

Référentialisation des compétences enseignantes : analyse des savoirs de l'agir professionnel en vue de la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience et des compétences

Marie Alexandre, Lina Sylvain et Danielle Raymond

Volume 8, numéro 3, 2024

La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience à l'université : une réalité variée et des pratiques en transformation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1112688ar>

DOI : <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i3.1493>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Alexandre, M., Sylvain, L. & Raymond, D. (2024). Référentialisation des compétences enseignantes : analyse des savoirs de l'agir professionnel en vue de la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience et des compétences. *Revue hybride de l'éducation*, 8(3), 1–25.
<https://doi.org/10.1522/rhe.v8i3.1493>

Résumé de l'article

Cet article rend compte d'un processus de référentialisation des savoirs de l'agir professionnel en situation. L'analyse du sens de l'action permet de saisir les situations critiques qui orientent le développement des compétences (Mayen et Métral, 2008). Fondé sur la conceptualisation de l'activité professionnelle, l'examen du Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2020) a permis de traduire les processus internes requis en réponse aux situations de la pratique éducative ainsi que les traits essentiels des compétences. Les résultats révèlent l'interdépendance de quatre schèmes organisateurs de l'activité enseignante : l'apprentissage, l'environnement, la collectivité (collaboration) et le développement professionnel continu.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Référentialisation des compétences enseignantes : Analyse des savoirs de l'agir professionnel en vue de la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience et des compétences

Auteurs

Marie Alexandre, Ph. D., professeure titulaire en psychopédagogie de
l'enseignement professionnel, Université du Québec à Rimouski, Canada
Marie_Alexandre@uqar.ca

Lina Sylvain, Ph. D., agente de recherche, Université du Québec à
Rimouski, Canada
Lina_Sylvain@uqar.ca

Danielle Raymond, agente de recherche, Université du Québec à
Rimouski, Canada
danielle.raymond@cegeprdl.ca



Résumé

Cet article rend compte d'un processus de référentialisation des savoirs de l'agir professionnel en situation. L'analyse du sens de l'action permet de saisir les situations critiques qui orientent le développement des compétences (Mayen et Métral, 2008). Fondé sur la conceptualisation de l'activité professionnelle, l'examen du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2020) a permis de traduire les processus internes requis en réponse aux situations de pratique éducative ainsi que les traits essentiels des compétences. Les résultats révèlent l'interdépendance de quatre schèmes organisateurs de l'activité enseignante : l'apprentissage, l'environnement, la collectivité (collaboration) et le développement professionnel continu.

Mots-clés : agir professionnel ; compétences ; pratique enseignante ; reconnaissance des acquis ; référentialisation.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Problématique

La réussite des élèves est largement tributaire de la qualité de l'enseignement (Institut du Québec, 2019). Or, le manque actuel d'enseignants et d'enseignantes se traduit par une forte hausse du nombre de personnes suppléantes non légalement qualifiées, « mais à qui le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) délivre une “tolérance d'engagement” » (Institut du Québec, 2019). Afin de pallier la pénurie de main-d'œuvre en éducation, le Gouvernement du Québec (2022) a récemment mis en place des mesures qui visent notamment l'ajout de « nouvelles initiatives pour favoriser et accélérer la reconnaissance d'acquis » (p.1). De même, l'UNESCO (2012) fait valoir la nécessité de la reconnaissance et de la validation des apprentissages réalisés autant sur le lieu de travail, au sein de la famille que dans la communauté et pendant les loisirs. Dans le cadre de la reconnaissance des compétences issues de l'expérience des individus, le Conseil supérieur de l'éducation (2022) stipule ceci :

[U]ne personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà ni à refaire, dans un contexte scolaire formel, des apprentissages qu'elle a déjà réalisés dans d'autres lieux, selon d'autres modalités. Ce qui importe (...), c'est ce qu'une personne a appris et non les lieux, circonstances ou méthodes d'apprentissage (p.6).

Pourtant, Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) soulignent que l'analyse de l'activité enseignante demeure à ce jour peu avancée. Selon ces auteurs, l'enseignement possède des caractéristiques qui lui sont propres :

[L]a place des savoirs à transmettre y occupe une place importante (...) c'est un métier très empirique, où la tâche prescrite reste très générale et où beaucoup de compétences mobilisées sont acquises sur le tas (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 182).

Cet article rend compte des résultats d'une recherche¹ qui puise son origine de l'analyse du nouveau référentiel de compétences de la profession enseignante, document dont la refonte reconnaît la personne enseignante comme une professionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2020).

¹ Recherche soutenue financièrement par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) Mandats stratégiques (2019-2020). *Créer un service collaboratif de formation continue grâce à un partenariat avec les milieux d'enseignement*



Un processus de référentialisation conduit à définir des objectifs d'évaluation (Ardouin, 2017). La démarche de référentialisation portée par cette étude vise l'établissement de liens entre le nouveau référentiel des compétences enseignantes (Gouvernement du Québec, 2020) et les savoirs de l'agir professionnel en situation en vue de « son exploitation et sa valorisation dans le cadre de la validation des acquis » (Ardouin, 2017, p.113). De façon générale, une démarche de référentialisation permet de passer « du champ professionnel au champ éducatif » (Ardouin, 2017, p.112). Elle correspond à « une lecture de la réalité, une modélisation qui permet de mieux la comprendre et l'appréhender. Il s'agit alors d'une reconstruction de la réalité qui n'est jamais donnée directement à voir et qu'il faut analyser, disséquer et reconfigurer » (Ardouin, 2017, p.111).

L'activité professionnelle : une organisation de l'action

La notion d'activité, et plus spécifiquement celle de l'activité professionnelle, est au cœur du référentiel des compétences enseignantes. Leplat (2001) considère ces compétences comme étant des schèmes d'activité. Selon cet auteur, « la compétence est le système de connaissances qui permettra d'engendrer des activités répondant aux exigences des tâches d'une certaine classe » (p. 44). De même Pastré (2002) souligne que l'analyse des compétences consiste à examiner l'organisation de l'action.

Le nouveau référentiel des compétences enseignantes (Gouvernement du Québec, 2020) met de l'avant un ensemble de valeurs au service de l'apprentissage des élèves. Les valeurs guident les décisions, les attitudes et les actes de la personne enseignante (Gouvernement du Québec, 2020). L'activité enseignante orientée par des valeurs exige « des qualités indicatrices des valeurs professionnelles [de la profession] qui se manifestent dans son rapport à l'autre » (Jutras, et al., 2005, p. 574). L'activité professionnelle enseignante se distingue des autres activités par ses valeurs, qui sont « spécifiques à chaque profession » et « partagées par les membres de ces professions », en plus de « défini[r] en grande partie l'esprit de chaque profession » (Jutras et Deslauniers, 2019, p. 97).

L'intelligence de la tâche en enseignement se traduit par l'exercice d'un jugement professionnel qui correspond à la capacité « d'interpréter, d'apprécier et de coordonner les divers éléments d'une situation, par définition problématique, afin de produire un résultat » (Gouvernement du Québec, 2020, p.28). La personne enseignante « s'efforce de fonder ses activités sur l'état actuel des connaissances propres à son domaine d'exercice » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 29). Autrement dit, elle incarne l'idée qu'« enseigner, c'est penser et savoir ce que l'on fait, c'est comprendre pourquoi on le fait et comment on peut et on doit le faire » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 29).



Ce principe de l'enseignement rejoint la notion d'activité constructive, telle que définie par Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) : « le sujet ne fait pas que produire des transformations des objets du monde extérieur, il se transforme lui-même, en enrichissant son répertoire de ressources. C'est la fonction constructive de l'activité » (p. 154). Plusieurs auteurs (Mayen, Métral et Tourmen, 2010; Métral, Tourmen et Mayen, 2014) s'entendent sur le fait que les « situations » sont indispensables à toute démarche de reconnaissance ou de validation des acquis de l'expérience et des compétences.

L'intelligence des situations correspond à un processus décisionnel, caractérisé par une mobilisation de ressources individuelles, une forme de diagnostic et une organisation de stratégies d'action (Alexandre et al., 2016). Cette forme d'intelligence est rendue visible par la prise de recul, la mobilisation d'outils, la capacité d'analyse ainsi que les modes de raisonnements utilisés (Mayen et Métral, 2008). Alors que la performance se juge aux résultats de l'activité, la prise en compte de l'activité elle-même et de sa forme conduit à la description et à l'analyse des formes d'organisation de l'activité en situation. La capacité d'agir de manière autonome en fonction des caractéristiques de la situation rejoint Mayen (2004) sur l'importance de la contextualisation de l'activité professionnelle.

L'enseignement : une activité professionnelle contextualisée

L'interdépendance entre l'activité et la situation fait partie des fondements de la didactique professionnelle alors que la situation et l'activité forment un couple indissociable (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Toutefois Mayen (2004) fait valoir que la situation est à la fois unique et spécifique, marquée par la contingence tout en partageant un ensemble de traits inscrite dans une classe plus large.

La didactique professionnelle considère l'enseignement comme un « amalgame d'activités professionnelles enseignantes en situation ». Goigoux (2007) soutient que « la didactique doit tirer toutes les conséquences du fait qu'enseigner est un travail » (p. 50). La réponse aux exigences de la situation de travail requiert la mobilisation des compétences (Huard, 2011). Holgado (2015) explique que ces situations correspondent à un « ensemble de conditions qui déterminent la réalisation de la tâche » (p. 5). En situation, le professionnel « est limité dans les actions à effectuer pour compléter une tâche spécifique par les ressources, autant externes qu'internes, qui sont disponibles » (Allard-Martin, 2019, p. 55). Pour sa part, Chaumont (2015) soutient que la notion de jugement professionnel est présente dans l'ensemble des activités de la personne enseignante.



La conceptualisation de l'activité professionnelle

Leplat (2000) introduit « la structure cognitive de la tâche » dans la situation de travail. Pastré (2002) souligne l'importance des caractéristiques des situations et la place centrale de la dimension cognitive de l'activité professionnelle. Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) considèrent non seulement le résultat, mais l'activité elle-même ainsi que sa forme. Clauzard (2010) fait valoir que l'activité est « la réalisation personnelle de la tâche prescrite par le praticien, sa partition originale grâce à son modèle opératif » (p. 3). Dans cette optique, l'activité est personnelle et différente d'un professionnel à l'autre. La mobilisation de diverses ressources internes dans l'activité est une caractéristique de l'activité qui rejoint celles qui découlent de la didactique professionnelle.

Selon Holgado (2015) l'activité est « ce qui est effectivement mis en œuvre [par le professionnel] pour réaliser une tâche dans une situation donnée » (p. 5). Pasté, Mayen et Vergnaud (2006) rapportent que « l'analyse des apprentissages ne peut pas être séparée de l'analyse de l'activité des acteurs [...] si on veut pouvoir analyser la formation des compétences professionnelles, il faut aller les observer d'abord [...] sur les lieux de travail » (p. 145-146). En ce sens, le simple fait de prescrire ne suffit pas. Il faut aussi observer l'application réelle des compétences sur les lieux de travail. Vergnaud (2011) rapporte que cette forme d'organisation de l'activité correspond à un schème conceptuel permettant de décrire et d'analyser les compétences qui mettent en jeu des conceptualisations complexes.

Le schème : une organisation de l'activité en situation

Le concept de schème permet la description et l'analyse des formes d'organisation de l'activité en situation. Le schème est pertinent « pour les gestes, les raisonnements et opérations techniques et scientifiques, les interactions sociales et notamment les activités langagières, les émotions et l'affectivité » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p.153). Il correspond à « une totalité dynamique fonctionnelle et [à] une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 152). Tout en regroupant les différentes formes d'organisation de l'activité en situation, cette identification d'une situation « comme faisant partie d'une certaine classe, même si les contours en sont mal définis » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 34), lui confère une fonction adaptative.



Les composantes du schème

Le schème est « une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations donnée » (Vergnaud, 2011, p.43). Vergnaud (2011) fait valoir que le schème organise autant la conduite observable que l'activité de pensée qui y est sous-jacente. Tout schème comprend quatre composantes. Les buts incluant les sous-buts et les anticipations rendent compte de la partie intentionnelle à l'organisation de l'activité. « Plusieurs intentions distinctes peuvent coexister dans la même activité » (Vergnaud, 2011, p.43).

Les règles d'action, de prise d'informations et de contrôle sont responsables de la conduite et de l'activité. Vergnaud (2011) souligne que la conduite n'est pas formée que d'actions, mais aussi des prises d'information nécessaires à sa poursuite et « des contrôles qui permettent au sujet de s'assurer qu'il a bien fait ce qu'il pensait faire et qu'il est toujours sur la voie choisie » (p. 43).

Les invariants opératoires ont comme fonction la reconnaissance et l'identification des objets, de leurs propriétés, de leurs relations et de leurs transformations (Vergnaud, 2007). Ils se subdivisent en concepts-en-acte et en théorèmes-en-acte. Les concepts-en-acte permettent de prélever dans l'environnement des objets de pensée pertinents dans l'action en situation (Vergnaud, 2011). La sélection de théorèmes-en-acte est une proposition tenue pour vraie dans l'activité. Cette proposition assure l'atteinte des buts et la mise en oeuvre des règles d'action, de prises d'information et de contrôle. Un concept-en-acte est toujours constitué de plusieurs théorèmes-en-acte (Vergnaud, 2007).

Enfin, les possibilités d'inférence en situation (Vergnaud, 2011) mettent en évidence le caractère adaptable essentiel du schème. Cette régulation nécessite notamment des adaptations et des ajustements progressifs (Vergnaud, 2007).

Dans cette étude, l'analyse des savoirs de l'agir professionnel enseignant tel que prescrit par le nouveau référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2020) contribue aux enjeux et aux défis actuels visant à faciliter et à accélérer la qualification des personnes enseignantes non légalement qualifiées du Québec (ENLQ) tout en valorisant la profession enseignante. L'examen des contenus du nouveau référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2020) vise deux objectifs : a) Identifier les savoirs de l'agir professionnel enseignant utiles aux modes de raisonnement en situation ; b) Décrire des schèmes organisateurs de l'action en situation.



Méthodologie

Une approche de type qualitative inscrite dans un paradigme compréhensif (Mucchielli, 1996) a permis de répondre aux deux objectifs de la recherche. Dans le sens émis par Wanlin (2007), une analyse de contenu fondée sur la déduction ainsi que sur l'inférence a été effectuée. Les données ont été recueillies dans le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante publié par le Gouvernement du Québec en 2020. Plusieurs lectures ont été effectuées par chacune des chercheuses selon un mode itératif. Le tableau 1 ci-dessous présente un extrait des thèmes et des questionnements associés aux trois champs d'intervention² de l'agir professionnel enseignant présent dans le nouveau référentiel (Gouvernement du Québec, 2020).

Tableau 1

Thèmes et questionnements associés aux champs d'intervention du référentiel

Champs d'intervention du référentiel	Thèmes et questionnements
Au cœur du travail fait avec et pour les élèves (p.53)	Relations avec les élèves et la discipline enseignée : Apprentissage, situation savoir matières, enseignement, transmission, programme
Le professionnalisme collaboratif (p.67)	Relations avec les partenaires, les collègues, les membres de la direction d'école, de la famille, etc. : compétences, constitution, réseaux mobilisation, entraide collectivité, partage habiletés sociales, relations, collaboration.
Le professionnalisme enseignant (p.73)	Appartenance à une profession : valorisation, responsabilité, formation continue, entraide profession.

² « Un champ d'intervention regroupe diverses familles d'activités et de situations de travail qui possèdent des traits communs » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 5)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Par la suite, le repérage des indices et l'élaboration des indicateurs ont permis d'organiser systématiquement des traits essentiels de chacune des treize compétences. Il s'agit du niveau d'acquisition de la compétence en formation initiale à l'université, de la visée et de la description de la compétence. Un extrait est présenté dans le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2

Extrait de l'explicitation des traits essentiels de la compétence

C.2 Maîtriser la langue d'enseignement. Communiquer de manière appropriée dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans l'ensemble des contextes liés à l'exercice de ses fonctions (compétence fondatrice)

Niveaux d'acquisition de la compétence en formation initiale à l'université



Avant la formation En partie maîtrisée	Au terme de la formation En large partie maîtrisée
--	--

AU TERME DE LA FORMATION
Communication écrite et orale Maîtrise exemplaire de la langue d'enseignement tant à l'oral qu'à l'écrit permettant de jouer un rôle de figure de référence et de modèle auprès de leurs élèves (p.21)

VISÉE DE LA COMPÉTENCE
Responsabilité envers : la communication éducative et l'incarnation de son univers symbolique la qualité de la langue parlée et écrite auprès des élèves, des parents de collègues et des personnes professionnelles
DESCRIPTION
Incarnation de la culture dans une langue vivante et évolutive Mise en place de diverses manifestations permettant la concrétisation de la langue Modèle de référence sur le plan de la communication orale et écrite

Les contenus, les niveaux d'acquisition avant et au terme de la formation ainsi que les actions enseignantes ont été décrites. Un extrait est présenté dans le tableau 3 ci-dessous.



Tableau 3

Exemple de description d'une compétence (Source : Alexandre, 2021)

C.2 Communiquer de manière appropriée dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans l'ensemble des contextes liés à l'exercice de ses fonctions (compétence fondatrice)				
<u>Dimensions</u>	<u>Contenus</u>	<u>Niveaux d'acquisition</u> Avant la formation	<u>Niveaux d'acquisition</u> Au terme de la formation	<u>Actions enseignantes</u>
C.2.1 Maîtriser les règles et les usages de la langue orale, écrite et illustrée dans l'ensemble de ses communications avec la communauté	Langue orale Langue écrite Langue illustrée Communications avec la communauté	Connaissance et application partielle des règles et des usages de la langue écrite et illustrée	Approfondissement et maîtrise des connaissances et de l'application des règles et des usages de la langue écrite et illustrée.	Maîtriser la langue et les usages de la langue Faire apprendre, illustrer, démontrer ou offrir du soutien aux élèves Rendre clairs sa pensée, son raisonnement et ses explications Permettre aux élèves d'avoir accès à la dimension symbolique de la langue

Enfin, **lors de la phase d'exploitation du matériel**, une opération de catégorisation a été menée. Les contenus de chacune des treize compétences ont été regroupés sous chacune des quatre composantes du schème (Vergnaud, 2011). Un extrait est présenté dans le tableau 4 ci-dessous.



Tableau 4

Extrait de la description des composantes d'un schème de la compétence C.12 – Mobiliser le numérique. Utiliser le numérique afin d'en faire bénéficier les élèves ainsi que l'ensemble des actrices et acteurs éducatifs

Composantes du schème	Description
Buts, sous-buts et anticipations	Agir en citoyen éthique en contexte numérique (C.12.1) Se mettre en action dans le développement de ses habiletés technologiques (C.12.2) Développer, par ses actions, sa culture informationnelle par le numérique (C.12.4) Exploiter le potentiel du numérique pour l'apprentissage (C.12.3) Connaître les ressources et les programmes qui soutiennent l'enseignante ou l'enseignant (C.1.8)
Règles d'actions, de prise d'informations et de contrôle	Produire du contenu avec le numérique (C.12.7) Mettre en place des modes de collaboration par le numérique (C.12.5) Utiliser des modes de communication par le numérique (C.12.6)
Invariants opératoires	Contenu Culture Contexte numérique
Possibilités d'inférences	Utiliser le numérique de manière à répondre aux besoins diversifiés d'élèves et en faire un vecteur d'inclusion (C.12.8) Mobiliser ces habiletés dans un contexte d'utilisation numérique (C.12.2) Mobiliser ses compétences de culture informationnelle en contexte (C.12.4)

Résultats et discussion

Les résultats de l'analyse des actions enseignantes de chacune des 13 compétences révèlent quatre schèmes organisateurs de l'activité enseignante : l'apprentissage, l'environnement, la collectivité (collaboration) et le développement professionnel continu. Dans le sens émis par Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, ces schèmes définissent des classes de situations qui configurent l'agir professionnel enseignant. Le schème « met en évidence la dimension de conceptualisation présente au



cœur de l'organisation de l'activité » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p.155). La figure 1 ci-dessous illustre l'interdépendance des schèmes organisateurs de l'agir professionnel enseignant.

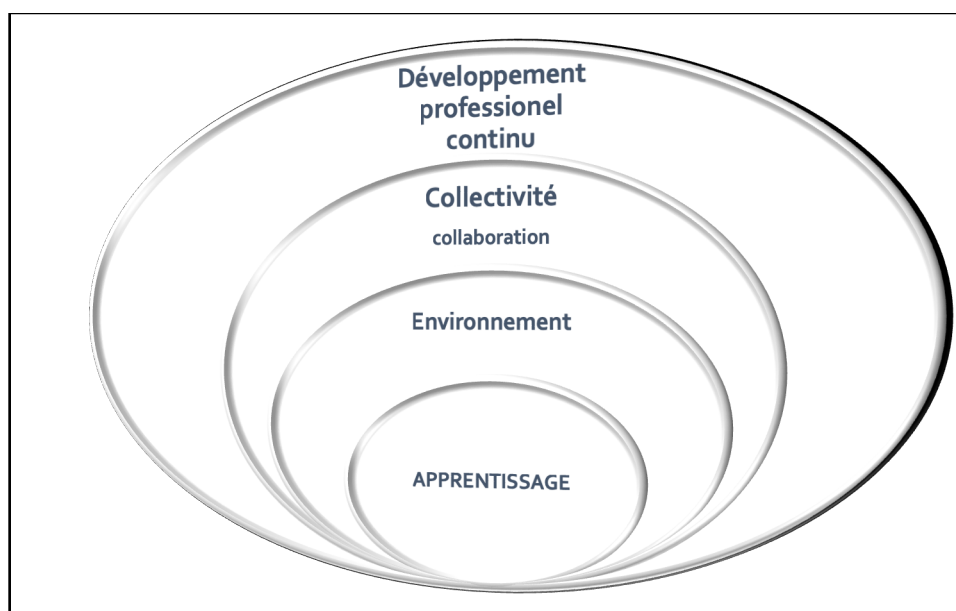


Figure 1 : Interdépendance des schèmes organisateurs de l'agir professionnel enseignant

L'apprentissage représente le « noyau dur » du métier d'enseignant. À ce titre, le référentiel (Gouvernement du Québec, 2020) réaffirme la finalité de la profession avec le soutien des apprentissages des élèves, la contribution à leur développement intégral ainsi que leur réussite en fonction des objectifs des programmes d'études. L'apprentissage requiert un environnement contextualisé en fonction de l'école et de la dynamique propre des groupes d'élèves, quoique non exclusivement³ (p.29). Ces résultats appuient les propos de Mayen (2004) sur l'importance de la contextualisation de l'activité professionnelle. La collectivité se traduit dans des pratiques collaboratives inscrites dans un milieu de vie incluant différents acteurs éducatifs (personnel de soutien, parents, etc.) ainsi que les partenariats externes (Gouvernement du Québec, 2020, p. 24). Le

³ C'est le cas de l'alternance travail-étude en formation professionnelle.



développement professionnel continu qui correspond à « l'engagement des enseignants et des enseignantes dans leur profession (...) se réfère (sic) à des normes de pratiques élevées et à une volonté d'apprendre compte tenu des changements rapides que connaît le milieu éducatif » (Gouvernement du Québec, 2020, p.27).

L'analyse des données a permis de mettre en évidence l'apprentissage, l'environnement, la collectivité et le développement professionnel. Chacun de ces schèmes est constitué de buts (sous-buts et anticipation), de règles d'actions, de prises d'informations et de contrôle, des invariants opératoires ainsi que de possibilités d'ingérence structurant l'agir professionnel enseignant en situation (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006).

Les composantes du schème de l'apprentissage

De façon générale, le terme « apprentissage » apparaît dans chacune des treize compétences du nouveau référentiel, ce qui rejoint le Gouvernement du Québec (2020) sur la finalité de l'acte d'enseigner. Toutefois, tel que présenté dans le tableau 5, cinq compétences professionnelles enseignantes sont plus explicitement associées au schème de l'apprentissage.

Tableau 5
Compétences associées au schème de l'apprentissage

No	Identification
C.3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage. Concevoir et planifier des activités et des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves, des contenus d'apprentissage et des intentions de formation
C.4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage. Mettre en œuvre et superviser les situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et des intentions de formation
C.5	Évaluer les apprentissages. Développer, choisir et utiliser différentes modalités afin d'évaluer l'acquisition des connaissances et le développement des compétences chez les élèves
C.7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves. Mettre en place, dans le cadre d'un enseignement inclusif, des stratégies de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

	différenciation pédagogique en vue de soutenir la pleine participation et la réussite de tous les élèves
C.8	Soutenir le plaisir d'apprendre. Entretenir chez ses élèves le plaisir d'apprendre, le sens de la découverte et la curiosité en réunissant les conditions nécessaires à l'épanouissement de chacune et de chacun

Le schème de l'apprentissage comprend trois buts principaux. Tout d'abord, il s'agit de s'assurer de conditions d'apprentissage optimales et sécuritaires pour toutes et tous les élèves (C.3.8) en optimisant le développement des compétences (C.3.2), en appuyant le choix de ses stratégies d'intervention sur des données de recherche (C.3.6), en faisant preuve de cohérence dans ses choix d'intervention (C.3.3), en suscitant et maintenant un engagement actif chez l'élève (C.4.3) ainsi qu'en cultivant l'autonomie des élèves (C.4.3). Les deux autres buts sont, d'une part, de favoriser chez les élèves la capacité de faire la synthèse des apprentissages (C.4). D'autre part, il s'agit de connaître et de respecter les balises ministérielles d'évaluation ainsi que les attentes des organismes scolaires en ce qui a trait au partage et aux responsabilités en matière d'évaluation et de communication des résultats (C.5.8).

Les règles d'actions, de prise d'informations et de contrôle du schème de l'apprentissage mises de l'avant lors de l'analyse accordent la priorité à « Planifier son travail (C.3.3) / Planifier son enseignement (C.5.5) ». D'abord, le choix des situations d'enseignement et d'apprentissage et du matériel approprié adapté à l'hétérogénéité du groupe (C.3.4) inclut l'identification des signes de besoins de services chez certains élèves en difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou en situation de déficience ou de handicap (C.7.7) ainsi que l'utilisation des ressources pertinentes pour soutenir la participation et lever les obstacles à l'apprentissage (C.7.2). L'élaboration et l'organisation des séquences et des situations d'enseignement et d'apprentissage (C.3.1) comprend l'identification des besoins et des difficultés des élèves au regard des apprentissages à réaliser (C.7.2) et la prévision des activités de préparation, d'intégration, de transfert et de réinvestissement des apprentissages (C.3.5).

Ensuite la mise en œuvre des situations d'enseignement/d'apprentissage mobilisantes et adaptées aux intérêts des élèves du groupe-classe (C.8.5) comprend l'installation dans son enseignement de stratégies de soutien variées pour favoriser l'effort, la persévérance et la réussite (C.8.6). Il s'agit de situer et de soutenir l'élève dans ses apprentissages et sa progression ce qui se traduit par une « prévision » des interventions appropriées pour favoriser



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'apprentissage (C.5.4). Ce qui se concrétise par l'application des stratégies d'apprentissage les plus propices à favoriser l'autonomie des élèves (C.8.4); la mise en place de mesures de soutien appropriées aux modes d'apprentissage diversifiés des élèves (C.7.1); la mise en œuvre et le suivi des plans d'intervention ou des plans d'aide à l'apprentissage retenus, en collaboration avec l'équipe-école (C.7.8) ainsi que l'application des modalités de demande de services requises (C.7.7).

En ce sens, la présentation aux élèves des situations d'enseignement et d'apprentissage diversifiées (C.7.1) et des éléments les caractérisant (C.4.1) comprend des situations diversifiées en vue du développement de la confiance en soi chez les élèves (C.8.2), la « prévision » de moyens de présenter les contenus (C.3.7) et la mise en évidence de la pertinence des éléments au regard des apprentissages antérieurs et ultérieurs (C.4.1).

Les diverses approches, stratégies et tâches utilisées (C.4.3) doivent être propices à susciter l'intérêt et la discipline en fonction de leurs éléments caractéristiques (C.8.6) et intégrer des repères culturels et des événements de la vie courante (C.8.5). Ces diverses approches développent un mode de relations positives visant à susciter la motivation d'apprendre (C.8.1), ce qui comprend des activités propices au développement chez l'élève son sentiment d'appartenance à la classe et à l'école (C.8.9). Des stratégies d'entraide pertinentes aux caractéristiques différenciées des élèves et favorisant l'apprentissage de tous (C.7.5) comprennent l'identification et la mise en œuvre des stratégies de travail collaboratif entre les élèves (C.8.8) ainsi que l'application avec discernement de différentes mesures adaptées aux besoins particuliers des élèves en fonction d'objectifs préétablis (C.7.4).

L'organisation de l'espace spatial et physique de la classe (C.3.8) permet de mettre en place diverses modalités de regroupement pour tenir compte à la fois des besoins différenciés des élèves et des intentions pédagogiques (C.7.3). La prévision du temps nécessaire des situations d'enseignement et d'apprentissage (C.3.9) prend en compte la structuration des contenus (C.3.7) afin d'amener les élèves à saisir les éléments pertinents et à comprendre le caractère contingent des contenus (C.3.7).

À ce titre il s'agit de la vérification des préconceptions des élèves (C.4.2), de la réactivation des connaissances préalables (C.4.2), de l'utilisation des rétroactions (C.4.4) et de propositions d'occasions de retours réflexifs (C.4.6). Le repérage des forces et des défis des élèves (C.5.4) conduit à vérifier les apprentissages effectués par les élèves (C.5.1) en concevant et en choisissant des instruments signifiants (outils) et des modalités d'évaluation (C.5.1), puis à les utiliser de façon appropriée pour l'objet évalué (C.5.2). Lors de la récolte de l'information par



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

les différentes modalités d'évaluation (C.5.5), il convient d'utiliser cette information pour avoir une vue d'ensemble du groupe-classe (C.5.5).

Les invariants opératoires identifiés sont l'évaluation et la communication des résultats, le groupe-classe, les plans d'intervention et d'aide à l'apprentissage et les situations d'enseignement et d'apprentissage.

Enfin les possibilités d'inférences sont l'ajustement des modalités de travail (C.4.4), l'adaptation des situations d'enseignement et d'apprentissage aux élèves (C.3.2), la prise en compte des activités qui peuvent se dérouler en même temps que l'enseignement (C.3.10), la vérification en continu de la compréhension des élèves (C.4.4) ainsi que la prise en compte des données disponibles sur les besoins et le cheminement des élèves dans son enseignement (C.7.6).

Les composantes du schème de l'environnement

Les quatre compétences associées au schème de l'environnement sont identifiées dans le tableau 6 ci-dessous.

Tableau 6
Compétences associées au schème de l'environnement

No	Identification
C.1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments culturels
C.2	Communiquer de manière appropriée dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans l'ensemble des contextes liés à l'exercice de ses fonctions
C.6	Développer le fonctionnement du groupe-classe. Organiser et gérer le fonctionnement du groupe-classe de sorte à maximiser le développement, l'apprentissage et la socialisation des élèves
C.12	Mobiliser le numérique. Utiliser le numérique afin d'en faire bénéficier les élèves ainsi que l'ensemble des actrices et acteurs éducatifs.

Le schème de l'environnement poursuit trois buts principaux. Premièrement, la connaissance des ressources et des programmes qui



soutiennent l'enseignante ou l'enseignant (C.1.8) vise à exploiter le potentiel du numérique pour l'apprentissage (C.12.3) et à tisser des liens entre l'apprentissage, les disciplines et l'univers collectif (C.1.2). Ces liens permettront de donner du sens aux apprentissages (C.1.2) et de susciter l'esprit critique (C.1.3) et la réflexivité (C.1.3) grâce à la mise à distance (C.1.3), l'explicitation et la justification (C.1.5). Deuxièmement, agir en citoyen éthique en contexte numérique (C.12.1) requiert le développement de ses habiletés technologiques (C.12.2) et de la culture informationnelle par le numérique (C.12.4). Enfin, favoriser l'acquisition de la langue d'enseignement par les élèves (C.2.6) implique la valorisation de la langue maternelle des élèves (C.2.6), le soutien au développement des compétences langagières des élèves (C.2.5), l'accès à la dimension symbolique de la langue par les élèves (C.2.1) en faisant apprendre et en illustrant tout en démontrant ou en offrant du soutien aux élèves (C.2.1). Ce but prend appui sur la maîtrise de la langue et de ses usages (C.2.1) en rendant clairs sa pensée, son raisonnement et ses explications (C.2.1).

Les règles d'actions, de prise d'informations et de contrôle sont regroupées sous trois thématiques. D'abord, planifier l'enseignement prend appui sur la langue maternelle des élèves (C.2.6), l'emploi d'un registre de langue approprié (C.2.3), l'intégration de divers outils de promotion de la langue d'enseignement (C.2.4) et le recours aux différents modes d'expression de la langue (C.2.5). De plus, la transposition didactique et pédagogique des contenus (C.1.1) requiert la compréhension et l'organisation intellectuelle (C.1.1) ainsi que le dégagement de points de repères essentiels (C.1.1) et d'axes d'intelligibilité (C.1.1). La sélection des éléments de culture et leur interprétation de façon avisée et nuancée (C.1.1), en collaborant avec la communauté et les organismes culturels (C.1.8), conduit à la production du contenu avec le numérique (C.12.7), tout en s'assurant que les élèves lui accordent un sens et une valeur (C.1.1).

L'initiation, l'enrichissement, la complexification et la transformation des jeunes à un patrimoine de culture (C.1.1) incluent la prise en compte de la culture des jeunes et leurs rapports évolutifs à celle-ci (C.1.1) par des expériences et des productions culturelles variées (C.1.1). La planification, l'organisation des espaces et la disponibilité du matériel servent à optimiser les apprentissages (C.6.7). L'aménagement de la classe permet de la rendre inclusive et stimulante (C.1.4).

De plus, il s'agit de situer et de soutenir l'élève dans ses apprentissages et sa progression par une gestion efficace du temps imparti (C.6.6), ce qui comprend amener les élèves à se corriger et à développer leur capacité à intégrer les règles et les usages de la langue orale et écrite (C.2.7) en leur offrant une rétroaction fréquente (C.2.7) et en



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

vérifiant la qualité de la langue (C.2.7). La conception d'interventions en soutien à la motivation (C.6.1) inclut la mise en place de mesures nécessaires pour assurer la sécurité relative à la discipline ou aux environnements de travail scolaires (C.6.8). Il s'agit notamment d'outils d'apprentissage de gestion des émotions et de manifestations de comportements appropriés (C.6.3), d'interventions appropriées pour s'assurer de la compréhension des apprentissages en cours et du maintien de la motivation (C.6.4; C.6.5). Il s'agit de demeurer alerte pour repérer les situations d'escalade potentielles (C.6.4) et de développer des outils de suivi des comportements des élèves C.6.9).

La mise en place des modes de collaboration par le numérique (C.12.5) se traduit par l'utilisation des modes de communication par le numérique (C.12.6). Enfin, la clarté et la précision lors de la communication des apprentissages effectués doivent être constructives (C.2.8).

Les invariants opératoires mis en évidence dans le schème de l'environnement sont la classe (comportements et sécurité), les contenus, la langue, la culture, la transposition didactique et pédagogique, le contexte numérique, la gestion des émotions et des comportements et la motivation.

Les possibilités d'inférences comprennent la capacité à soutenir ses idées de manière cohérente, intelligible, critique et respectueuse (C.2.2) ainsi que le développement des habiletés à utiliser le numérique en lien avec l'inclusion et la diversité des besoins des élèves (C.12.8). En ce sens, la capacité à porter un regard critique sur soi, ses origines et ses pratiques culturelles conduit à la reconnaissance de ses limites et de ses potentialités (C.1.7). Un dialogue ouvert entre la culture des personnes apprenantes et la culture transmise à l'école (C.1.6) permet de trouver des moyens d'enrichir et de diversifier sa vision culturelle et ses perceptions (C.1.6, C.1.7).

Les composantes du schème de la collectivité

Les trois compétences du schème de la collectivité sont présentées dans le tableau 7 ci-dessous.



Tableau 7
Compétences associées au schème de la collectivité

No	Identification
C.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
C.10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté. Solliciter l'engagement des parents ⁴ dans les apprentissages de leurs enfants et la vie de l'école, tout en contribuant à des actions de partenariat durable entre l'école et sa communauté
C.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

Le premier but vise à agir avec intégrité dans l'exercice de ses fonctions en accord avec les enjeux éthiques propres à la pratique d'enseignement (C.13.3). Il s'agit de s'assurer de la concordance des intentions éducatives poursuivies en lien avec les sources officielles (Programme de formation de l'école québécoise et projet éducatif de l'École), les intérêts et besoins des élèves, ainsi que ceux des personnes enseignantes et de l'école (C.10.6). Le deuxième but poursuivi est d'agir en citoyen respectueux envers l'école et ce qu'elle représente (C.13.1), en s'appropriant et en respectant les éléments et les dispositions de la convention collective (C.9.4).

Les règles d'actions mettent de l'avant deux aspects de la collaboration. D'une part, la collaboration avec les membres de l'équipe-école à la définition et au respect des normes et orientations (C.9.1) se traduit par la mise en œuvre et l'évaluation des politiques, des modes de pratiques et des règlements du fonctionnement de l'école (C.9.2), la

⁴ Ne s'applique ni à la formation professionnelle ni à la formation générale des adultes



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

participation aux travaux d'élaboration du projet éducatif de l'école (C.9.3) et la mise en action des éléments du projet éducatif de l'école (C.9.3)

D'autre part, la collaboration avec une équipe-école consiste à intervenir de manière à valoriser, en toutes circonstances, les attitudes et les comportements positifs, sains et sécuritaires des élèves (C.9.5), L'identification des besoins d'élèves issus de groupe minorisés ou en difficulté conduit à l'élaboration et la mise en place des mesures de soutien appropriées (C.9.7).

Les invariants opératoires identifiés sont l'équipe-école et enseignante, les situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation (C.9.6) ainsi que la famille et les partenaires de la communauté et du marché du travail pour la formation professionnelle (C.10.1). Les possibilités d'inférences portent sur le développement et l'installation d'un mode de relations constructives avec la famille et les partenaires de la communauté et du marché du travail pour la formation professionnelle (C.10.1). L'exercice de ses droits et de ses responsabilités professionnelles s'inscrit dans le respect du cadre légal de la profession enseignante en vigueur (C.13.4).

Les composantes du schème du développement professionnel

La compétence associée au schème du développement professionnel, est C.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. De plus, favoriser la reconnaissance et le rayonnement de la profession enseignante requiert une participation soutenue à la valorisation d'une culture professionnelle commune. Cette culture, fondée sur l'entraide et la coopération est un aspect significatif de ce schème.

La visée du schème du développement professionnel est de favoriser, par ses actions, la tenue d'activités de recherche et de formation au sein de son école (C.11.6). Les règles d'actions, de prise d'informations et de contrôle portent sur l'intégration et l'application de manière continue d'une pratique réflexive sur ses modes de pratique enseignante (C.11.1). La lecture, l'analyse et l'évaluation de manière critique de divers ouvrages spécialisés (C.11.4) ainsi que des enjeux éducatifs et des dilemmes conduisent à jeter un regard critique sur sa pratique et sa posture d'enseignant (C.11.5). La création de moments d'échange à la suite de lecture d'ouvrages spécialisés avec des collègues enrichit sa pratique (C.11.4). Enfin, la participation, en collaboration avec ses pairs et la communauté, au rayonnement et à la reconnaissance de la profession enseignante (C.11.7) se concrétise par des activités de formation continue



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

en fonction de ses besoins et de ceux de ses élèves (C.11.3) ainsi que par la promotion et la diffusion de projets et d'expériences valorisant l'engagement des personnes enseignantes et de leurs élèves (C.11.8).

Les invariants opératoires identifiés sont le développement professionnel continu, l'engagement et la profession enseignante. Les possibilités d'inférences se rapportent à la mise en œuvre des moyens propres à assurer l'actualisation et le développement de ses compétences professionnelles (C.11.2). La figure 2 ci-dessous illustre les compétences associées à chacun des schèmes de l'agir professionnel enseignant en situation.



Figure 2 : Compétences associées aux schèmes de l'agir professionnel enseignant en situation

Conclusion

L'analyse des savoirs de l'agir professionnel en situation s'apparente à une médiation de ce qui est prescrit dans le document du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante



(Gouvernement du Québec, 2020). La prise en compte de la pensée enseignante qui sous-tend l'agir professionnel traduit les processus internes requis en réponse aux situations de la pratique éducative. Les traits essentiels de chacune des treize compétences ont été explicités et présentés dans une fiche synthèse. La conception d'un répertoire des treize compétences se veut un levier pour la validation d'une démarche de reconnaissance et de validation des acquis des expériences (RVAEC) en adéquation avec les niveaux d'acquisition attendus à la fin de la formation universitaire en enseignement. Mayen et Métral (2008) font valoir que le sens de l'action permet de saisir les situations critiques qui orientent le développement des compétences. En ce sens, l'interdépendance des quatre schèmes organisateurs de l'activité enseignante portés par nos résultats, soit l'apprentissage, l'environnement, la collectivité (collaboration) et le développement professionnel continu, constitue l'« ADN enseignant ». Le savoir-enseigner est une activité cognitive hautement contextualisée qui consiste à transformer un contenu en des formes pédagogiquement efficaces, dans un environnement d'apprentissage spécifique pour le faire apprendre (Alexandre, 2016, 2017). Ainsi ce travail de référentialisation contribue-t-il à répondre à la question suivante : Que font les enseignants qu'aucune autre profession ne fait ?

Références

- Alexandre, M. (2022). *Référentialisation des compétences enseignantes : Analyse des savoirs de l'agir professionnel pour la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience et des compétences (RVAC)*. Communication présentée dans le cadre du Colloque : La reconnaissance et la validation des acquis à l'université : Enjeux passés et présents, modèles pour l'avenir dans le cadre du 89^e Congrès de l'ACFAS tenue le 11 mai 2022 à l'Université Laval.
- Alexandre, M. (2021). Analyse du Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2020). Répertoire des treize compétences. Rapport du Groupe de travail 3 : Reconnaissance des acquis par la mise en place d'un modèle opérationnel avec les commissions scolaires. UQAM.
- Alexandre, M. (2017). L'apport des construits au champ didactique : le savoir-enseigner au collégial, *La Revue des sciences de l'éducation de McGill* .52 (3), 571-596
- Alexandre, M. (2016). Le processus didactique en enseignement professionnel: une étude de cas en Techniques d'éducation à l'enfance. Dans Claudia Gagnon et Sandra Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- formation à l'enseignement professionnel* (p. 117-136). Québec : Collectif de recherche aux Presses de l'Université du Québec.
- Alexandre, M, Thériault, N. & Daigle G. (2016). Modélisation du savoir professionnel du travailleur du compagnon et de l'enseignant en techniques d'usinage : le processus de raisonnement de métier. *Revue Travail et Apprentissages*, 18(2), p. 7-23.
- Allard-Martin, C. (2019). *Analyse de l'activité évaluative des experts pour la reconnaissance des acquis de métier au baccalauréat en enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke* (Mémoire de maîtrise). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Ardouin, T. (2017). Référentialisation et référentiels. Dans Thierry Ardouin (dir.), *Ingénierie de formation : Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie* (p. 109-130). Paris : Dunod.
- Chaumont, M. (2015). Documenter le jugement professionnel d'enseignantes et d'enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence qui se développe dans plus d'un cours au collégial. Essai. Université de Sherbrooke.
- Clauzard, P. (2010). *Didactique professionnelle et activité enseignante : Quelques éclairages théoriques*. Communication présentée à l'Institut universitaire de formation des maîtres, Amiens, France. <http://www.philippeclauzard.com/Didactiqueprofessionnelle-activiteenseignante.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2022). La reconnaissance des acquis et des compétences au collégial : une avenue à optimiser et à promouvoir. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur, Québec, le Conseil, 116 p.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1 (3), 47-69. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/232?gathStatIcon=true&lang=es#tocto1n4>
- Gouvernement du Québec (2022). Plus de 130 M\$ pour contrer la pénurie de main-d'œuvre en éducation. Cabinet du ministre de l'Éducation. <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/plus-de-130-m-pour-contrer-la-penurie-de-main-doeuvre-en-education-4186>.
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation. Québec : Bibliothèque et archives nationale du Québec.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Holgado, O. (2015). *Apports potentiels de la didactique professionnelle à la formation à l'enseignement des métiers*. https://www.usherbrooke.ca/pedrice/fileadmin/sites/pedrice/documents/Webinaire_15-04-09.pdf
- Huard, V. (2011). L'application de la didactique professionnelle dans la formation des enseignants. *Revue carrefours de l'éducation*, 2 (32), 133-147. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-2-page-133.htm>
- Institut du Québec (2019). Prioriser l'essentiel : Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : L'État doit prioriser l'essentiel. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>
- Jutras, F. et Deslauniers, M.-P. (2019). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques* (2^e ed.). Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Jutras, F., Joly, J., Legault, G. et Deslauniers, M.-P. (2005). L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3), 563-583. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2005-v31-n3-rse1427/013910ar.pdf>
- Leplat, J. (2001). Compétence et ergonomie. Dans J. Leplat & M. De Montmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie* (p. 41-54). Toulouse: Octarès.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. Dans J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 29-40). Paris : INRP.
- Mayen, P. et Métral, J.-F. (2008). Compétences et validation des acquis de l'expérience. *Formation emploi*, (101), 183-197. <http://journals.openedition.org/formationemploi/1175>
- Mayen, P., Métral, J.-F. et Tourmen, C. (2010). « Les situations de travail », *Recherche et formation* [En ligne], 64, mis en ligne le 1^{er} juillet 2012, consulté le 2 juin 2021. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191>
- Métral, J.-F., Tourmen, C. et Mayen, P. (2014). Évaluer les compétences par l'activité en situation. Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 243-255). Louvain-la-Neuve : De Boeck.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Ministère de l'Enseignement supérieur (2021). Cadre général - Cadre technique : reconnaissance des acquis et des compétences en formation collégiale technique, Québec, Le Ministère, Direction de l'offre de formation collégiale, 45 p., http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Cadre-general-RAC-coll-tech.pdfdocuments/pdf.
- Mucchielli, A. (2009). Compréhensive (approche). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd.). Paris : Armand Colin (3^e éd.).
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <https://journals.openedition.org/rfp/157#tocto2n5>
- Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste. Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance* 1, 37 – 48. <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2011-1-page-37.htm> DOI 10.3917/enf1.111.0037
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherches en Éducation* 4, 9-22. DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3889>
- UNESCO (2012). Lignes directrices de l'UNESCO pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel. *Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie*. 13 p. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_fre
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretien dans *Recherches qualitatives*, Hors Série, 3, Actes du colloque *Bilan et perspectives de la recherche qualitative*. http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Texte sur les retombées de la recherche

Référentialisation des compétences enseignantes : Analyse des savoirs de l'agir professionnel en vue de la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience et des compétences

Auteure

Danielle Raymond, agente de recherche, Université du Québec à
Rimouski, Canada
danielle.raymond@cegeprdl.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les questions à l'origine de la recherche qualitative *Référentialisation des compétences enseignantes : Analyse des savoirs de l'agir professionnel pour la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience et des compétences* (Alexandre, 2021, 2022) peuvent se poser ainsi :

- Comment prendre en compte la pensée enseignante et l'agir professionnel des enseignants dans un but de reconnaissance et de validation des acquis des savoirs des enseignants développés par l'expérience ?
- Comment bien appuyer cette reconnaissance et cette validation sur le référentiel ministériel des compétences professionnelles pour la profession enseignante et sa formation de 2020 ?
- Comment bien s'orienter vers la reconnaissance et la validation des acquis et des compétences des enseignants en situation d'exercice, en contexte d'enseignement, et ainsi normaliser les expertises développées ?

Au cours de l'année 2020, un premier travail des chercheurs de cette étude a porté sur l'analyse des fondements théoriques du nouveau référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante et sa formation, alors en consultation (Gouvernement du Québec, octobre 2019). Dans un premier temps, l'équipe a revisité les éléments conceptuels soutenant la démarche d'analyse des compétences professionnelles enseignantes du document et un document synthèse d'arrimage et de concordance terminologique issu de la recension des écrits théoriques a été déposé en décembre 2020.

Dans un deuxième temps, une nouvelle analyse du document ministériel, devenu officiel en 2020, a été réalisée. Les traits essentiels de chacune des 13 compétences ont alors été explicités et présentés dans une fiche synthèse. Le document produit prend la forme d'un répertoire qui rend compte, pour chacune des compétences, de l'explicitation des niveaux d'acquisition de la compétence en formation initiale à l'université, de la visée et de la description de la compétence, ainsi que de la description des dimensions de la compétence, de ses contenus et des actions enseignantes qu'elle sous-tend (Alexandre, 2021).

La notion d'activité professionnelle est au cœur du référentiel de formation des compétences professionnelles enseignantes. Dès lors, la table était mise pour s'orienter vers la validation d'une démarche de reconnaissances et de validation des acquis d'expérience et des compétences (RVAEC) en adéquation avec les niveaux d'acquisition



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

attendus à la fin de la formation universitaire en enseignement (Alexandre, 2022).

Dans un contexte actuel de rareté de main d'œuvre au Québec, y compris dans le monde de l'enseignement, à tous niveaux, la démarche est d'autant plus justifiée que le Conseil supérieur de l'éducation dans son Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur, « La reconnaissance des acquis et des compétences au collégial » (2022), stipule qu'une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà. Ainsi, les principes à la base de la RAC au collégial reconnaissent : le droit de la personne à la reconnaissance sociale de ses acquis et de ses compétences dès lors qu'elle fournit la preuve qu'elle les possède; que la personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà ni à refaire, dans un contexte scolaire formel, des apprentissages qu'elle a déjà réalisés dans d'autres lieux, selon d'autres modalités, puisque ce qui importe dans la reconnaissance des acquis, c'est ce qu'une personne a appris et non les lieux, circonstances ou méthodes d'apprentissage; qu'une personne doit être exemptée d'avoir à faire reconnaître de nouveau des compétences ou des acquis qui ont été évalués avec rigueur et sanctionnés à l'intérieur d'un système officiel » (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021, p. 20-21).

Par exemple un bon nombre d'enseignants du secondaire, plus particulièrement du secteur professionnel, spécialistes de leur métier, se sont retrouvés en exercice en contexte d'enseignement et plusieurs y sont encore depuis plusieurs années. Ils sont arrivés dans la profession enseignante avec toute l'expertise professionnelle de leur métier et ont développé, au fil de leurs expériences d'enseignant, des acquis et des compétences mettant en jeu un agir professionnel enseignant et une réflexion importante en lien avec l'enseignement de ce métier. Pourtant, il leur est encore demandé de s'inscrire en formation universitaire pour valider des compétences en enseignement pour valider un diplôme.

Considérant l'expertise développée au Québec, notamment au collégial, par l'établissement de ces principes clairs à la base de la reconnaissance des acquis des compétences, cités dans l'Avis à la ministre du CSÉ (2022), la démarche pourrait être également appliquée aux enseignants du secondaire professionnel, voire, le devrait.

Le Conseil supérieur de l'Éducation cite également des corollaires à ces principes à la base de la RAC implantée au collégial depuis plusieurs années. Depuis 2005, ces corollaires stipulent déjà ceci :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

[T]out système de reconnaissance des acquis et des compétences doit viser la transparence; les activités d'évaluation à mettre en place aux fins de la reconnaissance des acquis et des compétences doivent être rigoureuses, fiables et assorties de modalités d'évaluation adaptées à la nature extrascolaire et au caractère généralement expérientiel des apprentissages réalisés par la personne; les encadrements réglementaires et modalités d'organisation, dans les différents réseaux officiels, dont celui de l'éducation, doivent créer les conditions favorables à la prise en compte des principes à la base de la reconnaissance des acquis et des compétences (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, p. 5, cité dans Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021b).

Ces principes et ces corollaires postulent donc que les apprentissages faits dans les cadres scolaire et extrascolaire méritent d'être reconnus quand la personne peut en faire la preuve. Ils stipulent qu'en conséquence, les activités de la démarche et tout particulièrement l'évaluation des acquis extrascolaires prennent en compte la nature expérientielle des apprentissages en proposant une méthodologie et un cadre réglementaire qui lui sont adaptés (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021b ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005).

Si la RAC peut être appliquée de manière rigoureuse et transparente au collégial, si les mécanismes mis en place s'appuient sur des balises claires en ce qui a trait aux règles d'admissibilité, à l'admission, au statut des personnes candidates, au financement et aux politiques de gestion de la RAC, si la démarche déjà implantée prévoit déjà des encadrements légaux, administratifs et financiers pour le champ d'intervention de la RAC au collégial, et surtout, si toute la démarche engagée s'appuie sur un référentiel de compétences professionnelles solide, cela ouvre la voie aussi pour la reconnaissance des acquis de compétences par l'expérience en enseignement secondaire et professionnel, en prenant appui sur les expériences développées dans d'autres secteurs.

En lien avec ce qui précède, l'analyse des savoirs de l'agir professionnel inscrits dans le nouveau référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante et faisant l'objet de la recherche dont il est question ici vise deux objectifs :

- Identifier des connaissances et des capacités utiles à la situation et aux modes de raisonnement en action;



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Décrire des dimensions de l'agir professionnel enseignant.

Les objectifs ainsi atteints permettront aux enseignants de s'engager dans une démarche rigoureuse et transparente, appuyée sur des éléments de compétences solides. Ce modèle opérationnel et interdépendant des quatre schèmes organisateurs de l'agir professionnel enseignant du référentiel de compétences professionnelles ministérielles sont : l'apprentissage, l'environnement, la collectivité et le développement professionnel continu. Il ouvre la voie à une reconnaissance pleine et entière du droit des personnes enseignantes à ne pas avoir à réapprendre ce qu'elles savent déjà ou à refaire, dans un contexte scolaire formel, des apprentissages qu'elles ont déjà réalisés dans leur milieu de travail dans l'enseignement de leur métier au sein de leur Centre de service scolaire.