que la maîtrise des logiciels courants (logiciels de traitement de texte, bases de données, tableurs) et du courrier électronique ainsi que l'utilisation des réseaux d'information permettent aux enseignantes et aux enseignants de diriger plus efficacement diverses activités liées à la gestion de leur enseignement. Enfin, l'accès aux banques d'information par l'utilisation de moteurs de recherche multiplie, pour les enseignantes et les enseignants, les sources, les occasions et les moyens de développement professionnel. Ainsi, les possibilités de formation continue ne dépendent plus uniquement de la proximité physique ou de la présence d'un établissement d'enseignement dans le voisinage (Ministère de l'Éducation 2000 : 99).

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

- ☛ Anticiper les enjeux et estimer les potentialités et les limites des technologies de l'information et des communications.

Anticiper les enjeux signifie, pour l'enseignante ou l'enseignant, prévoir ce qui peut résulter de l'application en milieu scolaire des technologies de l'information et des communications. Or, ces résultats sont prévisibles, dans la mesure où l'on comprend, au départ, la place que ces technologies occupent sur les plans pédagogique, didactique, social et culturel.

De ce point de vue, l'enseignante ou l'enseignant doit s'interroger sur un bon nombre d'aspects. Entre autres choses, il doit se demander ce qui peut résulter de l'utilisation de TIC au regard du développement des compétences prescrites dans les programmes de formation et de leurs applications en entreprise. Plus précisément, il lui faut se questionner à savoir si l'utilisation des TIC permet à la formation donnée au centre de formation professionnelle de se rapprocher de la réalité du milieu du travail où des changements se sont opérés dans la conception même du travail, particulièrement en raison de l'utilisation des TIC.

En effet, on sait que l'information, soutenue par des moyens technologiques sophistiqués, est devenue la pierre angulaire des modes de production et de consommation. Bien entendu, ce passage d'une société industrielle à une société de l'information a eu des répercussions sur le marché du travail. Un changement dans la nature même du travail s'est produit de sorte que c'est la « dimension réflexive du travail qui devient l'objet de rationalisation » (Saint-Pierre et Rousseau (1993) cités dans Conseil supérieur de l'éducation 1993 : 16).

L'enseignante ou l'enseignant a aussi à considérer la capacité des élèves à utiliser les TIC et à respecter le temps imparti à l'atteinte des objectifs opérationnels du programme de formation. Enfin, il doit de plus s'interroger sur ce qu'il adviendra de la gestion du groupe d'élèves avec l'application de TIC dans le cas où l'environnement de formation ne lui fournit pas les appareils et outils nécessaires en quantité suffisante ou dans celui où les élèves ont accès à une vaste gamme de renseignements de toute nature comme celle qu'offre, par exemple, le réseau Internet.

Enfin, l'enseignante ou l'enseignant doit prévoir ce qu'il adviendra des travaux scolaires pouvant se faire grâce à des réseaux d'échange d'information alors que seulement une partie du groupe a accès à un micro-ordinateur à la maison. Bref, il doit s'interroger sur

« le risque d'une certaine atomisation du social » (Fréchet (1992) cité dans Conseil supérieur de l'éducation 1994 : 20)causée par une telle pratique. En effet, les TIC s'installent progressivement dans l'univers domestique. Leur utilisation débouche ainsi sur une certaine abolition des frontières entre l'univers scolaire et celui du foyer de l'élève. Cependant, l'enseignante ou l'enseignant doit avoir conscience que l'accès à l'ordinateur à domicile est surtout le fait de gens plus jeunes, plus scolarisés et mieux rémunérés que la moyenne et que le risque d'exclusion pèse sur ceux et celles dont la condition financière ou culturelle ne permet pas l'accès à cet univers (Bélanger et Labranche (1989) cités dans Conseil supérieur de l'éducation 1994).

Par ailleurs, l'enseignante ou l'enseignant doit estimer les potentialités et les limites des technologies de l'information et des communications, c'est-à-dire déterminer de façon approximative la valeur ou l'utilité de ces technologies au regard du développement des compétences relatives aux programmes de formation. Cela signifie qu'il lui faut être en mesure d'évaluer le degré d'adéquation des contenus des supports informatiques et des contenus relatifs à l'atteinte d'objectifs de formation, être capable d'estimer la capacité des didacticiels à contribuer à la construction des savoirs des élèves et, enfin, pouvoir sélectionner, parmi un ensemble de moyens informatiques donnés, ceux qui correspondent aux styles et aux rythmes d'apprentissage des élèves.

Bref, cette composante de la compétence à intégrer les technologies de l'information et des communications signifie, pour l'enseignante ou l'enseignant, être capable de prévoir les effets positifs et négatifs de l'application de ces technologies sur le développement des compétences des élèves dans le contexte des programmes de formation.

- ☛ Évaluer le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux au regard du développement des compétences des programmes de formation.

Actuellement, plusieurs sites offrent des ressources éducationnelles élaborées par des enseignantes et des enseignants, par des équipes pédagogiques de centres de formation professionnelle ou par d'autres organismes à but non lucratif qui leur sont associés tel le Réseau de personnes-ressources pour le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies (RECITS, auparavant nommé « Centre d'enrichissement de la micro-informatique scolaire » ou CEMIS). Plusieurs de ces ressources ont été mises à l'essai à de nombreuses reprises par des enseignantes et des enseignants dans leur pratique de sorte qu'elles ont pu faire l'objet de modifications pertinentes et ainsi mieux s'intégrer aux situations d'enseignement-apprentissage. De plus, dans bon nombre de centres de formation professionnelle, les équipes pédagogiques maintiennent, pour chacune des disciplines enseignées, un inventaire de ces ressources qu'elles peuvent ainsi utiliser avec d'autres moyens pour favoriser l'atteinte des objectifs opérationnels des programmes de formation.

Par ailleurs, ces équipes pédagogiques se servent d'autres outils informatiques qui ont souvent été conçus par des entreprises privées à des fins autres que pédagogiques. Ces outils ont besoin d'être évalués en fonction des compétences à développer, c'est-à-dire que l'enseignante ou l'enseignant doit porter un jugement de valeur sur la capacité des outils et des réseaux informatiques à contribuer au développement des compétences des programmes d'études.

Ce jugement de valeur résulte d'une soigneuse analyse de la structure et des contenus de ces outils. Notons qu'une telle analyse devrait s'appuyer sur un cadre connu comme celui que propose Reeves (1996) cité dans Minier et Brassard 1999 : 46). En ce qui concerne la structure, l'enseignante ou l'enseignant doit vérifier, au regard de l'atteinte des objectifs opérationnels des modules de formation, l'orientation et le découpage de la démarche d'apprentissage, la segmentation des contenus et la capacité à mémoriser les traces des décisions prises par les élèves lorsqu'ils se servent de ces outils. Au sujet de l'orientation et du découpage de la démarche d'apprentissage, il doit vérifier la capacité de ces outils informatiques à mettre en jeu le processus de construction des apprentissages des élèves, le processus récursif d'apprentissage et le processus de réorganisation des savoirs. Pour ce qui est des contenus et de leur découpage, l'enseignante ou l'enseignant, doit reconnaître les objets que ces outils informatiques contiennent, à savoir des connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles (Tardif 1992), et vérifier leur concordance avec les contenus et objectifs opérationnels des programmes. Il lui faut aussi s'assurer de l'organisation sémantique des notions que ces outils informatiques présentent afin qu'elle concorde avec la structure établie par des spécialistes du contenu de la discipline.

Toutes ces dimensions sont importantes dans l'évaluation du potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux en fonction du développement des compétences des programmes de formation. Cependant, au-delà de ces dimensions, deux éléments sont à retenir dans l'évaluation du potentiel des outils informatiques. Le premier est que ces outils doivent servir à « former des évaluateurs intelligents d'information et de technologies et non pas des utilisateurs-consommateurs passifs » (Conseil supérieur de l'éducation 1994 : 24). Le second est qu'ils doivent contribuer « au développement de capacités cognitives supérieures (aptitudes au raisonnement, à la résolution de problèmes et à la planification des actions) et d'habiletés sociales (autonomie, capacité de communication et de collaboration). Celles-ci vont d'ailleurs dans le sens des compétences attendues des travailleurs et des travailleuses par suite de l'impact des NTIC sur la nature des emplois » (Conseil supérieur de l'éducation 1994 : 24).

☛ Communiquer à l'aide d'outils multimédias.

Communiquer à l'aide d'outils multimédias signifie, pour l'enseignante ou l'enseignant, se servir de différents outils informatiques dans le but d'adapter ses interventions au regard des objectifs à atteindre et en fonction des besoins des élèves. Par exemple, il peut choisir, selon le cas, l'exposé magistral ou la démonstration à l'ensemble de la classe pour présenter certains points de la matière. À la même occasion, il peut avoir recours au vidéodisque pour illustrer ses propos de façon plus appropriée, proposer à des élèves en difficulté des exercices d'entraînement sur ordinateur avant d'accéder à des travaux au laboratoire ou en atelier, permettre à l'ensemble des élèves l'accès aux réseaux informatisés d'échange d'information pertinente quant à l'étude des objets en question, mettre à leur disposition des logiciels de simulation pour qu'ils comprennent les concepts scientifiques abstraits sur lesquels s'appuie le fonctionnement de certains appareils ou pour qu'ils s'exercent au fonctionnement d'appareils coûteux et au dépannage dans un contexte tout à fait sécuritaire (Conseil supérieur de l'éducation 1994 : 35). Dans d'autres situations, l'enseignante ou l'enseignant peut choisir d'utiliser des logiciels de gestion des présences et des résultats plutôt que d'autres moyens pour communiquer aux élèves et aux autres personnes intéressées ces renseignements par l'intermédiaire de réseaux de communication informatisés. Il peut également décider d'utiliser un réseau électronique

afin d'entrer en communication avec des représentants d'entreprise pour favoriser le placement de ses élèves en stage ou avec des collègues d'autres centres de formation professionnelle pour établir des projets pédagogiques.

- ☛ Utiliser efficacement les technologies de l'information et des communications pour chercher de l'information et résoudre des problèmes.

Cette composante signifie, pour l'enseignante ou l'enseignant, être en mesure de comprendre les mécanismes de la communication médiatique, de décoder les messages des médias et de les analyser de façon critique dans le but de résoudre des problèmes liés à sa fonction.

Comprendre les mécanismes de la communication médiatique, c'est savoir comment les concepteurs des outils informatiques sont parvenus à établir des réseaux d'information et de communication. C'est aussi savoir comment les mêmes concepteurs ont réussi à traduire les savoirs relatifs à diverses disciplines en matière d'étude. Ces savoirs « constituent les assises indispensables d'une formation qui habilite à participer à une société d'information » (Conseil supérieur de l'éducation 1994 : 24). Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant qui comprend ces mécanismes est mieux en mesure de sélectionner l'information pertinente concernant un thème ou un objet donné.

Comprendre les mécanismes de la communication médiatique, c'est également savoir utiliser les applications qui en découlent. Ces dernières servent à écrire des textes, à planifier l'enseignement des modules, à commander les matériaux ou l'outillage nécessaires à la tenue d'activités d'apprentissage au laboratoire ou en atelier, à enregistrer les absences et le rendement des élèves, à communiquer avec des collègues, des parents et des représentants d'entreprise ou à présenter des contenus particuliers au développement des compétences.

Par ailleurs, décoder les messages des médias, c'est, pour l'enseignante ou l'enseignant, être en mesure de donner un sens approprié aux messages présentés et reçus sous diverses formes : textuelle, schématique, illustrée, etc. Cela implique, dans son cas, de maîtriser la langue d'enseignement et, en raison des nouvelles exigences planétaires en matière d'information et de communication, d'être initié à l'usage d'une seconde langue.

La capacité à comprendre les mécanismes de la communication médiatique et à décoder les messages des médias permet de reconnaître les points pertinents relatifs aux objets ou aux thèmes à l'étude et, par conséquent, d'y porter un regard critique. Ces objets ou thèmes peuvent être des problèmes à résoudre propres au milieu de formation, notamment des problèmes d'apprentissage de certaines notions particulières à la spécialité, de gestion de classe, d'évaluation des apprentissages, etc., pour lesquels d'autres enseignantes ou enseignants ou encore d'autres spécialistes du contenu ou de l'apprentissage proposent des solutions intéressantes par la voie, entre autres, de groupes de discussion.

Ainsi, la compréhension qu'a l'enseignante ou l'enseignant des mécanismes de la communication lui permet de mieux intégrer les outils informatiques à des activités d'apprentissage en classe, au laboratoire ou en atelier. Il peut alors mieux guider les élèves dans la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage appropriées aux objectifs visés

en les invitant, par un habile questionnement, à remettre en cause le parcours qu'ils ont suivi ou les avenues qu'ils comptent emprunter.

- ☛ Utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation sur sa propre spécialité d'enseignement et sur sa pratique professionnelle.

Il a été question, dans les paragraphes précédents, de la possibilité qu'offrent les technologies de l'information et des communications de servir de moyens pour discuter de nombreux sujets à caractère professionnel entre pairs ou autres intervenants, ces sujets pouvant concerner autant les aspects relatifs aux spécialités ou aux métiers enseignés que leur enseignement comme tel. À cet égard, la formation de « communautés d'apprentissage » au sens où l'entendent Christensen, Garvin et Sweet (1994) permet de mettre en synergie le travail et la réflexion de multiples personnes préoccupées des mêmes thèmes mais réparties dans des lieux physiques éloignés. Ces communautés virtuelles ont de bonnes chances d'offrir dans les prochaines années des lieux plus féconds de ressourcement intellectuel et de formation continue.

- ☛ Aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser pour mener à bien des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique l'information recueillie sur les réseaux.

Dans le contexte de l'application d'une approche de formation ayant pour objet le développement de compétences et dans laquelle l'élève est le constructeur de ses propres apprentissages, l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle de guide ou de médiateur. Aussi, sa tâche consiste à assister les élèves dans leurs apprentissages en leur préparant des activités pertinentes et en les accompagnant dans leur exécution.

Ce contexte d'apprentissage vaut aussi pour les TIC. En effet, l'enseignante ou l'enseignant doit mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage qui permettent aux élèves d'acquérir à la fois des compétences propres aux programmes de formation et la capacité d'utiliser ces technologies de façon productive et intégrée. Cela signifie que l'enseignante ou l'enseignant doit former ces derniers non seulement pour les rendre capables d'utiliser ces technologies dans l'exercice de leur métier, mais aussi pour qu'ils aient une pensée articulée et un esprit critique à l'endroit de ces technologies, notamment en raison du danger de sous-information qu'elles peuvent engendrer (Conseil supérieur de l'éducation 1994 : 25).

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU COURS ET AU TERME DE LA FORMATION

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *de manifester un esprit critique à l'endroit des technologies de l'information et des communication notamment en ce qui a trait au développement des compétences dans le contexte de l'application de démarches de formation centrées sur l'apprentissage et en fonction des contraintes et exigences du milieu;*
✔ *de déterminer les possibilités des outils informatiques de contribuer au développement des capacités cognitives supérieures et des habiletés sociales des élèves;*
✔ *de mettre en place dans le milieu de formation les conditions nécessaires à l'utilisation des TIC par les élèves afin que ces outils contribuent au développement de leurs compétences comme ils contribuent à l'exercice de leur futur métier dans le milieu de travail;*
✔ *d'utiliser efficacement les diverses facettes des outils informatiques pour communiquer de l'information, discuter avec des collègues, des experts, des représentants d'entreprise, etc., recueillir et analyser des données, élaborer des documents de formation, évaluer des apprentissages, etc;*
✔ *de participer aux activités des organismes qui s'occupent de la conception d'instruments informatiques et de leur intégration à la formation professionnelle en général et à l'enseignement d'une spécialité ou d'un métier en particulier et de s'inscrire dans une démarche de formation continue à cet égard.*

COMPÉTENCE N° 9

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

Selon Perrenoud (1999 : 91), nous assistons à des « fonctionnements émergents » qui sollicitent de la part des partenaires des mutations identitaires ainsi que la construction de nouvelles compétences. L'établissement de liens plus serrés et plus publics avec les parents, la communauté et, dans le cas de la formation professionnelle, avec le milieu de travail, propulse les enseignantes et les enseignants vers une prise de parole et vers des rôles qui dépassent, tout en les incluant, leurs préoccupations habituelles au sujet de leurs élèves. C'est une transformation identitaire qui demande de s'inscrire progressivement dans une perspective communautaire et de prendre en charge collectivement les services éducatifs données aux familles visées par l'école (Corrigan et Udas 1996; Corrigan 1994).

Cependant, les mutations identitaires ne s'opèrent pas du jour au lendemain. La relocalisation et la redéfinition des rôles et des actions des enseignants et des enseignantes « entraînent une remise en question importante de leur culture, d'autant plus que les intervenants extérieurs n'en admettent pas d'emblée les paramètres et qu'ils entrent dans l'école avec leurs propres points de vue sur l'intervention éducative et sur leur place dans la société » (Raymond et Lenoir 1998 : 79).

Parallèlement à leur tâche de base, les enseignantes et les enseignants sont donc amenés à assumer d'autres rôles sur différentes plates-formes, d'où la nécessité de prendre conscience de la portée sociale de leurs activités de vie professionnelle.

Par exemple, le plan d'action pour la réforme de l'éducation prévoit notamment conférer une plus grande autonomie à l'école et au centre de formation professionnelle (Ministère de l'Éducation 1997b). La refonte de la Loi sur l'instruction publique a donné une instance légale aux centres de formation professionnelle. Cela entraîne une transformation du *contexte politico-administratif*, voire des rapports entre les différents acteurs scolaires. Le conseil d'établissement amène justement les différents acteurs scolaires, dont le personnel enseignant, à travailler en collaboration pour remplir la mission du centre de formation professionnelle[5].

5. Un bilan a laissé voir que, après une année de fonctionnement, une partie des membres du conseil d'établissement éprouve encore certaines difficultés à situer les rôles et les responsabilités à la fois des membres et des instances administratives (Ministère de l'Éducation 2000). Aussi, le suivi assuré en 1999-2000 fait ressortir des besoins de formation en ce qui a trait à la compréhension et à l'appropriation de la législation scolaire de même qu'au travail en partenariat.

Une forme de partenariat a émergé, cette fois, du contexte d'équilibre budgétaire qui est en vigueur depuis quelques années. La carte des options en est un exemple. Par ailleurs, à cause d'économies d'échelle, le *regroupement de plusieurs centres de formation professionnelle*, pour l'achat de l'équipement requis en vue de l'enseignement d'un programme d'études, est une pratique devenue courante. Qu'ils soient membres du personnel enseignant ou de la direction, les responsables des achats d'équipement de différents centres collaborent alors étroitement.

En général, les individus ont des représentations fortes qui traduisent des rapports à l'école inscrits dans leur histoire de vie respective. Les parents ne font pas exception à la règle, bien au contraire. D'ailleurs, ce n'est qu'une fois leurs préjugés mis de côté qu'ils s'avèrent les meilleures personnes non seulement pour soutenir et encourager leur enfant dans la réussite de son programme d'études mais également pour l'inciter à s'inscrire en formation professionnelle. Le rôle d'information que joue le personnel enseignant auprès des parents d'élèves en vue de les amener à considérer la voie de la formation professionnelle est sans aucun doute important à cet égard.

Les entreprises jouent un rôle considérable dans la planification et l'organisation de l'enseignement professionnel au Québec. Outre qu'elles sont associées à l'élaboration des programmes d'études enseignés dans les écoles, elles accueillent les élèves à titre de stagiaires et, éventuellement, d'employés. Les enseignantes et les enseignants sont donc appelés à développer et à entretenir un réseau de contacts avec les entreprises pour les stages des élèves et, aussi, pour le placement des diplômés et des diplômées. Les effets de telles formes de partenariat sont notables de part et d'autre, que l'on pense seulement à différentes formes de stages, dont l'alternance travail-études, au perfectionnement du personnel enseignant en entreprise, au perfectionnement de travailleurs et de travailleuses par le milieu scolaire. L'école ne s'en trouve que mise en valeur sur le *marché du travail*, et vice-versa.

Enfin, la refonte des programmes de formation à l'enseignement professionnel est une bonne occasion de créer ou de renforcer le partenariat *milieu scolaire-milieu universitaire et milieu socioprofessionnel*. Des universités et des écoles ont déjà conclu des ententes de collaboration, en vue de la mise en place de réseaux d'écoles associées, pour la formation pratique et pour la conduite de projets spéciaux. On compte nombre d'expériences novatrices comme la recherche-action en milieu scolaire, la formation commune des enseignantes et des enseignants associés à la supervision ainsi que l'élaboration de guides de stages et d'outils d'évaluation. Par ailleurs, il est entendu que les savoirs disciplinaires propres à l'enseignement professionnel prendront davantage d'espace au sein des programmes de formation. De par ses processus, la reconnaissance universitaire d'une telle expertise devrait amener les étudiantes et les étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement professionnel à contribuer fortement à développer une synergie tripartite *université-école-entreprise*.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

☛ Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités conférés aux établissements scolaires.

Les enseignantes et les enseignants qui siègent au conseil d'établissement connaissent bien leur école et les élèves. Ils sont en mesure d'indiquer, d'expliquer et de défendre des choix et des pratiques, ce qui suppose une capacité de participer à la définition et à la mise en œuvre de projets d'école intégrant des valeurs collectives.

Il est implicite que toute forme de collaboration à l'échelle de l'école implique une déconcentration de fonctions, de rôles ou de responsabilités à la fois réelle et concertée. Aussi, en cas de mésentente ou de conflit, le défi est d'adopter une position de compromis ou une nouvelle idée allant dans le sens de la direction souhaitée. Collaborer à la mise en œuvre suppose d'insister sur une répartition équitable des tâches, d'assurer le suivi des projets auprès des personnes responsables et des élèves, de faire des suggestions, de tenir les partenaires informés, de réclamer et de considérer leur avis et de décider d'un changement de cap, si cela est approprié.

☛ Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion ou aux activités et aux projets du centre de formation professionnelle.

En plus des missions d'instruction et de qualification qui l'orientent, le centre de formation professionnelle a pour objet d'apprendre aux élèves à mieux vivre ensemble, à acquérir des valeurs démocratiques et à exercer une citoyenneté responsable (Ministère de l'Éducation 1997a). Les élèves peuvent y être amenés de diverses manières, par la participation aux structures de gestion (conseil d'établissement) ou à des projets ou à des activités du centre. Outre qu'il exige de fortes convictions au sujet de la capacité des élèves à apprendre à se prendre en charge, l'encadrement des élèves dans les activités du centre requiert des compétences d'animation et de soutien. Les enseignants et les enseignantes doivent promouvoir des valeurs d'écoute, de respect et de tolérance afin que les élèves apprennent à travailler ensemble, voire à s'entraider et à agir comme personnes-ressources les uns pour les autres. Les élèves adultes ont, à cet égard, des besoins aussi importants qui pourraient faire la différence entre poursuivre ou abandonner leur formation.

☛ Intéresser les parents au choix professionnel de leur enfant.

Les parents d'élèves de l'enseignement professionnel peuvent être appelés à mettre des ressources ou des champs d'intérêt particuliers à contribution dans la réalisation de projets spécifiques. Les compétitions qui se tiennent dans différents domaines de la formation professionnelle et de la formation technique constituent un bel exemple à cet égard. On pourrait souhaiter qu'un nombre plus important de parents s'engagent personnellement, appuient et accompagnent leur jeune pour qu'il s'entraîne aux compétitions locales, régionales, nationales et internationales. Pour l'enseignant ou l'enseignante, faire participer les parents à la vie du centre de formation professionnelle

exige avant tout d'amoindrir les préjugés au regard de l'enseignement professionnel et de mettre en valeur le choix professionnel de leur enfant. La capacité de faire participer aux activités du centre les parents représente certes un défi, mais cela peut être également l'occasion d'intéresser davantage de jeunes à poursuivre leur formation dans ce cheminement.

☛ Développer et entretenir des liens avec les partenaires socioprofessionnels.

L'enseignement professionnel amène certains élèves, au terme de leur programme d'études, à franchir harmonieusement la première étape de leur vie professionnelle qu'est l'arrivée sur le marché du travail. Au Québec, les liens entre le monde scolaire et le monde du travail sont en grande partie assurés par les enseignantes et les enseignants de la formation professionnelle. Ces derniers sont à l'écoute des besoins et des préoccupations quotidiennes des entreprises sur le chapitre de la relève en fait de main-d'œuvre. Ils ont à développer et à entretenir une relation basée sur la confiance.

Les élèves sont les premiers bénéficiaires d'une telle relation : par un enseignement professionnel qui les rendra efficaces dans l'exercice d'un métier ou d'une profession; aussi, par la possibilité de faire des stages, soit de mettre en pratique l'ensemble des connaissances et habiletés acquises à l'école en milieu naturel.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU COURS ET AU TERME DE LA FORMATION

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *de situer son rôle par rapport à celui des autres intervenantes et intervenants internes ou externes pour en arriver à une complémentarité respectueuse des compétences de chacun;*
✔ *d'adapter ses actions aux visées éducatives et d'apporter sa contribution en suggérant quelques pistes d'amélioration et en s'engageant personnellement dans la réalisation de projets d'école;*
✔ *d'établir une relation de confiance avec les différents partenaires.*

COMPÉTENCE N° 10

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à l'exécution des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans les programmes de formation, et ce, en fonction des élèves visés.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

La capacité de travailler en équipe est l'une des dimensions les plus fortes du mouvement de professionnalisation de l'enseignement, à savoir le professionnalisme collectif. Envisagé comme un objectif à atteindre, le professionnalisme collectif se présente comme une nécessité provenant d'un malaise devant le rétrécissement de la pratique enseignante à des actes individuels, isolés, voire d'exécution (Bisaillon 1993). Le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant s'est retranché derrière les portes closes de la classe, s'exerçant sur des objets de plus en plus réduits, constituant au fur et à mesure de l'expérience « une jurisprudence privée qui reste secrète, inconnue de ses pairs » (Gauthier et autres 1997 : 232). Néanmoins, la continuité et la cohérence des interventions éducatives auprès des élèves, à l'intérieur d'une même année et d'une année à l'autre, s'avèrent nécessaires pour favoriser la réussite et lutter contre le décrochage des élèves en difficulté.

D'une part, plusieurs enseignantes et enseignants travaillent déjà en équipe. D'autre part, d'aucuns souhaiteraient une organisation de l'enseignement et des horaires de travail qui leur permettraient de le faire. La collaboration pédagogique peut se construire différemment selon le secteur d'enseignement. L'équipe enseignante d'un même département joue un rôle de groupe de référence, transmettant les normes de comportement et les paramètres de l'identité professionnelle; là s'y prennent nombre de décisions au sujet de la répartition des contenus d'apprentissage, de l'organisation des horaires, de l'utilisation des locaux, du matériel didactique, etc. (Tardif et Lessard 1999; Glatthorn 1998).

L'ampleur des décisions curriculaires et la prise en charge des mêmes élèves exigent un partage des tâches et des formes de collaboration plus intensives. Faire équipe en fonction des apprentissages des élèves veut dire s'entendre sur les étapes de progression des élèves dans la maîtrise des compétences et sur des choix pédagogiques cohérents. Au-delà des habiletés relationnelles, de la tolérance ou de l'empathie envers les autres, on invoque ici la capacité des membres d'une équipe-programme de construire ensemble des visées et stratégies entendues et concertées pour intervenir auprès des élèves dont ils partagent la responsabilité.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

☛ Discerner les situations qui nécessitent la collaboration d'autres membres de l'équipe pédagogique relativement à la conception et à l'adaptation des situations d'enseignement-apprentissage, à l'évaluation des apprentissages et à la maîtrise des compétences.

L'efficacité d'une équipe ne se mesure pas au fait de tout accomplir ensemble. Parfois, il est pertinent de déléguer ou bien de travailler à deux ou trois ou encore isolément. Les membres d'une équipe pédagogique savent reconnaître, selon la nature du problème ou de la tâche, quelle forme de collaboration sera la plus avisée. Parfois, un échange de ressources ou de matériel suffira. À d'autres moments, il sera important que toute l'équipe travaille intensivement pour prendre des décisions structurantes, comme déterminer des modalités de formation (modèle d'alternance travail-études), s'entendre sur les contenus d'évaluation ou choisir le matériel qui soutiendra le cheminement des élèves. Des projets pourront être conduits par quelques membres de l'équipe, pendant que d'autres assureront un travail de renforcement des apprentissages auprès d'élèves en difficulté. Cela signifie que les membres de l'équipe connaissent leurs ressources individuelles et collectives et les mobilisent, de manière équitable, afin que les élèves soient les mieux accompagnés possible dans les différents lieux d'apprentissage.

☛ Définir et organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique.

Les projets sont des activités complexes qui sollicitent plusieurs compétences selon les moments de leur réalisation : se donner des objectifs, établir et exécuter un plan d'action, trouver des ressources et évaluer les retombées. Construire et mener des projets en équipe implique tout cela, cette fois, dans la concertation. Dès le départ, il faut se mettre d'accord sur la vision et les enjeux que le projet recèle. Ou encore comprendre et harmoniser, si cela est possible, les significations différentes que le projet peut prendre pour les membres de l'équipe. Établir le plan d'action requiert de répartir et de coordonner les tâches et le leadership, de trouver et de mobiliser des ressources, de se donner un calendrier et de prévoir des moments de vérification et d'adaptation, si cela devient nécessaire. La communication claire et efficace entre les membres de l'équipe est essentielle durant le déroulement du projet. Il faut en effet disposer de l'information nécessaire pour savoir s'il convient de maintenir le cap ou de rectifier le tir. Les capacités d'observation, de discernement et d'analyse fine des membres de l'équipe sont alors sollicitées : les échanges d'idées sur les comportements des élèves se ponctuent de vérifications des perceptions des autres, d'une série de microdécisions et d'une adaptation attentive aux nuances et aux détails significatifs des réactions des élèves. Évaluer le projet, c'est se concerter sur des critères, juger ensemble de sa valeur et s'entendre sur les voies de réinvestissement. De toute évidence, la profondeur de ces compétences varie selon qu'il s'agit d'une activité pédagogique précise ou d'un mode de vie dans le travail (Perrenoud 1999). Indépendamment des objets des projets, la concertation entre les membres d'une équipe requiert que chacun ou chacune puisse prendre librement la parole, faire des propositions et écouter celles des autres, mettre ses ressources à contribution, prendre des responsabilités, établir clairement ses limites et ses exigences ainsi qu'accomplir des tâches et en rendre compte aux autres.

- ☛ Participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves.

Plusieurs études concernant le travail enseignant rapportent diverses formes de collaboration pédagogique. Le travail collaboratif n'implique pas généralement la présence d'un collègue dans la classe (Acker 1999; Tardif et Lessard 1999). Toutefois, « de façon générale, la collaboration est davantage souhaitée par les enseignants interrogés que véritablement présente et soutenue tout au long des différentes activités scolaires » (Tardif et Lessard 1999 : 420). Hargreaves (1994) signale que plusieurs formes de collaboration entre enseignantes et enseignants proviennent de pressions administratives, un phénomène qu'il décrit par l'expression « collégialité contrainte ». Se constituer en équipe pédagogique intervenant auprès des mêmes élèves représente donc, selon Perrenoud (1999), le niveau le plus exigeant de compétence collaborative.

Les réformes curriculaires importantes sont dans les faits des occasions de mobilisation, de partage et de renouvellement des compétences du personnel de l'école. La formation d'équipes pédagogiques et de groupes de travail permet d'ancrer les orientations et le rythme du changement dans l'histoire, les valeurs et les ressources des membres. Les innovations proposées amènent en effet à effectuer des relectures individuelles et collectives de l'expérience acquise, à faire le bilan des acquis qui peuvent être versés au service du changement et à prendre une mesure lucide des étapes à franchir pour en faire l'implantation progressive. C'est à partir de tels bilans et relectures qu'une équipe pédagogique construira son parcours vers l'établissement des formes de collaboration nécessaires à la coresponsabilisation des élèves.

Ce travail d'équipe requiert d'abord la mise en place de procédés et de manières de faire pour qu'un groupe fonctionne et dure : des horaires à respecter, des ordres du jour à suivre, la description claire de la nature des décisions à prendre, des modes de répartition des tâches, des mécanismes de suivi. Une dynamique saine dans l'équipe fait aussi appel à plusieurs compétences liées à la communication et psychosociales : adopter un point de vue collectif, ou « une posture décentrée » (Perrenoud 1999 : 82) qui place les objectifs et les intérêts du groupe au-dessus des intérêts individuels; choisir et moduler les types de leadership selon les tâches à accomplir; intervenir pour que tous les membres soient entendus; écouter et observer attentivement les réactions des autres; vérifier les interprétations que l'on fait des réactions des autres; percevoir et atténuer les résistances.

Au-delà de ces compétences et savoir-faire liés au fonctionnement des groupes, il sera nécessaire de se repositionner au regard de manières d'être qui font partie de la culture enseignante : la tendance à travailler isolément, à considérer sa classe comme son territoire et ses choix pédagogiques comme rattachés surtout à des préférences personnelles. Car la prise en charge collective des mêmes élèves implique pour un enseignant ou une enseignante des échanges d'idées soutenus et quotidiens sur ses pratiques, le partage du sens et des motifs de ses actions et, à plus long terme, la construction de visées et de significations communes.

- ☛ Travailler à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique.

L'obtention d'un consensus est tributaire de la construction de visées et de significations communes et d'une résolution saine des conflits. La constitution de significations communes est particulièrement importante en enseignement puisque chacun ayant le plus souvent fonctionné seul, son vocabulaire pédagogique, alors qu'il semble identique à celui d'un autre, s'est graduellement associé à des pratiques, à des convictions et à des sentiments uniques à son parcours. Les discussions sur du matériel ou des productions d'élèves, la communication de récits de pratiques, le développement collectif de pratiques et, éventuellement, l'observation mutuelle ou l'enseignement en équipe peuvent fournir les éléments de référence concrets permettant de construire et d'ancrer des significations communes.

Les différences de vues, les conflits et parfois les crises font partie de la vie des groupes qui travaillent longtemps ensemble. Ces situations requièrent le développement et l'exercice d'habiletés interpersonnelles favorisant l'écoute, le respect et l'échange d'idées de manière que tous soient confiants d'être entendus. La résolution appropriée des conflits implique de les anticiper, c'est-à-dire de repérer les différences de positions ou les résistances, de les mettre au jour et de les prendre en considération lucidement. Il s'agit d'amener les personnes qui s'affrontent à indiquer clairement les limites qu'elles n'acceptent pas de franchir ou les types de contribution qu'elles sont prêtes à apporter.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU COURS ET AU TERME DE LA FORMATION

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *de contribuer de manière pertinente aux travaux de l'équipe enseignante;*
✔ *de critiquer de façon constructive les réalisations de l'équipe et d'apporter des suggestions novatrices en matière pédagogique.*

COMPÉTENCE N° 11

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

Le développement professionnel du personnel enseignant de la formation professionnelle a toujours été une préoccupation des établissements chargés de leur formation et de ceux qui sont responsables de leur engagement.

On le constate d'abord dans les années 60 alors que l'École normale de l'enseignement technique (ENET) donne à cet effectif un programme de formation dans lequel se trouvent des projets de perfectionnement en entreprise. On le voit encore davantage dans les années 70 et 80 lorsque les universités, appelées à prendre la relève de l'ENET, proposent, en vertu du Programme de perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel (PPMEP), des programmes qui comprennent des activités collectives et individuelles de perfectionnement. Ce programme, institué à l'époque par le ministère de l'Éducation du Québec, était à ce point novateur qu'il soutenait deux volets : formation et recherche. Ainsi, les enseignantes et les enseignants avaient la possibilité d'acquérir une formation initiale à l'enseignement professionnel et de se perfectionner par la recherche, notamment en convenant des outils didactiques propres à l'enseignement de leur spécialité ou de leur métier. Ce programme a été très apprécié par la majorité des enseignantes et des enseignants de l'époque puisque la plupart en ont profité pour améliorer l'exercice de leur profession.

Cependant, pour différentes raisons, la culture de formation continue à l'enseignement professionnel s'est quelque peu atténuée au début des années 90. On note surtout la disparition du volet « recherche » dans le Programme de perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel (PPMEP), le départ à la retraite de plusieurs enseignantes et enseignants et les changements aux conditions d'enseignement en formation professionnelle. Cela a eu comme conséquence que beaucoup moins d'enseignantes et d'enseignants que par les années passées ont profité d'activités de perfectionnement comme les « stages en entreprise » ou les « projets de recherche-développement ».

Depuis quelques années, cette situation tend toutefois à s'améliorer puisqu'on remarque une recrudescence du nombre d'enseignantes et d'enseignants de la formation professionnelle qui s'inscrivent à des activités de perfectionnement. On constate tout de même que la formation en cours d'emploi consistant à retourner en entreprise « n'est pas une pratique fortement ancrée dans les mœurs des enseignantes et des enseignants » (COFPE 1998 : 33).

Force est donc de reconnaître qu'un raffermissement de la culture de formation continue s'impose en ce qui concerne la formation professionnelle. Pour plusieurs enseignantes et enseignants, cela constituera un changement important dans leur pratique professionnelle puisqu'ils auront l'obligation de « passer d'une vision individualiste du développement professionnel à une vision collective : on y voit l'enseignant comme un individu inséré au sein d'une équipe qui possède, collectivement, des objectifs de développement permettant d'orienter l'évolution de leur école vers la réussite éducative des jeunes » (Dolbec et Savoie-Zajc 1997 : 6). La formation continue est considérée ici comme l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective dans le but de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle (Ministère de l'Éducation 1999 : 9).

De ce qui précède se dégage l'idée que la formation continue, dans le contexte de l'enseignement professionnel, a ceci de particulier : tout en étant une action individuelle ou collective, elle s'inscrit dans des plans de développement global de l'enseignement des spécialités ou des métiers au bénéfice de l'effectif scolaire à qui cet enseignement s'adresse. Un plan est dit « global » lorsqu'il prend en considération la responsabilité individuelle et collective des enseignantes et des enseignants de former une main-d'œuvre qualifiée capable de répondre aux besoins des entreprises et de la société comme l'exigent les programmes de formation. Quels que soient la teneur, l'ampleur et le bien-fondé d'un tel plan, sa mise en œuvre dépend largement de l'engagement du personnel enseignant, lequel est tributaire de l'ouverture que ce dernier manifeste à l'égard de l'évolution de la profession enseignante à la formation professionnelle. De plus, l'exécution de ce plan dépend de la valorisation de la formation continue par la société, celle-ci se vérifiant par la mise en place de conditions qui lui sont favorables, telle l'inclusion de périodes de formation à l'horaire de travail de l'enseignante ou de l'enseignant.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

☛ Établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles.

L'enseignement professionnel a ceci de particulier qu'il exige de ses enseignantes et enseignants de suivre l'évolution de la société. Cette évolution concerne, en premier lieu, les développements techniques et technologiques touchant les spécialités, lesquelles prennent forme et se raffinent, la plupart du temps, dans les entreprises. Cette évolution prend aussi en considération les changements dans la nature même du travail en entreprise, tels que ceux qui ont été soulignés à l'égard des technologies de l'information et des communications (voir la compétence n° 8). Cette évolution tient compte enfin des changements qui s'opèrent dans les orientations de formation, notamment en ce qui a trait à un changement de paradigme, comme c'est le cas dans le contexte de la réforme de la formation à l'enseignement professionnel. Ce changement, rappelons-le, consiste à mettre désormais l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement.

La totalité de ces changements (évolution des métiers, modification de la nature du travail en entreprise, changement de paradigme de formation, etc.) se font, habituellement, au cours de toute une carrière professionnelle. Les enseignantes ou les enseignants ont donc avantage à s'inscrire dans ce mouvement et à y participer au fil de leur vie professionnelle afin d'adapter continuellement leurs compétences aux exigences de leur profession.

Bien entendu, une telle adaptation implique de la part des enseignantes et des enseignants qu'ils possèdent des compétences dès leur admission au programme de formation à l'enseignement professionnel, notamment en ce qui a trait à l'exercice de leur discipline, de leur spécialité ou de leur métier. La démarche de développement professionnel prend donc appui sur des compétences disciplinaires déjà acquises qui méritent parfois d'être rafraîchies pour se projeter dans des zones peu explorées, en respectant un certain équilibre entre la familiarité et la nouveauté, les efforts à investir et le soutien disponible.

Dans cette démarche de développement professionnel, il revient aux enseignantes et aux enseignants de prendre les moyens qui leur semblent les plus appropriés pour atteindre les objectifs visés. Cependant, quels que soient ces moyens (portfolio, récit de l'expérience acquise sur le plan professionnel, etc.), ils doivent considérer cette démarche de développement comme étant avant tout un exercice de « lucidité professionnelle » (Perrenoud 1999 : 5). Cet exercice leur permet en effet de faire le point sur ce qu'ils savent, sur ce qu'ils savent faire et sur leur manière d'être dans leur spécialité et leur enseignement, de voir comment ils s'y prennent pour acquérir ce savoir, ce savoir-faire et ce savoir-être et ce qu'ils parviennent à dégager comme ressources utiles à leurs pairs pour l'enseignement de leur spécialité. D'une part, un tel exercice devrait leur permettre de faire la démonstration d'acquis sur le plan des disciplines, des expériences et autres aux fins de reconnaissance en vertu du programme de formation à l'enseignement. D'autre part, il devrait leur permettre de reconnaître différents besoins de perfectionnement : d'abord, des besoins de mises à niveau pour enseigner tous les modules des programmes de formation; ensuite, des besoins de perfectionnement technique, technologique ou d'organisation du travail en entreprise au regard des nouveautés dans les industries de pointe; enfin, des besoins de perfectionnement pédagogique en fonction de l'application de nouveaux paradigmes, de nouvelles approches de formation ou d'autres aspects de l'enseignement et de l'apprentissage.

☛ Participer à des sessions de formation sur mesure et à des stages en entreprise.

La mise à niveau ainsi que l'acquisition de nouvelles compétences techniques, technologiques ou relatives à l'organisation du travail sont souvent l'apanage de sessions de formation sur mesure et de stages en entreprise. Par ces moyens, les enseignantes et les enseignants, en plus du fait d'actualiser leurs savoirs, en acquièrent de nouveaux qui leur permettent d'adapter, dans un temps relativement court, leur enseignement à la réalité du marché du travail et ainsi de favoriser, chez leurs élèves, un transfert approprié des compétences. Cependant, ces moyens d'acquisition des savoirs sont efficaces dans la mesure où ils s'accompagnent d'une action de réflexion dans et sur l'action (Karolewicz 1998; Schön 1994; Saint-Arnaud 1992). Cette action de réflexion permet aux enseignantes et aux enseignants de jeter un regard critique sur ces nouveaux savoirs et d'en dégager les éléments importants pour leur enseignement.

☛ Discuter avec ses collègues de la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques.

Le perfectionnement par les collègues est souvent décrit comme une condition essentielle au changement pédagogique et au transfert de l'expertise en milieu de travail (Brossard 1998; Conseil supérieur de l'éducation 1995; Gordon et Nicely 1998; Ouellet 1998).

Les enseignantes et les enseignants de carrière témoignent d'ailleurs du rôle central des collègues dans leur développement professionnel (Corriveau 1999 : 34). L'échange d'idées sur la pertinence de ses choix pédagogiques implique au départ de briser cette organisation du travail qui consiste à compartimenter l'enseignement des modules des programmes de formation en fonction de l'expertise des enseignantes et des enseignants en place. Une telle organisation est de nature à créer des « ghettos pédagogiques » et à nuire ainsi à l'instauration et au maintien d'échanges de points de vue fructueux et féconds. À l'inverse, une organisation du travail fondée sur la capacité des enseignantes et des enseignants à assurer l'enseignement de la majorité des modules des programmes de formation favorise l'émergence et le maintien d'une communauté d'« enseignants-apprenants » (Christensen, Garvin et Sweet 1994) où les échanges d'idées sur le choix des moyens pédagogiques sont des plus riches.

Favoriser l'émergence et le maintien d'une communauté d'« enseignants-apprenants », c'est aussi prévoir le temps et l'espace nécessaires pour ce faire et s'engager dans la recherche de conditions permettant d'y arriver. C'est également instaurer un climat de confiance dans lequel les échanges de points de vue se font dans un rapport égalitaire où l'« enseignant-apprenant » explicite ses idées sans toutefois les imposer, alors que les « apprenants-enseignants » les accueillent et les discutent en ayant à l'esprit le développement des compétences des élèves. C'est souvent dans un tel contexte qu'émergent des choix pédagogiques et didactiques efficients acceptés par l'ensemble des membres de l'équipe pédagogique.

☛ Réfléchir sur sa pratique et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.

Au-delà de l'activité mentale courante et des échanges d'idées qui accompagnent toute pratique professionnelle, l'analyse réflexive implique une volonté d'apprendre méthodiquement de l'expérience et de transformer sa pratique d'année en année (Perrenoud 1999 : 154). Réfléchir avec méthode sur son expérience ou sur son action, c'est, pour l'enseignante ou l'enseignant, se donner une démarche et des moyens pour comprendre ce qui fonctionne bien et ce qui se déroule moins bien dans certaines situations et pour énoncer des hypothèses de solution appropriées. C'est aussi vérifier ces hypothèses dans l'action.

De ces expérimentations, l'enseignante ou l'enseignant cherche ensuite à dégager les grandes lignes afin de déterminer ce qui s'avère, à son avis, une façon de faire fructueuse. Également, il établit des liens avec des principes théoriques qui donnent ainsi un cadre et un sens à son action. Prendre le temps de réfléchir à son action fait partie du processus d'apprentissage, donc de l'enrichissement de la personne et de l'organisation à laquelle elle appartient. Ne pas le faire aboutit à leur appauvrissement (Karolewicz 1998 : 41).

La réflexion structurée qui met l'accent sur un aspect particulier de l'enseignement et de l'apprentissage du métier (exercices ou travaux pratiques des élèves, utilisation des TIC en atelier, démarche de formation, évaluation des compétences, etc.) prend donc appui

sur l'action de laquelle émerge, par un va-et-vient parfois répété à plusieurs reprises entre la réflexion et l'application de solutions, une façon de faire qui relève à l'occasion de l'*idiosyncrasie* (Schön 1994). Cette façon de faire doit cependant trouver son explication dans des principes théoriques issus de sources diverses (travaux de recherche, manuels scolaires, groupes de discussion, etc.) afin qu'elle ait un sens pour celui qui la pratique. Cette démarche structurée prend la forme d'un rapport dans lequel sont exposées en détail les différentes étapes suivies et auquel sont joints des documents pertinents qui témoignent de l'évolution de la pratique de l'enseignante ou de l'enseignant.

- ☛ Conduire des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement.

Plusieurs des stratégies de développement professionnel qui ont vu le jour au cours des dernières années remettent en question l'image de l'enseignante ou de l'enseignant comme récepteur, consommateur et transmetteur de savoirs produits par d'autres (Cochran-Smith et Lytle 1999; Schoonmaker, Sawaer et Borrego Brainard 1998). Le secteur de la formation professionnelle l'a compris depuis longtemps, et l'on ne cesse d'y répéter qu'il faut continuer à mettre l'accent sur la mise en place et le renforcement d'un dispositif de formation axé sur l'apprentissage où l'enseignante ou l'enseignant agit à titre de spécialiste, de médiateur et de guide de l'apprentissage. Procéder de cette façon, c'est se comporter en tant que véritable professionnel, c'est-à-dire comme une personne responsable et autonome capable de réfléchir dans et sur l'action et de dégager des savoirs de ses actions (Schön 1994).

Adaptée au contexte de la formation professionnelle, la capacité à engendrer des savoirs se manifeste particulièrement bien dans la réalisation de projets pédagogiques : « Que l'on travaille en architecture, en ingénierie de systèmes informatiques ou en conception d'un système d'apprentissage, les problèmes d'ingénierie présentent des caractéristiques communes : la solution est un système à construire (ou à modifier) devant satisfaire certaines contraintes, par ailleurs très peu définies au départ et à spécifier à la phase initiale d'analyse et tout au long du processus » (Paquette, Crevier et Aubin 1997 : 1). Dans le contexte de la formation des enseignantes et des enseignants à l'enseignement professionnel, un projet pédagogique fait donc référence à un processus de résolution de problèmes concrets appliqué, par l'enseignante ou l'enseignant, à une ou à plusieurs composantes de sa pratique d'enseignement. Ce processus de résolution de problèmes peut concerner la conception et l'expérimentation de matériel didactique, de scénarios d'enseignement-apprentissage, de nouvelles modalités de gestion de classe, de formules pédagogiques, etc. En somme, il peut toucher à tout aspect de l'enseignement qui mérite d'être remis en question et amélioré.

- ☛ S'engager dans des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans les programmes de formation et aux objectifs éducatifs du centre de formation professionnelle.

Les programmes d'études destinés aux élèves inscrits en formation professionnelle ont des visées différentes. Par exemple, certains ont pour objet de former des personnes capables de réparer des appareils, alors que d'autres permettent de former des personnes qui pourront appliquer rigoureusement une procédure pour concevoir des objets techniques, des figures ou des modèles.

Cependant, on constate que, peu importe les différentes visées, les enseignantes et les enseignants appliquent régulièrement une même approche didactique qui consiste, pour l'essentiel, à transmettre dans un premier temps le contenu de la théorie du métier et, dans un second temps, à faire faire des exercices en classe et des travaux en laboratoire ou en atelier. Or, au regard de ces visées particulières et du changement de paradigme consistant à mettre désormais l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement (voir la compétence n° 3), les enseignantes et les enseignants ont notamment à demeurer critiques quant à la valeur d'une telle approche didactique, quant à leur rôle et quant à celui de leurs élèves.

Le mouvement de remise en question des pratiques pédagogiques actuelles sera efficace dans la mesure où les enseignantes et les enseignants se regrouperont en équipe pédagogique en fonction des spécialités ou des métiers enseignés. Ce mouvement sera encore plus efficace si les équipes pédagogiques ainsi constituées se mobilisent dans des démarches de recherche-action-formation (Goyette 1991) ou de recherche collaborative (Boucher et Vachon 1995 : 153) permettant de documenter, d'analyser et de comprendre les pratiques qui se développent. Par ailleurs, la participation de collègues à de telles démarches requiert l'exercice d'un leadership et le déploiement de plusieurs ressources. Il faudra en outre savoir se donner des cibles précises, viser des buts accessibles à moyen terme, créer de nouveaux rôles (chef d'équipe, responsable de la recherche de ressources, etc.) et de nouvelles structures de travail permettant le partage des tâches, reconnaître les besoins de formation, consulter ou intégrer des collègues d'un autre centre de formation professionnelle ou encore des personnes-ressources venant de l'extérieur, tels des représentants d'entreprise ou d'autres établissements de formation, s'entendre sur des indicateurs de l'évolution des compétences des membres de l'équipe et diffuser les résultats de ses démarches auprès des élèves, des collègues, des parents, des représentants d'entreprise, des associations professionnelles et des commissions scolaires.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU COURS ET AU TERME DE LA FORMATION

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *d'établir un bilan de ses compétences, en vue d'une reconnaissance d'acquis de tous ordres, et un plan de formation continue lui permettant de suivre l'évolution de sa spécialité et de l'enseignement de celle-ci;*
✔ *de repérer, de comprendre et d'utiliser les ressources disponibles et nécessaires en ce qui concerne l'enseignement en général et l'enseignement professionnel en particulier (littérature technique, littérature de recherche et littérature professionnelle, réseaux pédagogiques, banques de données);*
✔ *de conduire des projets pédagogiques sur des aspects de son enseignement;*
✔ *de participer activement à des projets de recherche liés à la maîtrise des compétences des programmes de formation et aux objectifs éducatifs du centre de formation professionnelle.*

COMPÉTENCE N° 12

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

Le professionnalisme se réfère à un état ou à une attitude qu'une personne a développé au cours d'un processus de socialisation professionnelle et qui fait en sorte qu'elle adhère aux normes communes partagées par le groupe de professionnelles ou de professionnels. En conséquence, on s'attend d'un maître qu'il fasse preuve de professionnalisme, c'est-à-dire qu'il respecte dans sa pratique la procédure et les normes partagées dans sa profession (Bourdoncle 1991).

En premier lieu, le professionnalisme suppose que le futur maître s'investisse dans son action, qu'il fasse en quelque sorte le pari d'éducabilité des élèves qui sont sous sa gouverne (Meirieu 1989). En ce sens, il est attendu du maître professionnel qu'il manifeste une conscience professionnelle, soit une forme d'engagement, une obligation de diligence (Ministère de la Culture et des Communications 1998) qui le conduit à prendre soin, dans les limites de son mandat d'encadrement professionnel, des élèves qui lui sont confiés.

Par ailleurs, selon Lang (1999), quand l'autonomie professionnelle s'accroît, la responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant est plus fortement engagée. L'autonomie professionnelle renvoie donc à l'éthique de responsabilité de la personne. Dans cette perspective, dans le contexte actuel de la réforme où une part beaucoup plus importante d'autonomie reposera sur le personnel enseignant et l'équipe-école, il deviendra essentiel pour l'enseignante ou l'enseignant de justifier ses actions et de répondre de ce qu'il fait dans sa classe et dans l'école. C'est pourquoi en tant que personne-ressource professionnelle mandatée par la société et bénéficiant d'une autonomie relative, l'enseignante ou l'enseignant doit être capable d'argumenter publiquement au sujet de ses décisions. C'est ainsi qu'il sera capable d'expliquer et de justifier, au besoin, devant ses pairs, devant la direction, devant les parents, devant les élèves, le sens et la pertinence de ses choix. Entre l'assujettissement pur et simple à la demande de l'autre, d'une part, et la fermeture à toute influence, d'autre part, il existe une compétence discursive à développer et dont on est en droit de s'attendre d'une professionnelle ou d'un professionnel qui donne un service public.

Cette compétence éthique se réfère à ce que certains appellent le « courant de l'éthique discursive » (Jeffrey 1999). Dans le contexte de la classe, celle-ci « évoque la capacité de construire une position morale, d'en discuter, de décrire un problème de morale, de mettre en place les règles d'une saine discussion, de rechercher des principes et des valeurs qui fournissent le fondement des lois qui nous régissent, de travailler à l'acceptation et à la reconnaissance de tous les individus quelles que soient leurs

différences, de réfléchir sur la meilleure forme de gouvernement, la meilleure justice, la ritualisation de la violence, de problématiser les convenances, les règles de conduite et les normes sociales, de chercher à justifier les décisions d'action, de s'interroger sur les questions qui touchent à l'obligation et à la contrainte » (Jeffrey 1999 : 85).

On comprendra que l'éthique discursive est dans un rapport étroit à la culture au sens où elle nécessite des savoirs sur l'humain, les sociétés et les cultures pour mieux appréhender les problèmes de morale qui peuvent émerger dans la classe. Elle cherche à élaborer des arguments de qualité qui dépassent le sens commun, à mettre en place des cadres favorisant la discussion démocratique, l'établissement de normes justes et l'élaboration de politiques au service du bien commun (Jeffrey 1999).

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

☛ Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions.

L'enseignement est un travail où un adulte exerce une influence sur autrui, c'est-à-dire les élèves (Fourez 1990). C'est un métier moral (*moral craft*) (Tom 1984), une profession saturée de valeurs qui entrent parfois en contradiction les unes avec les autres. En effet, comme le mentionne avec justesse Perrenoud (1993) : Faut-il privilégier les besoins de tel individu ou du groupe? Respecter l'identité de chacun ou la transformer? Hiérarchiser ou annuler les différences? S'engager personnellement ou rester neutre? Imposer pour être plus efficace ou négocier longuement, quitte à ne pouvoir faire que partiellement? Sacrifier l'avenir ou le présent? Mettre l'accent sur les savoirs ou sur la socialisation? Insister sur la structuration de la pensée ou sur l'expression et la créativité? Favoriser la pédagogie active ou de maîtrise? Aimer tous les élèves ou laisser passer ses sympathies et antipathies? En ce sens, il convient donc que le futur maître réfléchisse sur ses valeurs et les *a priori* sous-tendant ses gestes et en observe minutieusement les conséquences sur le bien-être individuel et collectif des élèves. À ce propos, l'analyse réflexive, soutenue par des démarches structurées, semble une approche particulièrement indiquée.

☛ Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique.

La classe est comme une microsociété dans laquelle se reproduisent les mêmes tensions qui sont présentes dans la société (violence, racisme, sexisme, etc.). L'élève ne réussit pas spontanément à résoudre démocratiquement les différends auxquels il doit faire face et il doit, par conséquent, apprendre à construire et à utiliser les attitudes et les comportements qui ne conduisent pas à l'exclusion. C'est pourquoi le conseil de classe et l'approche coopérative peuvent, par exemple, être des outils à privilégier par l'enseignante ou l'enseignant pour amener les élèves à régler démocratiquement les conflits qui peuvent se présenter dans la classe.

☛ Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.

On ne peut réduire la définition d'une professionnelle ou d'un professionnel à un ensemble de comportements ou de compétences externes qui ne nécessitent aucun engagement de la personne. Au contraire, « le professionnel est celui qui sait mobiliser sa

subjectivité, son identité personnelle dans sa vie professionnelle » (Le Boterf 1997 : 25). En ce sens, la société s'attend qu'une enseignante ou un enseignant manifeste une certaine sollicitude (Meirieu 1991) de même qu'un certain degré de soin et de diligence à l'égard de ceux et celles qui lui sont confiés et dont toute personne-ressource professionnelle ferait normalement preuve dans des circonstances semblables. En ce sens, le devoir de diligence, par opposition à la notion de négligence, dans l'exercice de ses fonctions fait partie de l'éthique professionnelle.

La ritualisation de la violence amène aussi les maîtres à être de plus en plus sensibles aux agissements hostiles, évidents ou cachés, entre les élèves. « De petits actes pervers sont si quotidiens qu'ils paraissent la norme. Cela commence par un simple manque de respect, un mensonge ou de la manipulation. Nous ne trouvons cela insupportable que si nous sommes atteints directement. Puis, si le groupe social dans lequel ces conduites apparaissent ne réagit pas, cela se transforme progressivement en conduites perverses avérées qui sont des conséquences graves sur la santé psychologique des victimes. N'étant pas sûres d'être entendues, celles-ci se taisent et souffrent en silence » (Hirigoyen, 1998 : 206). Comme le précise encore Hirigoyen, « il suffit parfois qu'une seule personne sache exprimer sa confiance ». Dans les faits, le maître représente souvent cette personne. Il se doit d'être attentif aux problèmes humains des élèves. Les conséquences qu'un acte empreint d'hostilité ou de violence peut entraîner sont graves : pensons au phénomène des « souffre-douleur » ou aux tragédies qui ont frappé plusieurs milieux scolaires depuis une quinzaine d'années.

☛ Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves.

L'enseignante ou l'enseignant de la formation professionnelle ne peut être tenu responsable des résultats d'apprentissage de ses élèves. Ce postulat s'appuie sur différents motifs et notamment sur le fait que les élèves présentent, à l'admission, des trajectoires diversifiées allant d'un parcours continu (du primaire à l'université puis à la formation professionnelle) à un parcours discontinu (du primaire au secondaire puis au marché du travail et ensuite à la formation professionnelle) (COFPE 1998 : 16). Il repose aussi sur le fait que nombre de personnes interviennent avant l'enseignante ou l'enseignant, en même temps que celle-ci ou celui-ci et même à sa suite et que le contexte dans lequel il travaille peut fort bien hypothéquer grandement l'exécution de son mandat. Il devient alors difficile de faire reposer uniquement sur les épaules de l'enseignante ou de l'enseignant la responsabilité des apprentissages effectués en classe, en atelier ou au laboratoire. Cependant, on est en droit de s'attendre qu'il partage, avec les collègues de sa spécialité, la responsabilité des moyens qui sont utilisés pour instruire et éduquer les élèves, répondant ainsi à cette volonté d'« évoluer d'une prise en charge individuelle de la réussite des élèves vers une responsabilité collégiale à l'égard des apprentissages de tous les élèves. Comme il faut évoluer d'un enseignement centré sur les contenus à transmettre vers un enseignement centré sur les compétences à acquérir pour tous les élèves. Cela est vrai à tous les ordres d'enseignement » (Bisaillon 1993 : 228).

À cet égard, l'enseignante ou l'enseignant doit cependant être capable de démontrer, notamment aux autres collègues de sa spécialité, qu'il met en scène les meilleurs moyens pour favoriser le développement optimal de ses élèves compte tenu du contexte. C'est pourquoi on ne peut envisager sa responsabilité professionnelle sans faire référence aux

ressources que constituent les données de la recherche et sa capacité de conduire dans son milieu de formation des projets dont il documente le déroulement et les effets.

☛ Respecter les aspects confidentiels de sa profession.

L'enseignante ou l'enseignant dans son activité quotidienne est mis en présence de renseignements de nature personnelle que peuvent lui confier l'ensemble des partenaires internes et externes qui gravitent autour de l'élève et les élèves eux-mêmes. Faute d'avoir été sensibilisé aux questions du respect de la confidentialité, il peut succomber à la tentation de divulguer ces faits ou renseignements privilégiés en dehors des nécessités requises précisément par sa tâche. C'est pourquoi l'enseignante ou l'enseignant est tenu à une obligation de discrétion et de réserve dans l'utilisation de renseignements personnels sur les élèves et leurs familles ainsi que sur ses collègues.

☛ Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues.

Dans une société plurielle comme la nôtre, les valeurs et les points de vue prolifèrent. La classe, l'atelier ou le laboratoire, le centre de formation professionnelle sont comme une sorte de foyer où se rencontrent des élèves (jeunes ou adultes) de toute origine, n'ayant pas tous la même langue maternelle, appartenant à diverses religions, races, classes sociales, etc. L'enseignante ou l'enseignant de la formation professionnelle a donc un rôle particulier à jouer à cet égard : il lui faut éviter les situations qui reproduisent diverses formes de discrimination et d'exclusion et mettre en place des dispositifs qui assurent l'équité et le respect des différences, conformément aux prescriptions de la Charte des droits et libertés de la personne.

☛ Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe.

L'analyse des problèmes moraux qui se produisent dans une classe (sexe, violence, drogues, etc.) et la découverte de manières de les aborder exigent de l'enseignante ou de l'enseignant la mobilisation de savoirs culturels précis si l'on ne veut pas qu'il reproduise des préjugés conduisant à diverses formes d'exclusion. Les positions morales ont évolué dans le temps et influent sur la manière d'analyser les problèmes et d'envisager des solutions. C'est pourquoi il devient essentiel pour le maître de pouvoir situer à l'intérieur de courants d'idées (philosophiques, historiques, sociaux, politiques, psychologiques) les problèmes moraux, de bien saisir ses *a priori* afin de pouvoir effectuer des choix fondés et d'assumer personnellement et publiquement ses choix.

☛ Utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession et le métier enseigné.

L'enseignement est une activité régie par un cadre légal et réglementaire. En effet, la Loi sur l'instruction publique détermine les obligations et les droits du personnel enseignant, tandis que la convention collective, quant à elle, précise les règles auxquelles doivent se conformer les enseignantes et les enseignants pour respecter leur contrat de travail. De

plus, des codes propres à certains métiers et des règles de santé et de sécurité s'appliquant à l'ensemble des métiers viennent réglementer leur exercice. Par conséquent, il est attendu que l'enseignante ou l'enseignant accomplira ses tâches dans le respect du cadre réglementaire qui régit sa profession ainsi que le métier qu'il enseigne.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU COURS ET AU TERME DE LA FORMATION

Même si l'enseignement est un métier moral (Tom 1984), il n'en demeure pas moins que cette compétence a été souvent négligée en formation à l'enseignement. Dans une société plurielle où les points de vue sont multiples et dans laquelle le rapport à l'autorité s'est grandement transformé, il convient d'insister tout particulièrement sur cette dimension à l'école et en ce qui concerne la formation à l'enseignement.

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *d'agir de manière responsable auprès des élèves pour que l'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe;*
✔ *de répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés.*

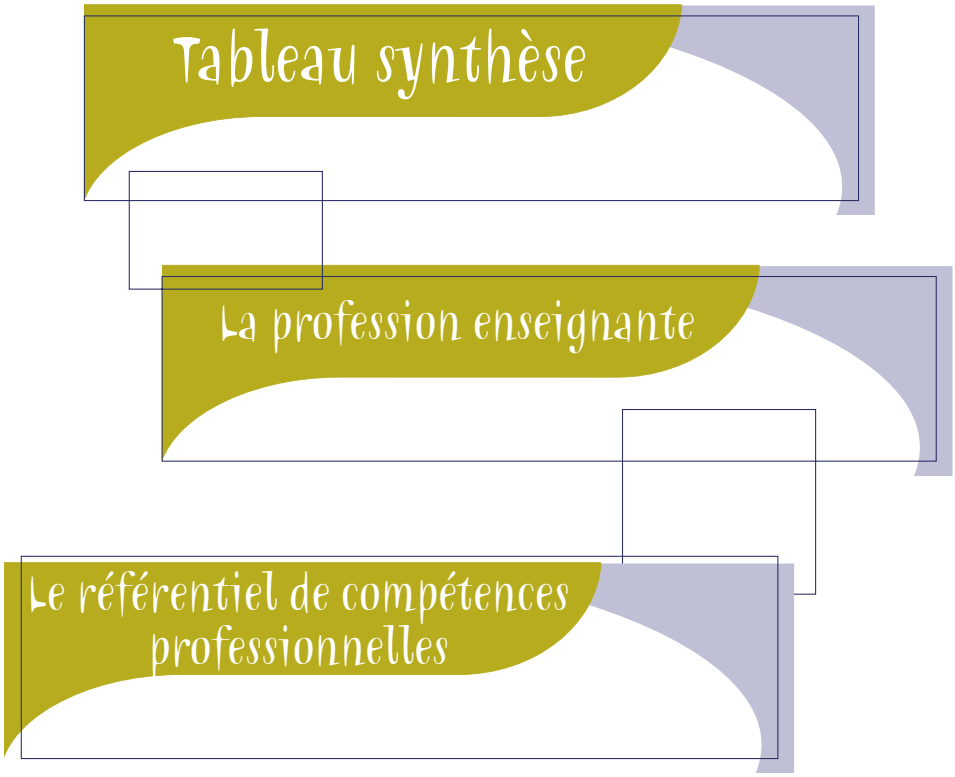


Tableau synthèse
La profession enseignante
Le référentiel de compétences professionnelles

COMPÉTENCE Nº 1

Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

COMPOSANTES

- Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.
- Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée.
- Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans les programmes de formation et celle de ses élèves.
- Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.
- Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de comprendre les différents savoirs à enseigner (disciplinaires et curriculaires) de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève ;
- de manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et d'en apprécier les possibilités et les limites ;
- de manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève ;
- de construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves.

COMPÉTENCE Nº 2

Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

COMPOSANTES

- Employer une variété de langage oral approprié dans ses interventions auprès des élèves, des collègues et des représentants d'entreprise.
- Respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux collègues et aux représentants d'entreprise.
- Pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions.
- Communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire exact et une syntaxe appropriée.
- Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites.
- Chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de maîtriser les règles et les usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone ou anglophone ;
- de s'exprimer dans une langue correcte avec l'aisance, la précision, l'efficacité et l'exactitude qui conviennent à ce que la société attend d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement.

COMPÉTENCE N° 3

Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.

COMPOSANTES

- Interpréter les finalités, les compétences et les contenus relatifs aux programmes de formation.
- Planifier des séquences d'enseignement-apprentissage en fonction de la logique des contenus et de la progression des apprentissages.
- Prendre en considération les préalables, les représentations et les champs d'intérêt des élèves dans l'enseignement des contenus.
- Établir des liens entre le métier enseigné ainsi que la santé et la sécurité au travail, dans les situations d'enseignement-apprentissage.
- Anticiper les obstacles à l'apprentissage dans l'enseignement des contenus.
- Prévoir des situations d'enseignement-apprentissage permettant la consolidation des savoirs.
- Prévoir des situations d'apprentissage qui permettent l'intégration des compétences dans des contextes variés.
- Prendre en considération les différences sociales dans l'élaboration de situations d'enseignement-apprentissage.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit :

- maîtriser les différents savoirs que comportent la ou les spécialités ou encore le ou les métiers à enseigner ;
- maîtriser le ou les programmes de formation de la ou des spécialités ou encore du ou des métiers à enseigner ;
- concevoir des activités d'enseignement-apprentissage qui concourent au développement des compétences visées dans le ou les programmes de formation et qui tiennent compte des règles de santé et de sécurité au travail ainsi que des contraintes et des exigences du milieu.

COMPÉTENCE N° 4

Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des effectifs scolaires et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.

COMPOSANTES

- Engager les élèves dans des situations significatives de développement des compétences.
- Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à l'accomplissement des activités d'apprentissage.
- Guider les élèves dans la compréhension des éléments des situations d'apprentissage, dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information offerte par les diverses ressources, dans la sélection et l'utilisation sécuritaire d'équipements, d'accessoires, d'outillage et de matériaux ainsi que dans l'exécution des activités d'apprentissage.
- Encadrer les apprentissages des élèves par des questions et des rétroactions fréquentes propres à favoriser la consolidation, l'intégration et la généralisation des apprentissages.
- Amener les élèves à travailler en coopération.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de guider adéquatement les élèves dans la réalisation d'activités d'apprentissage s'inscrivant dans le processus d'acquisition des compétences du ou des programmes de formation en tenant compte des particularités du milieu ;
- de détecter les problèmes d'enseignement-apprentissage qui surviennent dans l'application du processus d'acquisition des compétences et d'utiliser les moyens appropriés pour y remédier.

COMPÉTENCE Nº 5

Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

COMPOSANTES

- Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences.
- En situation d'apprentissage, recueillir des données afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.
- Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences.
- Communiquer aux élèves et aux autres personnes visées, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que la progression des apprentissages et l'acquisition des compétences.
- Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination des étapes de progression du programme de formation.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de détecter, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves ;
- d'entreprendre, avec ses élèves, une démarche de réflexion sur l'action afin qu'ils soient capables de s'autoévaluer au regard des compétences à acquérir dans le ou les programmes de formation et, s'il y a lieu, de trouver et d'appliquer des moyens qui leur permettront de poursuivre leur progression ;
- de procéder à l'évaluation sommative des compétences devant être acquises par ses élèves ;
- de collaborer avec ses collègues à l'élaboration d'outils de communication en vue d'informer convenablement les élèves, leurs répondants et d'autres personnes intéressées quant au développement des compétences visées dans le ou les programmes de formation.

COMPÉTENCE Nº 6

Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

COMPOSANTES

- Définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités ordinaires de la classe.
- Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés dans la classe ainsi que dans le laboratoire ou l'atelier et s'assurer qu'ils s'y conforment.
- Faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'adoption des normes de fonctionnement de la classe.
- Élaborer des stratégies pour intervenir efficacement lors de comportements déviants.
- Maintenir un climat propice à l'apprentissage.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- d'appliquer, de façon individuelle ou en collaboration avec les autres membres de l'équipe pédagogique de la spécialité ou du métier, des modalités de fonctionnement qui favorisent le déroulement efficace et sécuritaire des activités ordinaires du ou des groupes en atelier, au laboratoire et en classe ;
- de reconnaître et de résoudre, de façon individuelle ou en collaboration avec les autres membres de l'équipe pédagogique de la spécialité s'il y a lieu, les problèmes de fonctionnement qui nuisent au déroulement des activités ordinaires du ou des groupes en atelier, au laboratoire et en classe ;
- d'anticiper des problèmes de déroulement des activités de la ou des classes et d'appliquer des mesures en vue de les prévenir ;
- de mettre en œuvre, avec les élèves, une démarche de réflexion sur leurs actions afin qu'ils prennent conscience des effets de ces actions sur leur formation et sur celle des autres élèves de la ou des classes et qu'ils appliquent, s'il y a lieu, des solutions pour améliorer la situation ;
- d'accompagner les élèves aux comportements déviants dans la résolution de ce problème et, au besoin, de prendre les décisions qui s'imposent et de les appliquer dans le but d'améliorer la situation de ces élèves et celle de la ou des classes touchées.

COMPÉTENCE Nº 7

Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.

COMPOSANTES

- Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou de comportement ou encore un handicap.
- Rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources en relation avec les besoins et le cheminement des élèves.
- Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement.
- Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- d'échanger avec d'autres intervenants afin de prévoir un plan d'intervention adapté ;
- d'adapter ses interventions aux difficultés particulières des élèves.

COMPÉTENCE Nº 8

Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

COMPOSANTES

- Anticiper les enjeux et estimer les potentialités et les limites des technologies de l'information et des communications.
- Évaluer le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux au regard du développement des compétences des programmes de formation.
- Communiquer à l'aide d'outils multimédias.
- Utiliser efficacement les technologies de l'information et des communications pour chercher de l'information et résoudre des problèmes.
- Utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation sur sa propre spécialité d'enseignement et sur sa pratique professionnelle.
- Aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser pour mener à bien des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique l'information recueillie sur les réseaux.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de manifester un esprit critique à l'endroit des technologies de l'information et des communications, notamment en ce qui a trait au développement des compétences dans le contexte de l'application de démarches de formation centrées sur l'apprentissage et en fonction des contraintes et exigences du milieu ;
- de déterminer les possibilités des outils informatiques de contribuer au développement des capacités cognitives supérieures et des habiletés sociales des élèves ;
- de mettre en place dans le milieu de formation les conditions nécessaires à l'utilisation des TIC par les élèves afin que ces outils contribuent au développement de leurs compétences comme ils contribuent à l'exercice de leur futur métier dans le milieu de travail ;
- d'utiliser efficacement les diverses facettes des outils informatiques pour communiquer de l'information, discuter avec des collègues, des experts, des représentants d'entreprise, etc., recueillir et analyser des données, élaborer des documents de formation, évaluer des apprentissages, etc. ;
- de participer aux activités des organismes qui s'occupent de la conception d'instruments informatiques et de leur intégration à la formation professionnelle en général et à l'enseignement d'une spécialité ou d'un métier en particulier et de s'inscrire dans une démarche de formation continue à cet égard.

COMPÉTENCE Nº 9

Coopérer avec l'équipe-centre, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.

COMPOSANTES

- Collaborer avec les autres membres de l'équipe-centre en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités conférés aux établissements scolaires.
- Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion ou aux activités et aux projets du centre de formation professionnelle.
- Intéresser les parents au choix professionnel de leur enfant.
- Développer et entretenir des liens avec les partenaires socioprofessionnels.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de situer son rôle par rapport à celui des autres intervenantes et intervenants internes ou externes pour en arriver à une complémentarité respectueuse des compétences de chacun ;
- d'adapter ses actions aux visées éducatives et d'apporter sa contribution en suggérant quelques pistes d'amélioration et en s'engageant personnellement dans la réalisation de projets d'école ;
- d'établir une relation de confiance avec les différents partenaires.

COMPÉTENCE Nº 10

Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à l'exécution des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans les programmes de formation, et ce, en fonction des élèves visés.

COMPOSANTES

- Discerner les situations qui nécessitent la collaboration d'autres membres de l'équipe pédagogique relativement à la conception et à l'adaptation des situations d'enseignement-apprentissage, à l'évaluation des apprentissages et à la maîtrise des compétences.
- Définir et organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique.
- Participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves.
- Travailler à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de contribuer de manière pertinente aux travaux de l'équipe enseignante ;
- de critiquer de façon constructive les réalisations de l'équipe et d'apporter des suggestions novatrices en matière pédagogique.

COMPÉTENCE Nº 11

S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

COMPOSANTES

- Établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles.
- Participer à des sessions de formation sur mesure et à des stages en entreprise.
- Discuter avec ses collègues de la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques.
- Réfléchir sur sa pratique et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
- Conduire des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement.
- S'engager dans des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans les programmes de formation et aux objectifs éducatifs du centre de formation profession-

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- d'établir un bilan de ses compétences, en vue d'une reconnaissance d'acquis de tous ordres, et un plan de formation continue lui permettant de suivre l'évolution de sa spécialité et de l'enseignement de celle-ci ;
- de repérer, de comprendre et d'utiliser les ressources disponibles et nécessaires en ce qui concerne l'enseignement en général et l'enseignement professionnel en particulier (littérature technique, littérature de recherche et littérature professionnelle, réseaux pédagogiques, banques de données) ;
- de conduire des projets pédagogiques sur des aspects de son enseignement ;
- de participer activement à des projets de recherche liés à la maîtrise des compétences des programmes de formation et aux objectifs éducatifs du centre de formation professionnelle.

COMPÉTENCE Nº 12

Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

COMPOSANTES

- Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions.
- Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique.
- Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.
- Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves.
- Respecter les aspects confidentiels de sa profession.
- Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues.
- Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe.
- Utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession et le métier enseigné.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- d'agir de manière responsable auprès des élèves pour que l'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe ;
- de répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés.

Chapitre 4

Le plan de formation à l'enseignement professionnel

4 LE PLAN DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Le ministère de l'Éducation a été amené à définir, sur de nouvelles bases, le profil de formation des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle. Ce profil précise les compétences professionnelles que le maître doit posséder au cours et au terme de la formation universitaire en enseignement, le contexte d'intervention dans lequel il doit être en mesure d'exercer ainsi que les principes devant guider les universités dans la reconnaissance des acquis universitaires. Dans une optique de professionnalisation et d'approche culturelle de l'enseignement, la formation à l'enseignement s'appuie sur un référentiel de douze compétences professionnelles qui sont les mêmes, peu importe le secteur, le domaine ou l'ordre d'enseignement. Rappelons que, pour chacune des compétences professionnelles, le sens, les composantes et le niveau de maîtrise attendu ont été précisés par rapport au secteur d'enseignement visé dans le programme menant à l'obtention d'un baccalauréat dont il est ici question, soit l'enseignement professionnel.

Les programmes d'études menant à l'obtention du baccalauréat en enseignement professionnel comportent 120 unités et devront être élaborés en tenant compte du plan de formation présenté ci-dessous.

Ce plan reconnaît que le baccalauréat en enseignement professionnel s'adresse autant aux enseignantes et aux enseignants déjà en exercice qu'aux personnes qui ont une expérience de travail et qui aspirent à devenir enseignantes ou enseignants.

Par équité pour toutes les personnes qui voudraient se préparer dans le but de faire carrière dans le domaine de l'enseignement professionnel, les personnes diplômées de la formation professionnelle, de la formation technique ou universitaire, qui possèdent une expertise dans leur métier ou profession, pourront désormais s'inscrire au programme de formation à l'enseignement. Par ailleurs, seuls les candidats et les candidates ayant acquis le nombre d'heures d'expérience dans un emploi[6] établi dans le Règlement sur l'autorisation d'enseigner et correspondant au secteur du programme d'enseignement visé seront titularisés. Si les universités ouvrent leurs portes aux personnes ne possédant pas l'expérience requise, elles devront prévoir des modalités de formation (alternance travail-études ou autres) qui permettront de l'atteindre.

6. En ce moment, ce nombre s'élève à 4 500 heures.

Dans le but de faciliter l'accès au programme de formation et d'élargir le bassin actuel de recrutement des enseignantes et des enseignants, le plan de formation à l'enseignement professionnel a été conçu selon un modèle à géométrie variable. Par exemple, le plan de formation reconnaît que la personne qui commence en enseignement ou qui souhaite enseigner à la formation professionnelle maîtrise déjà les compétences disciplinaires qu'elle devra enseigner. À certaines conditions, les unités attribuables à ces compétences pourront être créditées en cours de formation universitaire.

Baccalauréat en enseignement professionnel

Pour l'obtention du baccalauréat en enseignement professionnel, les universités sont appelées à donner un programme de formation qui permet aux maîtres d'acquérir les compétences professionnelles propres à la profession enseignante :

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-centre, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à l'exécution des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans les programmes de formation, et ce, en fonction des élèves visés.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Le programme de formation permet aux maîtres et aux futurs maîtres d'être en mesure d'enseigner à la formation professionnelle un métier donné. L'expertise dans le métier ou l'expertise disciplinaire est, à certaines conditions, reconnue aux étudiantes-maîtres et aux étudiants-maîtres. La formation à l'enseignement des différentes composantes du métier (théoriques et pratiques) se réalise sous une forme continue et graduelle. C'est d'ailleurs ce qui caractérise le programme de formation à l'enseignement professionnel.

4.1 Le baccalauréat en enseignement professionnel

4.1 Le baccalauréat en enseignement professionnel

Le plan de formation proposé consiste en un programme d'études conduisant à l'obtention d'un baccalauréat en enseignement professionnel de 120 unités comportant deux blocs : le premier, de 90 unités, conduit à une autorisation particulière d'enseigner et le second, de 30 unités, mène à l'obtention du brevet d'enseignement (voir le schéma 1 à la fin de cette section). Il tient compte du fait que les personnes qui s'engagent dans cette formation sont habituellement des enseignantes et des enseignants qui sont ou qui ont déjà été en exercice dans le secteur de l'enseignement, tant public que privé, et qui désirent poursuivre une carrière dans l'enseignement. Ces personnes ont une formation professionnelle (DEP), technique (DEC ou AEC), universitaire ou son équivalent correspondant au secteur du programme d'enseignement visé et ont également démontré une maîtrise du métier et une expérience correspondant au secteur du programme d'enseignement visé.

4.1.1 Un bloc de 90 unités qui conduit à une autorisation particulière d'enseigner

☛ ***Un volet de 60 unités***

Ce volet, pour lequel un maximum de 60 unités est attribué, comporte une intégration des différentes composantes de la formation énumérées ci-après qui seront offertes de façon concomitante. Elles seront définies par les universités en collaboration avec les représentantes et les représentants de la formation professionnelle dans les commissions scolaires, les gestionnaires et le personnel enseignant.

Par ailleurs, au début de sa formation à l'enseignement professionnel, la candidate ou le candidat pourra bénéficier d'une première évaluation de ses acquis dans le métier en vue de la reconnaissance de ceux-ci à une étape ultérieure. De plus, les candidates et les candidats seront soumis, au début de leur programme, à un test diagnostique de maîtrise de la langue d'enseignement. Au besoin, des mesures de soutien leur seront offertes en vue d'améliorer leurs compétences linguistiques et langagières de telle sorte que, au terme de cette formation, ces personnes auront acquis les compétences universitaires requises au regard de la maîtrise de la langue d'enseignement.

Les composantes du programme de formation sont les suivantes :

- une initiation à l'enseignement;
- une formation psychopédagogique et andragogique;

- une formation pratique par des stages d'enseignement en milieu scolaire;
- des activités de perfectionnement relatives au métier ou au secteur d'enseignement.

Une initiation à l'enseignement

Cette partie de la formation à laquelle un minimum de 3 unités est attribué sera élaborée par l'université en collaboration avec les commissions scolaires; elle sera donnée en cours d'emploi et pourra se dérouler dans le milieu scolaire sous la responsabilité d'une personne dûment qualifiée et engagée par l'université.

Cette initiation consiste en une formation théorique et pratique principalement axée sur l'appropriation du contenu des documents relatifs au programme d'études que ces personnes auront à enseigner, sur le concept de compétence**,** sur la planification de l'enseignement, sur l'élaboration de situations d'apprentissage, sur l'évaluation et sur la gestion de classe. Les heures d'enseignement données durant cette première activité de formation feront l'objet d'un encadrement comportant des activités d'observation, de supervision et de réflexion sur la pratique pédagogique.

Cette initiation s'adresse à toute personne qui débute en enseignement, peu importe la charge d'enseignement. Cependant, les enseignantes et les enseignants qui ont une charge de 216 heures d'enseignement dans la même année devront suivre cette formation.

Par la suite, les enseignantes et les enseignants ayant obtenu pour une seconde fois une charge d'enseignement de 216 heures devront poursuivre leur programme universitaire de formation à l'enseignement professionnel.

Une formation psychopédagogique et andragogique

Cette formation portera sur le développement des compétences professionnelles au regard de la connaissance du contenu des programmes d'études, du concept de compétence en matière de formation professionnelle, de l'organisation de la formation professionnelle au Québec, de la planification de l'enseignement, de la psychologie de l'apprentissage, de l'élaboration de situations d'acquisition de compétences, de l'utilisation des TIC dans l'enseignement, de l'évaluation, de la gestion de classe, de la santé et de la sécurité au travail ainsi que des stratégies adoptées dans l'enseignement.

Le concept de concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle dans les programmes d'études, l'adaptation de la pédagogie qui en résulte, l'alternance travail-études, l'intégration des compétences à acquérir par les élèves et l'harmonisation interordres sont également des aspects qui influent sur les compétences que doit acquérir le personnel enseignant de la

formation professionnelle. On devra également tenir compte du fait que l'enseignement se donne autant à des élèves jeunes qu'à des élèves adultes.

Enfin, l'adaptation de l'enseignement non seulement à l'évolution des métiers mais à leur pédagogie, la didactique propre à l'enseignement en formation professionnelle ainsi que l'organisation de l'enseignement devront également être considérées.

Une formation pratique par des stages d'enseignement en milieu scolaire

Cette formation prend la forme d'une démarche réflexive sur les apprentissages de chaque stagiaire. Les stages, d'une valeur équivalente à celle des stages faits dans les programmes de formation des maîtres à l'enseignement général, seront supervisés par l'université en collaboration avec des enseignantes et des enseignants associés et la direction de chaque centre de formation professionnelle. Pour les personnes qui enseignent, les stages se feront à l'intérieur même de leur tâche d'enseignement. Pour les autres, cette formation prendra la forme de stages en milieu scolaire. Dans les deux cas, ces stages tiendront lieu de période probatoire.

Des activités de perfectionnement relatives au métier ou au secteur d'enseignement

L'évolution de la technologie et des compétences inhérentes aux métiers dans la perspective de l'évolution du monde du travail doit aussi être au cœur de la formation de l'enseignante et de l'enseignant de la formation professionnelle, et ce, au regard des connaissances que ces personnes doivent actualiser puis faire acquérir à leurs élèves.

Sur ce chapitre, on privilégiera une intégration équilibrée de diverses activités, soit la participation à des activités de perfectionnement en entreprise et dans des centres spécialisés et à des activités de formation particulière liées à la spécialité enseignée, au collégial ou à l'université. On peut envisager également des activités de développement résultant d'ententes de collaboration entre le centre de formation professionnelle et l'entreprise, la mise à jour ou l'élaboration de matériel didactique approprié ainsi que la participation à des activités de perfectionnement pédagogique dans le domaine d'enseignement.

☛ ***Un volet de 30 unités***

La reconnaissance de la compétence disciplinaire

Au regard de la compétence disciplinaire, une activité de reconnaissance des acquis dans le métier ou le secteur d'enseignement de 3 unités devra être organisée au moment approprié pendant la formation. Elle aura pour objet de permettre aux personnes inscrites à cette formation de préparer une demande

étayée de reconnaissance, par équivalence, de la scolarité liée à la formation initiale à l'enseignement, du perfectionnement en emploi au regard du métier ou de la profession en question ainsi que de l'expérience de travail. Ce bilan des acquis professionnels devrait précéder les autres activités de perfectionnement et servir à établir les besoins en matière de formation dans la spécialité choisie.

À cette fin, les universités sont appelées à reconnaître des unités, dans le respect des principes à la base de la reconnaissance des acquis formulés par le Conseil supérieur de l'éducation (2000). Ces principes, au nombre de trois, sont les suivants :

- Une personne a droit à la reconnaissance sociale de ses acquis; en contrepartie, il lui incombe de fournir la preuve de ses acquis;
- Une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà; ce qui importe dans la reconnaissance des acquis, c'est ce qu'une personne a appris et non les lieux, circonstances ou méthodes d'apprentissage;
- Tout système de reconnaissance des acquis doit viser la transparence.

Quelques principes opérationnels devront guider les actions des universités au regard de la reconnaissance d'acquis dits disciplinaires :

- Le processus de reconnaissance des acquis demeure la responsabilité des universités;
- Les modalités de sanction des acquis sont identiques à celles des cours constituant le programme menant à l'obtention d'un baccalauréat en enseignement professionnel;
- Ce ne sont pas les expériences qui sont reconnues mais bien les acquis disciplinaires résultant de ces expériences;
- Pour être reconnus, les acquis disciplinaires doivent être analysés par référence aux savoirs disciplinaires inhérents à la situation de travail visée dans une perspective universitaire de formation à l'enseignement professionnel;
- La reconnaissance des acquis est basée sur un processus rigoureux, permettant ainsi d'en assurer la crédibilité;
- La reconnaissance des acquis est basée sur un processus équitable, permettant ainsi à une étudiante ou à un étudiant de mettre en valeur l'ensemble de ses acquis aux fins de reconnaissance officielle;
- Les étudiantes et les étudiants sont assurés d'un traitement comparable d'une université à l'autre et d'une région à l'autre. Pour ce faire, les universités sont invitées à travailler de concert, et ce, en synergie avec le milieu scolaire et le milieu du travail.

Une attestation universitaire et une autorisation particulière d'enseigner

Étant donné que les différentes activités se dérouleront de façon concomitante pour l'enseignante ou l'enseignant en exercice, l'accumulation des 90 unités du premier bloc pourra s'étendre sur une période d'environ cinq ans. La personne

qui aura réussi l'épreuve au regard de la maîtrise de la langue d'enseignement obtiendra alors une attestation de réussite de ces 90 unités délivrée par l'université. De plus, le ministère de l'Éducation délivrera, sur recommandation de l'université, une autorisation particulière d'enseigner au titulaire de cette attestation.

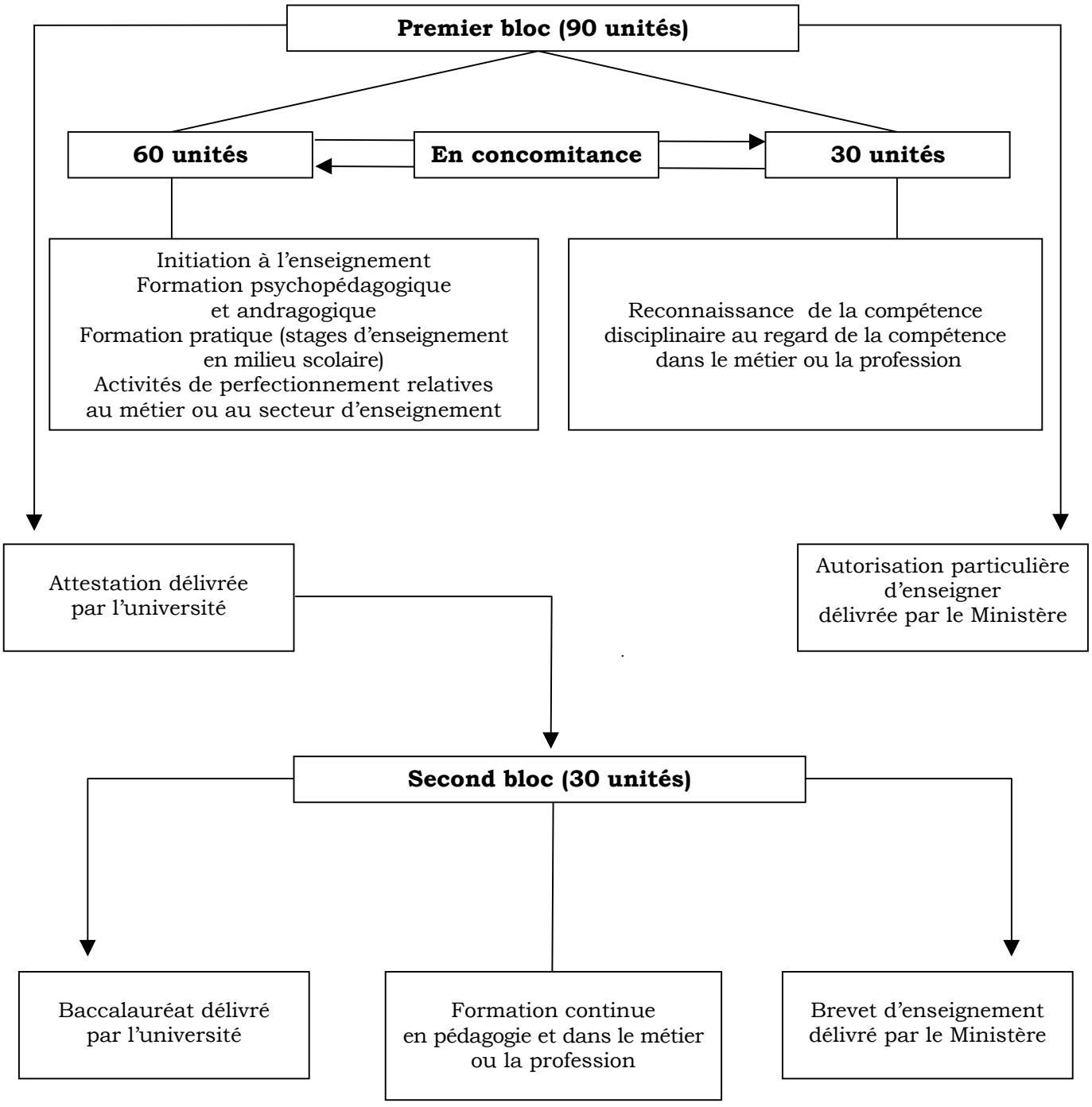
4.1.2 Un bloc de 30 unités qui conduit à l'obtention d'un brevet d'enseignement

Ce bloc tient davantage compte des besoins de formation continue des enseignantes et des enseignants dans la poursuite de leur formation. Il devra donc être adapté aux exigences du métier enseigné et aux besoins de chaque personne. Il consiste d'abord en un approfondissement des compétences d'ordre pédagogique, andragogique, didactique ou technique de l'enseignante et de l'enseignant, dans la perspective d'un continuum de formation et de développement professionnel.

Dans cette optique, comme au premier bloc, on privilégiera la participation à des activités de recherche connexes au domaine d'enseignement, la mise à jour ou l'élaboration de matériel didactique approprié ainsi que la participation à des stages de perfectionnement en entreprise. À la suite de la réussite des 120 unités, un diplôme de baccalauréat de même qu'un brevet d'enseignement seront délivrés.

SCHÉMA 1

BACCALAURÉAT EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL (120 UNITÉS)



4.2 Les éléments de mise en œuvre

4.2 Les éléments de mise en œuvre

Il appartiendra à chaque université d'élaborer des programmes correspondant aux orientations de la formation à l'enseignement professionnel et de les faire approuver par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Elles devront par la suite collaborer avec leurs partenaires à la recherche de conditions et de moyens qui permettront de mettre en œuvre l'ensemble du plan dont les orientations auront été approuvées par le ministre.

L'accessibilité de la formation à l'enseignement professionnel à tous les candidats et candidates exigera des universités qu'elles innovent dans leurs approches en utilisant, entre autres, les nouvelles technologies de l'information et des communications pour joindre l'ensemble de la population répartie sur tout le territoire.

Chapitre 5

L'élaboration des programmes dans une perspective de développement de compétences professionnelles

5 L'ÉLABORATION DES PROGRAMMES DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Les deux orientations générales ainsi que le référentiel de compétences professionnelles devraient servir de point d'ancrage à l'écriture des programmes de formation à l'enseignement menant à l'obtention du baccalauréat en enseignement professionnel.

Les deux orientations s'inscrivent dans le prolongement de l'esprit de la réforme. La première réaffirme la nécessité d'une formation à caractère professionnel. La seconde privilégie la dimension culturelle de la formation, c'est-à-dire la formation d'une enseignante ou d'un enseignant cultivé. Enfin, pour atteindre ces deux grandes finalités, l'approche par compétences professionnelles est retenue.

Pour mieux soutenir les personnes responsables de la conception et de la mise en œuvre des programmes de formation à l'enseignement, quelques points de repère sont indiqués ci-dessous au regard de ces deux orientations et de l'approche par compétences professionnelles. Ils ne sont cependant pas présentés selon un ordre hiérarchique et se renvoient davantage les uns aux autres comme dans une mise en réseau.

5.1 La formation à l'enseignement dans une optique de professionnalisation

- Les programmes de formation à l'enseignement devraient être davantage conçus selon une *logique professionnelle*, c'est-à-dire dans la perspective de développer chez les étudiantes-maîtres ou les étudiants-maîtres les compétences nécessaires à l'exercice même de leur travail. La logique disciplinaire ne devrait donc plus être dominante dans le développement des programmes de formation à l'enseignement ayant une visée de professionnalisation.

- La conception de programmes de formation à l'enseignement selon une logique professionnelle implique la reconnaissance de la *dimension interactive du travail enseignant*. Le maître en exercice ou le futur maître, quel que soit son contexte d'intervention ou son domaine d'enseignement, aura à aider et à guider l'élève dans la construction de ses savoirs. Bien que les savoirs disciplinaires professionnels ou techniques soient essentiels, en plus du fait d'être un spécialiste dans son métier, l'enseignante ou l'enseignant est un professionnel de l'enseignement de ce métier à des groupes d'élèves. En outre, il devra travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique et coopérer avec l'équipe-centre, les parents et les différents partenaires sociaux et économiques en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs. En ce sens, un programme de formation à l'enseignement d'un métier devrait être différent d'un programme de formation dans ce métier et prendre en considération cette dimension professionnelle particulière du travail enseignant.

- La conception de programmes de formation selon une logique professionnelle s'appuie sur le *développement de compétences professionnelles*, c'est-à-dire sur l'apprentissage de compétences liées à l'exercice de la profession. Le développement de ces compétences implique la *mobilisation d'un certain nombre de ressources* en vue de comprendre et de résoudre des problèmes liés au travail.

  Ces différentes ressources sont notamment des *savoirs de nature disciplinaire*. Ceux-ci doivent cependant être principalement liés au domaine d'enseignement. Permettre aux enseignants en exercice comme aux futurs enseignants d'être en mesure d'enseigner, pour un métier donné, les contenus prescrits dans les programmes d'études des élèves devrait servir de visée pour déterminer l'*étendue*, la *profondeur* et la *pertinence* des savoirs disciplinaires dans la formation à l'enseignement.

  Les ressources à mobiliser dans le développement des compétences professionnelles comportent aussi des savoirs de nature *pédagogique* et *didactique*. Les approches, les méthodes, les moyens, les ressources et les techniques liés à l'enseignement-apprentissage, à l'évaluation ou à la gestion de classe font partie des programmes de formation à l'enseignement. Le nouveau milieu éducatif propose d'autres rôles à l'enseignant ou à l'enseignante et à l'élève au regard de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Ces perspectives servent désormais de points de repère pour la détermination des éléments à inclure dans les programmes de formation.

  Enfin, certaines compétences professionnelles requièrent la mobilisation de *savoirs* liés à d'autres aspects de l'exercice de la profession qui *débordent le cadre de la classe*. Soulignons notamment les responsabilités confiées au personnel enseignant au sein du conseil d'établissement et la capacité de travailler avec les pairs et avec les entreprises dans une optique de développement de compétences chez les élèves.

- La conception d'un programme de formation à l'enseignement axé sur le développement de compétences professionnelles requiert davantage une *approche-programme* et doit promouvoir une *formation intégrée*. Les savoirs doivent être mobilisés dans le contexte du développement d'une compétence professionnelle. L'accent mis sur la formation pratique, au cours de la dernière réforme de la formation des maîtres, constitue un pas en avant. Toutefois, un fonctionnement en parallèle, soit, d'un côté, des cours à teneur plus théorique et, de l'autre, des activités de formation pratique, est à éviter. Une « approche-programme » permet de remédier à la fragmentation de la formation et facilite l'intégration de toutes les activités. Elle est basée sur la concertation et la mise en réseau des différents acteurs : formatrices et formateurs, étudiantes et étudiants ainsi que gestionnaires d'établissements scolaires et d'entreprises au sein d'une « équipe-programme ».

  Par ailleurs, le contexte particulier de la formation à l'enseignement professionnel pour des personnes habituellement en exercice devrait favoriser cette intégration.

- La conception d'un programme de formation à l'enseignement axé sur le développement de compétences professionnelles devrait être *ancrée dans des lieux de pratique*. Les stages dans le milieu scolaire sont des occasions privilégiées pour exercer les compétences en contexte réel et évaluer leur degré de progression et d'acquisition. Il est indispensable que les établissements d'enseignement fournissent aux candidates et aux candidats à l'enseignement la possibilité de vivre des expériences de terrain. Les futurs maîtres peuvent alors avoir l'occasion de démontrer qu'ils ont les compétences requises pour exercer la profession.

- La conception d'un programme de formation d'un professionnel ou d'une professionnelle de l'enseignement appelle plutôt une *perspective de construction des savoirs* qu'une perspective axée sur l'application ou seulement disciplinaire. C'est pourquoi l'apprentissage du travail enseignant ne peut être réduit à l'application de solutions techniques à des problèmes pratiques, tout comme il ne peut être limité à la seule maîtrise des contenus disciplinaires. Former à l'enseignement ne peut se faire sans prendre en considération le contexte réel de travail. Cela implique la mise en place de dispositifs de formation permettant aux étudiantes-maîtres et aux étudiants-maîtres d'apprendre à construire une représentation du problème (*problem setting*) et d'élaborer des solutions adaptées à leur contexte.

- La conception d'un programme de formation à l'enseignement selon une logique professionnelle devrait inclure des éléments relatifs au *développement d'une éthique de la responsabilité*. Les enseignantes et les enseignants en exercice ou en devenir doivent apprendre à argumenter en vue de soutenir une position et à bien fonder leurs arguments.

- La conception d'un programme de formation à l'enseignement selon une logique professionnelle devrait aussi inclure des éléments relatifs au *développement de la pensée réflexive*. L'étudiante-maître ou l'étudiant-maître doit être en mesure, par divers moyens, de réfléchir sur sa pratique afin de construire des solutions appropriées au contexte complexe de la classe.

5.2 La formation à l'enseignement dans une optique d'approche culturelle de l'enseignement

- La conception d'un programme de formation à l'enseignement s'inscrivant dans la perspective d'une approche culturelle de l'enseignement tient compte du rôle de l'enseignant ou de l'enseignante à cet égard. Il se devra d'être un *passeur culturel* et de devenir un *héritier*, un *critique* et un *interprète* de la culture dans l'exercice de ses fonctions.

  En ce qui concerne la *culture pensée comme objet*, les éléments de culture seconde estimés souhaitables en matière de formation à l'enseignement sont sujets à débat dans chaque établissement. Au regard des savoirs de nature disciplinaire liés au domaine d'enseignement, les contenus du programme de formation à enseigner servent de visée comme objets de culture seconde à retenir. Il est évident que les enseignantes et les enseignants doivent

maîtriser davantage de contenus disciplinaires que ce qui est prescrit dans le programme scolaire. Quant aux savoirs de nature didactique et pédagogique, les prémisses, actuellement véhiculées dans le cas du centre de formation professionnelle, au regard de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation servent d'éléments de repère. Cependant, compte tenu du rapport privilégié que le maître doit entretenir avec le savoir, le programme de formation à l'enseignement devrait lui permettre de devenir non seulement un héritier (réservoir d'objets de culture seconde) mais également un critique et un interprète.

En ce qui concerne la *culture pensée comme rapport* (rapport au monde, à autrui et à soi), il apparaît important de créer, dans chacun des cours du programme de formation à l'enseignement, une relation entre les contenus enseignés, la culture des étudiantes-maîtres et des étudiants-maîtres et l'exercice de la profession, et ce, afin qu'ils soient à leur tour mieux en mesure de faire émerger un tel rapport vivant à la culture dans leur propre enseignement. Il ne s'agit pas tant d'ajouter des cours de culture que d'en arriver à créer, dans les diverses activités de formation, un rapport positif à la culture.

5.3 La formation à l'enseignement à partir d'une approche par compétences professionnelles

- La conception d'un programme de formation à l'enseignement selon une approche par compétences professionnelles a une incidence directe sur les processus de formation. Une compétence est la mobilisation de ressources pour faire face aux problèmes de la pratique professionnelle. Les dispositifs de formation doivent alors favoriser le développement de compétences professionnelles. Même si une approche plus traditionnelle n'est pas exclue au regard de l'apprentissage de certains objectifs de formation, il reste que la *mise en contexte à partir de situations pratiques liées à l'exercice de la profession* semble être la voie la plus appropriée pour favoriser le développement de compétences et assurer une plus grande cohérence de la formation.

- La mise en place d'une approche par compétences professionnelles a une incidence directe sur les *méthodes d'évaluation des apprentissages*. Bien que les stages soient un lieu privilégié pour évaluer le degré de progression et d'acquisition des compétences, l'évaluation de ces dernières peut être faite tout au cours de la formation et déborder la structure fermée des cours de 3 unités. Les méthodes retenues pour l'évaluation doivent permettre de vérifier si une compétence est non seulement acquise mais aussi stabilisée. Elles peuvent être variées et élaborées à partir de travaux, d'essais, de journaux de bord, d'analyses de vidéos, de commentaires d'enseignantes et d'enseignants associés, etc.

5.4 L'organisation de la formation

- La *maîtrise d'œuvre* unique de la formation à l'enseignement par les sciences de l'éducation apparaît importante pour assurer une cohérence et une visée professionnelle à la formation à l'enseignement. La maîtrise d'œuvre signifie notamment que, au sein des comités de programme de formation à l'enseignement, soient regroupés des personnes venant des facultés des sciences de l'éducation, des facultés d'autres disciplines, des milieux d'enseignement et des entreprises ainsi que des étudiantes et des étudiants travaillant, s'il y a lieu, de concert dans une perspective de professionnalisation. La professionnalisation de l'enseignement nécessite donc une étroite collaboration entre les formatrices et les formateurs de maîtres non seulement à l'intérieur des facultés des sciences de l'éducation mais aussi entre ces dernières et les facultés d'autres disciplines ou d'autres établissements de formation. De plus, les relations de partenariat entre le milieu universitaire, le milieu scolaire et les milieux de travail doivent être intensifiées et s'étendre au-delà de l'organisation de la formation pratique.

- La professionnalisation de l'enseignement nécessite assurément la réunion, à l'intérieur même des établissements d'enseignement, de trois sphères : la *recherche*, la *formation* et la *profession*. La professionnalisation de l'enseignement doit prendre appui sur les données de la recherche et plus particulièrement sur celles qui analysent le travail de l'enseignante ou de l'enseignant dans la salle de classe. Plus encore, il est souhaitable que les responsables des programmes de formation mettent en place des systèmes de collecte de données sur le profil d'entrée de leurs candidates et candidats sélectionnés, la performance de leurs diplômés, les processus de formation déployés; l'échange d'information non seulement au sujet des programmes de formation à l'intérieur d'une même université mais aussi entre les mêmes programmes de différentes universités serait d'autant facilité.

- Afin de prendre en considération les besoins et les attentes du milieu scolaire dans la formation à l'enseignement, *le corps professoral universitaire doit maîtriser les fondements de la réforme en cours dans les écoles québécoises*. Plus encore, il apparaît important qu'il soit sensibilisé, sinon formé, aux orientations et aux compétences professionnelles attendues par la révision des programmes de formation à l'enseignement. En ce sens, il est nécessaire que les responsables des programmes de formation mettent en place une procédure pour évaluer leurs propres processus de formation et proposent des *sessions de formation appropriées à leur personnel*.

- Pour réaliser les plans de formation dans une perspective de développement de compétences professionnelles, des *ressources*, tant humaines que matérielles, financières et logistiques (dont les micro-ordinateurs et le soutien techno-pédagogique), devraient être mises à la disposition des unités de formation. Le succès de l'approche par compétences professionnelles nécessite des efforts particuliers en ce sens.

- Une approche ayant pour objet le développement de compétences professionnelles implique un *assouplissement des structures organisationnelles traditionnelles de l'enseignement* telles que les cours de 3 unités donnés par des professeurs qui travaillent en parallèle. La mise en œuvre d'activités de formation intégrées (par exemple des projets) et assumées par des équipes de professeurs travaillant ensemble durant tout un trimestre ou même davantage devrait être envisagée.

- Une approche par compétences professionnelles exige un investissement marqué dans la formation des maîtres. Bien que la tendance actuelle dans le milieu universitaire soit de favoriser de manière importante le développement de la recherche, il y a lieu de rapprocher les professeurs-chercheurs de la formation en les orientant *vers la recherche en enseignement professionnel*. L'analyse de leurs pratiques de formation, la recherche menée en collaboration, le développement des connaissances sur l'enseignement dans ce secteur, etc., peuvent être des avenues possibles à cet égard.

- L'*encadrement* des étudiantes et des étudiants apparaît comme un facteur important de la réussite d'une approche ayant pour objet le développement de compétences professionnelles. Dans certains programmes universitaires élaborés à partir de cette approche, tels que le génie ou la médecine, la fonction d'encadrement est considérée comme tout à fait stratégique. Particulièrement lorsque des projets sont mis en avant, il s'avère essentiel d'assurer un suivi très serré de la démarche des étudiantes et des étudiants.

- L'*encadrement*, la *formation* et l'*intégration des chargés de cours* engagés dans la formation des maîtres s'avèrent des plus importants compte tenu que les programmes de formation à l'enseignement exigent non seulement un engagement personnel mais aussi une intégration au sein d'une équipe de programmes.

***

À bien des égards, les deux orientations générales ainsi que l'approche par compétences professionnelles ne constituent pas une nouveauté en matière de formation à l'enseignement. Déjà, dans la réforme instaurée en 1992, l'accent était mis sur le caractère professionnel de l'acte d'enseigner ainsi que sur l'importance d'une solide culture générale pour les futurs maîtres. D'ailleurs, certaines pratiques universitaires vont clairement dans ce sens. La formation à l'enseignement professionnel s'inscrit désormais dans cette réforme.

Par ailleurs, les premières années de mise en œuvre de ces nouveaux programmes de formation à l'enseignement professionnel devront être suivies de près pour évaluer leur déroulement et leur portée.

ANNEXE

Le mandat à remplir et les consultations menées

Les personnes qui ont participé à l'élaboration du présent document avaient le mandat d'adapter, pour la formation à l'enseignement professionnel, les orientations en matière de formation à l'enseignement général. De plus, elles devaient proposer un modèle de formation en fonction des caractéristiques et des particularités de l'enseignement ainsi que de l'entrée dans la profession enseignante dans ce secteur.

Pour mener à bien leurs travaux, les personnes chargées de la conception et de la rédaction du document ont pu bénéficier des réflexions, des commentaires et des suggestions de partenaires ministériels et du milieu scolaire, et ce, depuis plusieurs années.

En effet, les orientations en ce qui concerne la formation des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle ont fait l'objet de multiples débats au fil des ans. La Table nationale de consultation, dont on trouvera ci-dessous la liste des organismes qui la composent, a siégé à quelques reprises avant d'adopter le plan de formation décrit dans le présent document. De plus, lors de la dernière rencontre de la Table nationale de consultation, il a été convenu qu'un comité de travail composé de personnes issues de cette table aurait la responsabilité de mettre au point le document d'orientation et de déterminer les grands encadrements relatifs à la reconnaissance des acquis. On trouvera plus bas la liste des membres de ce comité de travail ainsi que celle des personnes qui ont participé aux échanges sur la reconnaissance des acquis de formation et d'expérience des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle.

LES ORGANISMES REPRÉSENTÉS À LA TABLE NATIONALE DE CONSULTATION SONT LES SUIVANTS :

Alliance des manufacturiers et des exportateurs du Québec
Association des administrateurs des écoles anglophones du Québec
Association des cadres scolaires du Québec
Association des directeurs généraux des commissions scolaires
Association montréalaise des directions d'établissements scolaires
Association of Directors-General of English School Boards of Quebec
Association québécoise des commissions scolaires
Association québécoise du personnel de direction des écoles
Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
Direction de la formation professionnelle, Commission de la construction du Québec
Direction de l'organisation pédagogique, ministère de l'Éducation
Fédération des associations des établissements privés
Fédération des commissions scolaires du Québec
Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement

Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec
Quebec English School Board Association
Quebec Provincial Association for Teacher

LES MEMBRES DU COMITÉ DE TRAVAIL ISSU DE LA TABLE NATIONALE DE CONSULTATION SONT :

Mme Julie Bouffard, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, ministère de l'Éducation
M. Berthier Dolbec, Fédération des commissions scolaires du Québec
M. Bernard Dufourd, Commission scolaire de Laval (Association des cadres scolaires du Québec)
M. Walter Duzara, Association des administrateurs des écoles anglophones du Québec
Mme Denise Gagnon-Messier, Conseil pédagogique interdisciplinaire
M. Yves Piché, Commission de la construction du Québec
Mme Aline Tremblay, Centrale de l'enseignement du Québec
Mme Sylvie Turcotte, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, ministère de l'Éducation
M. Jean Turgeon, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, ministère de l'Éducation
M. Jean-Claude Vachon, Université du Québec à Chicoutimi

LES PERSONNES SUIVANTES ONT PARTICIPÉ AUX ÉCHANGES SUR LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS SONT :

M. Marc-Yvon Bisson, Centre de formation professionnelle de Neufchâtel, Commission scolaire de la Capitale
Mme Aline Buron, Direction générale de la formation professionnelle et technique, ministère de l'Éducation
Mme Sylvie Demers, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, ministère de l'Éducation
Mme Line Desmarais, École nationale de police du Québec
M. Bernard Dufourd, École polymécanique de Laval
Mme Sonia Fradette, Commission scolaire de la Capitale
M. Richard Gagnon, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
M. Daniel Gélineau, Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke
Mme Angèle Gemme, Centre d'évaluation des compétences, Commission scolaire de Saint-Hyacinthe
Mme Colette Gendron, Commission scolaire de Montréal
Mme Ginette Lamarre, Programme d'études collégiales des forces canadiennes, cégep d'Ahuntsic
M. André Maurais, Carrefour Formation Mauricie, Commission scolaire de l'Énergie
M. Denis Ménard, Commission de la construction du Québec
Mme Jo-Anne Paquin, Centre Paul-Émile-Dufresne, Commission scolaire de Laval
M. Yves Piché, École des métiers de la construction, Commission scolaire de Montréal
Mme Sylvie Turcotte, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, ministère de l'Éducation

M. Jean-Claude Vachon, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi

Le ministère de l'Éducation remercie chaleureusement toutes ces personnes dont l'apport a contribué à enrichir le présent document intitulé : *La formation à l'enseignement professionnel — Les orientations — Les compétences professionnelles.*

Bibliographie

INTRODUCTION

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

1 LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT EN FORMATION PROFESSIONNELLE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). *La relance au secondaire en formation professionnelle. Données sur l'intégration au marché du travail de 1997-1998 de personnes diplômées*, Québec, Direction générale de la formation professionnelle et technique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1995a). *L'alternance en formation professionnelle et technique : cadre de référence*, Québec, Direction générale de la formation professionnelle et technique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1995b). *Esquisse d'un processus de planification pédagogique dans le cadre d'une approche par compétences*, Québec, Direction générale de la formation professionnelle et technique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1995c). *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1986). *La formation professionnelle à l'école secondaire : énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Gouvernement du Québec.

2.1 LA PROFESSIONNALISATION

BIDDLE, B.J., et D.S. ANDERSON (1986). *Theory, Methods, Knowledge, and Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association*, 3e éd., New York, Macmillan.

BOURDONCLE, R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, no 94.

CARNEGIE TASK FORCE ON TEACHING AS A PROFESSION (1986). *A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century*, New York, Carnegie Forum on Education and the Economy.

CHAPOULIE, J.-M. (1973). « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, vol. XIV-I.

CUBAN, L. (1993). *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms. 1880-1990*, 2e éd., New York, Teachers College Press.

GAUTHIER, C., et M. TARDIF (dir.) (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin.

GAUTHIER, C., et autres (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

HOLMES GROUP (1986). *Tomorrow's Teacher : A Report of the Holmes Group*, East Lansing, Michigan.

LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.

LESSARD, C. (1996). *Ruptures et continuités en formation des maîtres*, conférence prononcée au 5e Colloque de l'Association québécoise universitaire des formateurs de maîtres à l'Université Laval, Québec.

MALGLAIVE, G. (1994). « Alternance et compétences », *Cahiers pédagogiques*, no 320.

MESSING, K., A.M. SEIFERT et E. ESCALONA (1997). « Reine de la salle de classe : les stratégies des enseignantes de niveau primaire », dans A. Soares (dir.), *Stratégies de résistance et travail des femmes*, Montréal, Harmattan.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983). *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform,* Washington, DC, U.S. Department of Education.

RAYMOND, D. (1998). *En formation à l'enseignement : des savoirs professionnels qui ont une longue histoire*, communication présentée au symposium « Savoirs professionnelles et curriculum de formation de professionnels » aux Sixièmes Rencontres du Réseau international de recherche en éducation et formation (REF) à Toulouse.

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, Jossey Bass.

TARDIF, M., et C. LESSARD (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck Université.

TARDIF, M., C. LESSARD et C. GAUTHIER (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, Presses universitaires de France.

2.2 L'APPROCHE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT

BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

DUBET F., et D. MARTUCELLI (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

DUMONT, F. (1997). *Récit d'une émigration*, Montréal, Boréal.

DUMONT, F. (1971). « Le rôle du maître : aujourd'hui et demain », *Action pédagogique*, nº 17, avril.

DUMONT, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal, HMH.

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

GIORDAN, A. (1994). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*, Berne, Peter Lang.

INCHAUSPÉ, P. (1997). « Comment corriger les lacunes des curriculums en matière de culture? », dans C. Audet et D. Saint-Pierre (dir.), *École et culture : des liens à tisser*, Sainte-Foy, Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).

JAVEAU, C. (1974). *Haro sur la culture*, Bruxelles, Université de Bruxelles.

LUSSATO, B., et G. MESSADIÉ (1986). *Bouillon de culture*, Paris, Laffont.

LYOTARD, J.-F. (1985). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Minuit.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997a). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997b). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Gouvernement du Québec.

MONTFÉRIER, C. (1999). *La culture au secours de l'école. Pour une pédagogie renouvelée*, Paris, L'Harmattan.

PIRIOT, M. (1997). « Les instituteurs : pratiques culturelles, pratiques pédagogiques », *Carrefours de l'éducation*, vol. 3, janvier-juin.

RAPPORT PARENT (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Ronalds-Federated Ltd.

REY, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris, ESF.

SAINT-JACQUES, D., et A. CHENÉ (1998). *La demande ministérielle de rehaussement culturelle du curriculum*, texte présenté sous forme d'affiche, Congrès de l'Association québécoise universitaire des formateurs de maîtres.

SHULMAN, L.S. (1987). « Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform », *Harvard Educational Review*, nº 57.

SIMARD, D. (1999). *Postmodernité, herméneutique et culture : les défis culturels de la pédagogie*, thèse de doctorat non publiée, Québec, Université Laval.

SIMARD, D. (1995). *Considérations sur le pédagogue cultivé*, Trois-Rivières, Publications des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.

3.1 LE CONCEPT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

INTERSTATE NEW TEACHER ASSESSMENT AND SUPPORT CONSORTIUM (1992). *Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development : A Resource for State Dialogue*, [En ligne], [http://www.ccsso.org/corestan.html].

LALIBERTÉ, J., et S. DORAIS (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Sherbrooke, CRP.

LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.

LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.

LENOIR, Y., et autres (1999). « Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec. Un cadre d'analyse », *Recherche et formation*, nº 30.

MINET, F., M. PARLIER et DE WITTE (1994). *La compétence, mythe, construction ou réalité?*, Paris, L'Harmattan.

NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION (2000). *NCATE 2000 Unit Standards*, [En ligne], [http://www.ncate.org/2000/pressrelease.html].

NATIONAL PROJECT ON THE QUALITY OF TEACHING AND LEARNING (1996). *National Competency Framework for Beginning Teaching*, Leitchardt, Australie, Australian Teaching Council.

PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

REY, B. (1998). *Les compétences transversales en question*, 2e éd., Paris, ESF.

ROPE, F., et L. TANGUY (dir.) (1994). *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan.

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, Jossey Bass.

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

TRÉPOS, J.-Y. (1992). *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

COMPÉTENCE Nº 1

BALL, D. (1988). *Knowledge and Reasoning in Mathematical Pedagogy : Examining What Prospective Teachers Bring to Teacher Education*, thèse de doctorat, Michigan State University.

BYRNE, C.J. (1983). *Teacher Knowledge and Teacher Effectiveness : A Litterature Review, Theoretical Analysis and Discussion of Research Strategy*, communication présentée au 14e Congrès annuel de la Northeastern Educational Research Association, Ellenville, New York.

CARLSEN, W.S. (1988). *The Effects of Science Teacher Subjectmatter Knowledge on Teacher Questioning and Classroom Discourse*, thèse de doctorat, Stanford, CA, Stanford University.

CARPENTER, T., et autres (1988). « Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Students' Problem Solving in Elementary Arithmetic », *Journal for Research in Mathematics Education*, nº 19.

GROSSMAN, P.L. (1991a). « Mapping the Terrain : Knowledge Growth in Teaching », dans H.C. Waxman et H.J. Walberg (dir.), *Effective Teaching : Current Research*, Berkeley, McCutchan.

GROSSMAN, P.L. (1991b). « What are we Talking about Anyway? », dans J. Brophy (dir.), *Advances in Research on Teaching*, t. 2, Londres, Jai Press.

GROSSMAN, P.L. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*, New York, Teachers College.

GROSSMAN, P.L., S.L. WILSON et L.S. SHULMAN (1989). « Teachers of Substance : Subject Matter Knowledge for Teaching », dans M.C. Reynolds (dir.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Toronto, Pergamon Press.

HASHWEH, M.Z. (1985). *An Exploratory Study of Teacher Knowledge and Teaching : The Effects of Science Teachers' Knowledge of Subject Matter and Their Conceptions of Learning on Their Teaching*, thèse de doctorat, Stanford, CA, Stanford University.

MARTINEAU, S., et C. GAUTHIER (1999). « Vers une meilleure compréhension des savoirs disciplinaires et curriculaires des enseignants ou le paradigme retrouvé », *Brock Education*, vol. 9, nº 1.

MONTFÉRIER, C. (1999). *La culture au secours de l'école. Pour une pédagogie renouvelée*, Paris, L'Harmattan.

REYNOLDS, J.A., et autres (1988). « Teachers and Curriculum Materials. Who is Driving Whom? », *Curriculum Perspectives*, 8, 1.

SAINT-ONGE, M. (1993). *Moi, j'enseigne, mais eux, apprennent-ils?*, 2e éd., Lyon, Chronique sociale, Laval, Beauchemin.

SHULMAN, L.S. (1986a). « Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3e éd., New York, Macmillan.

SHULMAN, L.S. (1986b). « Those Who Understand Knowledge Growth in Teaching », *Educational Researcher*, 15, 2.

TOM, A.R. (1997). *Redesigning Teacher Education*, New York, State University of New York Press.

TOM, A.R. (1992). *Pedagogical Content Knowledge : Why is it Popular?, Whose Interests does it Serve? and What does it Conceal?*, communication présentée dans le cadre du symposium « Pedagogical Content Knowledge : Usefully Wrong? », Conférence annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco.

WILSON, S.M., et S.S. WINEBURG (1988). « Peering at History Through Different Lenses : The Role of Disciplinary Perspectives in Teaching History », *Teachers College Record*, 89, 4.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

COMPÉTENCE Nº 2

BRENT, E. (1999). « Vers l'élaboration de normes pédagogiques du français enseigné au Québec », *Terminogramme. Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, nos 91-92, septembre.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel*, Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994). *Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*, Québec.

GAUTHIER, C., et autres (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Gouvernement du Québec.

LEBRUN, M., et C. PRÉFONTAINE (1999). « La langue de l'enseignant : défi social et préoccupations institutionnelles », *Terminogramme. Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, nos 91-92, septembre.

MOREAU, M.-L. (1999). « Pluralité des normes et appartenances. Convergences et divergences en situation pédagogique », *Terminogramme. Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, nos 91-92, septembre.

OSTIGUY, L., et C. TOUSIGNANT (1993). *Le français québécois. Normes et usages*, Montréal, Guérin universitaire.

OUELLON, C., et J. DOLBEC (1999). « La formation des enseignants et la qualité de la langue », *Terminogramme. Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, nos 91-92, septembre.

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, Jossey Bass.

SHULMAN, L.S. (1987). « Knowledge and Teaching : Foundations of the New Reform », *Harvard Educational Review*, 57, 1.

SIMARD, C. (1993). « La formation initiale des enseignantes et des enseignants de français langue maternelle à la lumière de l'expérience québécoise », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 2.

SIMARD, C. (1990). *Les besoins lexicographiques du milieu de l'enseignement du Québec. Dix études portant sur l'aménagement de la langue au Québec*, Québec, Conseil de la langue française.

VERREAULT, C. (1999). « L'enseignement du français en contexte québécois : de quelle langue est-il question? », *Terminogramme. Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, nos 91-92, septembre.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

COMPÉTENCE Nº 3

BISAILLON, R. (1994). *Les transformations souhaitables des fonctions éducatives*, conférence présentée aux audiences de la Commission internationale de l'éducation pour le XXIe siècle de l'UNESCO, Vancouver.

CAILLOT, M. (1996). « La théorie de la transposition didactique est-elle transposable? », dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck Université.

CLARK, C.M., et P.L. PETERSON (1986). « Teachers' Thought Processes », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3e éd., New York, Macmillan.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE) (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel*, Québec, Gouvernement du Québec.

ELBAZ, F. (1991). « Research on Teachers' Knowledge : The Evolution of a Discourse », *Journal of Curriculum Studies*, 23, 1.

ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking : A Study of Practical Knowledge*, Londres, Croom Helm.

FORTIN, M., et J.-C. VACHON (1987). « Intégration des notions scientifiques de base en enseignement professionnel: un besoin, une solution », *Vie pédagogique*, nº 50.

FOUREZ, G. (1998). « Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école », *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV, 1.

FOUREZ, G., V. ENGLEBERT-LECOMPTE et P. MATHY (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

GATHER-THURLER, M. (2000). « Coopérer dans les équipes de cycles », *Vie pédagogique*, 114.

GAUTHIER, C., et autres (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Gouvernement du Québec.

HIRIGOYEN, M.F. (1998). *Le harcèlement moral — La violence perverse au quotidien*, Paris, Syros Pocket.

JONNAERT, P., et C. VANDER BORGHT (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.

LEGENDRE, M.-F. (2000). *La logique d'un programme par compétences*, conférence présentée à une rencontre organisée par le ministère de l'Éducation du Québec, 2 mai.

LENOIR, Y. (1993). « Regard sur les rapports entre savoirs et didactiques : différents sens pour les didactiques», dans P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

LENOIR, Y., et A. HASNI (à paraître). « Disciplines, didactique des disciplines et curriculum de formation à l'enseignement primaire : de la maîtrise à l'adéquation », dans Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation. Une variété de situations, une variété de conceptions, une variété de propositions*, Bruxelles, De Boeck Université.

MARTINAND, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1993). *S'initier à l'enseignement en formation professionnelle*, Québec, Gouvernement du Québec.

PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

RAYMOND, D. (1993). « Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren », *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 4.

REYNOLDS, M.C. (dir.) (1989). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, New York, Pergamon Press.

SHULMAN, L.S. (1987). « Knowledge and Teaching : Fundations of the New Reform », *Harvard Educational Review*, 57, 1.

SHULMAN, L.S. (1986). « Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching », *Educational Researcher*, févr.

TARDIF, J. (2000). « Les cycles d'apprentissage : une structure puissante, mais contraignante », *Vie pédagogique*, 114.

TOM, A.R. (1997). *Redesigning Teacher Education*, New York, State University of New York Press.

TOM, A.R. (1992). *Pedagogical Content Knowledge : Why is it Popular?, Whose Interests does it Serve? and What does it Conceal?*, communication présentée dans le cadre du symposium « Pedagogical Content Knowledge : Usefully Wrong? », Conférence annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco.

VANDER BORGHT, C. (1996). « La reformulation, ses procédures et ses niveaux » , dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck Université.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

COMPÉTENCE Nº 4

ARCHAMBAULT, J., et R. CHOUINARD (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

BEAUDIN, B. (1996). *Lexique de la formation professionnelle et technique*, Montréal, Les Éditions Logiques.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel*, Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994). *Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*, Québec.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e éd., Montréal, Guérin éditeur.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993). *S'initier à l'enseignement en formation professionnelle*, Québec, Gouvernement du Québec.

Petit Larousse illustré (2000). Paris, Librairie Larousse.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

COMPÉTENCE Nº 5

AYLWIN, U. (1995). « Apologie de l'évaluation formative », *Pédagogie collégiale*, 8, 3.

BIZIER. N. (1998). « L'intégration des apprentissages dans les programmes d'études », *Pédagogie collégiale*, 12, 2.

D'AMOUR, C. (1996). « Changer l'évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, 9, 4.

HADJI, C. (1997). « Évaluation et éthique : pour une évaluation « valuative » », *Pédagogie collégiale*, 11, 1.

HOULE, D., L. MÉNARD et R. HOWE (1998). « Les grilles d'observation pour évaluer les apprentissages», *Pédagogie collégiale*, 11, 4.

LOUIS, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*, Laval, Études vivantes.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000a). *L'évaluation au cœur des apprentissages. Projet de politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire 1er et 2e cycle*s, projet déposé à la Commission des programmes d'études le 1er mars, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993). *S'initier à l'enseignement en formation professionnelle*, Québec, Gouvernement du Québec.

PÔLE DE L'EST (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, Délégation collégiale du comité mixte de PERFORMA.

SAINT-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.

TARDIF, J. (1998). « La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques », *Pédagogie collégiale*, 11, 3.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

COMPÉTENCE Nº 6

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE) (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel*, Québec, Gouvernement du Québec.

DOYLE, W. (1986). « Classroom Organization and Management », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan.

EVERTSON, C.M. (1989). « Classroom Organization and Management », dans M.C. Reynolds (dir.), *Knowledge for the Beginning Teacher*, New York, Longman.

GAUTHIER, C., et autres (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

GOLD, Y. (1996). « Beginning Teacher Support : Attrition, Mentoring and Induction », dans J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2e éd., New York, Macmillan.

HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.

MARTINEAU, S., et G. CORRIVEAU (à paraître). « Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire », *Formation et profession*, 6, 3.

NAULT, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de la classe*, Montréal, Éditions Logiques.

PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

RAYMOND, D. (1993). « Savoirs et compétences de base valorisés par un groupe de personnes-guides du secondaire : constats et implications pour la formation initiale », dans R. Toussaint (dir.), *Compétence et formation des enseignants?*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

COMPÉTENCE Nº 7

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

COMPÉTENCE Nº 8

BÉLANGER, P.C., et C. LABRANCHE (1989). *L'informatisation au Québec,* Québec, Ministère des Communications [extrait de CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994). *Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*, Québec, Gouvernement du Québec].

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994). *Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*, Québec, Gouvernement du Québec.

FRÉCHET, G. (1992). *Informatisation du travail*, CEFRIO. (*Le Québec informatisé*) [extrait de CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994). *Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*, Québec, Gouvernement du Québec].

REEVES, T. (1996). *A Ten Dimensions Model for Web-based Instruction,* Charlotteville, VA, Ottman T. & Tomek I. [extrait de P. MINIER et C. BRASSARD (1999). « Intégration des NTIC en formation des maîtres : principes directeurs, application et prospectives », *Revue de l'AQEFLS*, 20, 3 et 4].

SAINT-PIERRE, C., et T. ROUSSEAU (1993) « L'Histoire du travail : transformations technologiques et organisation de la production », *Musée de la civilisation*, vol. 17.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les Éditions Logiques.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

COMPÉTENCE Nº 9

BERGER, G., et G. LANGOUËT (1995). « Efficacité et signification du partenariat », dans D. Zay et A. Gonnin-Bollo (dir.), *Établissements et partenariats : stratégies pour des projets communs*, Paris, Institut national de recherche pédagogique.

BUREAU DU RECENSEMENT ÉTUDIANT ET DE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC (2000a). *Enquête auprès des employeurs des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement au secondaire*, étude commanditée par la table MEQ-Université, Québec, Université du Québec.

BUREAU DU RECENSEMENT ÉTUDIANT ET DE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC (2000b). *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement au secondaire*, étude commanditée par la table MEQ-Université, Québec, Université du Québec.

CORRIGAN, D.C. (1994). « Future Directions of Partnership in Education : Schools, Universities and Human Services Systems », dans M.J. O'Hair et S.J. Odell (dir.), *Partnerships in Education. Teacher Education Yearbook II*, New York, Harcourt Brace College Publishers.

CORRIGAN, D.C., et K. UDAS (1996). « Creating Collaborative, Child- and Family-centered Education, Health and Human Services Systems », dans J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan.

GAUTHIER, C., J.-F. DESBIENS et S. MARTINEAU (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Conseils d'établissement. Regard sur une première année de fonctionnement*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997a). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997b). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

RAYMOND, D., et Y. LENOIR (1998). « Enseignants de métier et formation initiale : une problématique divergente et complexe », dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

TARDIF, M., et C. LESSARD (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck Université.

VAZAN, N. (1998). *Les rencontres parents-enseignante au préscolaire et au primaire : guide pratique pour les enseignantes*, Montréal, Éditions La Pensée.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

COMPÉTENCE Nº 10

ACKER, S. (1999). *The Realities of Teachers' Work : Never a Dull Moment*, Londres, Cassell.

BISAILLON, R. (1993). « Pour un professionnalisme collectif », *Revue des sciences de l'éducation*, XIX, 1.

DESROSIERS, P., et C. GERVAIS (2000). *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement au préscolaire-primaire et secondaire au Québec*, Québec, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

GAUTHIER, C., et autres (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

GLATTHORN, A. (1998). « Roles, Responsibilities and Relationships », dans G.R. Firth et E.F. Pajak (dir.), *Handbook of Research on School Supervision*, New York, Macmillan.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Gouvernement du Québec.

HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times : Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Londres, Cassell.

PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

TARDIF, M., et C. LESSARD (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck Université.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

COMPÉTENCE Nº 11

BOUCHER, L.-P., et J.-C. VACHON (1995). « Une démarche d'élaboration des savoirs professionnels : fondements et étapes », dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*, Sherbrooke, Édition du CRP.

BROSSARD, L. (1998). « Des milieux où l'effet-enseignant est bien nourri », *Vie pédagogique*, nº 107.

CHRISTENSEN, C.R., D.A. GARVIN et A. SWEET (1994). *Former à une pensée autonome,* Bruxelles, Éditions De Boeck.

COCHRAN-SMITH, M., et S.L. LYTLE (1999). « The Teacher Research Movement : A Decade Later », *Educational Researcher*, 28, 7.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE) (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel*, Québec, Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Vers la maîtrise du changement en éducation. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1994-1995*, Québec, Gouvernement du Québec.

DOLBEC, A., et L. SAVOIE-ZAJC (1997). « Implantation d'une culture de formation continue. Une formation pour les directeurs d'école », dans L.-P. Boucher et M. L'Hostie [dir.], *Le développement professionnel continu en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

GORDON, S.P., et R.F. NICELY (1998). « Supervision and Staff Development », dans G.R. Firth et E.F. Pajak (dir.), *Handbook of Research on School Supervision*, New York, Macmillan.

GOYETTE, G., J. VILLENEUVE et C. NÉZET-SEGUIN (1984). *Recherche-action et perfectionnement des enseignants. Bilan d'une expérience*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

KAROLEWICZ, F. (1998). *L'expérience, un potentiel pour apprendre. Les fondements, les principes, les outils*, Paris, Les Éditions JV & DS.

LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'organisation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*, Québec, Gouvernement du Québec.

PAQUETTE, G., F. CREVIER et C. AUBIN (1997). « Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage », *Revue Informations In Cognito*, 8.

PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

SAINT-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

SCHOONMAKER, F., R. SAWAER et M. BORREGO BRAINARD (1998). « Methods of Inquiry in Supervision », dans G.R. Firth et E.F. Pajak (dir.), *Handbook of Research on School Supervision*, New York, Macmillan.

SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

COMPÉTENCE Nº 12

BISAILLON, R. (1993). « Pour un professionnalisme collectif », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, nº 1.

BOURDONCLE, R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, nº 94, janvier-février-mars.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COPFE) (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel*, Québec, Gouvernement du Québec.

FOUREZ, G. (1990). *Éduquer : écoles, éthiques, société*, Bruxelles, De Boeck.

JEFFREY, D. (1999). *La morale dans la classe*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.

MEIRIEU, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, Presses universitaires de France.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS (1998). *L'éthique dans la fonction publique québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1994). *La profession d'enseignante et d'enseignant en formation professionnelle. Rapport d'analyse de situation de travail*, Québec, Gouvernement du Québec.

PERRENOUD, P. (1993). « La formation au métier d'enseignant : complexité professionnelle et démarche clinique », dans *Compétence et formation des enseignants? Actes du colloque de l'Association québécoise universitaire des formateurs de maîtres*, Trois-Rivières, Publications des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

TOM, A. (1984). *Teaching as a Moral Craft*, New York, Longman.

4 LE PLAN DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000). *La reconnaissance des acquis : une responsabilité politique et sociale*, Québec, Gouvernement du Québec.

Éducation Québec

69-2118