

ABRÉGÉ

LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Les orientations

Les compétences professionnelles

NOTE

Le présent document est un sommaire du document ministériel *LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT- Les orientations- Les compétences professionnelles* publié en version provisoire pour une consultation auprès des partenaires du ministère de l'Éducation.

Conception et rédaction:

Marielle Anne Martinet
Responsable de la formation initiale du personnel enseignant
Ministère de l'Éducation
Gouvernement du Québec

Tél. : 418-644-9733
courrier : marielle-anne.martinet@meq.gouv.qc.ca

Danielle Raymond
Chercheure associée au CRIFPE
Professeur, département de pédagogie
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Tél. : 819-821-8000 poste 2809
courrier : draymond@courrier.usherb.ca

Clermont Gauthier
Directeur du CRIFPE-Laval
Professeur, département d'études en enseignement et apprentissage
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Tél. : 418-656-2131 poste 3196
courriel : clermont.gauthier@fse.ulaval.ca

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 diagnostiquer l'état de la situation de l'éducation au Québec et d'enclencher un important chantier de réformes dont les pièces maîtresses sont la Loi sur l'Instruction publique et l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*.

Or, même si la formation des maîtres a connu des changements majeurs au cours de la dernière décennie, il n'en demeure pas moins que les programmes de formation des futurs enseignants et enseignantes ne peuvent ignorer les transformations en cours dans tout le système d'éducation. En effet, parmi les lignes d'action proposées par la réforme, certaines ont des incidences significatives sur la formation initiale à l'enseignement. Il convenait donc d'harmoniser la formation des maîtres aux changements affectant le système dans son ensemble et de la rendre ainsi mieux adaptée aux nouvelles réalités qui définiront le monde scolaire pour les années à venir.

C'est pourquoi, le ministère de l'Éducation du Québec définit dans le document ministériel *"La formation à l'enseignement- Les orientations- Les compétences professionnelles"*, les orientations en regard de la formation à l'enseignement, le référentiel de compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale ainsi que les profils de sortie. 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 et la reconnaissance d'aptitude à l'enseignement.

Le document ministériel couvre les programmes de formation à la profession enseignante pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire général, l'adaptation scolaire, l'enseignement des arts, de l'éducation physique et à la santé et des langues secondes.

Les orientations, le référentiel de compétences professionnelles et les profils de sortie 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 du personnel enseignant. Aussi, les analyses et les recommandations présentes dans les nombreux avis et mémoires soumis par des associations, des établissements et des organismes québécois ainsi que les commentaires émis par des personnes tant du milieu 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'autres buts que d'assurer aux futurs enseignants et 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 concernés, une éducation de qualité à tous les enfants du Québec.

1. Le contexte social et scolaire

À l'aube des années 2000, une importante réforme est en cours d'implantation dans le système d'éducation du Québec. Cette rénovation du système éducatif est l'aboutissement des États généraux sur l'éducation qui se sont tenus en 1995-1996.

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 autour de trois axes: l'instruction, la socialisation et la qualification. De plus, elle dégagait un certain nombre de chantiers prioritaires en 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*, 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 requis pour augmenter le taux de diplômation des élèves et ce, à tous les ordres d'enseignement. Il convenait de faire passer le système d'éducation de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre. Le *Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, publié en 1997, définissait sept (7) lignes d'action à cet égard soit: *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.*

En 1997, le ministère de l'Éducation publiait également *l'Énoncé de politique éducative* qui précise les changements à apporter dans les écoles primaire et secondaire du Québec.

C'est dans ce contexte que s'inscrit le document ministériel sur la formation à l'enseignement. En effet, les futurs maîtres auront à œuvrer dans un nouvel environnement éducatif. Cet environnement éducatif sollicite de nouvelles compétences professionnelles de la part du personnel enseignant et modifie, sur certains aspects, le rôle qui leur a été traditionnellement confié. La formation à l'enseignement doit donc les préparer à exercer leur profession dans ce contexte.

En ce sens, les ajustements apportés à la formation des maîtres ne découlent pas tant d'une évaluation systématique de la réforme effectuée au cours de la dernière décennie que d'une volonté d'arrimer la formation à l'enseignement aux changements en cours dans les écoles du Québec. Ce faisant, elle devrait permettre aux universités de former des futurs maîtres qui sauront répondre aux besoins du milieu scolaire.

Aussi, avant de faire état des orientations retenues en matière de formation des maîtres et des compétences professionnelles attendues au terme de cette formation, il importe de situer brièvement le contexte social et scolaire qui s'y rattache.

1.1- L'évolution de la société

Une des principales observations qui puisse être faite à propos de la société actuelle a trait aux changements continus et rapides de tous ordres qui s'y manifestent, que ce soit

sur le plan politique, démographique, économique, culturel, social, organisationnel ou encore sur le plan des savoirs et de la recherche.

Sans prétendre rendre compte de toutes les transformations qui se sont opérées dans notre société depuis quelques années, le document "*LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT- Les orientations- Les compétences professionnelles*" relève un certain nombre de ces transformations qui touchent de manière particulière les enseignantes et les enseignants et les institutions de formation de maîtres.

1.2- Le nouveau contexte scolaire

La réforme de l'éducation interpelle de façon significative les enseignantes et les enseignants en modifiant le rôle qui leur a été traditionnellement dévolu tant dans la classe qu'à l'extérieur et en exigeant de nouvelles compétences pour l'exercer. Par le fait même, elle a un impact sur la nature et les dispositifs de formation à l'enseignement.

La plus grande autonomie accordée à l'école ainsi que les pouvoirs et fonctions conférés au conseil d'établissement sollicitent grandement les compétences professionnelles des enseignantes et des enseignants. En effet, la décentralisation des pouvoirs vers 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 du personnel de l'équipe-école et de la communauté éducative. De plus, en regard de certains objets, le cadre législatif lui confère une responsabilité exclusive. Plus spécifiquement, 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 participe également à la détermination des règles de conduite et 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 locaux, de critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques, de choix de manuels scolaires et de matériel didactique, de normes et modalités d'évaluation, de règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre au primaire. Force est de constater que désormais le champ des compétences professionnelles requises des enseignantes et des enseignants par la réforme de l'éducation déborde largement celui de la classe.

La conception de l'apprentissage véhiculée dans les nouveaux programmes de formation s'inscrit dans la perspective socio-constructiviste et situe ainsi l'élève au centre du processus d'apprentissage. L'élève devient l'acteur principal de ses apprentissages. En ce qui a trait à l'évaluation, elle doit être intégrée aux situations d'apprentissage et permettre de suivre le développement des compétences des élèves. De telles perspectives modifient fondamentalement le rôle traditionnel des enseignantes et des enseignants. De transmetteur de savoirs, le maître devient davantage un guide, un accompagnateur, un motivateur et un médiateur entre l'élève et les savoirs.

L'axe des compétences retenu pour l'élaboration des programmes d'études et le nécessaire découpage de l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage transforment également le rôle des enseignantes et des enseignants et font appel à de nouvelles compétences professionnelles. Dans une telle organisation, le développement des compétences des

élèves s'échelonne sur plus d'une année. L'utilisation d'une pédagogie hautement différenciée s'avère nécessaire. Pour ce faire, les enseignantes et les enseignants doivent maîtriser différentes approches pédagogiques sans toutefois ne pas perdre de vue que ces dernières ne sont que des moyens pour atteindre la finalité. La capacité du maître de prendre une distance critique par rapport à ces objets de savoirs prend ici tout son sens. De même, la gestion du parcours scolaire des élèves doit en quelque sorte être assumée en collégialité avec les autres membres de l'équipe pédagogique et de l'équipe-école. Une organisation scolaire en cycles d'apprentissage oriente fortement le personnel enseignant vers le partage de l'expertise professionnelle, le partage de responsabilités décisionnelles en matière d'évaluation et le travail d'équipe.

Le nouveau régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire ainsi que de l'enseignement secondaire prévoit le regroupement des disciplines en domaines d'apprentissage. Le caractère intégrateur de ces champs de savoirs a un impact important en formation des maîtres et plus particulièrement sur la constitution des profils de sortie.

Le nouvel environnement éducatif accorde une attention particulière à chaque élève notamment aux élèves handicapés ou en difficulté. En matière d'adaptation scolaire, la politique ministérielle privilégie la prévention, l'adaptation des services et l'intégration en classe ordinaire. Bien que pour un certain nombre d'élèves, il soit souhaitable de ne pas privilégier la voie de l'intégration, il n'en demeure pas moins que cette dernière sera celle de la majorité des élèves en difficulté, du moins pour l'enseignement primaire. Pour l'ensemble du personnel enseignant, une compétence s'impose relativement à l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques et aux besoins de ces élèves.

Enfin, il apparaît pertinent de rappeler que la Loi sur l'instruction publique indique à titre d'obligation pour le personnel enseignant celle de *collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière*.

2. Les orientations générales

Le document d'orientations ministérielles inscrit résolument la formation à l'enseignement dans une double perspective : celle de la professionnalisation et celle de l'approche culturelle de l'enseignement. Les deux orientations générales s'inscrivent dans l'esprit de la réforme de l'éducation.

2.1- La professionnalisation

La première orientation réaffirme la nécessité d'une formation à caractère professionnel. Les contextes scolaire et social des années 2000 accentuent en effet, la nécessité de professionnaliser l'acte d'enseigner. D'une part, la réforme de l'éducation fait appel, de façon accrue, à l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants. Elle comporte plusieurs éléments qui modifient leur rôle ainsi que la nature et la signification des compétences nécessaires pour enseigner. D'autre part, la diversification des clientèles scolaires, l'émergence de la pluralité sous toutes ses formes, les transformations au niveau de la famille, l'accroissement des problèmes sociaux ainsi que les changements

amenés par la mondialisation et les technologies de l'information et des communications, ne sont que quelques-uns des éléments qui exercent des pressions sur le travail enseignant.

2.1.1- Le concept de professionnalisation

Étant donné la prolifération des discours sur le concept de professionnalisation, il convient, en premier lieu, de clarifier la signification qui lui est attribué. La professionnalisation renvoie d'abord au processus de développement d'une professionnalité c'est-à-dire la construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. La professionnalité comporte plusieurs dimensions reliées 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 et la formalisation des savoirs de la pratique. La professionnalisation réfère ensuite au professionnisme c'est-à-dire la quête d'une reconnaissance sociale et légale d'un statut.

2.1.2- Les anciennes professionnalités

À la présentation du concept suit une capsule culturelle sur les anciennes professionnalités. Au fil du temps, l'enseignement a pris divers visages pour en arriver à la naissance d'une nouvelle légitimité, celle de la professionnalisation. Ainsi, au maître improvisé, d'avant le XVIIe siècle, où la connaissance de la matière faisait foi de tout et que l'enseignement sous le mode du préceptorat prédominait, succède le maître artisan, pendant presque trois cents ans. En effet, avec l'arrivée à l'école de groupes plus nombreux, la pédagogie au singulier devenait impossible; on prend alors conscience que la connaissance disciplinaire ne suffit plus pour enseigner et qu'il importe de maîtriser d'autres types de savoirs pour ce faire. Au début du XXe siècle, les critiques à l'égard de la pédagogie centrée sur le maître ainsi que l'importance grandissante de la science dans les débats pédagogiques et la nécessité de mettre de l'avant une pédagogie centrée sur l'enfant font naître l'idée du maître scientifique. L'intention à l'époque était nette: faire de la pédagogie, une science et du pédagogue, un scientifique.

Le Québec a connu sa révolution à la fin des années soixante; les facultés des sciences de l'éducation furent créées. D'une part, on voulait donner aux futurs maîtres une formation plus universitaire, plus scientifique et plus avancée sur le plan des connaissances disciplinaires; d'autre part, on souhaitait prendre des distances par rapport aux trucs et recettes des écoles normales. Une vingtaine d'années plus tard, le constat fût à l'effet que la formation à l'enseignement était souvent noyée dans une logique disciplinaire et que les notions enseignées dans les cours de pédagogie et de didactique ne se transféraient pas vraiment dans la pratique en classe. La présomption que la connaissance de certaines lois en regard du développement de l'enfant allait automatiquement se transférer dans la pratique enseignante s'est avérée non fondée. L'utopie scientiste ainsi que le modèle de professionnalité proposé ont échoué.

À l'orée de ce troisième millénaire, c'est la notion du maître professionnel qui permet de décrire le plus adéquatement la nouvelle caractéristique du travail enseignant.

2.1.3- Un nouveau modèle de professionnalité: le maître professionnel

Enfin, la section sur la professionnalisation se termine avec la présentation d'un nouveau modèle de professionnalité en enseignement. Ce modèle vise à donner un sens à la formation à l'enseignement en l'orientant par rapport à six axes : les compétences requises dans le nouvel environnement éducatif, la complexité de l'acte d'enseigner, la formation intégrée et ancrée dans des lieux de pratique, une formation polyvalente, les liens entre la recherche et la formation ainsi que le partenariat et la concertation. Soulignons toutefois que le projet de professionnalisation est une hypothèse qui soulève de multiples enjeux, qu'elle est relativement nouvelle dans le champ de l'enseignement, d'où la relative absence de données sur des expériences concrètes.

2.2- L'approche culturelle de l'enseignement

La seconde orientation privilégie la dimension culturelle de la formation, c'est-à-dire la formation d'une enseignante ou d'un enseignant cultivé.

2.2.1- Le concept de culture

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 est analysée selon deux perspectives: comme objet construit (sens descriptif) et comme objet désiré (sens normatif). Les concepts de culture première et de culture seconde, tels que décrits par F. Dumont, permettent de distinguer deux significations au mot "culture" quand on la pense comme objet construit. La culture première, au sens anthropologique, celle qui correspond aux modes de vie, aux comportements, aux attitudes, aux croyances, etc; la culture seconde, qui réfère à l'ensemble des œuvres et aux productions de l'humanité, celle qui permet de prendre une distance ou de jeter un second regard sur le réel. Comme objet désiré, selon un sens normatif, la culture réfère alors à un idéal d'individu cultivé à atteindre, dans un espace-temps donné.

L'enseignement selon une approche culturelle requiert qu'on aille plus loin que la seule perspective de la culture pensée comme objet. L'hypothèse de Charlot pour qui le savoir, que l'on peut appeler ici culture, est d'abord et avant tout un rapport apparaît féconde pour expliciter ce que peut signifier une approche culturelle de l'enseignement. Pour Charlot (1997), le savoir ou la culture n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il produit avec le monde, avec soi-même et avec les autres. Cette hypothèse interpelle le personnel enseignant au premier chef. Car si tout enseignante ou 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 une vision particulière du monde, d'eux-mêmes et de celui ou celle qui leur enseigne. La culture comme rapport traite successivement de la construction d'un rapport au monde, d'un rapport à soi et d'un rapport à autrui.

2.2.2- Le rôle du maître cultivé

Avec la diversité des clientèles scolaires et les transformations de la société, l'enseignante ou l'enseignant ne peut plus désormais prendre appui ni sur une culture première relativement uniforme, ni sur une culture seconde unitaire et permanente, ni sur une culture normative communément valorisée. Alors, quel peut-être son rôle comme agent culturel? Selon Zakhartchouk, (1999), le rôle du maître en regard de la culture peut être envisagé comme celui d'un passeur culturel par référence à celui qui accompagne le voyage, qui permet d'accéder à d'autres rives. Le maître devient alors héritier, critique et interprète de culture .

2.2.3- La formation du maître cultivé

La section sur l'approche culturelle de l'enseignement est complétée par le sens que devrait prendre la formation d'un maître cultivé. Si former un maître cultivé, c'est bien évidemment lui faire acquérir différents objets de savoirs ou de culture, de nature disciplinaire, pédagogique ou didactique, ces derniers ne suffisent pas pour que l'apprentissage se réalise. Il faut amener le futur maître à voir sa discipline comme un professionnel qui aura à l'enseigner. Le développement d'une culture professionnelle doit ainsi faire partie intégrante de la formation du futur maître. En effet, bien que les savoirs disciplinaires soient essentiels dans la formation de tout maître, ce dernier deviendra un professionnel de l'enseignement de la discipline à des groupes d'élèves et non pas un spécialiste de la discipline. Cette perspective amène une nécessaire révision des rapports aux savoirs disciplinaires tant en ce qui concerne leurs relations avec l'épistémologie et la genèse des disciplines qu'avec les contenus disciplinaires des programmes de formation. Qui plus est, la profession enseignante ne peut faire l'économie du rapport à autrui. Le maître quelque soit son contexte d'intervention ou son domaine d'enseignement, aura à aider et à guider l'élève dans la construction de ses savoirs. Le développement d'une culture proprement pédagogique, c'est-à-dire liée au travail enseignant, doit aussi être considérée comme un élément essentiel de la formation d'un futur maître.

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 de professionnalisation.

3.1- Le concept de compétences professionnelles

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 enseignement. De cette abondante littérature présentant des points de vue diversifiés, il s'est avéré nécessaire d'en faire ressortir certaines caractéristiques essentielles. Il importe de souligner que le sens qui lui est attribué se nourrit des travaux réalisés dans divers champs de connaissances. La recherche et les partenariats devraient contribuer à en singulariser le sens pour la formation à l'enseignement. Ainsi, on retient que la compétence professionnelle se déploie en contexte

professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, dont pour la profession enseignante des savoirs de nature disciplinaire, pédagogique et didactique, se situe dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient, récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et est un projet, une finalité sans fin.

3.2- Le référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante

La deuxième section présente le référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante. Ce référentiel comporte, pour chacune des 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 terme de la formation initiale.

Les énoncés de compétences sont formulés de manière à pouvoir s'appliquer à chacun des baccalauréats de la formation à l'enseignement. Le contexte de réalisation de la compétence permet de l'adapter à la clientèle concernée, à chacun des domaines d'enseignement ou aux contextes et fins visés.

L'énoncé de compétence est précisé par une description du sens de la compétence et des composantes de la compétence c'est-à-dire des gestes professionnels spécifiques au travail enseignant, et non des divers savoirs, disciplinaires, didactiques ou pédagogiques, aussi essentiels soient-ils, que sous-tendent la compétence. Ces derniers éléments ne doivent pas être perçus comme un cadre rigide mais plutôt comme des balises visant à guider les choix en regard des objets de savoirs lors de l'élaboration des programmes de formation. De même, ces composantes doivent être comprises comme étant 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 s'influencent mutuellement et se modifient au fur et à mesure de la prise en compte des éléments qu'elles impliquent.

Enfin, si les composantes associées aux compétences s'appliquent à tous les maîtres chevronnés ou débutants, le niveau de maîtrise tente de déterminer ce que l'on peut raisonnablement s'attendre d'une personne débutante dans la profession.

Le référentiel ne détermine donc pas les ressources à mobiliser, soient les différents objets de savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques ou encore les moyens à mettre en œuvre pour développer les compétences. Le ministère de l'Éducation considère que ces derniers aspects relèvent de la responsabilité de chaque université qui aura nécessairement à les préciser au cours du processus d'élaboration de ses programmes de formation.

De même, le référentiel de compétences n'indique aucune pondération relative en regard de chacune des compétences du référentiel ou en regard de chacun des baccalauréats de formation à l'enseignement. De tels paramètres pourraient éventuellement être fixés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, s'il le juge approprié.

Enfin, en ce qui a trait à la définition du niveau de maîtrise au seuil d'entrée de la profession, le référentiel de compétences présente des limites certaines. En effet, la littérature actuelle rapportant principalement des travaux réalisés en formation continue

ou en contexte de travail fait surtout référence au travail du maître chevronné ou confirmé. De plus, les standards de compétences émis par divers groupes de travail ou commissions n'ont pas encore été validés par des observations et des appréciations étayées du fonctionnement des débutantes et débutants en milieu de travail. Des chantiers de recherche devraient être élaborés pour contribuer à définir ce qu'il est réaliste d'attendre de la part des sortantes et sortants.

L'annexe 1 présente le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante.

4. Les profils de sortie

Le nouveau curriculum en cours d'implantation dans les écoles du Québec prévoit le regroupement des disciplines en domaines d'apprentissage. Qui plus est, ces domaines d'apprentissage ont un caractère intégrateur. Cet élément significatif de la réforme ainsi que la réalité du milieu scolaire quant à la constitution des tâches d'enseignement amènent le ministère de l'Éducation à définir sur de nouvelles bases les profils de sortie des futurs enseignants et enseignantes.

Les domaines d'apprentissage ont été retenus pour la définition des profils de sortie. Ces profils précisent les compétences professionnelles que le futur maître doit posséder au terme de la formation initiale, le contexte d'intervention dans lequel il doit être habilité à exercer ainsi que les disciplines qu'il doit maîtriser, ces dernières étant celles identifiées au régime pédagogique.

Ce chapitre définit les profils de sortie pour chacun des baccalauréats du dispositif actuel de formation des maîtres dans les universités du Québec soit:

- ☛ le baccalauréat à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire;
- ☛ le baccalauréat à l'enseignement secondaire général;
- ☛ le baccalauréat à l'enseignement des arts;
- ☛ le baccalauréat à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé;
- ☛ les baccalauréats à l'enseignement des langues secondes, français langue seconde et anglais langue seconde;
- ☛ le baccalauréat en adaptation scolaire.

4.1- Des profils de sortie en fonction des domaines d'apprentissage

Avant de préciser les profils de sortie pour chacun des baccalauréats de formation à l'enseignement, rappelons que le curriculum adopté dans les écoles du Québec s'articule autour de cinq domaines d'apprentissage :

- ❖ le domaine des langues:
langue d'enseignement, langue seconde, langue tierce
- ❖ le domaine de la technologie, des sciences et des mathématiques:
mathématiques, sciences et technologies

-
- ❖ le domaine des arts;
arts plastiques, musique, arts dramatique et danse
 - ❖ le domaine de l'univers social;
histoire et géographie et éducation à la citoyenneté, histoire et éducation à la citoyenneté, géographie, connaissance du monde contemporain
 - ❖ le domaine du développement personnel.
éducation physique et éducation à la santé, éthique et culture religieuse, enseignement moral, enseignement moral et religieux

C'est à partir de ces domaines d'apprentissage que s'articule les profils de sortie de la formation à l'enseignement. En effet, chacun des domaines d'apprentissage comporte un certain nombre de disciplines dont, plusieurs, ont un caractère intégrateur : « sciences et technologie » ou « histoire et éducation à la citoyenneté ». La gamme des savoirs à couvrir est ainsi déjà suffisamment étendue pour la durée de la formation à l'enseignement. De plus, en concentrant la formation à l'enseignement à l'intérieur d'un même domaine d'apprentissage, le renforcement et l'intégration des disciplines devraient être favorisés, les savoirs étant plus apparentés entre eux. Enfin, la constitution de profils de sortie sur la base des domaines d'apprentissage devrait faciliter l'organisation de la formation, la mise en œuvre de cours spécifiquement destinés aux futurs maîtres ainsi que l'organisation des stages.

L'annexe 2 présente les profils de sortie pour chacun des baccalauréats de la formation à l'enseignement.

5. Les conséquences au regard de l'élaboration des programmes

A fin de mieux soutenir les personnes responsables de la conception et de la mise en œuvre des programmes de formation à l'enseignement, quelques repères sont indiqués par rapport à l'optique de professionnalisation, à l'approche culturelle de l'enseignement, à l'approche par compétences professionnelles et à l'organisation de la formation.

ANNEXE 1

Le référentiel de compétences professionnelles

TABLEAU-SYNTHESE

La profession enseignante

**Le référentiel de compétences
professionnelles**

COMPÉTENCE 1

Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus enseignés et ce, en fonction de la clientèle concernée et en vue du développement des compétences visées par les programmes de formation.

COMPOSANTES	NIVEAU DE MAÎTRISE
<ul style="list-style-type: none"> ☛ Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en regard des finalités, des compétences ainsi que des éléments de contenus des programmes de formation. ☛ Planifier des séquences d'enseignement qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages. ☛ Prendre en compte les préalables, les représentations, les intérêts et les différences sociales (genre, provenance ethnique, socio-économique et culturelle) dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage pour les élèves. ☛ Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans les programmes de formation. ☛ Anticiper les obstacles à l'apprentissage dans les contenus enseignés. ☛ Prévoir des situations d'apprentissages permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés. 	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ maîtriser les programmes de formation et être en mesure de concevoir correctement des activités d'enseignement-apprentissage variées permettant la progression des élèves et dans lesquelles, ces derniers sont activement engagés dans le développement de compétences présentant un niveau de complexité raisonnable.

COMPÉTENCE 2

Piloter des situations d'enseignement-apprentissage, pour les contenus enseignés, en fonction de la clientèle concernée et du développement des compétences visées par les programmes de formation.

COMPOSANTES	NIVEAU DE MAÎTRISE
<ul style="list-style-type: none"> ☛ Engager les élèves dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs. ☛ Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées. ☛ Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension des informations disponibles dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments de situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet. ☛ Encadrer les apprentissages des élèves par des questions et des rétroactions fréquentes propres à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages. ☛ Amener les élèves à travailler en coopération. 	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure, pour le programme de formation visé :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ de guider, de façon satisfaisante et de manière autonome, les élèves dans la réalisation de tâches d'apprentissage; ✓ de détecter les problèmes d'enseignement-apprentissage qui surviennent et d'utiliser les ressources appropriées pour y remédier.

COMPÉTENCE 3

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

COMPOSANTES	NIVEAU DE MAÎTRISE
<ul style="list-style-type: none"> ☛ Prendre des informations en situation d'apprentissage afin de repérer les difficultés 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 de maîtrise des compétences. ☛ Construire des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences. ☛ Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions en regard de la progression des apprentissages et l'acquisition des compétences. ☛ Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation. 	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure, pour le programme de formation visé :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ de détecter des difficultés d'apprentissage des élèves; ✓ d'identifier occasionnellement, de façon autonome, des correctifs à apporter à son enseignement ; ✓ de contribuer avec ses pairs à la préparation de matériels d'évaluation, à l'interprétation des productions des élèves en regard du développement des compétences et à l'élaboration d'outils de communication aux parents.

COMPÉTENCE 4

Adapter ses interventions pédagogiques aux besoins et aux caractéristiques des clientèles présentant des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap.

COMPOSANTES	NIVEAU DE MAÎTRISE
<ul style="list-style-type: none">☛ Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap.☛ Rechercher les informations pertinentes auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves en difficulté.☛ Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leurs cheminements.☛ Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention individualisé.	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure, pour le programme de formation visé :</p> <ul style="list-style-type: none">✓ d'établir et d'implanter, en collaboration avec les personnes-ressources et les parents, un plan d'intervention spécifique pour les élèves sous sa responsabilité.

COMPÉTENCE 5

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

COMPOSANTES	NIVEAU DE MAÎTRISE
<ul style="list-style-type: none"> ☛ Définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités régulières de la classe. ☛ Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés dans la classe et s'assurer qu'ils s'y conforment. ☛ Impliquer les élèves comme groupe et comme individus dans la négociation des normes de fonctionnement de la classe. ☛ Développer des stratégies pour intervenir efficacement lors de comportements déviants. ☛ Maintenir un climat propice à l'apprentissage. 	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ de mettre en place et maintenir des routines permettant un déroulement efficace des activités régulières de la classe; ✓ de repérer et corriger, la plupart du temps, les problèmes de déroulement qui nuisent au fonctionnement du groupe-classe et savoir faire appel à d'autres ressources lorsque requis; ✓ d'anticiper occasionnellement les problèmes de déroulement qui nuisent au fonctionnement du groupe-classe; ✓ de négocier et d'appliquer des contrats de travail avec les élèves présentant des comportements déviants.

COMPÉTENCE 6

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

COMPOSANTES	NIVEAU DE MAÎTRISE
<ul style="list-style-type: none">☛ Utiliser une variété de langage oral approprié dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs.☛ Respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs.☛ Communiquer ses idées de manière précise en utilisant un vocabulaire exact et une syntaxe appropriée.☛ Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites.☛ Rechercher constamment à améliorer son expression orale et écrite.	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure de :</p> <ul style="list-style-type: none">✓ maîtriser les règles de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté langagière;✓ s'exprimer avec la justesse et l'exactitude qui conviennent à un professionnel de l'enseignement.

COMPÉTENCE 7

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

COMPOSANTES	NIVEAU DE MAÎTRISE
<ul style="list-style-type: none"> ☛ Exercer un esprit critique et nuancé face aux avantages et aux limites réels des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'aux enjeux pour la société. ☛ Évaluer le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux en relation avec le développement des compétences des programmes de formation. ☛ Communiquer à l'aide d'outils multi-médias variés. ☛ Utiliser efficacement les technologies de l'information et des communications pour rechercher, interpréter et communiquer des informations et résoudre des problèmes. ☛ Utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue sur son propre domaine d'enseignement et sur sa pratique pédagogique. ☛ Aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser pour réaliser des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique les informations recueillies sur les réseaux. 	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ manifester un esprit critique et nuancé face aux avantages et aux limites réels de ces outils comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, notamment en regard des connaissances issues de la science cognitive et de l'enseignement stratégique; ✓ disposer d'une vue d'ensemble des possibilités que les TIC offrent aux plans pédagogique et didactique, notamment par le biais des ressources d'Internet, et savoir les intégrer, de façon fonctionnelle, lorsqu'elles s'avèrent appropriées et pertinentes dans la conception des activités d'enseignement-apprentissage; ✓ d'utiliser efficacement les possibilités des TIC pour les différentes facettes de son activité intellectuelle et professionnelle: communication, recherche et traitement d'informations, évaluation, interactions avec les collègues ou des experts; ✓ d'utiliser efficacement les possibilités d'échange et de travail collaboratif virtuel sur les réseaux télématiques;

	<ul style="list-style-type: none">✓ de transmettre efficacement à leurs propres élèves ces capacités d'utiliser les TIC pour soutenir de façon critique et articulée la construction collective des savoirs;✓ de participer aux activités des organismes permettant de suivre l'évolution de l'intégration des TIC dans le système scolaire québécois et de se placer dans une perspective de formation continu à cet égard;
--	---

COMPÉTENCE 8

Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école.

COMPOSANTES	NIVEAU DE MAÎTRISE
<ul style="list-style-type: none"> ☛ Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations et de l'élaboration et la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités conférés aux établissements scolaires. ☛ Impliquer et informer les parents. ☛ Coordonner ses interventions avec les différents partenaires de l'école. ☛ Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion ou aux activités et projets de l'école. 	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ de situer son rôle par rapport à celui des autres intervenants internes ou externes; ✓ d'ajuster ses actions aux visées éducatives et d'apporter sa contribution en suggérant, à l'occasion quelques pistes d'amélioration; ✓ d'amorcer le développement d'une relation de confiance avec les parents.

COMPÉTENCE 9

Travailler de concert, avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées par les programmes de formation et ce, en fonction de la clientèle concernée.

COMPOSANTES	NIVEAU DE MAÎTRISE
<ul style="list-style-type: none">☛ 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 de fin de cycles.☛ Définir et organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe-cycle.☛ Participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves.☛ Travailler à l'obtention de consensus, lorsque requis, entre les membres de l'équipe-cycle.	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure de :</p> <ul style="list-style-type: none">✓ contribuer efficacement aux travaux de l'équipe enseignante;✓ faire, de façon habituelle, une critique constructive des réalisations de l'équipe ainsi que des suggestions novatrices en matière pédagogique.

COMPÉTENCE 10

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

COMPOSANTES	NIVEAU DE MAÎTRISE
<ul style="list-style-type: none">☛ Établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles.☛ Échanger et discuter avec ses collègues de la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques.☛ Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.☛ Conduire des projets pour solutionner des problèmes d'enseignement.☛ Impliquer ses pairs dans des démarches de recherches reliées à la maîtrise des compétences exigées par les programmes de formation et aux objectifs éducatifs de l'école.	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure de :</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Repérer, comprendre et utiliser les ressources (littérature de recherche et littérature professionnelle) disponibles sur l'enseignement;✓ entreprendre des projets de recherche sur des aspects ciblés de son enseignement.

COMPÉTENCE 11

Se comporter en tant que professionnelle ou professionnel responsable dans l'exercice de ses fonctions.

COMPOSANTES	NIVEAU DE MAÎTRISE
<ul style="list-style-type: none">☛ Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves.☛ Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique.☛ Saisir les valeurs en jeu dans ses interventions.☛ Utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant la profession.☛ 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.☛ Fournir aux élèves l'accompagnement approprié.	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :</p> <ul style="list-style-type: none">✓ d'agir de manière suffisamment responsable auprès des élèves pour qu'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe;✓ de répondre de ses actions devant autrui en fournissant des arguments fondés.

ANNEXE 2

Les profils de sortie

2.1 Le baccalauréat à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire

Pour le baccalauréat à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, les universités sont appelées à offrir un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles définies dans le référentiel à cet effet et qui les habilite à offrir les services éducatifs prévus à l'éducation préscolaire et à enseigner au primaire, l'ensemble des disciplines prévues au régime pédagogique, à l'exception des spécialités.

2.2- Le baccalauréat à l'enseignement secondaire

Quatre (4) profils de sortie sont définis pour l'enseignement secondaire:

✓ Le profil langue d'enseignement et le profil mathématiques

Pour le baccalauréat à l'enseignement secondaire, profil langue d'enseignement et pour le baccalauréat à l'enseignement secondaire, profil mathématiques, les universités sont appelées à offrir un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles définies dans le référentiel à cet effet et qui les habilite à enseigner, aux deux cycles du secondaire, la discipline prévue au régime pédagogique soit la langue d'enseignement ou les mathématiques.

De plus, ce programme de formation prépare les futurs maîtres à répondre à des besoins en regard de l'adaptation de l'enseignement pour des clientèles diversifiées ou des milieux ou des groupes ayant des besoins particuliers.

✓ Le profil sciences et technologie

Pour le baccalauréat à l'enseignement secondaire, profil sciences et technologie, les universités sont appelées à offrir un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles définies dans le référentiel à cet effet et qui les habilite à enseigner, aux deux cycles du secondaire, la discipline sciences et technologie prévue au régime pédagogique.

Il appartient aux universités de définir le programme de formation de manière à prendre en compte, de façon optionnelle ou obligatoire, les cours à option qui s'y rattachent.

✓ Le profil univers social

Pour le baccalauréat à l'enseignement secondaire, profil de l'univers social, les universités sont appelées à offrir un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles définies dans le référentiel à cet effet et qui les habilite à enseigner, aux deux cycles du secondaire, la discipline histoire et éducation à la citoyenneté prévue au régime pédagogique. De plus elle doit les rendre apte soit à :

- enseigner la discipline géographie et la discipline connaissance du monde contemporain;
- enseigner la discipline éthique et culture religieuse et la discipline enseignement moral. La discipline enseignement moral et religieux peut être offerte, de façon optionnelle, à l'intérieur de ce parcours de formation

Il appartient aux universités de définir le programme de formation de manière à prendre en compte, de façon optionnelle ou obligatoire, les cours à option qui s'y rattachent.

2.3- Le baccalauréat à l'enseignement des arts

Pour le baccalauréat à l'enseignement des arts, les universités sont appelées à offrir un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles définies dans le référentiel à cet effet et qui les habilite à enseigner, aux deux ordres d'enseignement soit au préscolaire et au primaire ainsi qu'au secondaire, une discipline artistique prévue au régime pédagogique.

Les universités s'assureront des acquis des candidats et des candidates lors de l'admission au programme de formation.

2.4- Le baccalauréat à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé

Pour le baccalauréat à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé, les universités sont appelées à offrir un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles définies dans le référentiel à cet effet et qui les habilite à enseigner, aux deux ordres d'enseignement soit au préscolaire et au primaire ainsi qu'au secondaire, la discipline éducation physique et à la santé prévue au régime pédagogique.

Les universités s'assureront des prédispositions et des acquis des candidats et des candidates lors de l'admission au programme de formation à l'enseignement.

2.5- Le baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde ou du français langue seconde

Pour tous les profils de formation à l'enseignement des langues secondes, les universités s'assureront des acquis des candidats et des candidates lors de l'admission au programme.

- ✓ Le profil anglais langue seconde pour le primaire et le secondaire, secteur des jeunes

Pour le baccalauréat à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, profil pour le primaire et le secondaire au secteur des jeunes, les universités sont appelées à offrir un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles définies dans le référentiel à cet effet et qui les habilite à enseigner, aux deux ordres d'enseignement soit au primaire et au secondaire, au secteur des jeunes, la discipline anglais, langue seconde, prévue au régime pédagogique.

De plus, elle doit les rendre aptes soit à :

- un enseignement intensif au primaire;
- un enseignement de niveau plus avancé au secondaire.

- ✓ Le profil anglais langue seconde, pour le secondaire, secteur des jeunes et secteur des adultes

Pour le baccalauréat à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, profil pour le secondaire, secteur des jeunes et secteur des adultes, les universités sont appelées à offrir un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles définies dans le référentiel à cet effet et qui les habilite à enseigner, au secondaire tant au secteur des jeunes qu'au secteur des adultes, la discipline anglais, langue seconde, prévue au régime pédagogique.

De plus, elle doit les rendre aptes soit à :

- enseigner l'anglais, langue seconde, dans les différents services offerts aux allophones, jeunes et adultes;
- enseigner une langue tierce au secteur des jeunes.

-
- ✓ Le profil français langue seconde, pour le primaire et le secondaire, secteur des jeunes

Pour le baccalauréat à l'enseignement du français, langue seconde, profil pour le primaire et le secondaire, les universités sont appelées à offrir un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles définies dans le référentiel à cet effet et qui les habilite à enseigner, au primaire et au secondaire, la discipline français, langue seconde, prévue au régime pédagogique.

De plus, elle doit les rendre aptes soit à :

- prendre en charge une classe d'immersion au primaire;
- enseigner une discipline du secondaire en français langue seconde;
- enseigner le français, langue seconde, dans les services offerts aux allophones des deux ordres d'enseignement.

- ✓ Le profil pour le français langue seconde, pour le secondaire, secteur des jeunes et secteur des adultes

Pour le baccalauréat à l'enseignement du français, langue seconde, profil pour le secondaire, secteur des jeunes et secteur des adultes, les universités sont appelées à offrir un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles définies dans le référentiel à cet effet et qui les habilite à enseigner, au secondaire tant au secteur des jeunes qu'au secteur des adultes, la discipline français, langue seconde, prévue au régime pédagogique.

De plus, elle doit les rendre aptes soit à :

- enseigner le français, langue seconde, dans les différents services offerts aux allophones;
- enseigner une langue tierce au secondaire au secteur des jeunes.

4.1.5- Le baccalauréat à l'adaptation scolaire

Pour le baccalauréat à l'enseignement en adaptation scolaire, les universités sont appelées à offrir un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles définies dans le référentiel à cet effet et qui les habilite à prendre en charge une classe d'élèves handicapés ou en difficulté, au dernier cycle du primaire et au premier cycle du secondaire, principalement dans les disciplines langue d'enseignement et mathématiques. De plus, elle doit aussi les rendre aptes à prendre en charge un groupe d'adultes en formation de base.