

Référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire de la HEP-BEJUNE et son utilisation pour la conception du programme de formation

1. Introduction	2
2. Fondements d'un référentiel de compétences	2
3. Historique du référentiel	3
4. Compétences professionnelles : quelques caractéristiques	3
5. Une hiérarchisation des compétences professionnelles	3
5.1. Enseigner au quotidien : six compétences de 1^{er} niveau	4
5.2. Travailler en équipe : deux compétences de 2^e niveau	4
5.3. Agir comme professionnel de l'enseignement : trois compétences de 3^e niveau	4
6. Une formation par accents successifs	5
7. Appropriation de la compétence par étapes	6
8. Compétences, composantes et niveaux de maîtrise	7
9. Construction collective des unités de formation	7
Références	9
Compétence de 1^{er} niveau : enseigner au quotidien	10
Compétence 1	10
Compétence 2	13
Compétence 3	14
Compétence 4	16
Compétence 5	18
Compétence 6	20
Compétence de 2^e niveau : œuvrer avec les autres acteurs du système	22
Compétence 7	22
Compétence 8	24
Compétences de 3^e niveau : s'engager en tant que professionnel de l'enseignement	26
Compétence 9	26
Compétence 10	28
Compétence 11	30

1. Introduction

Depuis la rentrée 2007, le Comité programme PF1 (CoP) travaille à l'élaboration d'un nouveau programme qui respecte la réglementation-cadre définie au plan national (Règlements CDIP, Concordat Harmos) et romand (Plan d'études romand). Après une longue période de consultation sur divers projets, un modèle pour la formation primaire¹ « romando-compatible » s'est imposé au terme de l'année académique 2009-2010, ce qui autorise le CoP à entrer dans la phase d'opérationnalisation du programme.

Pour réussir dans cette étape décisive, un double défi conceptuel et humain devra être relevé. Le premier défi sera d'ordre conceptuel et organisationnel : il s'agira de rendre viable une formation qui obéisse aux principes retenus aux niveaux supérieurs, tout en tenant compte des caractéristiques et des ressources de notre plate-forme. Une partie importante de ce travail préparatoire a déjà été accomplie par le CoP. Toutefois, un programme de formation ne peut être de qualité que si tous les formatrices et formateurs s'y reconnaissent et s'attachent, par leurs contributions respectives, à le mettre en œuvre. Le second défi sera donc humain car, après que quelques collègues aient tracé les plans et posé les fondements, il appartient à chacune et chacun de collaborer, dans son champ d'action, à la construction proprement dite du programme.

Un certain nombre d'outils sont à disposition pour orienter ce travail d'élaboration :

- La vision de la formation à l'enseignement et les 14 principes curriculaires de la HEP-BEJUNE, décrits dans le document *Parcours de formation à la HEP-BEJUNE* (2005).
- Le document *Terminologie de référence* (2010), qui au-delà des définitions des principales notions, expose également la démarche de construction du programme.
- L'ensemble des éléments structurels établis par le CoP sur la base des contraintes définies par la CDIP et des accords romands : structuration de la formation, répartition des crédits et des unités de formation.
- Enfin, le présent référentiel de compétences, instrument indispensable aux formatrices et formateurs pour la création du nouveau programme. Ici encore, par souci de cohérence, les principes curriculaires ainsi que les idées développées et présentées par l'ancien recteur Tardif (2007 ; 2008) en ont été les fondements.

Ce document sert de référence à la formation primaire depuis 2011. Les compétences sont convoquées dans le plan de formation et les documents de formation (plans cadre et plans de cours).

2. Fondements d'un référentiel de compétences

Les activités professionnelles spécifiques au travail enseignant ne sont pas des actes isolés, mais renvoient à des classes de situations : conduire un groupe, préparer une leçon, résoudre un conflit entre élèves, soutenir un élève en difficulté d'apprentissage, motiver un groupe, répondre aux questions des élèves, susciter leur mobilisation sur la tâche, collaborer avec les pairs, informer les parents, etc. Ces situations forment des catégories, car elles présentent justement des caractéristiques communes (selon différents registres : organisation, fonctionnement, dynamique, etc.) que les praticiens rencontrent quasi quotidiennement dans leur travail et qu'ils sont censés reconnaître et maîtriser, notamment par la mise au point de routines d'action et de schémas cognitifs. De ce point de vue, est dit compétent le praticien qui mobilise au bon moment un ensemble de ressources adéquates et spécifiques (des savoirs, des actes, des décisions, des stratégies, des attitudes, etc.) en accord avec les exigences et caractéristiques des situations de travail qu'il rencontre. Sur le plan de la formation, l'intérêt d'un référentiel de compétences consiste à essayer de mettre en mots cette intelligence professionnelle.

¹ Avec le concordat HarmoS, le niveau primaire 1 à 8 couvre les degrés actuels -2 à +6. De fait, la notion de degrés préscolaires disparaît.

3. Historique du référentiel

Peu avant l'ouverture de la HEP en 2001, un groupe de formateurs de la HEP, réunis au sein du GT 615, avaient élaboré un premier référentiel de compétences, reprenant des propositions de Perrenoud (1997) – par ailleurs mises en œuvre au Canada – mais également alimenté par les conclusions des travaux empiriques conduits par le GT 607 « Entretien d'explicitation » (2000). Le document constituait alors « une référence de base des compétences » [pour] « tous les futurs enseignants aux différents degrés -2+12 ». Ce *catalogue de compétences* a été ensuite opérationnalisé dans deux versions différentes :

- un référentiel pour la formation préscolaire-primaire, sous la forme d'un vaste catalogue répartissant 63 compétences en 4 axes et 12 modules thématiques (mai 2001) ;
- un référentiel pour la formation PF2, concentré sur les 10 compétences « jugées prioritaires » et articulé autour des concepts de compétence-clé, composante, niveau de maîtrise attendu (août 2002).

Par la suite, le référentiel de la PF2 sera largement repris pour donner naissance au *Référentiel romand* (2006). Celui-ci servira les différentes HEP dans la construction de leurs programmes, à l'instar de la HEP Vaud dernièrement.

Après plusieurs travaux conduits entre 2007 et 2009 sur la base d'une note de M. Tardif, le Comité programme PF1 a finalement décidé de prendre à son compte les 11 compétences du référentiel vaudois, mais dans une organisation hiérarchique différente.

4. Compétences professionnelles : quelques caractéristiques

Par souci de cohérence et d'harmonisation, le CoP reprend les caractéristiques du concept de compétence professionnelle tels que définies dans le référentiel vaudois (2010, p. 1).

« Une compétence professionnelle :

- se fonde sur un ensemble de ressources que l'acteur sait mobiliser dans un contexte d'activité professionnelle;
- se manifeste par une action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente;
- se situe sur un continuum qui va du simple au complexe;
- est lié à une pratique intentionnelle;
- constitue un projet, une finalité qui dépasse le temps de la formation initiale. »

5. Une hiérarchisation des compétences professionnelles

Plutôt que de produire une liste de compétences sous forme de catalogue, le CoP propose de les organiser par priorité, du point de vue de la logique de formation. Une vision hiérarchique des compétences professionnelles est essentielle dans la mesure où la formation initiale à l'enseignement, d'une durée de trois ans, ne peut pas couvrir avec la même ampleur et la même profondeur toutes les compétences. Il est donc nécessaire de privilégier certaines compétences et de reporter, au moins en partie, sur la phase d'insertion et/ou de formation continue, l'apprentissage de compétences secondes ou dérivées (Principe curriculaire n°10).

En fonction des réalités actuelles, Tardif propose de distinguer le travail enseignant en trois niveaux (2007) :

- 1^{er} niveau : enseigner au quotidien dans sa classe ;
- 2^e niveau : travailler en équipe pédagogique et avec les autres acteurs de l'éducation ;
- 3^e niveau : s'engager en tant que professionnel de l'enseignement.

5.1. Enseigner au quotidien : six compétences de 1^{er} niveau

La transmission/acquisition des savoirs scolaires (qui englobent des connaissances, mais aussi des valeurs et des compétences) et la gestion des interactions en classe constituent les deux tâches majeures de l'enseignant. Avec la première, l'enseignant se situe dans le domaine des compétences didactiques : il doit transposer les savoirs et enseigner les contenus d'enseignement, couvrir le programme, favoriser l'appropriation de la matière, concevoir des situations de résolution de problèmes, superviser activement le déroulement de la leçon, évaluer l'acquisition de la matière, etc. La seconde concerne les compétences propres à la conduite de la classe : l'enseignant doit organiser le travail, établir des règles et procédures, réagir aux comportements inacceptables, enchaîner les activités, tenir compte du contexte social dans lequel l'école et les élèves sont insérés, etc.

A l'interface de ces deux compétences-clés (C1 et C3), la capacité à communiquer est d'une importance cruciale. En effet, dans l'exercice de sa profession, l'enseignant est amené à communiquer selon divers modes et avec différents interlocuteurs. La communication dans toutes ses composantes (C2) est donc un élément central traversant l'ensemble des compétences professionnelles. Autour des deux compétences pédagogiques fondamentales, reliées entre elles par la compétence de communication, s'articulent trois autres compétences (C4 à C6), non hiérarchisées entre elles : évaluer la progression des apprentissages, adapter ses interventions aux élèves et intégrer les TICE. Elles sont toutes en relation étroite avec C1, C2 et C3. Elles constituent des compétences spécifiques du travail enseignant et sont identifiées dans les textes officiels comme des éléments-clés de la mission de l'enseignant et de l'école.

Cet ensemble de six compétences constituent le cœur de l'enseignement en classe et doit, par conséquent, former le socle du référentiel de compétences des programmes de nos formations initiales.

5.2. Travailler en équipe : deux compétences de 2^e niveau

L'école d'aujourd'hui forme un véritable système social où l'enseignant n'est pas un acteur éducatif isolé. L'apprentissage scolaire est une œuvre collective qui s'étale dans le temps et l'espace : un élève n'est jamais éduqué et instruit par un seul enseignant, mais par plusieurs avec lesquels il interagit à chaque moment de sa trajectoire et tout au long de son cheminement scolaire. En ce sens, les compétences de collaboration et de concertation avec les autres acteurs éducatifs ainsi qu'avec les parents (C7 et C8) deviennent de plus en plus importantes dans l'école actuelle.

5.3. Agir comme professionnel de l'enseignement : trois compétences de 3^e niveau

Être un professionnel de l'enseignement n'est pas qu'une affaire de titre ou de statut. Être ou agir en professionnel engage des responsabilités envers soi, envers sa profession et surtout envers les élèves que la société confie à l'enseignant. Trois compétences traduisent l'action responsable, éthique (C9), critique de l'enseignant (C10), attaché en permanence à entretenir et développer de nouvelles compétences (C11). Bien que situées au troisième niveau, ces compétences constituent la trame de fond de l'identité professionnelle et doivent, par conséquent, s'ancrer peu à peu dans l'esprit des futurs enseignants.

Le tableau ci-dessous présente succinctement les onze compétences du référentiel. Celles-ci sont décrites en détail dans la seconde partie du document.

1^{er} niveau : Enseigner au quotidien

1	Concevoir et animer l'enseignement et l'apprentissage
2	Communiquer de manière claire et appropriée
3	Organiser et assurer la conduite et la gestion de la classe
4	Évaluer la progression des apprentissages
5	Adapter ses interventions aux élèves
6	Intégrer les TICE

2^e niveau : Œuvrer avec les autres acteurs du système

7	Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique
8	Travailler avec les autres acteurs du système éducatif

3^e niveau : S'engager en tant que professionnel de l'enseignement

9	Agir de façon éthique et responsable
10	Agir en tant que professionnel critique et porteur de culture
11	S'engager dans son développement professionnel

6. Une formation par accents successifs

Partant de cette organisation hiérarchisée, le CoP propose, pour permettre de structurer de manière convergente les contributions des formatrices et formateurs, de fixer des accents prioritaires par année de formation.

1/ HEP 1^{ère} année :

- Concevoir, planifier, animer des situations d'enseignement et d'apprentissage (C1)
- Communiquer (C2)

2/ HEP 2^{ème} année :

- Conduire et gérer la classe pour favoriser l'apprentissage et la socialisation (C3)
- Assurer et évaluer la progression des apprentissages (C4)

3/ HEP 3^{ème} année :

- Différencier, favoriser l'intégration (C5)

		Année 1		Année 2		Année 3	
1^{er} niveau : Enseigner au quotidien		S1	S2	S3	S4	S5	S6
1	Concevoir et animer l'enseignement et l'apprentissage						
2	Communiquer de manière claire et appropriée						
3	Organiser et assurer la conduite et la gestion de la classe						
4	Évaluer la progression des apprentissages						
5	Adapter ses interventions aux élèves						

Compétence accentuée

Le programme des didactiques qui n'interviendront qu'à partir de la seconde année de formation devra également intégrer les compétences de première année qui, par ailleurs, auront déjà été en partie développées en sciences de l'éducation et dans les autres didactiques.

Le développement des autres compétences est assuré de manière synchrone, selon les objectifs et la logique des différentes disciplines contributives.

7. Appropriation de la compétence par étapes

De manière plus fine, le principe de hiérarchisation des compétences implique une acquisition progressive et par étapes successives de ressources (savoir, savoir-faire, attitudes) qui seront mobilisées dans les différents gestes professionnels. La construction de la compétence peut s'organiser en trois phases :

- la *phase de sensibilisation* (observation de la compétence, identification des ressources, diagnostic) ;
- la *phase de construction* (appropriation des ressources, expérimentation guidée, auto-évaluation) ;
- la *phase de consolidation et de maîtrise* (mise en œuvre de la compétence en autonomie dans un contexte proche de la réalité, conscientisation et explicitation des acquis, portfolio).

Partant du référentiel établi, les équipes de formatrices et formateurs peuvent utiliser le tableau ci-après pour concevoir, sur la base des données de départ (nombre de crédits et d'unités de formation) et selon les critères propres à leur-s discipline-s, le traitement progressif des compétences qu'ils jugent relever de leur champ.

Acquisition progressive des compétences professionnelles pour la formation primaire

		Année 1		Année 2		Année 3	
1^{er} niveau : Enseigner au quotidien		S1	S2	S3	S4	S5	S6
1	Concevoir et animer l'enseignement et l'apprentissage						
2	Communiquer de manière claire et appropriée						
3	Organiser et assurer la conduite et la gestion de la classe						
4	Évaluer la progression des apprentissages						
5	Adapter ses interventions aux élèves						
6	Intégrer les TICE						

2^e niveau : Œuvrer avec les autres acteurs du système

7	Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique						
8	Travailler avec les autres acteurs du système éducatif						

3^e niveau : S'engager en tant que professionnel de l'enseignement

9	Agir de façon éthique et responsable						
10	Agir en tant que professionnel critique et porteur de culture						
11	S'engager dans son développement professionnel						

Couleur ou code	Signification
.....	Phase de sensibilisation
-----	Phase de construction
=====	Phase de consolidation

8. Compétences, composantes et niveaux de maîtrise

Comme dit plus haut, le CoP a repris in extenso le contenu du référentiel de la HEP Vaud en y apportant quelques modifications structurelles, la hiérarchisation des compétences étant le changement le plus visible.

Les *compétences* y sont décrites en trois parties distinctes. En en-tête, la compétence est explicitée et contextualisée en référence aux exigences de la profession. Celle-ci est ensuite déclinée en un nombre variable de *composantes* plus fines, représentant des facettes de gestes professionnels qui découlent de la compétence. Le CoP a jugé utile de mettre en perspective certaines de ces composantes en distinguant celles qu'il a paru prioritaire d'atteindre en formation initiale de celles visées dans le cadre de la formation continue. Enfin, la compétence est complétée par quelques indications de *niveaux de maîtrise* attendus en fin de formation. Ces derniers sont déclinés en tâches professionnelles spécifiques attestant de la maîtrise de la compétence.

Au besoin, les formateurs peuvent proposer de nouvelles composantes ou d'autres niveaux de maîtrise pour autant qu'ils s'inscrivent dans la compétence visée.

9. Construction collective des unités de formation

Une harmonisation complète des objectifs et des contenus de formation, exempte de tout particularisme de site, constitue un enjeu majeur du nouveau programme. Pour aider à la réalisation de cet objectif, le document *Terminologie de référence* fixe les niveaux de responsabilité de chaque instance selon les étapes de l'élaboration du programme (chapitre *Architecture des programmes et responsabilités*, p.4).

Le travail par équipes de formateurs commence avec l'élaboration des *unités de formation (UF)* qui leur sont attribuées et qui devront être formalisées dans un *plan cadre*. De façon à clarifier cette première mission confiée aux formatrices et formateurs, nous reprenons ici les définitions de la *Terminologie de référence* en lien avec ces deux notions :

« L'ensemble des objectifs de formation est intégré au sein d'*unités de formation* (UF). L'unité de formation est l'unité de base des programmes de la HEP-BEJUNE. Chacune d'entre elles est dotée d'un certain nombre de crédits de formation (ECTS). Elle englobe des contenus et activités de formation référés à des domaines et champs disciplinaires précis permettant d'atteindre une ou plusieurs compétences du référentiel ciblées. Le comité programme définit le cadre de chaque unité de formation et en organise la répartition.

Un *plan-cadre* résulte ordinairement d'une commande institutionnelle (doyen, comité programme, etc.) pour intégrer une formation spécifique (cours, séminaires, stages, mémoire, etc.) dans le programme. Ordinairement, la rédaction du plan-cadre est confiée aux formateurs responsables de l'UF. Ceux-ci s'entendent sur les contenus généraux et les orientations globales en fonction du programme de formation. Le comité programme veille ensuite à la cohérence de l'ensemble et valide les descriptifs des UF ».

En résumé, le travail des groupes de formatrices et formateurs consiste à :

- Analyser attentivement les crédits attribués à leur domaine ou discipline
- Sélectionner la/les compétence-s et composante-s pertinente-s du référentiel
- Réfléchir aux ressources à mettre en place chez les étudiants pour accomplir les gestes professionnels (savoirs, savoir-faire, attitudes)
- Choisir les contenus disciplinaires à traiter
- Définir les objectifs et les niveaux de maîtrise (en lien avec la compétence visée et les stades d'acquisition de la compétence) et les formes d'évaluation envisagées
- Décrire leur-s UF-s dans un plan cadre.

Une fois le travail réalisé et validé par le CoP, les formateurs auront à décrire, plus en détail, le contenu de leur cours dans un plan de cours.

Références

Comité de direction de la HEP-BEJUNE (2010, 29 novembre). *Terminologie de référence pour la construction des programmes et des plans de formation des formations primaires et secondaires.*

Conférence intercantonale de l'instruction publique et la Suisse romande et du Tessin (2006, 8 novembre). *Référentiel de compétences romand et tessinois.*

Groupe de travail 607 « Entretien d'explicitation » de la HEP-BEJUNE (2000, 15 février). *Deuxième rapport adressé au Comité de direction.* Extrait à l'intention des groupes G3P et GT 615.

Groupe de travail 615 de la HEP-BEJUNE (2001, 14 mai). *Un catalogue de compétences professionnelles.*

HEP-Vaud (2010). Formation des enseignants : référentiel de compétences professionnelles de la Haute école pédagogique de Lausanne, Suisse [Page Web]. Accès : <http://www.hepl.ch/index.php?id=768>

Perrenoud, P. (1997). De nouvelles compétences pour enseigner à l'école primaire. *Éducateur*, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 1/98.

Plate-forme 2 de la HEP-BEJUNE (2002, 28 août). *Construire la formation secondaire autour de dix compétences clés, de leurs composantes et du niveau de maîtrise attendu.* Document provisoire.

Plate-forme 2 de la HEP-BEJUNE (2009). Compétences développées durant la formation. La Chaux-de-Fonds [Page Web]. Accès : <http://www.hep-bejune.ch/formations/secondaire-1-et-2/respf2/2009-2010/stagespf2/Competences%20developpees%20durant%20la%20formation%202009.pdf>

Rectorat et Comité de direction de la HEP-BEJUNE (2005). *Les parcours de formation à la HEP-BEJUNE : visions et principes curriculaires.* Porrentruy : Éditions de la HEP-BEJUNE.

Tardif, M. (2007, 18 décembre). Notes sur le référentiel de compétences de la HEP-BEJUNE pour ses programmes de formation initiale à l'enseignement primaire et secondaire.

Tardif, M. (2008, 2 avril). *Compétences, travail enseignant et programmes de formation à l'enseignement: penser leurs articulations pour la formation.* Conférence donnée à l'occasion des journées institutionnelles de la HEP-BEJUNE, Bienne.

Compétence de 1er niveau : enseigner au quotidien

Compétence 1

Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études

L'enseignement s'inscrit dans une perspective selon laquelle l'enseignant et l'élève contribuent chacun, de manière complémentaire, aux apprentissages de ce dernier. Il s'agit donc pour l'enseignant de mettre en œuvre des situations d'enseignement qui permettent à l'élève d'intégrer des apprentissages de plus en plus complexes pour progresser vers la maîtrise des contenus déterminés dans le plan d'études. Les contenus et objectifs de celui-ci ne sont pas retenus pour eux-mêmes ; ils sont destinés à contribuer au développement des connaissances et à l'exercice de compétences que l'élève pourra mobiliser dans de multiples situations scolaires et extra-scolaires. Dans la planification, l'élaboration et l'animation des situations d'enseignement-apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant tient également compte des caractéristiques, connaissances et représentations des élèves. Conscient que c'est le processus d'apprentissage qui est au cœur de l'acte d'enseigner, l'enseignante ou l'enseignant est prêt à :

Composantes prioritaires pour la formation initiale :

1.1 Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données de la recherche en éducation

La recherche en éducation offre des ressources considérables en matière de concepts fondamentaux et de développement des pratiques pertinentes dans l'enseignement. L'enseignante

ou l'enseignant suit l'évolution des recherches, retient les éléments adéquats dans son contexte professionnel et s'y réfère pour ajuster son enseignement.

1.2 Maîtriser les savoirs à enseigner et les sélectionner en regard des finalités, des compétences visées ainsi que des contenus du plan d'études.

L'enseignante ou l'enseignant fait preuve de compréhension approfondie de la discipline qu'il enseigne, situe le sens et la portée de la matière en relation avec les contenus d'autres savoirs inscrits dans le plan d'études. Il établit des liens avec l'ensemble des contenus et apprentissages à acquérir et à mobiliser par les élèves et détermine la progression de son enseignement de sorte à favoriser le développement de leurs connaissances et de leurs compétences.

1.3 Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages.

L'enseignante ou l'enseignant établit l'ordre selon lequel les contenus seront abordés afin que les situations d'enseignement s'ouvrent, pour les élèves, sur de nouveaux apprentissages tout en leur permettant d'intégrer les acquis antérieurs. La planification de l'enseignement prévoit simultanément la programmation de critères et d'étapes d'évaluation comprenant des éléments et stratégies qui renseigneront l'élève – ainsi que l'enseignant – sur sa propre progression.

1.4 Prendre en considération les acquis, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêts particuliers des élèves dans l'élaboration et l'animation des situations d'enseignement-apprentissage.

Pour déterminer les contenus et les méthodes de son action pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant tient compte « de qui sont et de ce que savent déjà » les élèves. Soucieux de situer leur rapport au monde pour favoriser leurs apprentissages, il crée des situations pour repérer les connaissances et représentations des élèves, appréhender leur contexte d'origine et découvrir leurs centres d'intérêts.

1.5 Choisir ou élaborer des approches didactiques variées et appropriées.

La sélection et l'adaptation des moyens didactiques en regard de l'âge et des caractéristiques des élèves sont aussi importantes que celles des contenus d'apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant détermine, parmi l'éventail de méthodes d'enseignement qu'il maîtrise, celles qui permettront le mieux aux élèves d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés. Il veille notamment à proposer plusieurs approches afin de répondre à la diversité des styles d'apprentissage des élèves.

1.6 Privilégier des situations qui permettent à l'élève de mobiliser ses compétences dans des contextes différents.

Pour que les élèves consolident leurs acquisitions, ils doivent pouvoir exercer dans diverses situations, si possible en lien avec des circonstances qui donnent du sens aux apprentissages. Lors de la planification de son enseignement, l'enseignante ou l'enseignant identifie des contextes scolaires et extrascolaires dans lesquels les élèves pourront appliquer et adapter leurs acquis et connaissances.

1.7 Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible en fonction des exigences d'une tâche ou d'un projet.

La société actuelle se caractérise par une abondance des données. Face à un travail à réaliser, l'enseignante ou l'enseignant aide les élèves à dégager des caractéristiques importantes des informations disponibles, puis les conduit à élaborer peu à peu des méthodes de sélection et de mise en perspective des informations disponibles.

1.8 Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions de manière à favoriser l'intégration des apprentissages.

L'enseignante ou l'enseignant facilite et consolide les apprentissages des élèves par de nombreuses interactions variées. Il demande aux élèves d'expliquer les démarches qu'ils ont adoptées pour atteindre les objectifs visés et, le cas échéant, met en valeur la pluralité des solutions appropriées. Il les conduit à identifier les contextes dans lesquels ils pourront mobiliser les connaissances et les compétences acquises.

1.9 Recourir à des approches interdisciplinaires quand elles favorisent les apprentissages et l'intégration des savoirs.

Tout plan d'étude vise, outre des objectifs spécifiques à chaque discipline, le développement de dimensions interdisciplinaires. En s'appuyant sur les liens qu'il établit avec les champs de plusieurs disciplines, l'enseignante ou l'enseignant élargit les situations d'enseignement pour permettre aux élèves d'approfondir et de consolider leurs connaissances, de les généraliser et de les ancrer dans un contexte plus large.

1.10 Concevoir et mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent le développement de la créativité, de la coopération, de

l'autonomie, de la communication et de la pensée critique.

L'acquisition des savoirs serait incomplète sans le développement des principales compétences transversales nécessaires au citoyen de demain. Chaque élève vient à l'école riche de son histoire, de ses connaissances, de son imagination, de ses opinions, de ses expériences. Par son enseignement et par le choix de situations adéquates et la capacité à mettre en valeur les aptitudes des élèves, l'enseignante ou l'enseignant contribue à l'essor de ces compétences.

- Guider, par des interventions appropriées, les élèves dans leurs activités d'apprentissage.
- Adapter le déroulement de l'activité aux réalités du moment.
- Prendre en compte la diversité des démarches des élèves.
- Détecter les problèmes d'enseignement-apprentissage qui surviennent et utiliser les ressources appropriées pour y remédier.

1.11 Tenir compte des composantes cognitives, affectives et relationnelles des apprentissages.

Pour encourager les élèves à s'engager dans un processus d'apprentissage, l'enseignant ou l'enseignante ne néglige aucun facteur déterminant. Il mobilise la mise en œuvre de leurs stratégies mentales pour résoudre le problème qu'il leur soumet, soutient leur motivation en veillant à ce que l'exercice ait du sens pour eux et leur manifeste qu'il est convaincu qu'ils sont capables de réaliser la tâche présentée.

Niveaux de maîtrise attendus en fin de formation

- Analyser et évaluer la matière contenue dans les plans d'études afin de réguler les activités d'enseignement apprentissage.
- Concevoir des activités d'enseignement-apprentissage variées, cohérentes et fondées aux plans didactique et pédagogique, et d'un niveau de complexité permettant la progression des élèves dans le développement de leurs compétences.
- Intégrer les activités d'enseignement-apprentissage dans une planification globale.

Compétence 2

Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante

Dans l'usage de la langue, l'enseignante ou l'enseignant exerce, auprès de ses élèves, un rôle de modèle et de référence. Veiller à s'exprimer dans un langage de qualité, tant à l'écrit qu'à l'oral, n'est de ce fait pas réservé aux seuls enseignants de langue, mais bien de la responsabilité de tous. De plus, dans l'exercice de sa fonction, l'enseignante ou l'enseignant est amené à communiquer avec divers interlocuteurs et dans le cadre de plusieurs contextes. Les normes langagières à respecter ne sont pas les mêmes dans toutes les situations ; il doit donc être à même d'adapter son vocabulaire, sa syntaxe et son discours selon les circonstances. En conséquence, l'enseignante ou l'enseignant attache un soin particulier à sa manière de s'exprimer de sorte à :

Composantes prioritaires pour la formation initiale :

2.1 Respecter les règles de la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, lors des échanges avec les élèves et l'ensemble des partenaires de l'école.

L'enseignante ou l'enseignant doit non seulement avoir une connaissance théorique des règles de la langue, mais également être attentif à les mettre en pratique. Il module son usage, tant de la langue parlée que l'écrit selon les positions et caractéristiques de ses interlocuteurs et en fonction des situations de communication.

2.2 Employer un langage oral approprié dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs.

Bien que tenu de prendre en considération la manière de s'exprimer de ses élèves, l'enseignante ou l'enseignant, ne doit pas pour autant parler comme eux ; il se doit au contraire de faire un usage précis de la langue, notamment pour, dans

un contexte de grande variété linguistique des élèves, faciliter les apprentissages de tous. Face aux parents, souvent et à juste titre sensibles au langage utilisé, et face à ses collègues, l'enseignante ou l'enseignant s'exprime de manière adaptée et intelligible.

2.3 Mettre en œuvre les règles de la communication en vue de favoriser des relations constructives.

Dans ses échanges avec les autres, l'enseignante ou l'enseignant met en œuvre les principes d'une communication efficace, adaptée au contexte et aux interlocuteurs concernés, il veille en particulier à prendre en compte les origines culturelles différentes et crée les conditions favorables à l'expression de ses partenaires, accorde de l'attention et de l'intérêt à leurs opinions.

Niveaux de maîtrise attendus en fin de formation

- Maîtriser les règles et les usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone.
- S'exprimer dans une langue correcte avec l'aisance, la précision, l'efficacité et l'exactitude qui conviennent à ce que la société attend d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement.
- Énoncer des consignes précises et compréhensibles.
- Tenir compte des différences de culture dans la communication avec les élèves et les parents.

Compétence 3

Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

Un fonctionnement coordonné et harmonieux de la classe constitue un élément déterminant pour la progression des apprentissages des élèves. Dans ce contexte, la « gestion de la classe » désigne un ensemble de composantes professionnelles inhérentes à la pratique enseignante, à savoir des actions et des attitudes pouvant guider des groupes d'élèves tant vers l'acquisition de connaissances que vers le respect des normes de la vie en collectivité. L'enseignante ou l'enseignant voue une attention particulière à l'anticipation et à la régulation des modes d'organisation et d'interactions prévalant en classe. En conséquence, il élabore des points de repères pour :

Composantes prioritaires pour la formation initiale :

3.1 Définir et mettre en place un système de fonctionnement équitable et pertinent pour les activités de la classe.

La constance et la prévisibilité du fonctionnement général de la classe offrent aux élèves un cadre sécurisant favorable aux apprentissages. L'enseignante ou l'enseignant initie les élèves aux attentes, règles et procédures appelées à régir le déroulement des activités et des interactions qui se produisent régulièrement en classe ; les normes retenues sont adaptées aux caractéristiques du groupe (âge des élèves par exemple).

3.2 Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer de leur compréhension et de leur respect.

Une transmission pertinente des attentes et des règles ne s'appuie pas seulement sur leur énoncé et leur explicitation ; les attitudes et les comportements de l'enseignante ou de

l'enseignant doivent être cohérents avec ses exigences. Il est en outre nécessaire de vérifier que les élèves ont réellement compris et retenu les attentes et consignes préconisées et de les rappeler dès qu'elles ne sont pas respectées.

3.3 Faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'instauration de règles de fonctionnement de la classe et veiller ensemble à leur respect.

L'enseignante ou l'enseignant est responsable du bon fonctionnement de la classe et c'est à lui que revient la décision des règles nécessaires. Cependant, il lui revient également d'associer – dans une mesure adéquate – les élèves à l'établissement des règles de fonctionnement de la classe et à la définition des sanctions prescrites en cas de transgression. Il profite de cette démarche pour initier les élèves aux pratiques d'écoute et d'échanges, de confrontation d'idées, de négociation, de recherche de consensus et de définition de règles dans une perspective d'éducation à la citoyenneté.

3.4 Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent.

L'enseignante ou l'enseignant est en mesure de repérer les indices annonciateurs de comportements non conformes aux règles définies ; il intervient de manière proportionnée en rappelant la « loi ». Dès que des comportements perturbateurs se manifestent, l'enseignante ou l'enseignant analyse la situation et identifie les éléments déclencheurs pour décider judicieusement et équitablement des mesures à entreprendre.

3.5 Maintenir un climat propice à l'apprentissage.

Afin de soutenir l'engagement des élèves dans les tâches d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant observe les

comportements de chacun, contrôle et régule le déroulement des activités du groupe, évalue et, au besoin, réajuste les conditions de la situation d'apprentissage. Capable de réagir rapidement et de gérer simultanément plusieurs événements, il intervient pour assurer la poursuite des activités engagées.

3.6 Tenir compte des dimensions cognitives, affectives et relationnelles de l'enseignement.

Pour créer et maintenir les conditions favorables à un enseignement efficace, l'enseignant ou l'enseignante ne néglige aucun facteur déterminant. Il crée les conditions de sécurité et de respect d'autrui favorables à l'enseignement et à l'apprentissage, il mobilise l'attention de la classe par un enseignement à sa portée et stimulant, il varie les modes d'organisation, il renforce le sentiment d'appartenance des élèves à un groupe solidaire et qui se distingue par sa cohésion et sa capacité à apprendre ensemble.

Niveaux de maîtrise attendus en fin de formation

- Mettre en place et maintenir des routines permettant un déroulement efficace des activités usuelles de la classe.
- Repérer et analyser des problèmes qui nuisent au fonctionnement du groupe-classe.
- Anticiper des problèmes de déroulement des activités de la classe et planifier des mesures en vue de les prévenir.
- Déterminer et appliquer des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés.
- Faire participer les élèves à certaines prises de décision qui concernent la vie de la classe.

- Choisir des démarches ou modalités de travail qui permettent aux élèves de s'impliquer (dont notamment la coopération).

Compétence 4

Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves

Pour juger de la progression des élèves dans leur appropriation des compétences visées, il est d'usage d'évaluer leurs performances. Celles-ci fournissent en effet des indices permettant à l'enseignante ou à l'enseignant, mais aussi à l'élève et à ses parents, de situer le développement de ses acquis ainsi que le degré atteint en matière de maîtrise des connaissances et des compétences. L'évaluation des performances se fonde sur des critères, méthodes et instruments rigoureux, permettant de mesurer des caractéristiques précises retenues comme indicateurs explicites des acquisitions. Par conséquent, dans ses diverses démarches d'évaluation, l'enseignante ou l'enseignant tient compte de l'ensemble des dimensions des apprentissages visés pour :

Composantes prioritaires pour la formation initiale :

4.1 Repérer, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves afin d'adapter l'enseignement et de favoriser la progression des apprentissages.

L'enseignante ou l'enseignant observe les comportements des élèves engagés dans une situation d'apprentissage ; il s'assure qu'ils ont bien compris les consignes et les questionne pour discerner les processus qu'ils utilisent. Lorsqu'il constate que cela s'avère nécessaire pour des élèves, il adapte les composantes de la situation ou reprend et approfondit des apprentissages non consolidés.

4.2 Établir un bilan des acquis afin d'évaluer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences.

En cours d'année scolaire et à son terme ou au terme d'un cycle, l'enseignante ou l'enseignant dresse le bilan des acquis de chaque élève ; cette évaluation sert à orienter les décisions pour la suite du parcours scolaire des élèves. Ceux-ci connaissent les critères et standards de performances sur lesquels porte l'évaluation et ont eu, au cours de l'année, des occasions pour se familiariser aux situations et conditions d'évaluation.

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

L'évaluation porte non seulement sur une vérification de la conformité des productions réalisées par les élèves par rapport à des résultats attendus, mais aussi sur l'examen régulier du développement des apprentissages des élèves en recourant à des outils adaptés aux moments, contextes ou dimensions à évaluer.

4.4 Faire participer les élèves au processus d'évaluation.

L'enseignante ou l'enseignant implique activement les élèves dans les démarches d'évaluation de leurs progrès ; il leur demande régulièrement de les commenter en fonction de critères et de seuils de performances qu'il a leur préalablement communiqués. Il développe la capacité des élèves à discerner eux-mêmes l'évolution de leurs apprentissages, la qualité et l'adéquation de leur travail.

Composantes pour la phase de transition-insertion professionnelle :

4.5 Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que des informations relatives à la progression des apprentissages et à l'acquisition des connaissances et

des compétences.

L'enseignante ou l'enseignant situe de manière précise et transparente les étapes d'apprentissage ainsi que les critères et les niveaux de performance visés.

Aux élèves, il fournit des moyens diversifiés et des occasions répétées pour progressivement se situer par rapport aux objectifs visés ; aux parents, il transmet une appréciation détaillée de l'évolution des apprentissages de leur enfant et des résultats qui leur permettent de situer ses acquisitions.

4.6 Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation.

L'enseignante ou l'enseignant, membre d'une équipe pédagogique réunissant divers professionnels intervenant dans le même cycle ou le même degré, coordonne son action pédagogique avec celles de ses collègues afin d'offrir aux élèves des contenus et rythmes d'apprentissage cohérents.

4.7 Contribuer avec l'équipe pédagogique à la décision de promotion, d'orientation ou de certification, en collaboration avec les parents lorsque la situation le requiert.

Au terme d'un cycle ou d'un degré scolaire, la résolution concernant la suite de la trajectoire scolaire des élèves n'appartient pas exclusivement à l'enseignante ou à l'enseignant. L'ensemble de l'équipe pédagogique partage la responsabilité en matière d'orientation des élèves pour l'année suivante. Dans certaines circonstances, il peut être obligatoire ou recommandé d'associer les parents d'un élève à la décision le concernant.

Niveaux de maîtrise attendus en fin de formation

- Détecter, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves et ajuster son enseignement en fonction de ses observations.
- Utiliser à bon escient un éventail de techniques d'évaluation formelle et informelle (dont notamment l'autoévaluation des élèves).
- Recourir à des stratégies d'évaluation permettant d'impliquer les élèves, les aider à prendre conscience de leurs manières d'apprendre, de leurs forces et de leurs besoins et les encourager à se fixer des objectifs d'apprentissages personnels.
- Communiquer à l'élève et à ses parents les contenus, les modalités et les résultats d'un processus d'évaluation, ainsi que les modalités de régulation envisagées.
- Contribuer avec ses pairs à la préparation du matériel d'évaluation, à l'interprétation des productions des élèves en regard du développement des compétences.

Compétence 5

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

L'enseignement à des élèves présentant des besoins spéciaux suppose que le professionnel qui les accueille dans sa classe, possède ou recherche des informations détaillées quant aux difficultés et capacités particulières de ces élèves. Son action pédagogique est fondée d'une part, sur l'évaluation individuelle de leurs compétences acquises ou émergentes dans diverses situations d'apprentissage et d'autre part, sur le repérage des caractéristiques de leur fonctionnement dans le contexte collectif de la classe. L'enseignante ou l'enseignant manifeste qu'il croit en leurs chances de réussite, coordonne ses activités avec celles des autres intervenants – en étant conscient des limites de son champ d'intervention - et adapte le programme, les modalités d'enseignement et le matériel à la diversité des parcours scolaires de ces élèves de sorte à :

Composantes prioritaires pour la formation initiale :

5.1 Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

L'enseignante ou l'enseignant situe les difficultés et les capacités des élèves ayant des besoins spéciaux. Il organise, de concert avec l'équipe pédagogique, l'adaptation des modalités d'enseignement ; il envisage des stratégies d'évaluation individualisée et prévoit des aménagements des contenus et moyens d'apprentissage ; il veille également à ce que ces élèves soient compris et intégrés par les autres enfants.

5.2 Proposer aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles qui les font progresser.

L'enseignante ou l'enseignant ajuste les objets, les conditions et les objectifs d'apprentissage à la mesure des capacités de chacun des élèves et en particulier de celles et eux ayant des besoins spéciaux. Il s'assure par ailleurs que ces élèves s'intègrent dans les situations d'apprentissage interactives réunissant l'ensemble de la classe autour de tâches communes et que la participation de ces élèves est recherchée et valorisée par leurs camarades.

Composantes pour la phase de transition-insertion professionnelle :

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

L'enseignante ou l'enseignant se renseigne sur le parcours scolaire antérieur des élèves ayant des besoins spéciaux, sur les mesures et formes de soutien dont ils ont bénéficié et sur les moyens susceptibles de favoriser leur intégration et leur réussite scolaire. Il consulte ses collègues, des intervenants extérieurs, voire des spécialistes et il s'enquiert auprès des parents des besoins, car capacités et intérêts de leur enfant.

5.4 Travailler en réseau avec les personnes ressources et les parents pour prévenir des situations difficiles et y faire face.

L'enseignante ou l'enseignant est à même de repérer parmi les élèves qui présentent des difficultés, ceux pour lesquels des mesures particulières s'avèrent nécessaires pour prévenir un échec scolaire potentiel. Il recourt à des personnes ressources à l'intérieur et/ou à l'extérieur de l'école et aux parents pour coordonner ses actions avec les leurs et avec celles des autres intervenants.

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

L'enseignante ou l'enseignant collabore avec les autres personnes intervenant auprès de l'élève en difficulté et avec ses parents à la conception et à la réalisation d'un plan d'intervention spécifiquement développé pour répondre à ses besoins d'apprentissage particuliers. Il s'assure que des objectifs cohérents et réalistes sont retenus et que l'ensemble des actions envisagées sont coordonnées.

Niveaux de maîtrise attendus en fin de formation

- Concevoir un enseignement approprié par rapport au développement, au potentiel et aux besoins des élèves.
- Collaborer à la conception et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention spécifique pour les élèves sous sa responsabilité présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
- Dépister les difficultés, prendre les mesures adéquates et s'adresser aux instances compétences si nécessaire.

Compétence 6

Intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel

Le potentiel des technologies de l'information et de la communication (TIC) au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage en font désormais un instrument incontournable pour l'école. Les réseaux et outils informatiques offrent en effet un accès illimité à d'innombrables sources d'informations et de connaissances. Cependant la pléthore et la qualité inégale des données disponibles requièrent qu'elles soient analysées de manière critique et traitées avec circonspection. Tant pour les enseignantes ou enseignants que pour les élèves, l'accès aux réseaux modifie les façons d'apprendre, de communiquer et de travailler. Par conséquent, pour intégrer les TIC de manière judicieuse dans sa pratique pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant adopte une approche réfléchie de cet outil pour :

Composantes prioritaires pour la formation initiale :

6.1 Faire preuve d'un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites des technologies comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'aux enjeux pour la société.

L'enseignante ou l'enseignant s'engage à évaluer la valeur ajoutée effective des TIC pour son enseignement. Il mesure leur intérêt en regard des enjeux pédagogiques, didactiques, culturels et sociaux qu'elles peuvent véhiculer.

Il repère les compléments tangibles qu'elles offrent dans le cadre de ses interventions pédagogiques et s'assure qu'elles peuvent réellement soutenir les démarches d'apprentissage des élèves.

6.2 Evaluer le potentiel didactique des technologies en relation avec le développement des compétences visées dans le plan d'études.

L'enseignante ou l'enseignant explore différents sites afin de repérer des ressources éducatives et vérifie si les outils ont été conçus à des fins pédagogiques, il retient ceux qui s'avèrent pertinents pour le développement des compétences dans son domaine d'enseignement et sélectionne ceux qui permettront aux élèves d'exercer une plus grande autonomie dans la construction de leurs apprentissages.

6.3 Choisir et utiliser à bon escient les technologies pour rechercher, traiter et communiquer de l'information.

Les TIC offrent, aux enfants comme aux adultes, de nouvelles possibilités d'explorer des contenus parfois difficiles d'accès. L'enseignante ou l'enseignant doit néanmoins accompagner les élèves dans leurs recherches et leur montrer comment être sélectif et stratégique pour trouver des informations pertinentes, les convertir en ressources utilisables, les conserver et les transmettre à différents interlocuteurs.

6.4 Choisir et utiliser à bon escient les technologies pour constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique.

Les réseaux informatiques permettent l'accès à de nombreux moyens de développement professionnel ; l'enseignante ou l'enseignant se fixe des critères précis pour sélectionner les données valables pour enrichir son enseignement. Il s'intéresse aux réseaux d'enseignants, qui, à distance, permettent d'échanger autour de thèmes de réflexion communs pour partager et développer son expertise.

6.5 Aider les élèves à s'approprier les technologies, à les utiliser dans des activités d'apprentissage, à évaluer leur

utilisation et à juger de manière critique les données recueillies.

Les TIC offrent aux élèves un véritable moyen d'ouverture sur le monde et peuvent leur permettre une plus grande autonomie dans la construction et l'enrichissement de leurs savoirs. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant consiste à initier les élèves à une analyse critique de l'apport réel de ces ressources pour l'exécution de tâches d'apprentissage et à les guider dans l'utilisation pertinente des informations.

Niveaux de maîtrise attendus en fin de formation

- Manifester un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage.
- Disposer d'une vue d'ensemble des possibilités que les TIC offrent sur les plans pédagogique et didactique, notamment par l'intermédiaire 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.
- Utiliser efficacement les possibilités des TIC pour les différentes facettes de son activité intellectuelle et professionnelle : communication, recherche et traitement de données, évaluation, interaction avec les collègues ou des experts, etc.

Compétence de 2^e niveau : œuvrer avec les autres acteurs du système

Compétence 7

Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées.

La pratique enseignante ne s'accomplit plus par des actes menés de manière solitaire derrière les portes closes de la classe. L'enseignante ou l'enseignant fait désormais partie d'une équipe pédagogique dont tous les membres sont tenus de se concerter pour coordonner leurs enseignements et prendre ensemble des décisions cohérentes au sujet des élèves. Travailler en équipe en fonction du développement des apprentissages des élèves implique de chercher à s'accorder sur des choix curriculaires et pédagogiques cohérents, de prévoir en commun l'adaptation de l'enseignement selon les caractéristiques des élèves, de s'entendre sur les étapes de progression dans la maîtrise des compétences et de convenir conjointement des exigences d'évaluation. En conséquence, l'enseignante ou l'enseignant s'engage dans une démarche de coopération pour :

Composantes prioritaires pour la formation initiale :

7.1 Participer à l'équipe pédagogique responsable d'un même groupe d'élèves en vue d'assurer dans la complémentarité une cohérence d'action.

L'enseignante ou l'enseignant ne considère pas sa classe comme un territoire qui lui serait exclusivement réservé et renonce à travailler systématiquement de manière isolée en fonction de choix pédagogiques personnels. Il échange, dans

le cadre de l'équipe pédagogique, sur ses pratiques et sur le sens qu'il donne à ses actions et le cas échéant, réoriente certaines de ses interventions pour les intégrer dans une démarche plus large ou les mettre au service d'objectifs retenus et assumés collectivement.

7.2 Collaborer à la conception et à l'adaptation de situations d'apprentissage, à la définition des objectifs visés et à leur évaluation.

L'enseignante ou l'enseignant est attentif à la cohérence des interventions pédagogiques. Pour les élèves dont ils partagent la responsabilité, les membres de l'équipe pédagogique se concertent pour construire et aménager ensemble diverses situations et stratégies d'apprentissages, pour fixer des objectifs communs et déterminer des modes d'évaluation.

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

Les différences d'opinions, les divergences et les conflits, voire les crises font partie du fonctionnement d'une équipe ; cependant, dans l'enseignement, l'élaboration de finalités et d'objectifs communs est souvent essentielle. Le cas échéant, l'enseignant ou l'enseignante contribue, par des attitudes et stratégies constructives, à l'atteinte d'un accord collectif.

7.4 Animer un groupe de travail, conduire des réunions.

L'enseignante ou l'enseignant développe des capacités favorisant l'écoute, le partage d'idées et le respect lors d'échanges entre adultes.

Il connaît les principes d'organisation et les techniques d'animation recommandées pour la conduite des différentes formes de réunions et est en mesure de débloquer des résistances et de gérer des situations délicates.

Niveaux de maîtrise attendus en fin de formation

- S'impliquer de façon critique et constructive dans les réalisations de l'équipe et apporter des suggestions en matière pédagogique.

Compétence 8

Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés

Pour remplir la mission assignée à l'école, les enseignants sont dorénavant appelés à travailler en collaboration avec de nombreux partenaires impliqués dans l'éducation et dans l'instruction des élèves. La participation à des projets d'établissement et l'instauration d'échanges réguliers avec les parents d'élèves et avec d'autres intervenants impliquent une définition claire des rôles et des actions du corps enseignant dont les fonctions ne se situent pas exclusivement dans le contexte fermé de la classe. Le partenariat n'est cependant pas un modèle arrêté dont la réalisation s'effectue suite à un simple décret ; il s'agit bien plus d'un processus qui se construit progressivement. L'enseignante ou l'enseignant contribue à l'implantation et à la consolidation de pratiques partenariales pour :

Composantes prioritaires pour la formation initiale :

8.1 Participer au choix, à l'élaboration, à la réalisation et au bilan de projets de l'établissement scolaire.

La collaboration à l'échelle de l'école nécessite une certaine décentration par rapport aux fonctions et rôles assumés dans le contexte des actions quotidiennes de la classe.

L'enseignante ou l'enseignant s'inscrit dans une perspective communautaire plus large et s'investit dans l'orientation, dans la conception, dans le développement et dans l'évaluation de projets collectifs réalisés au sein de l'école.

8.2 Coordonner ses interventions avec les partenaires de l'école dans un esprit de concertation en délimitant les champs d'action et de responsabilités de sa fonction.

L'enseignante ou l'enseignant participe à la réalisation d'actions cohérentes par l'ensemble des intervenants

impliqués dans un projet collectif. Il situe clairement le cadre de son expertise et de son action pédagogique et contribue, en fonction des responsabilités fixées dans son mandat professionnel, à la planification, au déroulement et à l'évaluation du projet.

8.3 Organiser et faire évoluer la participation des élèves à la vie de la classe et de l'établissement.

La classe, mais aussi l'école, sont des espaces dans lesquels les élèves apprennent progressivement à vivre ensemble et à participer à des activités ou à des projets collectifs. Dans ce contexte, l'enseignante ou l'enseignant fait preuve de compétences d'animation, sollicite et encourage l'implication de tous, et stimule, chez les élèves, les valeurs d'écoute, de partage, de respect et d'entraide.

8.4 Favoriser la participation des parents à la vie de l'école en suscitant différentes formes de rencontres et d'échanges.

L'enseignante ou l'enseignant ne se contente pas de rencontrer les parents d'élèves pour leur communiquer des informations relatives à la progression de leur enfant en classe ; il participe également à la réalisation de rencontres et manifestations collectives au sein de l'établissement ou à l'organisation par l'école, d'activités auxquelles les parents sont invités à s'associer.

Niveaux de maîtrise attendus en fin de formation

- Identifier les partenaires de l'école, leurs ressources et leur fonction respective.
- Situer sa fonction par rapport à celle des autres acteurs et reconnaître la complémentarité des compétences de chacun.

- Établir une relation de confiance avec les parents.
- Agir et coordonner ses interventions avec les différents partenaires de l'école.

Compétences de 3^e niveau : s'engager en tant que professionnel de l'enseignement

Compétence 9

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

Le professionnalisme suppose que, dans l'exercice de sa fonction, une personne respecte les normes et procédures partagées par le corps de métier auquel elle appartient. L'autonomie professionnelle, quant à elle, renvoie à l'éthique de responsabilité de la personne. Dans ce domaine de compétences, il est attendu des enseignantes et des enseignants qu'ils s'investissent dans leur action et s'engagent à accorder une attention appropriée à tous les élèves qu'ils accompagnent. Il est également essentiel qu'ils puissent expliquer et argumenter leurs décisions pédagogiques et répondre de leurs actions dans la classe et dans l'école. Par conséquent, l'enseignante ou l'enseignant fait preuve de conscience professionnelle lorsqu'il s'agit de :

Composantes prioritaires pour la formation initiale :

9.1 Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions.

L'enseignante ou l'enseignant est conscient des orientations sous-jacentes à ses choix et décisions pédagogiques. Il identifie les valeurs et a priori susceptibles de le guider dans son travail, perçoit et analyse l'influence potentielle de ceux-ci sur son action pédagogique, sur la classe et sur chacun des élèves.

9.2 Accorder aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.

L'enseignante ou l'enseignant s'engage, dans les limites de son mandat d'encadrement professionnel, à prendre soin des élèves que les parents, mais aussi la société, lui confient. Considérant chaque élève comme une personne singulière, il est prêt à accorder à chacun l'attention requise dans l'exercice de ses fonctions.

9.3 Respecter les aspects confidentiels de sa profession.

Des élèves ou leurs parents peuvent être amenés à confier des informations personnelles à une enseignante ou à un enseignant. Tenu à une obligation de discrétion et de réserve, le professionnel s'abstiendra totalement de révéler la teneur de ces données personnelles en dehors d'impératifs strictement liés à sa fonction.

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

L'école, la classe sont, à l'instar de la société, des lieux où se côtoient des individus issus de multiples origines et de divers milieux. L'enseignante ou l'enseignant repère les situations où se manifestent des formes de discrimination ou d'exclusion et met en place des règles qui assurent le respect et l'équité à l'égard des différences.

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

Lorsque les problèmes de société tels que la violence, les drogues, le racisme, etc. s'introduisent dans l'école, l'enseignante ou l'enseignant cherche comment les aborder en classe en évitant de reproduire des préjugés susceptibles de conduire à des formes d'exclusion. A cette fin, il prend en compte, avant de prendre position, la manière dont ces problèmes sont considérés dans les grands courants d'idées.

9.6 Utiliser judicieusement le cadre légal, réglementaire et déontologique régissant sa profession.

L'enseignement est une activité régie par un triple cadre dans lequel sont déterminées les obligations et droits du personnel enseignant, les règles relatives au contrat de travail et les principes généraux de déontologie professionnelle.

L'enseignante ou l'enseignant connaît ces diverses dispositions et accomplit ses tâches dans le respect des codes qui régissent sa profession.

9.7 Reconnaître les limites de son champ d'action et de ses interventions.

L'enseignante ou l'enseignant n'est pas le seul intervenant auprès des élèves ; d'autres partenaires - notamment les parents – participent, avant, en même temps que lui et après lui, à leur instruction et leur éducation. Il situe clairement les frontières de ses responsabilités et de ses actions dans le cadre de son mandat professionnel.

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

L'enseignante ou l'enseignant, bien qu'étant, auprès des élèves, un intervenant parmi d'autres, reste pleinement responsable des moyens qu'il mobilise dans le cadre de son enseignement. Il est en mesure de justifier ses choix pédagogiques et peut démontrer qu'il utilise les meilleures ressources à sa disposition.

- Répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés.

Niveaux de maîtrise attendus en fin de formation

- Agir de manière responsable auprès des élèves pour que l'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe.

Compétence 10

Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture

L'école constitue un lieu majeur de formation culturelle des enfants et des adolescents. Dans ce cadre, la mission d'instruction et d'éducation des enseignants consiste à aider les élèves à acquérir des connaissances qui prennent du sens en les amenant à établir de nouveaux rapports à eux-mêmes, à autrui, au monde. Par ailleurs, le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant ne se limite pas aux seules questions pédagogiques et didactiques liées aux apprentissages des élèves ; en tant qu'acteur social, il est au cœur d'enjeux de société. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant, dans son rôle de passeur culturel, est appelé à :

Composantes prioritaires pour la formation initiale :

10.1 Situer les points de repère fondamentaux (concepts, postulats, méthodes) des savoirs disciplinaires afin de rendre possible des apprentissages significatifs et pertinents chez les élèves.

L'enseignante ou l'enseignant dispose d'une compréhension et d'une maîtrise éclairées des disciplines qu'il enseigne. Ses connaissances approfondies dépassent les seuls contenus retenus dans le plan d'études et s'appuient sur des repères structurés et structurants. Il pourra ainsi développer chez les élèves des connaissances et des compétences qu'ils pourront déployer dans des contextes diversifiés.

10.2 Porter un regard historique et critique sur les disciplines enseignées.

En plus d'une compréhension approfondie des contenus et de la structure de la discipline enseignée, l'enseignante ou l'enseignant doit également en connaître la genèse, l'évolution et en discerner les rapports et les limites. Il s'appuie sur la

spécificité des disciplines qu'il enseigne tout en restant ouvert à la complémentarité d'autres matières dans un contexte donné.

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

L'enseignante ou l'enseignant est conscient de ses origines, de son cheminement et des influences qui ont façonné son identité, ses connaissances et ses habitudes culturelles. Il sait que son propre contexte culturel peut avoir des répercussions sur sa manière de traiter la discipline qu'il enseigne. Il analyse les enjeux de sa fonction dans son contexte social et se situe de manière critique face à ceux-ci.

10.4 Établir des relations entre la culture prescrite dans le plan d'études et celle des élèves.

L'enseignante ou l'enseignant cherche à situer le contexte culturel des élèves afin de comprendre les rapports qu'ils construisent et entretiennent avec les contenus culturels inscrits dans le plan d'études. Il identifie les continuités et les ruptures qui se présentent aux élèves et aménage des conditions d'apprentissage qui leur permettent d'accéder à de nouveaux contenus.

10.5 Prendre en compte la diversité culturelle et linguistique des élèves.

L'enseignante ou l'enseignant est attentif à la diversité des contextes d'origine des élèves de sa classe. Il intègre cette dimension lorsqu'il procède au choix de la méthode et du matériel pédagogiques. Il planifie son enseignement de sorte à permettre à ce groupe hétérogène d'élèves de s'approprier les contenus de la discipline qu'il enseigne et d'établir des liens significatifs pour eux.

10.6 Permettre à la classe d'exister comme un lieu ouvert à la pluralité des cultures.

L'enseignante ou l'enseignant crée avec ses élèves une « culture de classe » au sein laquelle la diversité des élèves et les apports individuels de chacun sont valorisés. Il encourage l'écoute des opinions de tous et amène les élèves à établir des modes de communication et des règles de comportement partagés par l'ensemble de la classe.

Niveaux de maîtrise attendus en fin de formation

- Intégrer les différents savoirs à enseigner afin de favoriser la création de liens significatifs chez l'élève.
- Manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner afin de favoriser la création de liens significatifs chez l'élève.
- Présenter et adopter différents points de vue et concepts en se référant à des cadres théoriques.
- Manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et en apprécier les potentialités et les limites.
- Créer des situations d'apprentissage favorisant l'interdisciplinarité et la diversité culturelle en vue d'optimiser l'intégration des connaissances.

Compétence 11

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

Pour s'adapter d'une part, au rythme accéléré de l'évolution sociale et aux multiples changements susceptibles de se présenter au fil de leur carrière professionnelle, et d'autre part à l'évolution des connaissances scientifiques, les enseignants disposent de facultés de renouvellement nécessaires à l'actualisation continue de leurs connaissances, de leur pratique, de leurs rôles et responsabilités. L'implication croissante des équipes pluridisciplinaires dans la coordination de l'enseignement, dans la planification des projets pédagogiques et dans l'évaluation du travail des élèves requièrent une meilleure cohérence des démarches de développement professionnel. En conséquence, l'enseignante ou l'enseignant est prêt à s'engager dans une démarche de formation permanente pour :

Composantes prioritaires pour la formation initiale :

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

La démarche de développement professionnel s'élabore à partir d'un inventaire des connaissances et des compétences déjà maîtrisées dans la perspective de les développer et de les enrichir. Parallèlement à la réalisation de ce bilan, l'enseignante ou l'enseignant dresse un répertoire de ressources existantes. Il détermine ses besoins prioritaires en matière de développement professionnel et évalue l'accessibilité des moyens en fonction des contraintes et possibilités de son contexte de travail.

11.2 Échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques.

L'enseignante ou l'enseignant discute avec ses collègues des orientations qu'il donne et entend donner à son enseignement. Ces échanges lui permettent d'élargir son champ de réflexion et de prendre de la distance par rapport à sa pratique quotidienne. Il est judicieux d'aménager, voire de formaliser des plages de temps pour approfondir les débats d'idées pédagogiques.

11.3 Recourir à des savoirs théoriques et réfléchir sur sa pratique pour réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.

L'enseignante ou l'enseignant surveille les évolutions conceptuelles et scientifiques des sciences de l'éducation et des disciplines qu'il enseigne et analyse régulièrement les fondements et la portée de son action en classe. L'actualisation continue de ses connaissances et une démarche suivie de réflexion sur son expérience entretiennent la qualité de son activité professionnelle.

11.4 S'engager dans des démarches d'innovation ou de recherche pour enrichir sa pratique professionnelle

L'enseignante ou l'enseignant initie ou participe aux projets pédagogiques conduits dans la classe ou dans l'établissement. Ceux-ci constituent en effet des leviers majeurs de développement des connaissances professionnelles. L'enseignant contribue également à des projets de recherche qui visent à l'amélioration des pratiques d'enseignement.

Niveaux de maîtrise attendus en fin de formation

- Préciser ses forces et ses limites, ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver.

- Identifier ses besoins de formation présents ou futurs et y répondre dans le cadre de la formation permanente.
- Mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement.
- Repérer, comprendre et utiliser les ressources (littérature de recherche et littérature professionnelle, réseaux pédagogiques, associations professionnelles, banques de données) disponibles sur l'enseignement.
- Utiliser l'observation dans la classe, des informations sur les élèves et la recherche comme sources pour évaluer les résultats de son enseignement d'une part et pour expérimenter, réfléchir et revoir sa pratique d'autre part