

# Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC)

J. Sambote

## Les compétences professionnelles des enseignants au Québec : mais de quelles compétences s'agit-il ?

### Introduction

Les programmes de formation initiale et continue des enseignants du préscolaire, primaire et du secondaire du Québec, à l'instar de plusieurs autres, connaissent d'importantes transformations dues entre autres à l'implantation du renouveau pédagogique dans ces programmes, à la complexité de l'acte d'enseigner qui ne cesse d'évoluer, aux changements qui touchent la société québécoise dans son ensemble et qui font de plus en plus appel à l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants en formation initiale et continue (Hensler et Desjardins 2006). Au Québec, dépendamment de la durée de la formation, les futurs enseignantes et enseignants doivent développer et construire les compétences exigées à l'exercice de leur profession. La notion de compétence est, dans ce sens, fondamentale dans le programme de formation des enseignants. Cette notion peut trouver son effet de résonance sur d'importants changements qui s'opèrent au niveau curriculaire dans la plupart des systèmes éducatifs à travers le monde (Braslowsky, 2001) notamment sur une modification de paradigme qui met l'accent sur l'apprenant qui, désormais, devient l'acteur principal de ses apprentissages, plutôt que sur l'enseignant (Lafortune, Ettayebi, Jonnaert, 2007). En conséquence, les programmes éducatifs<sup>1</sup> contiennent de « nouveaux cadres de référence théorique et épistémologique [« compétences plutôt qu'objectifs, socioconstructivisme plutôt que comportementaliste, traitement de situations de vie quotidienne plutôt que contenus disciplinaires décontextualisés » Lafortune et al. (2007:7)]. Au regard de l'intérêt que revêt la notion de compétence dans les programmes de formation, l'analyse de son utilisation représente indubitablement un enjeu majeur.

<sup>1</sup> L'expression *programme éducatif* est utilisée dans ce texte en tant que standard précisé dans la *Classification Internationale Type de l'Éducation (CITÉ)* ; [Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU)] ; version amendée lors de la *Conférence générale* de l'UNESCO en novembre 2011]. « Les programmes éducatifs présentent les informations utiles à l'organisation d'activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. C'est à travers les programmes éducatifs qu'un curriculum devient opérant dans les salles de classe. Il y a en général un certain nombre de programmes éducatifs dans un curriculum, mais il ne devrait, en principe, y avoir qu'un seul curriculum pour un système éducatif », adapté de Jonnaert et Ettayebi (2007: 24-25). À travers tout ce texte, l'expression *Programme Éducatif* est strictement utilisée dans ce sens et ne peut être superposée à celle de curriculum. La CITÉ peut être consultée sur le site de l'ISU : [http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO\\_GC\\_36C-19\\_ISCED\\_FR.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_FR.pdf)

### J. Sambote

Maîtrise en didactique des mathématiques  
Étudiante au doctorat  
Assistante de recherche à la Chaire  
UNESCO de développement curriculaire  
Université du Québec à Montréal



[sambote\\_benazo.sosthene\\_joelle@uqam.ca](mailto:sambote_benazo.sosthene_joelle@uqam.ca)



## Référentiel de compétences

Le développement des compétences professionnelles revêt un caractère important dans la formation professionnelle des enseignants au Québec, afin de « rendre cette formation mieux adaptée aux nouvelles réalités qui définiront le monde scolaire pour les années à venir » (MELS, 2001). Selon le ministère, « la formation à l'enseignement doit préparer les futures enseignantes et les futurs enseignants à accomplir des actes à caractère professionnel dont profiteront tous les élèves. Dans cette perspective, un référentiel de compétences professionnelles a été élaboré dans un document d'orientation relativement à la formation des maîtres pour l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Chaque compétence est précisée par un ensemble de composantes et le référentiel de compétences est composé de douze compétences regroupées en quatre catégories :

- 1- *Fondements* : cette catégorie est constituée de deux compétences dont l'une cible l'approche culturelle qui devra être mise en œuvre par les futurs enseignantes et enseignants en tant que professionnels *héritiers, critiques et interprètes d'objets de savoirs ou de culture*. L'autre exige que les futures enseignantes et les futurs enseignants soient capables de s'exprimer correctement dans une langue orale et écrite dans leur pratique professionnelle.
- 2- *Acte d'enseigner* : cette catégorie regroupe quatre compétences qui sollicitent : l'élaboration et le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre ; l'évaluation de la progression des apprentissages, la planification, l'organisation et la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
- 3- *Contexte social et scolaire* : cette catégorie comprend quatre compétences liées à : des interventions des enseignants par rapport aux caractéristiques des élèves en difficultés d'apprentissage ; l'intégration des technologies de l'information et des communications, la coopération des enseignants avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves, la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation.
- 4- *Identité professionnelle* : cette catégorie cible deux compétences dont l'une sollicite l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel, une démarche individuelle et collective de développement professionnel et l'autre, la responsabilité des enseignants vis-à-vis de leur respect de l'éthique dans l'exercice de leur fonction.

Les compétences professionnelles doivent être considérées avec plus d'attention, acquises dès la formation initiale, s'approfondir et se maintenir tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle et l'apport de la formation continue (MEQ, 2001). Ainsi le référentiel de compétences professionnelles devient un outil de référence dans la conception des programmes de formation à l'enseignement dans les institutions universitaires québécoises, car ces programmes doivent répondre aux attentes du *Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement* (CAPFE).

## Méthodologie

Nous questionnons l'usage de la notion de compétence pour la codification des contenus des apprentissages scolaires dans les programmes éducatifs québécois en ce temps d'effervescence des discussions actuelles sur les systèmes éducatifs et sur leurs réformes curriculaires. Nous avons confronté la manière selon laquelle le Ministère québécois a défini les compétences professionnelles proposées dans le document d'orientation relativement à la formation à l'enseignement professionnel à la définition qu'il donne de la compétence dans le même programme. De façon précise, cinq enseignants engagés dans la formation des maîtres à l'Université du Québec à Montréal ont vérifié dans quelle mesure l'information relative aux énoncés des sept caractéristiques est présente, partiellement présente ou absente de la définition de la compétence ou de la composante analysée. Dans les énoncés des sept caractéristiques MELS, p. 50 et suivantes que nous présentons ci-dessous, l'élément central (ou noyau) de la caractéristique est en gras.

- la compétence se déploie en **contexte réel** ;
- la compétence se situe sur un **continuum** qui va du simple au complexe ;
- la compétence se fonde sur un **ensemble de ressources** ;
- la compétence est de l'ordre du **savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle** ;
- la compétence comme savoir-agir est une **pratique intentionnelle** ;
- la compétence est un **savoir-agir réussi** efficace et immédiat qui se manifeste de façon récurrente ;
- la compétence constitue un **projet, une finalité sans fin**.

Ces caractéristiques proviennent d'une analyse de la littérature faite par le Ministère. L'organisation de ces caractéristiques offre ainsi un *profil* d'une compétence. Ce profil de compétence est intéressant, il semble offrir à la compétence une *dimension dynamique*, allant du simple au complexe. Par ces caractéristiques également, la compétence apparaît comme un *processus* qui se développe dans un contexte intentionnel de projet. Nous osons croire qu'en toute cohérence, les énoncés de chacune des compétences du référentiel évoqué sont cohérents avec ces caractéristiques. Nous vérifions dès lors dans quelle mesure ces caractéristiques sont présentes ou non dans l'énoncé de chacune des compétences du référentiel d'une part et d'autre part, si les énoncés des compétences et de leurs composantes, proposés dans le programme de formation à l'enseignement permettent au formateur d'enseignants de retrouver les caractéristiques de la compétence qu'il doit mettre en place pour permettre à ses étudiants de développer des compétences professionnelles exigées au cours de leur formation.

## Résultats

Compétences 1 et ses 5 composantes						Compétences 7 et ses 4 composantes						
	i*		i-		i°		i*		i-		i°	
A1	6/42	14,30%	8/42	19%	28/42	66,70%	13/35	37,14%	12/35	34,29%	10/35	28,57%
A2.	1/42	2,40%	6/42	14,30%	35/42	83,33%	1/35	2,86%	20/35	57,14%	14/35	40%
A3	4/42	9,52%	14/42	33,33%	24/42	57,15%	5/35	14,29%	19/35	54,29%	11/35	31,42%
A4	2/42	4,76%	23/42	54,76%	17/42	40,48%	2/35	5,71%	23/35	65,71%	10/35	28,60%
A5	0/42	0%	7/42	16,67%	35/42	83,33%	15/35	42,86%	7/35	20%	13/35	37,14%
Compétences 2 et ses 6 composantes						Compétences 8 et ses 6 composantes						
A1	22/49	44,90%	8/49	16,33%	19/49	38,77%	20/49	40,82%	13/49	26,53%	16/49	32,65%
A2.	5/49	10,20%	15/49	30,61%	29/49	59,20%	4/49	8,16%	20/49	44,44%	25/49	55,55%
A3	18/49	36,73%	20/49	40,83%	11/49	22,45%	2/49	4,10%	31/49	63,27%	16/49	32,65%
A4	7/49	14,30%	28/49	57,14%	14/49	28,60%	14/49	28,57%	21/49	42,86%	14/49	28,57%
A5	14/49	28,57%	4/49	8,16%	31/49	63,27%	17/49	34,70%	20/49	40,81%	12/49	24,50%
Compétences 3 et ses 7 composantes						Compétences 9 et ses 4 composantes						
A1	19/56	33,93%	13/56	23,21%	24/56	42,86%	18/35	51,43%	4/35	11,43%	13/35	37,14%
A2.	0/56	0%	10/56	17,85%	46/56	82,18%	0/35	0%	24/35	68,57%	11/35	31,43%
A3	9/56	16,07%	25/56	44,64%	22/56	39,29%	3/35	8,6%	17/35	48,57%	15/35	42,86%
A4	8/56	14,29%	48/56	85,71%	0/56	0%	5/35	14,29%	20/35	57,14%	10/35	28,57%
A5	5/56	8,93%	12/56	21,43%	39/56	69,64%	13/35	37,14%	13/35	37,14%	9/35	25,72%
Compétences 4 et ses 5 composantes						Compétences 10 et ses 4 composantes						
A1	18/42	42,86%	8/42	19,05%	16/42	38,09%	10/35	28,57%	12/35	34,28%	13/35	37,14%
A2.	1/42	2,38%	12/42	28,57%	29/42	69,05%	0/35	0%	24/35	68,57%	11/35	31,42%
A3	13/42	30,95%	21/42	50%	8/42	19,05%	6/35	17,14%	17/35	48,57%	12/35	34,29%
A4	2/42	4,76%	31/42	73,81%	9/42	21,43%	5/35	14,28%	25/35	71,42%	10/35	28,57%
A5	10/42	23,81%	11/42	26,20%	21/42	50%	11/35	31,42%	13/35	37,14%	11/35	31,42%
Compétences 5 et ses 5 composantes						Compétences 11 et ses 5 composantes						
A1	21/42	50%	10/42	23,80%	11/42	26,20%	10/42	23,80%	8/42	19,04%	24/42	57,14%
A2.	0/42	0%	18/42	42,86%	24/42	57,14%	1/42	2,38%	18/42	42,85%	23/42	54,76%
A3	7/42	16,67%	21/42	50%	14/42	33,33%	4/42	9,52%	12/42	28,57%	26/42	61,91%
A4	6/42	14,29%	17/42	40,48%	19/42	45,23%	6/42	14,28%	24/42	57,14%	12/42	28,57%
A5	5/42	11,90%	9/42	21,44%	28/42	66,66%	12/42	28,57%	14/42	33,33%	16/42	38,10%
Compétences 6 et ses 5 composantes						Compétences 12 et ses 8 composantes						
A1	17/42	40,50%	10/42	23,80%	15/42	37,71%	19/63	30,15%	12/63	19,08%	32/63	50,79%
A2.	0/42	0%	30/42	71,43%	12/42	28,57%	1/63	1,58%	35/63	55,55%	27/63	42,85%
A3	17/42	40,50%	17/42	40,50%	8/42	19%	24/63	38,9%	22/63	34,92%	17/63	26,93%
A4	5/42	11,91%	25/42	59,52%	12/42	28,57%	9/63	14,29%	36/63	57,14%	18/63	28,57%
A5	12/42	28,57%	11/42	26,20%	19/42	45,23%	21/63	33,33%	11/63	17,46%	31/63	49,20%

## Conclusion

Au regard des premiers résultats de cette recherche exploratoire sur le programme formation des enseignants au Québec, nous remarquons que les énoncés des compétences ainsi que ceux des composantes ne contiennent pas suffisamment d'informations qui devraient permettre aux futurs enseignantes et enseignants de développer et de construire les compétences professionnelles dont le niveau de maîtrise est tant attendu dans leur profession.

## Références bibliographiques

- Braslavsky, C. (2001). *Tendances mondiales et développement des curricula*. Bruxelles : Conférence, AFEC, Colloque international, 9-12 mai 2001. En ligne : <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-en-ligne/publications/documents-de-travail-du-bie.html>
- Depover, C. et Jonnaert, P. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique? Des politiques au curriculum*. Bruxelles : De Boeck.
- Hensler, H. et Desjardins, J. (2006). Pourquoi l'approche par les compétences oblige-t-elle à reconsidérer le rôle de la réflexion dans la formation des enseignants? In J. Desjardins et H. Hensler, O. Dezeutter et A. Beauchesne (dir.). *Développement des compétences en enseignement : quelle place pour la réflexion professionnelle ?* (p. 5-24). Montréal : Association francophone pour le savoir, Montréal (ACFAS).
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, Ph. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. Dans Fabre, M. et Vellas, E. (dir.). *Situations de formation et problématisation, Perspectives en éducation et formation* (p. 31-39). Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, Ph. et Ettayebi, M. (2007). Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe. In L., Lafortune, M., Ettayebi et Ph., Jonnaert (Dir.). *Observer les réformes en éducation* (53 – 75). Sainte - Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, Ph. (2013). La compétence, une notion malmenée \_ Éléments pour un débat curriculaire. Série - *Questions CUDC*. [Revue avec comité de lecture]. En ligne : <https://cudc.uqam.ca/upload/files/serie-questions/Octobre2013.pdf>
- Jonnaert, Ph. (2014). Questions de cohérence interne dans un programme éducatif pour la formation des enseignants au Québec. In M. Tradif et J.-F. Desbiens (dir.). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants. Bilan critique et perspectives d'avenir* (pages 35 – 60). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert, Ph. (Dir.) (2007). *Observer les réformes en éducation*. Sainte - Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- LeBoterf, G. (2010). *Ingénierie et évaluation des compétences*, 6<sup>e</sup> édition. *Ressources humaines*. Paris : Édition d'organisation.
- Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, vol. 16, p. 7-38.