

Niveaux de maîtrise et profils de sortie de cinq compétences du *Référentiel de compétences professionnelles - profession enseignante*

Rapport soumis à l'ADEREQ par le comité d'orientation et de validation des niveaux de maîtrise et profils de sortie

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)

Coordination et rédaction

Responsable : Marc-André Éthier

Organisme : Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)

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

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

1035, rue De La Chevrotière, 23 e étage

Québec (Québec) G1R 5A5

Téléphone : 418 528-0717

Adresse courriel : capfe@education.gouv.qc.ca

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

<https://www.quebec.ca/index.php?id=7259>

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
[ISBN 978-2-550-93998-6 \(PDF\)](#)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2023

Table des matières

Mot du CAPFE.....	4
Mot des membres du comité.....	6
Cadre contextuel et conceptuel	7
Liste d'indicateurs de développement de cinq compétences	11
Recommandations pour l'élaboration d'indicateurs de niveaux de maîtrise.....	27
Annexe 1. Liste des membres du comité	29
Annexe 2. Associations possibles entre les indicateurs d'une compétence et les dimensions d'autres compétences du référentiel.....	30

Mot du CAPFE

Un comité issu de la collaboration CAPFE et ADEREQ a été mis sur pied pour donner suite aux deux rencontres tenues les 18 février et 25 mars 2022, dont l'objectif était alors de développer une compréhension commune des niveaux de maîtrise attendus des compétences professionnelles aux termes de la formation initiale à l'enseignement.

Ce comité, composé de représentants du CAPFE, des universités, du milieu scolaire, du ministère de l'Éducation ainsi que d'un expert en développement de compétences, s'est vu confier le mandat d'établir le portrait de l'étudiante et de l'étudiant au terme de la formation initiale à l'enseignement, formation basée sur le *Référentiel de compétences professionnelles – profession enseignante*. Ce portrait devait comprendre les profils de sortie et les niveaux de maîtrise de cinq des compétences professionnelles prescrites par ce référentiel.

Pour répondre à ce mandat, cinq rencontres se sont tenues de la fin juin à la mi-décembre 2022.

Les aspects suivants y ont été traités :

- le rôle des dimensions dans le développement des compétences professionnelles;
- l'opérationnalisation et l'évaluation des dimensions qui ne sont pas de même nature ou de même importance selon les compétences;
- la place des dimensions dans le parcours de formation initiale et continue;
- les indicateurs qui témoignent du développement des compétences professionnelles.

Ainsi, cinq compétences professionnelles ont été travaillées. Il s'agit des compétences 1, 8, 9, 11 et 13. Chaque compétence représente une des catégories de compétences décrites dans le *Référentiel de compétences professionnelles - profession enseignante*, soit les compétences fondatrices (C1), les compétences du champ 1 – au cœur du travail fait avec et pour les élèves (C8), les compétences du champ 2 – professionnalisme collaboratif (C9), la compétence du champ 3 – professionnalisme enseignant (C11) ainsi que les compétences transversales (C13).

Par ailleurs, il a été décidé d'élaborer les niveaux de maîtrise des compétences et les profils de sortie pour un baccalauréat de quatre ans, ce programme de formation initiale étant le plus courant.

Les fruits de ce travail correspondant à des consensus autour du portrait des étudiantes et des étudiants au terme de la formation initiale sont ainsi présentés à l'ensemble des universités.

Il importe de prendre note que les indicateurs des niveaux de maîtrise ainsi que les profils de sortie présentés dans ce rapport constituent des propositions. Les universités jouissent de leur autonomie dans l'élaboration des niveaux de maîtrise des compétences professionnelles, comme indiqué dans le *Référentiel de compétences professionnelles - profession enseignante*. En effet, à la page 92 de ce

référentiel, il est écrit : « il appartient à chaque université de définir et de préciser clairement les étapes et modalités d'évaluation des compétences ».

Enfin, lors du dépôt d'un programme pour analyse par le CAPFE, les étapes et les modalités retenues par les universités pour assurer le développement des compétences professionnelles devront être présentées et justifiées, puisqu'elles doivent répondre aux exigences formulées dans les guides suivants : *Guide de rédaction - Demande d'agrément d'un nouveau programme de formation à l'enseignement de premier cycle ou de deuxième cycle* et *Guide de rédaction - Demande de modifications à un programme à la suite de l'entrée en vigueur d'un nouveau référentiel de compétences professionnelles de premier cycle ou de deuxième cycle*.

Liliane Binggeli, au nom du CAPFE

Mot des membres du comité¹

Les membres du comité se sont réunis à cinq reprises dans le but de produire un document présentant des indicateurs annuels de niveau de maîtrise y compris un profil de sortie pour cinq des 13 compétences professionnelles présentées dans le *Référentiel de compétences professionnelles - profession enseignante*. Le travail réalisé par M. Jacques Tardif, en amont des rencontres, consistait à produire une première version des indicateurs pour chacune des compétences, un exercice périlleux s'il s'en trouve en raison de la complexité des éléments qu'il lui fallait prendre en compte : niveau de maîtrise attendue des cinq compétences au terme de la formation initiale, progression des indicateurs au fil des années, nombre réaliste d'indicateurs à évaluer ou encore énoncé d'indicateur servant à la fois à la formation pratique et théorique. M. Tardif nous a proposé des premières versions très abouties à partir desquelles nous nous sommes appuyés pour entamer les réflexions et les discussions au sein du comité.

Les rencontres, d'une durée de trois heures chacune, se sont déroulées dans un esprit de collégialité et d'échange. La prise de décision s'est faite par consensus en considérant l'opinion de chacune et de chacun. Au bénéfice de l'élaboration des indicateurs, les membres ont ainsi eu tout le loisir de prêter leur expertise, qu'elle soit de l'ordre de l'évaluation, de la didactique, des disciplines d'enseignement ou issue de la formation pratique.

Le comité est d'avis que cet exercice de coconstruction a contribué à une appropriation efficace et dynamique du référentiel. Il a permis à tous de prendre la mesure du caractère multidimensionnel des indicateurs dont plusieurs offrent une information sur la mobilisation de plus d'une compétence. Ainsi, une présentation transversale des indicateurs serait intéressante à réaliser, laquelle rappellerait la complexité de la profession enseignante qui nécessite l'acquisition de connaissances et la mobilisation en simultané de plusieurs compétences professionnelles.

Le comité fait le souhait que ce document puisse vous offrir un soutien, constituer un levier ou encore faire émerger des échanges dans le travail d'actualisation de vos programmes de formation à l'enseignement à la lumière des orientations ministérielles du référentiel.

Membres du comité d'orientation et de validation
des indicateurs des niveaux de maîtrise / profil de sortie
des compétences ADEREQ-CAPFE-MEQ-Milieu scolaire²

¹ Comité d'orientation et de validation des indicateurs des niveaux de maîtrise / profil de sortie des compétences ADEREQ-CAPFE-MEQ-Milieu scolaire

² Le nom des membres ayant participé à ces travaux se trouve à l'Annexe 1.

Cadre contextuel et conceptuel

Présentation de Pr Jacques Tardif, professeur émérite, Université de Sherbrooke

Des indicateurs de développement dans la logique du Référentiel de compétences professionnelles - profession enseignante (2020)

La logique ayant prévalu dans la détermination des niveaux de maîtrise attendus en cours de formation et du profil de sortie de chacune des compétences est fortement ancrée non seulement dans la définition adoptée par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) quant au concept de compétence, mais aussi dans les significations particulières associées à cette définition. À partir de quelques extraits, les six paragraphes ci-dessous mettent en exergue les principaux ancrages dans le *Référentiel de compétences professionnelles - profession enseignante (2020)*.

Reprenant telle quelle la définition retenue en 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (2020, 38) privilégie la conception suivante pour baliser la professionnalisation dans le domaine de l'enseignement : « *Une compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin* ».

Dans la suite de cette conception, le MEQ propose quatre significations qui lui sont particulières :

- « la compétence est un **modèle explicatif**
- [la] compétence correspond aussi à une **notion pragmatique**
- [la] compétence correspond également à une **réalité développementale**
- [la] compétence correspond enfin à un **concept évaluatif et comparatif** » (38-40).

Sous la première signification, il est précisé que « [de] ce point de vue, on ne peut pas évaluer la compétence d'une étudiante ou d'un étudiant en formation à l'enseignement en se bornant à décrire et à noter ses comportements. Il faut prendre en compte sa représentation globale de la situation de travail, sa manière de la comprendre et de l'interpréter ainsi que les caractéristiques de cette situation avec ses contraintes et ses ressources spécifiques » (p. 38).

En relation avec la seconde signification, le MEQ indique que « [celle-ci] désigne l'expression d'un agir fonctionnel de la part d'une enseignante ou d'un enseignant qui, dans le cadre d'une situation de travail précise, mobilise différentes ressources pour obtenir le résultat qu'elle ou il a intentionnellement prévu » (p. 39).

Selon le MEQ, « [la] dimension développementale de la compétence signifie que son évaluation doit prendre en compte la variable du temps, c'est-à-dire son processus de maturation progressif. [L'évaluation] des compétences des étudiantes et des étudiants devrait se baser sur un suivi et une appréciation de leur développement tout au long du programme de formation [...] » (p. 39).

Au sujet de la quatrième dimension, il est précisé que : « la compétence est une notion dont l'appropriation et le déploiement sont susceptibles de varier d'un individu à l'autre en fonction des contextes de travail. De plus, la compétence est toujours fonction de la relation entre une personne, son activité et une situation de travail. Bref, il ne convient pas d'évaluer les compétences des enseignantes et des enseignants indépendamment des activités et des situations de travail où elles s'expriment » (p. 40).

Ces extraits mettent en lumière que l'agir (savoir-agir) en contexte professionnel constitue l'essence de la compétence dans la mesure où il se fonde sur un ensemble de ressources (savoir-mobiliser) et où il est lié à une pratique intentionnelle. Dans cet esprit, les activités et les situations de travail sont cruciales tant dans le développement que dans l'évaluation des compétences; elles forment les périmètres des mobilisations des ressources et elles assurent le processus de maturation progressif de chaque compétence.

Les indicateurs de développement proposés pour les niveaux de maîtrise attendus en cours de la formation ainsi que pour les profils de sortie sont rigoureusement inscrits dans cette logique. En fait, ils explicitent un parcours de professionnalisation pour chaque compétence et, en cohérence avec ce que mentionne le MEQ dans le *Référentiel de compétences professionnelles - profession enseignante*, ils décrivent un ensemble de critères pour assurer « un suivi et une appréciation tout au long du programme de formation » pour les cinq compétences prises en considération.

Les principes directeurs orientant les propositions

Dans les formations axées sur le développement de compétences, il est indispensable d'établir des étapes de développement de chaque compétence incluse dans le référentiel. Celles-ci peuvent être en nombre variable. Dans certains cas, les formatrices et les formateurs optent pour des étapes annuelles alors que dans d'autres, ils adoptent des étapes bisannuelles. Pour ce qui est des cinq compétences du présent dossier, le comité a retenu des étapes de développement circonscrites annuellement. Sur un plan purement lexical, la dernière étape de développement est nommée « profil de sortie ». Celui-ci est toutefois décliné dans la même logique qu'une étape de développement.

Une précision sémantique : l'expression « indicateur de développement » est privilégiée en référence aux éléments (critères) déclinant de manière opérationnelle ce qui est sous-entendu par chaque niveau de développement et chaque profil de sortie.

Les principes

- Un ensemble d'indicateurs de développement reprenant de manière systématique les finalités explicitées dans le *Référentiel de compétences professionnelles - profession enseignante (2020)* et laissant une grande autonomie à chaque université dans la conception de la formation.
- Une déclinaison des niveaux de maîtrise intra-compétence du début à la fin de la formation en recourant à des indicateurs de développement nettement différenciés sur une base annuelle.
- Des indicateurs de développement qui soutiennent à la fois les autoévaluations des étudiantes et des étudiants ainsi que les évaluations certificatives des enseignantes et des enseignants.
[Dans un monde idéal, les niveaux de maîtrise doivent être atteints pour que les étudiantes et les étudiants puissent poursuivre leur formation d'une année à l'autre et, au terme de la formation, être reconnus comme des professionnelles ou des professionnels de l'enseignement.]
- Des indicateurs de développement qui, sur l'ensemble de la formation, prennent en compte les dimensions de la compétence, mais qui ne sont pas définis annuellement en relation avec chacune de ces dimensions.
[En revanche, sur l'ensemble de la formation, toutes les dimensions doivent être considérées dans les indicateurs de développement.]
- En cohérence avec l'approche par compétences, les indicateurs de développement de chaque niveau de maîtrise et du profil de sortie sont de l'ordre de l'action, de l'agir, de la mise en œuvre.
[La maîtrise des savoirs est ainsi enchâssée dans les indicateurs de développement. Ce sont des « ressources internes » devant être mobilisées et combinées dans l'action.]
- Des indicateurs de développement qui ne prennent pas en compte le soutien de la part des formatrices et des formateurs dans la mise en œuvre de la compétence.
[« Sans aide / Avec aide » ne constituent pas des repères dans la formulation des indicateurs de développement.]
- Chaque indicateur cible une action complète, un agir dans sa totalité.
[« Partiellement / Fréquemment / Régulièrement » ne constituent par conséquent pas des échelons ou des degrés dans les indicateurs de développement.]

Des questions existentielles pour le comité d'orientation et de validation

Tout au long de leurs travaux et de leurs rencontres, les membres du comité d'orientation et de validation ont examiné toutes les propositions à l'aune des questions suivantes :

- L'ensemble des dimensions de la compétence sont-elles prises en compte de manière significative dans le parcours de développement de chacune des compétences?

- Les indicateurs de développement, tant pour les niveaux de maîtrise que pour le profil de sortie, sont-ils réalistes dans le parcours de professionnalisation des étudiantes et des étudiants? [« Réalistes dans le parcours de professionnalisation des étudiantes et des étudiants » pourrait être remplacé par « atteignables par les étudiantes et les étudiants dans leur parcours de professionnalisation ».]
- La progression du niveau de maîtrise au terme de la 1^{re} année jusqu'au terme de la 4^e année (profil de sortie) représente-t-elle fidèlement le parcours de professionnalisation souhaité dans la formation des enseignantes et des enseignants?
- Des indicateurs de développement de la compétence en question sont-ils redondants par rapport à des indicateurs de développement d'autres compétences?
- Les indicateurs de développement sont-ils suffisamment « opérationnels » pour encadrer les autoévaluations des étudiantes et des étudiants ainsi que les évaluations des enseignantes et des enseignants dans une logique de compétence?
- Considérant les indicateurs de développement, les niveaux de maîtrise et le profil de sortie de chacune des compétences sont-ils susceptibles de baliser rigoureusement les parcours de professionnalisation offerts dans chaque université tout en respectant l'autonomie des établissements?

Les membres du comité sont conscients que la quatrième question (*Des indicateurs de développement de la compétence en question sont-ils redondants par rapport à des indicateurs de développement d'autres compétences?*) devrait être au centre des futurs travaux pour déterminer les indicateurs de développement des autres compétences du référentiel. Il faut que l'ensemble des indicateurs de développement aient été déclinés et formalisés afin de répondre rigoureusement à cette question. Considérant les indicateurs de développement des cinq compétences considérées dans le présent dossier, les membres du comité estiment qu'il sera nécessaire d'établir minutieusement les complémentarités entre chaque compétence (annexe 2).

Liste d'indicateurs de développement de cinq compétences

Comme il a été mentionné précédemment, cinq compétences ont été traitées par le comité. Leur choix a été déterminé en fonction des champs d'intervention :

- une compétence fondatrice : *C1. Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture;*
- une compétence du champ d'intervention 1 : au cœur du travail fait avec et pour les élèves : *C8. Soutenir le plaisir d'apprendre;*
- une compétence du champ d'intervention 2 : à la base du professionnalisme collaboratif : *C9. S'impliquer activement au sein de l'équipe-école;*
- la compétence du champ d'intervention 3 : Propre au professionnalisme enseignant : *C11. S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession;*
- une compétence transversale : *C13. Agir en accord avec les principes éthiques de la profession.*

Dans la partie qui suit, les indicateurs sont présentés selon quatre niveaux de développement : les trois premiers, les niveaux de maîtrise, et le dernier, le profil de sortie.

Placé juste avant, le tableau intitulé *Niveaux d'acquisition des compétences à travers le développement professionnel continu* indique le niveau de maîtrise attendu selon le *Référentiel de compétences professionnelles – profession enseignante* et ce, uniquement en formation initiale.

**LISTE D'INDICATEURS DE DÉVELOPPEMENT DES NIVEAUX DE MAÎTRISE
ET DES PROFILS DE SORTIE DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ENSEIGNANTES**

Compétence fondatrice

Compétence 1. Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture

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

NIVEAUX D'ACQUISITION DES COMPÉTENCES À TRAVERS LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU	
Formation initiale à l'université	
Avant la formation	Au terme de la formation initiale
Début de l'appropriation de la compétence	Compétence en large partie maîtrisée

Au terme de la 1^{re} année de formation, l'étudiante et l'étudiant démontre être en mesure de (d') :

- expliciter ses intérêts, ses goûts et ses pratiques en matière de culture;
- documenter les moyens devant être mis en place pour accroître sa culture générale et son ouverture sur le monde;
- identifier les principaux savoirs qui nécessitent un apport culturel significatif dans l'école;
- expliciter les traces de son parcours scolaire personnel dans ses expériences culturelles et dans son rapport à la culture;
- différencier la culture scolaire de la culture des jeunes;
- documenter sa compréhension du Programme de formation de l'école québécoise, en particulier de sa discipline ou de ses disciplines d'enseignement;
- interpréter les concepts de repère culturel, de médiation d'éléments de culture, de culture première et de culture seconde;
- dégager les axes d'intelligibilité du Programme de formation de l'école québécoise;
- expliciter les actions réalisées depuis le début de sa formation en enseignement qui permettent l'appropriation d'un rôle de passeuse ou de passeur culturel.

Au terme de la 2^e année de formation, l'étudiante et l'étudiant démontre être en mesure de (d') :

- objectiver ses pratiques culturelles et sociales influentes dans le domaine de l'enseignement;
- documenter son rapport à la culture au service de l'enseignement et de l'apprentissage;
- identifier les personnes et les organismes pouvant contribuer à l'intégration significative de la culture dans les situations d'apprentissage;
- documenter des stratégies pouvant être mises en œuvre pour soutenir le développement de l'esprit critique et de la réflexivité des élèves à l'égard de leurs référents culturels;
- démontrer les processus devant être mis en place pour assurer la validité des sources documentaires dans la planification des contenus à enseigner;
- expliciter la place graduellement accordée depuis le début de sa professionnalisation à la culture de l'élève ainsi qu'à la diversité culturelle des membres de la classe;
- documenter une première expérience comme médiatrice ou médiateur d'éléments de culture en classe;
- établir des liens significatifs entre les disciplinaires scolaires.

Au terme de la 3^e année de formation, l'étudiante et l'étudiant démontre être en mesure de (d') :

- prendre en compte les référents culturels des élèves dans la construction et la mise en œuvre de situations d'apprentissage disciplinaires et interdisciplinaires;
- démontrer une compréhension nuancée du Programme de formation de l'école québécoise, notamment pour les contenus associés à sa discipline ou à ses disciplines d'enseignement;
- soutenir le développement de l'esprit critique et de la réflexivité des élèves à l'égard des phénomènes scientifiques, éthiques, politiques et sociaux;
- organiser la classe en créant un espace de vie inclusif et stimulant qui met la culture en valeur;
- créer des contextes d'apprentissage nécessitant l'explicitation de la part des jeunes de leurs représentations, de leurs goûts, de leurs références et de leurs pratiques culturelles;
- identifier les forces et les limites de sa propre culture au regard de la pratique culturelle de l'enseignante et de l'enseignant;
- établir des liens significatifs entre la culture des jeunes et la culture de l'école;
- placer les élèves en position de recherche et de questionnement;
- instaurer les bases du développement d'un réseau avec des institutions ou des organismes culturels.

Profil de sortie

Au terme de la formation, l'étudiante et l'étudiant démontre être en mesure de (d') :

- donner du sens et de la valeur aux apprentissages en construisant, selon une approche culturelle, des liens entre les contenus, les disciplines et des situations de vie authentiques;
- soutenir le développement de l'esprit critique et de la réflexivité des élèves à l'égard des repères culturels de l'environnement immédiat et du patrimoine de l'humanité;
- contribuer au développement ou à la mise en œuvre de projets en collaboration avec des membres de la communauté ou des organismes culturels;
- inscrire les apprentissages des élèves dans un ancrage culturel reliant le passé, le présent et le futur;
- soutenir le développement de l'esprit critique et de la réflexivité des élèves à l'égard des environnements numériques et médiatiques;
- expliciter ses pratiques culturelles dans une posture critique en relation avec ses responsabilités en enseignement;
- construire des situations d'enseignement et d'apprentissage organisées de façon cohérente et signifiante en fonction des contenus du Programme de formation de l'école québécoise y compris des repères culturels disciplinaires;
- agir en médiatrice ou en médiateur entre la culture des élèves, leurs repères culturels, la culture de l'école et celle des contenus disciplinaires.

Compétence 8. Soutenir le plaisir d'apprendre

Entretenir chez ses élèves le plaisir d'apprendre, le sens de la découverte et la curiosité

NIVEAUX D'ACQUISITION DES COMPÉTENCES À TRAVERS LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU	
Formation initiale à l'université	
Avant la formation	Au terme de la formation initiale
	Compétence en partie maîtrisée

Au terme de la 1^e année de formation, l'étudiante et l'étudiant fait la preuve qu'il est en mesure de (d') :

- esquisser des manières de déterminer les intérêts des élèves dans le but d'en faire un levier dans leur parcours de scolarisation;
- proposer des situations d'apprentissage pouvant favoriser l'entraide et les échanges entre les élèves;
- décrire des modalités de prise en compte de la motivation des élèves dans la planification des situations d'apprentissage;
- documenter des interventions permettant aux élèves de s'engager dans la vie de la classe;
- démontrer les influences des stratégies d'apprentissage dans le parcours de scolarisation des élèves;
- justifier le rôle de la relation de l'enseignante et de l'enseignant avec ses élèves sur leur degré de motivation.

Au terme de la 2^e année de formation, l'étudiante et l'étudiant fait la preuve qu'il est en mesure de (d') :

- planifier des activités pédagogiques suscitant la motivation des élèves en raison de la prise en compte de leurs intérêts et de leurs repères culturels;
- proposer des interventions qui permettent aux élèves de prendre conscience de leur attitude au regard des apprentissages;
- soutenir les élèves dans l'appropriation de stratégies d'apprentissage contribuant à leur autonomisation;

- proposer des stratégies de travail collaboratif suscitant la participation des élèves, les échanges entre eux et l'entraide;
- évaluer les retombées de ses rétroactions sur l'engagement et la persévérance des élèves dans leur parcours de scolarisation;
- justifier les interventions réalisées dans le contexte des stages pour influencer sur la motivation des élèves.

Au terme de la 3^e année de formation, l'étudiante et l'étudiant fait la preuve qu'il est en mesure de (d') :

- moduler les situations d'apprentissage en tenant compte des intérêts de l'élève et de son parcours;
- mettre en œuvre des rétroactions adaptées permettant aux élèves de prendre conscience de la nature de leur engagement dans les apprentissages;
- déterminer l'impact des situations d'apprentissage sur la motivation des élèves, notamment leur engagement initial et leur persévérance;
- développer chez les élèves des stratégies de métacognition assurant qu'ils puissent autoévaluer ce qui contribue à leur réussite;
- mettre en œuvre des interventions qui favorisent le sentiment d'appartenance des élèves dans la classe;
- expliciter les apprentissages réalisés depuis le début de sa professionnalisation concernant le soutien à la motivation des élèves et à leur plaisir d'apprendre.

Profil de sortie

Au terme de la formation, l'étudiante et l'étudiant fait la preuve qu'il est en mesure de (d') :

- donner du sens et de la valeur aux apprentissages en établissant des liens avec des situations de la vie courante et des repères culturels de l'élève;
- construire des situations d'apprentissage ancrées explicitement dans les champs d'intérêt des élèves;
- favoriser des attitudes collaboratives dans le déroulement des situations d'apprentissage;
- fournir des rétroactions judicieuses sur l'engagement et la persévérance des élèves dans leur parcours d'apprentissage;

- mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage adaptées au cheminement des élèves;
- susciter l'intérêt pour la discipline enseignée en faisant référence à des situations emblématiques, à des courants de pensée ou à des personnes marquantes;
- construire des relations positives avec les élèves dans le but d'instaurer des conditions optimales pour l'apprentissage;
- mettre en œuvre des stratégies permettant aux élèves de développer leur sentiment d'appartenance à l'école.

Compétence 9. S'impliquer activement au sein de l'équipe-école

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

NIVEAUX D'ACQUISITION DES COMPÉTENCES À TRAVERS LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU	
Formation initiale à l'université	
Avant la formation	Au terme de la formation initiale
	Compétence en partie maîtrisée

Au terme de la 1^e année de formation, l'étudiante et l'étudiant fait la preuve qu'il est en mesure de (d') :

- circonscrire l'ensemble de ses responsabilités en tant que professionnelle ou professionnel de l'enseignement;
- différencier les fonctions ainsi que les responsabilités des professionnelles et des professionnels intervenant dans l'école en soutien au parcours de formation de chaque élève;
- déterminer l'efficacité de diverses stratégies de différenciation pédagogique en considérant les difficultés d'apprentissage les plus fréquentes chez les élèves;
- expliciter les retombées pédagogiques de pratiques et d'orientations éducatives en vigueur dans les écoles québécoises;
- déterminer quels sont les groupes pouvant être minorisés dans l'école québécoise ainsi que les raisons de cette minorisation;
- esquisser les exigences d'une dynamique de complémentarité et de continuité entre les professionnelles et les professionnels d'une équipe-école et ses retombées pour les élèves.

Au terme de la 2^e année de formation, l'étudiante et l'étudiant fait la preuve qu'il est en mesure de (d') :

- analyser la cohérence entre les situations d'apprentissage et les plans d'intervention ou d'aide à l'apprentissage en vigueur dans la classe;
- déterminer les conséquences pédagogiques des politiques et des règlements en vigueur à l'école;
- différencier les caractéristiques des situations d'apprentissage et d'évaluation au regard de leur équité pour chaque élève;

- expliciter les exigences posées par la culture de l'école quant à la valorisation des attitudes et des comportements positifs, sains et sécuritaires;
- interroger des plans d'intervention en tenant compte des forces, des besoins, des difficultés des élèves et de leur progression;
- déterminer la valeur ajoutée de ses interventions en stage quant à leur complémentarité par rapport aux pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant.

Au terme de la 3^e année de formation, l'étudiante et l'étudiant fait la preuve qu'il est en mesure de (d') :

- établir des relations de complémentarité et de continuité avec d'autres enseignantes ou enseignants dans la construction et la mise en œuvre de situations d'apprentissage;
- interpréter les impacts du projet éducatif de l'école sur le parcours des élèves, sur les situations d'apprentissage ainsi que sur les pratiques évaluatives;
- documenter les apports de la collégialité professionnelle dans ses analyses de la cohérence entre les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation mises en place dans les stages;
- contribuer à l'adaptation de plans d'aide à l'apprentissage en tenant compte des forces, des besoins et des difficultés des élèves ainsi que de leur progression;
- collaborer à la différenciation de situations d'apprentissage et d'évaluation compte tenu des besoins des groupes minorisés ou en difficulté dans la classe;
- apporter sa contribution à la mise en œuvre des orientations éducatives et des normes qui font de l'école un milieu de vie sain, sécuritaire et équitable.

Profil de sortie

Au terme de la formation, l'étudiante et l'étudiant fait la preuve qu'il est en mesure de (d') :

- documenter les apports de la complémentarité établie avec d'autres enseignantes ou enseignants quant à la cohérence entre les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation conçues ou mises en place depuis le début de sa professionnalisation en enseignement;
- participer de manière significative aux réflexions portant sur le projet éducatif de l'école;
- contribuer à l'instauration d'un milieu d'apprentissage promouvant l'équité pour chacune et chacun des élèves de la classe;
- collaborer à la mise en œuvre des politiques, des pratiques et des règlements de l'école;

- proposer des adaptations à propos de plans d'intervention en tenant compte des forces, des besoins et des difficultés des élèves ainsi que de leur progression;
- assumer les responsabilités inscrites dans les dispositions de son éventuelle convention collective.

Champ d'intervention 3. Propre au professionnalisme enseignant

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

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

NIVEAUX D'ACQUISITION DES COMPÉTENCES À TRAVERS LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU	
Formation initiale à l'université	
Avant la formation	Au terme de la formation initiale
	Début de l'appropriation de la compétence

Au terme de la 1^e année de formation, l'étudiante et l'étudiant démontre être en mesure de (d') :

- documenter l'état actuel de la profession enseignante dans la société québécoise;
- différencier les rôles et les responsabilités des enseignantes et des enseignants comparativement à d'autres professions intervenant auprès des jeunes, de leur développement et de leur réussite éducative;
- argumenter la sélection d'une liste de revues et de sites pédagogiques pouvant contribuer à la justification et à l'évolution des pratiques des enseignantes et des enseignants dans l'école québécoise;
- déterminer les activités de formation ayant influé de manière significative sa représentation actuelle de la profession enseignante;
- expliciter sa conception de la culture professionnelle d'une école assurant un milieu de vie propice à la réussite éducative de chaque élève;
- proposer des façons de valoriser la profession enseignante dans la société québécoise.

Au terme de la 2^e année de formation, l'étudiante et l'étudiant démontre être en mesure de (d') :

- expliciter l'évolution de sa professionnalisation depuis le début de sa formation dans le domaine de l'enseignement;
- argumenter sa démarche d'analyse de la validité des sources documentaires consultés depuis le début de son parcours de professionnalisation;

- déterminer les problématiques sur lesquelles des interventions de promotion de la profession enseignante devraient être entreprises actuellement;
- rendre compte des activités de collaboration entre pairs réalisées depuis le début de sa formation;
- expliciter les dimensions essentielles devant faire partie de sa pratique professionnelle comme future enseignante ou futur enseignant;
- documenter les principaux enjeux éducatifs interrogeant les pratiques actuelles des enseignantes et des enseignants.

Au terme de la 3^e année de formation, l'étudiante et l'étudiant démontre être en mesure de (d') :

- expliciter les enjeux éducatifs rencontrés jusqu'à maintenant dans sa formation ayant eu des retombées significatives sur sa professionnalisation;
- documenter les apports de sites pédagogiques dans le domaine de la formation des jeunes à sa professionnalisation comme enseignante ou enseignant;
- expliciter les modalités mises en place pour évaluer de manière réflexive ses pratiques d'enseignement;
- rendre compte de sa contribution à des activités (expériences, projets, recherches) mettant en valeur la profession enseignante;
- argumenter des dilemmes professionnels interrogeant les pratiques actuelles des enseignantes et des enseignants;
- documenter la contribution de revues spécialisées pouvant justifier les pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants.

Profil de sortie

Au terme de la formation, l'étudiante et l'étudiant démontre être en mesure de (d') :

- expliciter l'évolution de sa posture réflexive depuis le début de sa formation en enseignement;
- déterminer le plan de formation continue à poursuivre afin d'assurer une plus grande maîtrise de ses compétences;
- documenter les apports d'ouvrages spécialisés au sujet de la formation des élèves à son parcours de professionnalisation comme enseignante ou enseignant;
- circonscrire les actions mises en place dans le cours de sa formation ayant contribué à la valorisation de la profession enseignante;

- déterminer les principales contributions des données issues de la recherche aux pratiques des enseignantes et des enseignants;
- justifier la rigueur de ses évaluations de la validité des sources documentaires consultées en appui à ses interventions.

Compétence transversale

Compétence 13. Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

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

NIVEAUX D'ACQUISITION DES COMPÉTENCES À TRAVERS LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU	
Formation initiale à l'université	
Avant la formation	Au terme de la formation initiale
Début de l'appropriation de la compétence	Compétence en partie maîtrisée

Au terme de la 1^e année de formation, l'étudiante et l'étudiant démontre être en mesure de (d') :

- déterminer les principaux enjeux éthiques des enseignantes et des enseignants dans leurs relations avec les élèves;
- décrire les mesures devant être mises en place dans l'école québécoise pour protéger la confidentialité des informations concernant la vie privée des élèves;
- différencier les responsabilités et les droits des enseignantes et des enseignants à partir du cadre légal en vigueur dans la profession;
- décrire les situations de discrimination et d'exclusion les plus fréquentes ayant actuellement cours dans l'école québécoise;
- expliciter les bases de la relation de confiance et de respect que les enseignantes et les enseignants doivent établir avec leurs élèves;
- argumenter les attitudes que les étudiantes et les étudiants en enseignement devraient développer dans leur parcours de professionnalisation.

Au terme de la 2^e année de formation, l'étudiante et l'étudiant démontre être en mesure de (d') :

- décliner les défis éthiques que pose le caractère hétérogène des groupes-classe dans la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation;
- expliciter les bases de la relation de collaboration et de confiance que les enseignantes et les enseignants devraient établir avec les parents de leurs élèves;
- circonscrire les pratiques pouvant favoriser la discrimination et l'exclusion des élèves dans l'école québécoise;

- expliciter le sens graduellement attribué à « agir avec intégrité dans l'exercice de ses fonctions » depuis le début de la professionnalisation;
- documenter des décisions prises en contexte de stage portant sur le respect de la vie privée des élèves ainsi que des enseignantes et des enseignants;
- rendre les élèves conscients de leurs préconceptions pouvant mener à l'exclusion ou à la discrimination.

Au terme de la 3^e année de formation, l'étudiante et l'étudiant démontre être en mesure de (d') :

- déterminer les enjeux éthiques des enseignantes et des enseignants dans leurs relations avec leurs collègues et dans leur participation à la vie de l'école;
- déterminer les enjeux éthiques des enseignantes et des enseignants dans leurs relations avec les parents de leurs élèves;
- expliciter les apprentissages réalisés depuis le début de sa formation sur le plan des attitudes et des valeurs pouvant favoriser l'approche inclusive dans l'enseignement;
- circonscrire les apprentissages à réaliser avant le terme de sa formation afin de maîtriser davantage les moyens à mettre en œuvre pour assurer l'inclusion et l'équité de chaque élève;
- documenter des décisions prises jusqu'à maintenant dans le cours de sa professionnalisation portant sur le respect de la vie privée des élèves ainsi que des enseignantes et des enseignants;
- illustrer comment les activités mises en place dans les stages prennent appui sur des savoirs théoriques;
- déterminer des points de vigilance devant être pris en compte dans l'école québécoise actuelle quant aux situations potentielles d'exclusion et de discrimination.

Profil de sortie

Au terme de la formation, l'étudiante et l'étudiant démontre être en mesure de (d') :

- illustrer la prise en compte du cadre légal dans l'exercice de ses responsabilités professionnelles dans le domaine de l'enseignement;
- argumenter les changements intégrés dans le cours de sa professionnalisation sur le plan des valeurs et des attitudes;
- documenter les grands enjeux éthiques de l'enseignante et de l'enseignant en matière d'intégrité dans l'exercice de ses fonctions;

- circonscrire des interventions devant être mises en œuvre avec les partenaires de la communauté afin de favoriser la complémentarité des personnes engagées dans l'apprentissage du vivre-ensemble;
- adopter des pratiques inclusives pour prévenir toute forme de discrimination auprès des élèves;
- mettre en œuvre des actions qui résultent d'une analyse des biais dans sa pratique professionnelle susceptibles de contrevenir aux principes éthiques de la profession enseignante;
- expliciter les pratiques adoptées dans la classe ou avec la communauté favorisant l'inclusion des élèves.

Recommandations pour l'élaboration d'indicateurs de niveaux de maîtrise

Le développement des compétences professionnelles est à la base des programmes de formation à l'enseignement. Il est ainsi important d'élaborer, en premier lieu, les indicateurs des niveaux de maîtrise des compétences pour ensuite concevoir l'alignement curriculaire et pédagogique du parcours de formation. Cet alignement permettra l'atteinte de ces indicateurs et, par le fait même, le développement des compétences professionnelles.

Par conséquent, voici quelques recommandations pour élaborer des indicateurs de niveaux de maîtrise.

1. Élaborer des indicateurs de niveaux de maîtrise attendus des compétences en se basant sur les visées des compétences telles que précisées dans le *Référentiel de compétences professionnelles – profession enseignante*.
 - a) Il importe de prendre note que les dimensions³ des compétences présentées dans le *Référentiel de compétences professionnelles – profession enseignante* ne sont pas exhaustives et ne constituent pas des indicateurs.
2. Élaborer des indicateurs de niveaux de maîtrise des compétences en respectant les niveaux d'acquisition précisés dans le *Référentiel de compétences professionnelles – profession enseignante* (début de l'appropriation de la compétence, compétence en partie maîtrisée, en large partie maîtrisée ou compétence pleinement maîtrisée).
3. Élaborer les indicateurs de niveaux de maîtrise des compétences à l'aide des termes utilisés dans le *Référentiel de compétences professionnelles – profession enseignante*.
 - a) Les termes du *Référentiel de compétences professionnelles – profession enseignante* correspondent à l'agir ou au savoir-agir tel que ciblé par le *Référentiel de compétences professionnelle - profession enseignante*.
4. Élaborer des indicateurs de niveaux de maîtrise des compétences qui assurent le développement des compétences autant dans les cours théoriques que dans les cours pratiques et les stages.
5. Regrouper les indicateurs de niveaux de maîtrise de diverses compétences professionnelles qui se recoupent pour travailler leur développement de manière systémique (voir Annexe 2).

³ Référentiel de compétences professionnelles – profession enseignante (2020). « Ces dimensions doivent être prises pour ce qu'elles sont : à la fois des descriptions et des indications portant sur les activités des enseignantes et des enseignants considérés comme des professionnels accomplis. Chaque enseignante ou enseignant doit les interpréter et se les approprier en fonction des particularités de son contexte d'intervention, des besoins des élèves, de leur niveau de développement, de la ou des matières qu'elle ou il enseigne, etc. » p. 46.

- a) Des indicateurs de niveaux de maîtrise de compétences pourraient être liés à plus d'une compétence.
- b) Le regroupement d'indicateurs de niveaux de maîtrise de différentes compétences qui se ressemblent mettra à l'avant-plan la transversalité et la complémentarité des compétences professionnelles. Ainsi, un indicateur peut viser le développement de deux voire trois compétences professionnelles.

Annexe 1. Liste des membres du comité

- Pr Jacques Tardif, professeur émérite, Université de Sherbrooke jacques.tardif@usherbrooke.ca
- Membre du CAPFE : Mme Liliane Binggeli lbinggeli@psnm.qc.ca
- Représentante du MEQ : Mme Caroline Paré caroline.pare@education.gouv.qc.ca
- Représentantes du milieu scolaire :
 - Mme Pascale-Dominique Chaillez chaillez.pascale-dominique.2@uqam.ca
 - Mme Julie Lampron lampron.julie@uqam.ca
- Représentants universitaires, spécialistes en didactique :
 - Mme Teresa Hernandez-Gonzalez (Concordia) teresa.hernandezgonzalez@concordia.ca
 - M. Pedro Mendonça (UQAT) pedro.mendonca@uqat.ca
- Représentants universitaires, spécialistes en évaluation :
 - Mme Dan Thanh Duong Thi (UQAM) duong_thi.dan_thanh@uqam.ca
 - M. Jean-Marc Nolla (UQAT) jean-marc.nolla@uqat.ca

Annexe 2. Associations possibles entre les indicateurs d'une compétence et les dimensions d'autres compétences du référentiel

Ce tableau illustre d'une certaine façon l'interrelation entre des compétences ciblées (la C1 et la C8 à titre d'exemple) et la vision systémique préconisée dans le référentiel.

Dans la première colonne, sont inscrits des indicateurs des profils de sortie des deux compétences. Dans les colonnes C1 à C13, le symbole indique qu'une parenté a été observée entre les indicateurs des C1 et C8 à des dimensions ou descripteurs contenus dans le référentiel sous d'autres compétences.

D'autres associations peuvent être établies à partir d'indicateurs des compétences autres que les C1 et C8. Cet exercice permet de constater la transversalité entre les compétences du référentiel.

Compétence 1 Indicateurs	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13
· Donner du sens et de la valeur aux apprentissages en construisant, selon une approche culturelle, des liens entre les contenus, les disciplines et des situations de vie authentiques								◆					
· Contribuer au développement ou à la mise en œuvre de projets en collaboration avec des membres de la communauté ou des organismes culturels										◆			
· Soutenir le développement de la pensée critique et de la réflexivité des élèves à l'égard des environnements numériques et médiatiques												◆	
· Expliciter ses pratiques culturelles dans une posture critique en relation avec ses responsabilités en enseignement											◆		
· Construire des situations d'enseignement et d'apprentissage organisées de façon cohérente et signifiante en fonction des contenus du Programme de formation de l'école québécoise y compris des repères culturels disciplinaires			◆										
Compétence 8 Indicateurs	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13
· Donner du sens et de la valeur aux apprentissages en établissant des liens avec des situations de la vie courante et des repères culturels de l'élève	◆												

Compétence 1 Indicateurs	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13
· Construire des situations d'apprentissage ancrées explicitement dans les champs d'intérêt des élèves			◆										
· Favoriser des attitudes collaboratives dans le déroulement des situations d'apprentissage							◆						
· Fournir des rétroactions judicieuses sur l'engagement et la persévérance des élèves dans leur parcours d'apprentissage					◆								
· Mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage adaptées au cheminement des élèves				◆									
· Susciter l'intérêt pour la discipline enseignée en faisant référence à des situations emblématiques, à des courants de pensée ou à des personnes marquantes	◆												
· Construire des relations positives avec les élèves dans le but d'instaurer des conditions optimales pour l'apprentissage						◆							

