

---

# VERS UN RÉFÉRENTIEL NATIONAL DES COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL AU LIBAN

**Ramzi Salamé**

## RÉSUMÉ

Cette étude prend comme point de départ un ensemble de considérations qui insistent sur la nécessité d'élaborer un référentiel national des compétences des enseignants. Ces considérations comprennent la nécessité de s'occuper de la qualité de l'éducation, après avoir réalisé, dans une large mesure, la généralisation de l'enseignement primaire et l'équité entre les deux sexes, ainsi que la nécessité d'élever la conception même de l'enseignant d'une vision d'artisan ou technicien à celle de professionnel. Cette étude définit l'objectif de l'élaboration d'un tel référentiel par la contribution qu'il peut offrir pour le développement des programmes de formation des enseignants et des curricula afférents ainsi que pour la certification des candidats à la profession enseignante et pour le renouvellement de cette certification. Par ailleurs, cette étude attire l'attention du lecteur sur les différences entre la qualité des enseignants et la qualité de l'éducation, compte tenu que celle-ci requiert la conjonction d'un ensemble de conditions qui ne se limitent pas à la qualité des enseignants, même si celle-ci peut être un facteur déterminant.

La première partie de l'étude traite des référentiels classiques de la profession enseignante passant en revue les idées d'enseignant-Magister, maître à penser des générations montantes, d'enseignant-artisan, d'enseignant modèle de conduite et d'enseignant technicien, maître des techniques pédagogiques.

La deuxième partie de l'étude traite des bases qui doivent être prises en considération pour le développement de référentiels modernes pour les compétences des enseignants, s'opposant à l'idée que l'enseignement peut être considéré comme une profession à la portée de tout un chacun, appelant à considérer l'enseignement comme une profession distincte et proposant des bases pratiques qui peuvent conduire au développement de référentiels pour les professions comme l'enseignement.

La troisième partie traite des référentiels de compétences de la profession enseignante les plus en vue, dont l'essentiel a été élaboré dans les pays anglo-saxons, en plus de la France. Elle débute par l'affirmation de la multiplicité des dimensions de la profession et la complexité de l'acte d'enseigner vu la diversité des rôles et fonctions des enseignants à l'époque actuelle. Cette partie résume les points communs aux divers référentiels de compétences examinés comme suit : (1) les compétences relatives aux disciplines à enseigner ; (2) les compétences relatives aux mécanismes d'apprentissage et de développement des élèves ; (3) les compétences relatives à la diversité des élèves et aux élèves à besoins éducatifs spéciaux ; (4) les compétences relatives à l'organisation de l'environnement éducatif et à la gestion de la classe ; (5) les compétences relatives aux méthodes d'enseignement ; (6) les compétences relatives à l'évaluation des apprentissages des élèves ; (7) les compétences relatives à la collaboration avec les divers partenaires de l'éducation et du développement des élèves ; (8) les compétences relatives à la démarche réflexive et au perfectionnement continu. Cette partie traite aussi des domaines complémentaires de compétence dont, en particulier : (1) la maîtrise des technologies

de l'information et de la communication ; (2) la maîtrise de la langue d'enseignement ; (3) le respect des obligations éthiques et morales ; (4) les compétences relatives à la planification de l'enseignement.

Cette partie se termine par l'examen de certaines questions particulières qu'on trouve dans certains référentiels nationaux, en particulier l'inclusion ou non dans les référentiels d'orientations concernant la philosophie ou les objectifs de l'éducation et de préceptes pédagogiques et de procédures opérationnelles.

Cette étude se termine par un tableau qui présente une revue des divers référentiels examinés à la lumière des points communs dégagés et des questions particulières et qui montre une quasi-unanimité de ces référentiels concernant la très grande majorité des éléments dégagés. Cependant, l'étude met en garde sur la possibilité de trouver des différences entre ces référentiels si l'analyse comprend les détails qui se cachent derrière les grands titres. L'étude contient aussi un référentiel qui a été élaboré par l'auteur en l'an 2000 et qui reste valide comme point de départ pour la mise au point d'un référentiel national des compétences des enseignants.

## Introduction

### *Accès et équité versus qualité*

Les systèmes éducatifs de tous les pays sont généralement confrontés à des défis variables selon leurs niveaux de développement. Si dans les pays en développement les principales préoccupations tournent autour des questions d'accès à l'éducation et d'équité, dans les pays qui ont assuré des niveaux élevés de fréquentation scolaire, au moins à l'éducation de base, l'attention se tourne vers les questions de qualité. Et il est commun d'entendre dire que l'enseignant est la clé de voûte pour atteindre de cette qualité, bien que des voix continuent d'affirmer que les curricula, les manuels scolaires et, plus généralement, les équipements et le matériel scolaires jouent le rôle principal dans ce but<sup>1</sup>.

### *L'enseignant : artisan, technicien ou professionnel ?*

En fait, au-delà des prétentions des uns et des autres, se cachent des conceptions différentes de la nature du travail de l'enseignant. Il y a une vingtaine d'années (Salamé, 1989)<sup>2</sup>, nous faisons partie d'un petit groupe d'auteurs qui militait en faveur de la position voulant élever le métier de l'enseignant du statut d'artisan ou de technicien pour le placer à un niveau professionnel supérieur qui exige des compétences de niveau universitaire avancé. Car, tant que l'enseignant est considéré comme un artisan ou un technicien et non comme un professionnel de haut niveau, il aura toujours besoin de guides précis pour l'accomplissement de ses tâches, tels les manuels scolaires et autres outils du genre ; alors que, s'il est considéré comme un professionnel et qu'il possède tous les attributs liés à ce titre, il devient lui-même l'outil principal de l'intervention pédagogique, d'où sa position de clé de voûte de l'ensemble du système éducatif<sup>3</sup>.

C'est dans ce cadre de réflexion que des autorités publiques de l'éducation et des chercheurs universitaires ont tenté d'élaborer des référentiels pour les compétences attendues des enseignants qui guideraient l'ensemble des actions visant à « fournir à tous les élèves ce qui devrait être leur droit éducatif naturel : l'accès à des enseignants compétents, bienveillants et qualifiés ».<sup>4</sup>

### *Buts des référentiels de compétences*

Les référentiels de compétences ainsi développés avaient un double but. D'une part, guider les concepteurs des programmes de formation des enseignants de façon à ce que ces programmes soient accrédités ou, du moins, à ce que les diplômes décernés dans le cadre de ces programmes soient officiellement ou socialement reconnus et, d'autre part, servir de guides pour les processus de certification des enseignants.

---

1. Des études récentes, notamment en Grande-Bretagne, montrent que le manque de laboratoires et d'équipements adéquats pour l'enseignement des sciences, par exemple, diminue les chances des élèves à atteindre des performances élevées. Ces études notent cependant que les enseignants créatifs et performants recourent à des stratégies alternatives pour compenser le manque d'équipements et obtiennent par là de bonnes performances. (voir Ofsted, Success in Science, June 2008). [http://www.ofsted.gov.uk/assets/Internet\\_Content/Shared\\_Content/Files/2008/june/sucinsci.pdf](http://www.ofsted.gov.uk/assets/Internet_Content/Shared_Content/Files/2008/june/sucinsci.pdf).

2. Salamé, Ramzi (1989). L'évaluation du personnel de l'enseignement : Fondements et méthodes. Québec : Université Laval (Cahiers du LABRAPS, volume 5).

3. Il est à noter que la Finlande, dont les élèves se classent généralement parmi les meilleurs dans les évaluations internationales de performances scolaires, a pris, depuis 1979, le pari de miser sur la qualité des enseignants comme principal ingrédient pour assurer la qualité de l'éducation en exigeant de tout enseignant la possession d'un master en éducation.

4. National Commission on Teaching and America's Future (1996). **What Matters Most: Teaching for America's Future.**

### *Qualité des enseignants et qualité de l'éducation*

Il va sans dire que ces référentiels ne sont pas, à eux seuls, suffisants pour assurer la qualité des enseignants ou la qualité de l'éducation et qu'il faudrait différencier entre ces deux concepts.

En vue d'assurer la qualité des enseignants, les référentiels de compétences doivent être complétés par des actions visant la qualité au niveau du recrutement des candidats aux programmes de formation des enseignants, des responsables de cette formation, des actions menées au niveau de ces programmes pour en assurer la qualité, etc. et, en général, être intégrés dans des cadres plus larges d'assurance qualité ; questions dont s'occupent généralement les agences d'accréditation ou d'agrément des programmes d'études<sup>5</sup>.

En vue d'assurer la qualité de l'éducation, il ne suffit pas non plus de recruter des enseignants « qualifiés, compétents et engagés », il faudrait soutenir ce recrutement par des systèmes de support et de mentoring des enseignants nouvellement recrutés, des politiques de rétention et de promotion des enseignants les plus performants, des méthodes innovantes de suivi, d'évaluation et de perfectionnement des performances pédagogiques des enseignants, ainsi que par un système adéquat de récompense et de sanction de ces performances. Sans oublier la nécessité d'assurer l'environnement nécessaire à l'efficacité de l'enseignement, tels des ressources éducatives adéquates, un nombre acceptable d'élèves par classe, le support social et familial aux efforts éducatifs, etc.

### *Suite du chapitre*

Les parties qui suivent examinent tour à tour les conceptions classiques et contemporaines les plus fréquentes des compétences des enseignants, avec des considérations sur les bases méthodologiques pour le développement de tels référentiels, pour conclure avec une synthèse des principaux domaines de compétences qui peuvent être considérés pour un éventuel référentiel de compétences pour les enseignants libanais œuvrant dans les divers cycles de l'enseignement général.

## **1. Référentiels classiques pour les compétences des enseignants**

Même si, dans le passé moins récent, la notion de référentiel de compétences n'était pas d'usage courant ni dans la littérature spécialisée ni dans l'usage quotidien, les parties prenantes au processus d'éducation scolaire ont toujours eu une certaine conception de ce que devait être la qualité de l'enseignant. Ainsi, divers référentiels de compétences ont pu avoir cours durant les périodes plus ou moins récentes de l'histoire de l'éducation.

### *L'enseignant-Magister : Érudition et charisme*

Il est peut-être utile de rappeler que, depuis l'Antiquité jusqu'aux temps modernes, l'éducation a été dominée par l'image de l'enseignant-Magister ou maître à penser qui n'avait besoin d'aucune formation pédagogique pour exercer l'enseignement et à qui l'étendue des connaissances et le charisme suffisaient pour attirer les disciples qui essayaient, tant bien que mal, de puiser auprès du « maître » des connaissances qu'ils transmettaient à leur tour à d'autres disciples. Il en était de même pour le savoir-faire des artisans qui se transmettait de génération en génération à travers « l'apprentissage » auprès des « maîtres-artisans ».

5. Voir, par exemple, à ce sujet les standards développés par la N.C.A.T.E. ou la T.E.A.C. des États-Unis d'Amérique qui accréditent les programmes d'étude en éducation.

*L'enseignant-artisan : Connaissances de base et qualités morales*

Cependant, à partir du XVII<sup>ème</sup> et l'expansion de la demande d'éducation, en Europe notamment, au-delà des cercles aristocratiques, les sociétés ont été confrontées à la nécessité d'assurer des enseignants en grand nombre et le schème de l'enseignant-magister ne pouvait plus suffire à la demande. Les yeux se sont alors tournés, dans tous les pays sans exception, vers les personnes qui maîtrisaient, même au strict minimum, les connaissances de base à transmettre aux générations montantes auxquelles on a ajouté des exigences de qualités morales telles la droiture, la dévotion, le dévouement, etc. Ce fut donc là le deuxième des schèmes classiques concernant la qualité de l'enseignant dont le profil de compétences attendues ressemblait étrangement à celui des leaders religieux de la communauté : un minimum de savoirs jumelé à des qualités morales et qui devait puiser les méthodes dans sa propre expérience d'apprentissage pour transmettre son savoir à ses propres élèves.

*Éthique sociale ou religieuse vs éthique professionnelle et droits humains*

Même si ce schème paraît aujourd'hui dépassé, il n'en reste pas moins que des auteurs, des organismes et des États contemporains continuent de mettre l'éthique sociale ou religieuse au premier rang du référentiel des compétences attendues de la part des enseignants<sup>6</sup> et il ne semble pas que ces parties prenantes soient prêtes à remplacer cette éthique classique par une éthique plus contemporaine (indéniablement nécessaire à l'enseignant) et qui est l'éthique professionnelle s'appuyant davantage sur les notions de droits humains des bénéficiaires des services éducatifs plutôt que sur les notions d'obligations morales et religieuses des pourvoyeurs de ces services.

*L'enseignant modèle de conduite*

Un autre référentiel de compétences plus récent et toujours présent dans les écrits actuels<sup>7</sup> continue de mettre l'accent sur les caractéristiques de la personnalité de l'enseignant comme facteurs principaux de son succès, en élargissant cependant les attentes vers d'autres traits tels l'empathie envers les élèves, l'enthousiasme, la patience et la persévérance, les habilités de communication etc. souvent avancés dans la foulée de la nécessité pour l'enseignant d'être un modèle pour les élèves et l'ensemble de la communauté tout en prenant une part plus active dans l'éducation des élèves et l'implication dans la communauté.

*Performance de l'enseignant : comportement social vs efficacité en classe*

Il importe de souligner que, dans les deux derniers référentiels ci-dessus décrits, la performance de l'enseignant se mesure davantage par son comportement social que par son efficacité en classe et les apprentissages que les élèves réalisent et que, généralement, cette efficacité ne figure que de façon subsidiaire dans les attentes vis-à-vis de l'enseignant, alors que dans le modèle antique, l'apprentissage à réaliser était au cœur de l'interaction maître-disciple mais était réservé à une élite rare par rapport à l'ensemble de la population.

---

6. Voir, par exemple, le document de l'ISESCO à ce sujet publié sous le titre : « Programme d'orientation de l'ISESCO pour la formation des formateurs des écoles arabes islamiques ». 1998. Voir aussi le document publié conjointement par l'ALECSO et l'ISESCO intitulé : « Pacte moral pour les travailleurs dans la profession de l'enseignement dans le monde arabe ». Tunisie, 2003.

7. Voir, par exemple, à ce sujet la présentation de Kabir Shaikh, directeur de l'Institut UNESCO/UNRWA pour l'éducation, intitulée : « Learning Counts », Conférence Régionale de l'UNESCO sur l'éducation pour tous dans les pays arabes, Doha – Qatar, Février 2008.

*L'enseignant maître de techniques pédagogiques*

Cependant, avec l'avènement de l'ère industrielle et la généralisation de l'enseignement primaire en Angleterre puis en France au dernier quart du XIX<sup>ème</sup> siècle, des voix se sont élevées pour réclamer plus de scientificité à l'action pédagogique et l'on vit apparaître un quatrième référentiel classique concernant la qualité de l'enseignant et qui est aujourd'hui encore largement répandu dans les administrations scolaires. Il met l'accent sur la capacité de celui-ci à appliquer les programmes prescrits (généralement selon des méthodes pédagogiques prédéterminées qui suivent, soi-disant, les axiomes scientifiques et qui ont montré leur efficacité), davantage que sur sa moralité ou ses traits de personnalité ou en sus de ceux-ci. Ici, le comportement pédagogique de l'enseignant en classe et sa rigueur technique ainsi que la couverture du programme scolaire dans les délais prescrits deviennent la préoccupation principale des autorités scolaires guidant à la fois la formation initiale des enseignants, les attentes vis-à-vis de ceux-ci en situation d'enseignement et le suivi de leur performance.

Certains auteurs associent, avec raison, cette conception de l'enseignant au modèle industriel ou technocratique de l'éducation où l'importance est mise sur le traitement que l'enseignant fait de la matière scolaire, avec l'acceptation que les résultats peuvent varier d'un élève à l'autre et que certains élèves n'atteindront les standards acceptables qu'après moult traitements ou ne les atteindront jamais.

**2. Bases pour le développement de référentiels modernes pour les compétences des enseignants**

Au cours des vingt-cinq dernières années, la réflexion sur les compétences des enseignants s'est placée dans un contexte plus large qui essaie de traduire l'idée que la profession enseignante doit être considérée au même titre que les autres professions dites libérales (telles la médecine et les autres professions médicales, l'ingénierie) et les autres services professionnels humains (avocat, psychologue, travailleur social, etc.) ou de gestion (actuaire, vérificateur financier, etc.).

*L'enseignement : profession distincte ou à la portée de tout un chacun ?*

En fait, l'un des éléments distinctifs des professions est le fait que, pour la pratique de l'une ou l'autre d'entre elles, l'individu doit posséder un ensemble de compétences spécifiques et hautement spécialisées significativement différentes de l'ensemble des compétences propres à une autre profession. Et l'on est en droit de se demander si la pratique de l'enseignement nécessite la possession de telles compétences spécifiques et de tel haut niveau.

Dans ce contexte, il apparaît clairement que s'il suffit pour pratiquer l'enseignement d'être « droit, dévot et dévoué » ou de montrer « curiosité, enthousiasme et fermeté », il est difficile de conclure que l'enseignement peut être élevé au rang d'une profession. Il peut, tout au plus, être choisi comme métier par certains de ceux qui possèdent ces attributs, comme d'autres qui possèderaient les mêmes attributs choisiraient d'être clercs religieux, fonctionnaires ou représentants de leurs concitoyens dans tel ou tel conseil. Il en est de même s'il ne s'agissait que de l'application de techniques selon des protocoles prédéterminés. Car la maîtrise de ces techniques est généralement à la portée d'un grand nombre de personnes et ne nécessite pas une formation substantielle menant à la possession d'un profil distinctif de compétences de haut niveau.

### *Démarches pour l'élaboration de référentiels de compétences*

Ainsi, pour arriver à l'élaboration d'un référentiel de compétences propre aux enseignants, il faudrait appliquer la méthode habituelle généralement adoptée à cet effet dans les autres professions. Dans ces cas, la réflexion sur les référentiels de compétences commence par déterminer les rôles et fonctions dévolus à la profession et les tâches qui leur sont associées, tenant compte des attentes de la société vis-à-vis de la profession concernée et de l'état des connaissances dans les divers aspects du domaine en question. Dans une deuxième étape, la réflexion consiste à se demander quelles sont les compétences requises pour l'accomplissement adéquat de ces rôles, fonctions et tâches.

### *Éléments particuliers à prendre en compte*

À cela, il faut ajouter, en ce qui concerne les enseignants plus qu'en ce qui concerne toute autre profession, d'autres éléments à prendre en compte dont, au moins, ce qui suit : (1) la philosophie éducative qui anime le système scolaire (degré de préoccupation des différences individuelles ; intégration en classe des élèves à besoins éducatifs spéciaux ; degré de promotion du travail d'équipe ; autonomie accordée aux enseignants ; etc.) ; (2) les conditions objectives d'exercice de la profession (nombre d'élèves par classe ; cycle de l'enseignement concerné et niveau de spécialisation requis ; disponibilité des nouvelles technologies de l'information et de la communication ; etc.) ; et (3) le milieu éducatif dans lequel l'enseignant sera appelé à œuvrer (enseignement général, technique ou supérieur<sup>8</sup>).

### *Tâche ardue et variété des référentiels nationaux*

L'ensemble de ces facteurs rend pour le moins ardue la tâche de développer un référentiel unique pour les compétences des enseignants. Et l'on trouve, dans la littérature comme dans les cadres législatifs et réglementaires de divers pays, divers référentiels de compétence qui se défendent tous, plus ou moins, au regard des développements actuels en sciences et philosophie de l'éducation.

## **3. Référentiels contemporains pour les compétences des enseignants**

### *La compétence : entité multiforme*

Il importe avant tout de préciser que l'ensemble des référentiels de compétences développés dans le cadre de la modernité actuelle part d'une définition multiforme de la compétence qui inclut à la fois des connaissances, des habilités et des attitudes ou dispositions à agir dans un sens donné<sup>9</sup>.

### *Complexité de l'acte d'enseigner et rôles et fonctions diversifiés des enseignants*

Il est aussi à noter que les référentiels modernes de compétences des enseignants ne prennent pas seulement en compte le rôle de ceux-ci en tant que producteurs ou facilitateurs de l'apprentissage à l'intérieur de la classe et pour des élèves diversifiés sur les plans des aptitudes, des valeurs, du niveau de maturité, du style d'apprentissage, de l'origine sociale, ethnique

8. Certains des éléments de réflexion supplémentaire ne sont pas exclusifs à la profession enseignante. Par exemple, il existe des référentiels de compétences ayant des tronc communs mais aussi des spécificités particulières pour les divers types de psychologues (clinicien, scolaire, industriel, communautaire, etc.) ou même les divers types d'infirmiers (de salle d'opération, de services hospitaliers, de services scolaires, etc.), etc.

9. Étant donné la nature multiforme des compétences concernées, il est commun de voir certaines autorités scolaires anglo-saxonnes préférer appeler ces référentiels « cadres de standards professionnels » plutôt que « référentiels de compétences ». Pour notre part, nous préférons réserver l'appellation « standards » aux paramètres d'évaluation des programmes d'études dont il est question dans le cadre de l'accréditation ou de l'agrément de ces programmes d'études et conserver l'appellation « référentiel de compétences » à cette composante, plus limitée, de la qualité des enseignants et des programmes d'études.

ou religieuse, du niveau socio-économique et socioculturel, etc., et de là reconnaissent la complexité de l'acte d'enseigner, mais ces référentiels prennent aussi en compte les rôles des enseignants en tant que membres d'une équipe pédagogique et d'une communauté éducative qui doit veiller au développement intégral et harmonieux des élèves et à l'intégration de l'ensemble des apprentissages que ceux-ci font dans l'établissement scolaire et comme membres d'une profession qui doivent veiller au maintien continu de leurs compétences professionnelles.

### *Les principaux référentiels de compétences des enseignants dans le monde*

À ce titre, les États-Unis d'Amérique apparaissent comme les champions dans ce domaine par le nombre de référentiels qu'ils ont développés, la couverture de larges champs de pratique de la profession enseignante et la variété des approches et des utilisations de ces référentiels<sup>10</sup>. Ils sont suivis en cela par les pays anglo-saxons (notamment les diverses provinces du Canada, la Grande-Bretagne et l'Australie). Alors que dans les pays francophones, s'il a existé un certain nombre d'écrits universitaires sur le sujet et des pratiques de formation conséquentes depuis plus de vingt ans<sup>11</sup>, la France ne semble avoir emboîté le pas qu'en 2006 avec l'adoption du « Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des maîtres »<sup>12</sup>. Quant aux pays arabes, malgré divers écrits et déclarations sur le sujet<sup>13</sup> et, sauf exception<sup>14</sup>, la question est encore loin d'être à l'agenda effectif des parties prenantes concernées.

### **3.1. Points communs aux divers référentiels de compétences examinés**

Même si les formulations peuvent différer d'un référentiel de compétences à l'autre et même si l'articulation de ces compétences en grands ensembles peut aussi différer, tout comme l'ordre selon lesquels ces ensembles sont présentés, on trouve un très grand nombre de points communs entre les divers référentiels adoptés par les autorités scolaires des pays ou par les

10. Il n'est pas facile de recenser ni le nombre ni l'objet des référentiels de compétences des enseignants développés aux États-Unis d'Amérique. Il suffit de mentionner que la majorité des États, sinon tous, ont de tels référentiels qui couvrent souvent tous les types d'enseignants et les cycles de l'enseignement général et technique. Un grand nombre de ces États ont aussi mis en commun leur expérience en développant un référentiel commun sous l'égide d'un organisme appelé « Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium » (I.N.T.A.S.C.). Il y a aussi des organismes spécialisés qui ont développé de tels référentiels surtout dans le cadre de tests pour la certification des enseignants (comme par exemple les tests appelés Praxis de l'organisme Educational Testing Service - E.T.S.) ou pour la reconnaissance des compétences supérieures des enseignants en exercice (tels les référentiels de compétences du National Board for Professional Teaching Standards - N.B.P.T.S.) qui a développé pas moins de 25 référentiels de compétences pour les divers types d'enseignants et de cycles de l'enseignement général.

11. Voir, par exemple, Léopold Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier et Philippe Perrenoud (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, 1996, 3e éd. 2001. Voir aussi Léopold Paquay (dir.) *L'évaluation des enseignants : Tensions et enjeux*. Paris, L'Harmattan, novembre 2004. ISBN : 2-7475-7294-3. 334 pages.

12. Voir le texte complet de l'arrêté du 19 décembre 2006 et ses annexes sur le site du ministère à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>

13. Voir la note 7 ci-dessus concernant des documents publiés par l'ALECSO et l'ISESCO. Voir aussi le document de synthèse du Séminaire régional sur « Les orientations d'innovation dans le domaine de la formation initiale et continue de l'enseignant de l'éducation de base dans les États arabes » tenu au Caire – Égypte du 17 au 22 décembre 1988 et publié par l'UNESCO/EIPDAS. Voir enfin le document que nous avons élaboré et présenté comme document principal de travail à la « Conférence régionale arabe sur la professionnalisation de l'enseignement » tenue à Amman – Jordanie du 5 au 7 mars 1995 et dont les actes ont été publiés conjointement par la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Jordanienne et le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation dans les États arabes.

14. Voir le référentiel de compétences des enseignants développé par l'Égypte et publié dans le document suivant : Ministère de l'Éducation. *Les standards nationaux pour l'éducation en Égypte*, Volume 1. 2003.

organismes nationaux concernés<sup>15</sup>. Huit domaines de compétences apparaissent de façon constante dans les divers référentiels examinés. Ils sont exposés dans les paragraphes qui suivent<sup>16</sup>.

### **3.1.1. Compétences relatives aux disciplines à enseigner :**

Les référentiels de compétences des enseignants élaborés en Amérique du Nord et en Europe insistent non seulement sur la connaissance des concepts fondamentaux, des notions et contenus des matières et disciplines que l'enseignant aura à enseigner, mais y associent intimement la connaissance des fondements épistémologiques et historiques de ces disciplines, de leurs structures, méthodes et démarches spécifiques, une compréhension critique des savoirs concernés et des débats qui traversent ces disciplines, une connaissance de leurs relations avec les disciplines connexes<sup>17</sup> et de leurs applications dans le monde réel, la capacité de situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de la discipline, de sorte que l'enseignant puisse favoriser la création de sens et de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.

### **3.1.2. Compétences relatives aux mécanismes d'apprentissage et de développement des élèves :**

Un second type de compétences que l'on trouve dans les référentiels de compétences concerne la connaissance approfondie de la façon dont les élèves apprennent et se développent.

Cependant, certains référentiels insistent plus que d'autres sur la connaissance des différences individuelles dans les processus d'apprentissage et de développement et sur les facteurs qui déterminent ces différences, qu'ils soient de nature génétique (potentiel intellectuel, variété d'intelligences et rythme d'apprentissage, style d'appréhension du monde et d'apprentissage, etc.), sociale, culturelle, linguistique ou autre.

### **3.1.3. Compétences relatives à la diversité des élèves et aux élèves à besoins éducatifs spéciaux :**

Tous les référentiels examinés insistent sur la nécessité pour l'enseignant de tenir compte de la diversité des élèves quelles qu'en soient la nature ou l'origine. La diversité des élèves va au-delà de l'origine socio-économique ou culturelle et des styles différentiels d'apprentissage. En fait, les référentiels examinés souscrivent à l'approche actuelle adoptée sur le plan international concernant l'inclusion scolaire et sociale des personnes handicapées et des autres personnes

---

15. Nous avons examiné de façon primordiale les référentiels développés aux États-Unis, au Québec, en Grande-Bretagne et en France, tout en consultant d'autres référentiels disponibles en anglais, arabe ou français. Le tableau final de concordance inclut aussi le référentiel développé par l'Égypte, à titre de vérification. Il est à noter que nous avons fait abstraction du document que nous avons développé en 2000 sous le titre « Profil des compétences attendues de l'éducateur en enseignement général ». Cependant, compte tenu des résultats de la recherche actuelle, le profil en question reste tout à fait actuel, à quelques nuances près. Il est donc reproduit en annexe de ce chapitre.

16. Il est à noter que ces domaines de compétences ne sont pas fournis dans un ordre d'importance ou de priorité, mais selon un ordre de convenance de présentation.

17. Il est intéressant de noter à ce sujet le clivage qui apparaît entre les référentiels anglo-saxons (américains et britanniques) et les référentiels de culture française (français et québécois). En effet, les premiers semblent limiter les exigences eu égard à l'interdisciplinarité au strict minimum requis pour comprendre la discipline concernée elle-même, alors que le référentiel français donne une grande place à la polyvalence, la cohérence avec les autres enseignements et les approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines ; le référentiel québécois donne une grande place aux aspects culturels liés à l'enseignement plaçant comme premier fondement des compétences de l'enseignant « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture » (Voir : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles – Prendre le virage du succès. Québec, 2001).

ayant des besoins éducatifs spéciaux, surtout ceux présentant des difficultés d'apprentissage et de comportement.

Or, pour réussir cette inclusion, l'enseignant doit posséder les compétences requises pour repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, de l'apprentissage, des comportements inadaptés ou à risques, de grande pauvreté, de maltraitance ou d'adaptation à des changements ou des difficultés dans les circonstances personnelles ou familiales, et mettre en place des actions éducatives pour faire profiter les personnes concernées de leur expérience scolaire et les mener à développer leur potentiel au maximum de leurs capacités.

Cependant, les référentiels examinés n'entrent pas dans le détail des compétences attendues de l'enseignant à ce sujet, mais certains parlent de l'utilisation d'une pédagogie différenciée ou de programme personnalisé de réussite éducative à l'intention de ces élèves, en collaboration avec les autres intervenants scolaires et extrascolaires.

#### **3.1.4. Compétences relatives à l'organisation de l'environnement éducatif et à la gestion de la classe :**

Si, même dans un contexte scolaire, on peut trouver des situations d'enseignement-apprentissage individualisées, comme dans les tutorats, les travaux dirigés ou les travaux personnels encadrés, et qui exigent des compétences particulières des enseignants, il n'en reste pas moins que la situation la plus fréquente d'enseignement-apprentissage consiste en un groupe-classe relativement stable confié à un enseignant pour une période plus ou moins longue de la journée.

La gestion d'un tel groupe appelle nécessairement des compétences spécifiques chez l'enseignant qui peuvent varier selon le niveau scolaire concerné, le nombre d'élèves par groupe, la durée du contact continu entre l'enseignant et le groupe, les caractéristiques des élèves et la nature de leur relation avec la matière à apprendre, le climat général de l'établissement scolaire et d'autres facteurs plus ou moins contingents.

Les référentiels de compétences des enseignants font écho à ce postulat lorsqu'ils exigent des enseignants des compétences relatives à la maîtrise des connaissances relatives à la gestion des groupes et des conflits, la capacité de prendre en charge un groupe ou une classe et d'organiser l'espace de la classe et le temps scolaire de façon harmonieuse et productive, la communication aux élèves de cadres de référence et d'exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et la mise en place de stratégies de gestion du comportement pour gérer de façon constructive le comportement des élèves et promouvoir le contrôle de soi et l'autonomie, la capacité de faire face aux conflits et d'utiliser les sanctions avec discernement et dans le respect des droits, la compréhension de la motivation et des attitudes individuelles et collectives propre à créer un environnement sain et sécurisant et un climat propice qui encourage des interactions sociales positives à l'intérieur de la classe, permet de prévenir l'émergence de comportements non appropriés, stimule la motivation et appelle à un engagement actif dans l'apprentissage.

#### **3.1.5. Compétences relatives aux méthodes d'enseignement :**

Le troisième type de compétences que l'on trouve universellement dans les référentiels de compétences considérés concerne, tel qu'il était possible de prévoir, la capacité de l'enseignant à mettre en place des situations qui permettent aux élèves de réaliser des apprentissages significatifs. Les vocables utilisés peuvent varier entre « utiliser diverses

stratégies d'enseignement », « mettre en place une variété de stratégies d'enseignement et d'apprentissage », « créer des opportunités d'apprentissage », « choisir des approches didactiques variées », etc.

Cependant, l'accent est toujours mis sur la variété des stratégies, approches et méthodes pour personnaliser l'apprentissage et permettre à tous les élèves de réaliser leur potentiel à travers des apprentissages significatifs pour eux, atteindre les objectifs des programmes d'études et développer les compétences visées dans les programmes de formation.

On est donc loin de la vision de l'enseignant technicien qui applique des méthodes d'enseignement prédéterminées indépendamment de la matière scolaire ou des caractéristiques des élèves. Il s'agit donc de créer des opportunités d'apprentissage en utilisant des stratégies et des approches diverses plutôt que d'appliquer des préceptes didactiques prédéterminés.

### **3.1.6. Compétences relatives à l'évaluation des apprentissages des élèves :**

L'objectif de l'enseignement est que les élèves apprennent et se développent sur tous les plans. Et il appartient à l'enseignant de s'assurer que l'apprentissage prescrit et le développement souhaité se réalisent au fur et à mesure que les activités d'enseignement et d'apprentissage sont mis en place. L'ensemble des référentiels examinés confèrent cette responsabilité à l'enseignant. Et il apparaît clairement que ces référentiels ont des attentes élevées vis-à-vis des enseignants.

En effet, les compétences attendues vont de la connaissance des exigences et arrangements statutaires concernant l'évaluation des apprentissages réalisés par les élèves, à la planification des activités d'évaluation tenant compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages, l'utilisation d'une variété de stratégies d'évaluation, de suivi et d'appréciation des besoins éducatifs des élèves, de leurs progrès scolaires et de leur développement intellectuel, linguistique, social, etc., la construction des outils nécessaires et leur utilisation individuelle et collective, l'analyse des résultats et leur interprétation, la communication des résultats aux élèves et à leurs parents en forme et temps opportuns, l'établissement du bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences, le tout eu égard à l'évaluation sommative et certificative qu'à l'évaluation formative et diagnostique.

Les référentiels examinés incluent aussi, dans ce domaine de compétences, la capacité de l'enseignant à concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis, la participation à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté pour les élèves ayant des difficultés particulières, ainsi que la capacité de l'enseignant à tirer profit des résultats des évaluations pour adapter son enseignement et améliorer les stratégies d'enseignement et d'apprentissage qu'il met en place pour assurer la plus grande efficacité possible.

### **3.1.7. Compétences relatives à la collaboration :**

L'ensemble des référentiels examinés considèrent l'enseignant comme membre d'une communauté éducative : il doit agir en concertation avec les autres membres de cette communauté pour atteindre les objectifs éducatifs et assurer le développement intégral et harmonieux des élèves dont il a la charge.

La communauté éducative concernée inclut autant l'équipe de direction de l'établissement scolaire, les enseignants concernés par la concertation horizontalement et verticalement, y compris les enseignants intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, que les autres intervenants scolaires (coordonnateurs, conseillers d'éducation, psychologues scolaires, conseillers d'orientation scolaire et professionnelle,

infirmiers scolaires, etc.) et, bien entendu, les parents et les tuteurs des élèves.

Quant aux compétences attendues pour assurer le succès de cette collaboration, elles vont de la recherche d'information sur le fonctionnement de l'élève dans d'autres contextes et l'écoute des divers intervenants à ce sujet, à l'implication personnelle dans la vie de l'établissement, dans la planification des activités éducatives et dans la mise en œuvre des politiques de l'établissement, l'insertion de sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'établissement et de son projet éducatif et la reconnaissance de l'apport d'autrui au développement et au bien-être des élèves, aux habiletés de communication orale et écrite et d'implication de tous dans les efforts éducatifs visant les élèves concernés, l'établissement de relation de confiance avec les parents des élèves, le partage des idées et des expériences pour l'amélioration de l'ensemble des actions éducatives de l'établissement, la coopération avec les partenaires internes ou externes à l'institution à la résolution de difficultés spécifiques des élèves, l'identification d'opportunités pour les élèves à réaliser des apprentissages dans des contextes extrascolaires et le développement de projets de partenariats éducatifs avec les institutions et groupes des communautés locales, etc.

### **3.1.8. Compétences relatives à la démarche réflexive et au perfectionnement continu :**

Tous les référentiels de compétences examinés prônent la professionnalisation de la fonction enseignante afin de la doter d'une large autonomie professionnelle jumelée à une responsabilisation vis-à-vis des actions professionnelles. C'est dans ce contexte que ces référentiels exigent de l'enseignant qu'il s'engage de façon continue dans une démarche réflexive vis-à-vis de son action éducative et dans un cheminement permanent de perfectionnement de cette action.

La démarche réflexive consiste à réfléchir à ses pratiques éducatives et pouvoir justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves, évaluer de façon continue l'effet de ses choix et de ses actions sur les autres (élèves, parents, autres membres de la communauté éducative), remettre en question son enseignement et ses méthodes, faire preuve de curiosité intellectuelle et d'ouverture vis-à-vis des nouveautés disciplinaires et pédagogiques pour en choisir celles qui permettent le mieux d'atteindre les objectifs éducatifs et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.

Quant à l'engagement dans une démarche de perfectionnement continu, il consiste, comme l'identifient les référentiels de compétences examinés, en l'inscription de l'enseignant dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie, sa prise de responsabilité dans l'établissement du bilan de ses compétences, l'identification de ses besoins et priorités de développement professionnel et la mise en œuvre des moyens pour satisfaire ces besoins, approfondir ses connaissances et étendre son répertoire d'habiletés dans les domaines prioritaires en utilisant les ressources disponibles, et intégrer les compétences nouvelles dans sa pratique éducative, l'acceptation de la rétroaction sur ses pratiques et du conseil et l'ouverture au coaching et au mentoring, l'appui de ses choix et du contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie et la capacité de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne.

### **3.2. Domaines complémentaires de compétence**

Si les huit domaines de compétence décrits ci-dessus font l'unanimité des référentiels de compétences examinés, quatre autres domaines de compétence sont majoritairement présents dans ces référentiels, de façon explicite ou implicite. Ces domaines concernent la maîtrise des technologies de l'information et de la communication, la maîtrise de la langue d'enseignement, les obligations éthiques et morales et la planification de l'enseignement. Les points principaux concernant ces domaines sont exposés ci-après.

#### **3.2.1. Maîtrise des technologies de l'information et de la communication :**

La même logique que celle utilisée prévaut pour la maîtrise des technologies de l'information et de la communication. En fait, cette maîtrise semble implicite aux référentiels de compétences développés aux États-Unis d'Amérique puisque l'accès aux programmes de formation universitaire est conditionné par la maîtrise de ces technologies et aucun futur enseignant ne peut y échapper. Alors que, dans le vieux continent, dans les référentiels de compétence eux-mêmes insistent dessus. C'est ainsi que le référentiel français prévoit que tout enseignant doit « maîtrise(r) les connaissances explicitées dans le référentiel du C2I de niveau 2 "enseignant" » et que le référentiel britannique exige la réussite à un test d'habiletés professionnelles en technologies de l'information et de la communication.

Lorsque la maîtrise des technologies de l'information et de la communication est explicitement prévue dans les référentiels de compétence, trois aspects relatifs à leur utilisation sont mentionnés, soit : l'utilisation de ces technologies comme support aux activités d'enseignement-apprentissage, la création d'occasions pour les élèves pour apprendre et utiliser ces technologies « pour soutenir de façon critique et articulée la construction personnelle et collective des savoirs », comme le dit le référentiel québécois, et l'utilisation de ces technologies par l'enseignant dans les diverses activités professionnelles dans lesquelles il s'engage en dehors de l'enseignement proprement dit, y compris ses activités de perfectionnement continu et de communication avec l'ensemble des parties prenantes, y compris les élèves eux-mêmes. L'éducation des élèves aux aspects éthiques de l'utilisation de ces technologies est aussi parfois mentionnée.

#### **3.2.2. Maîtrise de la langue d'enseignement :**

Étant donné que les référentiels de compétences examinés impliquent explicitement ou implicitement une formation universitaire parfois de niveau avancé, il est normal de s'attendre à ce que l'enseignant « possède, comme le dit le référentiel français, les connaissances attendues d'un diplômé de l'enseignement supérieur, dans la maîtrise de la langue écrite et orale (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe) ». En fait, il est commun, dans les pays examinés, de voir l'accès aux programmes universitaires conditionné par le succès à un test de langue. Cependant, certains, comme en Grande-Bretagne, prévoient, dans le référentiel lui-même, l'exigence de réussir à un test dans la langue d'enseignement.

Là où les référentiels mentionnent explicitement la nécessité pour l'enseignant de maîtriser la langue d'enseignement, ils insistent sur la qualité de la langue en termes de clarté, précision et rigueur, tant à l'oral qu'à l'écrit, et sur la nécessité de son adaptation au niveau de développement des élèves et aux divers publics auxquels l'enseignant s'adresse.

### 3.2.3. Les obligations éthiques et morales :

Les référentiels examinés varient grandement dans le traitement des questions éthiques relatives à la profession enseignante. En fait, certains les passent complètement sous silence (comme certains référentiels américains) ; d'autres en traitent de façon générale en mentionnant que l'on s'attend à ce que l'enseignant connaisse ses obligations professionnelles et agisse en conséquence de façon éthique et responsable et avec la plus grande neutralité possible compte tenu de ses propres valeurs ; d'autres mentionnent particulièrement la nécessité pour l'enseignant de respecter les différences entre les élèves et d'en tenir compte dans son action éducative ainsi que de respecter le principe d'équité.

Le référentiel français se distingue à ce sujet par rapport à tous les autres en ce qu'il donne une place privilégiée aux obligations morales de l'enseignant. En effet, sous le titre « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable », le référentiel français décrit un grand nombre d'attentes vis-à-vis des enseignants, tant en termes de connaissances qu'en termes d'habilités ou d'attitudes et dont les pivots semblent être « faire comprendre et partager les valeurs de la République : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes » et le respect des droits de l'enfant et de l'éducation tels que codifiés dans les textes internationaux et nationaux pertinents<sup>18</sup>. Pour ce faire, le référentiel français donne une grande place à la nécessité pour l'enseignant de connaître le système scolaire et des lois, règlements et politiques qui le régissent, alors que ce type de compétences est explicitement mentionné de façon succincte dans le référentiel britannique et tout au plus implicite dans les autres référentiels, sinon complètement absent.

### 3.2.4. Compétences relatives à la planification de l'enseignement :

Les activités d'enseignement et d'apprentissage mises en place par l'enseignant ne doivent pas être disjointes ou présentées en pièces détachées, mais elles doivent constituer un tout organisé et cohérent témoignant d'une progression en difficulté et en complexité parallèle à la progression des élèves dans leur développement physique, intellectuel, langagier, logico-mathématique, affectif et social.

Les référentiels de compétences des enseignants font écho à ce postulat lorsqu'ils exigent de ceux-ci de pouvoir intégrer les activités d'enseignement-apprentissage dans une planification à long terme, de déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des connaissances, des capacités et des attitudes prescrites à partir des acquis et des besoins identifiés en mettant en œuvre une progression et une programmation sur l'année et une progression différenciée selon les niveaux des élèves, de concevoir des activités d'enseignement-apprentissage variées et d'un niveau de complexité raisonnable permettant la progression des élèves dans le développement de leurs compétences, d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux et de construire les nouveaux apprentissages sur les apprentissages

18. Il est intéressant de noter la convergence entre le référentiel de compétences français qui insiste sur la transmission des « valeurs de la République » et les référentiels développés par l'ALECSO et l'ISESCO qui font de la transmission des valeurs de l'Islam le pivot de l'action éducative de l'enseignant, bien que ces valeurs se situent parfois à des pôles diamétralement opposés, notamment sur la question de la laïcité. Il est aussi intéressant de noter que le référentiel égyptien ne traite des questions éthiques qu'en termes de respect et d'équité dans le traitement des élèves et de loyauté envers la patrie. Il serait utile de réfléchir où la façon par laquelle ce domaine de compétences s'appliquerait au contexte libanais. Par exemple, il y a lieu de se demander s'il suffit à cet effet que le référentiel de compétences libanais insiste sur la nécessité pour les enseignants de respecter et de promouvoir dans leur action éducative les droits universels proclamés dans les chartes et conventions internationales ou si ce référentiel ne devrait pas aussi inclure des références spécifiques au contexte libanais, telle la nécessité de respecter la diversité confessionnelle et de promouvoir la compréhension mutuelle et le vivre ensemble », etc.

antérieurs en vue de faciliter la tâche aux élèves et leur permettre de situer les apprentissages dans un ensemble cohérent et significatif et en cohérence avec les autres apprentissages.

### **3.3. Questions particulières**

Certains des référentiels de compétences examinés traitent de façon spécifique de certaines questions particulières, alors que d'autres semblent passer ces questions sous silence. Ces questions semblent relever de contextes particuliers aux pays où ces référentiels ont été adoptés. Nous avons identifié deux ordres de questions qui apparaissent particuliers à tel référentiel ou tel autre, soit, d'une part, l'inclusion dans les référentiels d'orientations concernant la philosophie ou les objectifs de l'éducation et, d'autre part, de préceptes pédagogiques et procédures opérationnelles<sup>19</sup>.

#### **3.3.1. L'inclusion dans les référentiels d'orientations concernant la philosophie ou les objectifs de l'éducation :**

Certains référentiels de compétences abordent des questions qui relèvent de la philosophie de l'éducation à inculquer aux jeunes ou d'objectifs éducatifs à atteindre. C'est ainsi qu'il est parfois fait mention de la nécessité pour l'enseignant d'avoir des attentes élevées à l'égard des élèves, l'habilité à développer la participation et la coopération entre élèves, mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique, faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe, développer les compétences des élèves dans le domaine de l'autoévaluation et leur capacité à identifier leurs besoins d'apprentissage, développer la pensée critique, la résolution de problèmes, « le caractère » et la responsabilité civique, etc.

#### **3.3.2. L'inclusion dans les référentiels de préceptes pédagogiques et de procédures opérationnelles :**

Certains référentiels de compétences comportent des propositions qui constituent des préceptes pédagogiques ou qui relèvent de procédures opérationnelles que l'enseignant peut être appelé à appliquer. Tel est le cas, par exemple, de l'attente exprimée vis-à-vis de l'enseignant d'être un modèle pour les élèves en démontant les valeurs, les attitudes et les comportements auquel il s'attend de leur part, de « soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion » de l'établissement ou à ses activités et projets, d'insérer dans les apprentissages les exercices spécifiques et systématiques pour développer les automatismes (lecture, écriture, calcul, grammaire, orthographe, éducation physique, etc.), d'organiser les différents moments d'une séquence, d'encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages, de corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites, de planifier des travaux à domicile ou en dehors des heures de classe pour soutenir, consolider et élargir l'apprentissage fait en classe.

---

19. Il n'est pas aisé de prendre position à l'effet d'inclure ou non dans un référentiel de compétences des enseignants tel ou tel ordre de questions. En fait, tel que mentionné précédemment, un référentiel de compétences ne peut et ne doit pas exister isolément. Il doit s'inscrire dans un ensemble cohérent de documents traitant de la conception que l'on a de la qualité de l'éducation et des stratégies à mettre en place pour l'atteindre, dont la possession par les enseignants des compétences prescrites dans le référentiel. Si de tels documents n'existent pas séparément, il est de mise que le document portant sur le référentiel de compétences comportent des parties qui contextualisent ces compétences, notamment en termes de philosophie éducative, par exemple, objectifs à atteindre par les élèves ou compétences à leur faire acquérir, et de philosophie pédagogique, incluant les stratégies possibles pour atteindre les objectifs et faire acquérir les compétences. Il est de notre avis que c'est uniquement dans un tel contexte que l'on peut résoudre les dilemmes évoqués dans la note 19, ci-dessus.

## Conclusion

Le tableau 1 présente une récapitulation de la présence des principales composantes des référentiels de compétences des enseignants selon les référentiels examinés. Comme on peut le constater à la lecture de ce tableau, il existe une très grande convergence entre les divers référentiels examinés. Il est cependant à noter que, comme le dit l'adage américain, « le diable est dans les détails ».

En effet, s'il y a généralement consensus sur la nécessité d'inclure dans le référentiel de compétences tel ou tel élément, la description des éléments concernés peut grandement varier d'un référentiel à l'autre. Ainsi, certaines des descriptions américaines paraissent trop générales pour être utiles autant au développement de programmes de formation des enseignants qu'à la certification de ces enseignants et il faut l'intervention d'un expert pour les opérationnaliser. Alors que le référentiel français donne une place prépondérante au rôle de l'enseignant en tant que fonctionnaire de l'État et promoteur de la langue française, le référentiel québécois fait une place inusitée au rôle « culturel » de l'enseignant, avec des références abondantes à la culture de l'enseignant, aux cultures des élèves, prêchant même de « transformer la classe en un lieu culturel », etc.

À cet effet, le référentiel britannique ; qui comporte trois têtes de chapitres (attitudes, connaissances et habilités), seize rubriques et trente-trois « standards » à description et portée générales mais suffisamment claires et précises pour être appliquées directement par l'utilisateur potentiel apparaît comme un modèle intéressant à examiner de près, bien que nous préférions placer les trente-trois standards en un tableau à double entrée, l'une en trois titres portant sur la nature des compétences (connaissances, habilités et attitudes) et l'autre en un certain nombre de rubriques opérationnelles que nous considérons être les douze premières du tableau 1 qui sont décrites dans le texte ci-dessus et qui seront nécessairement moins que les seize originelles du référentiel britannique pour éviter les répétitions et les redondances (certaines nécessitent d'ailleurs un remodelage).

**Tableau 1**  
**Récapitulation de la présence des principales composantes**  
**des référentiels de compétences des enseignants selon les référentiels examinés**

No.	Domaine	France	Québec	G.B	NBPTS	INTASC	Égypte
3.1.1	Maîtrise des disciplines à enseigner	X	X	X	X	X	X
3.1.2	Connaissance des mécanismes d'apprentissage et de développement des élèves	X	Implicite	X	X	X	Implicite
3.1.3	Diversité des élèves et élèves à besoins éducatifs spéciaux	X	X	X	X	X	X
3.1.4	Organisation de l'environnement éducatif et gestion de la classe	X	X	X	X	X	X
3.1.5	Maîtrise des stratégies et méthodes d'enseignement	X	X	X	X	X	X
3.1.6	Évaluation des apprentissages	X	X	X	X	X	X
3.1.7	Collaboration	X	X	X	X	X	--
3.1.8	Démarche réflexive et perfectionnement continu	X	X	X	X	X	X
3.2.1	Maîtrise des technologies de l'information et de la communication	X	X	X	--	Implicite	--
3.2.2	Maîtrise de la langue d'enseignement	X	X	X	--	--	--
3.2.3	Éthique	X	X	X	--	--	X
3.2.4	Planification de l'enseignement	X	Implicite	X	--	X	X
3.3.1	Orientations éducatives	X	X	--	X	X	X
3.3.2	Préceptes pédagogiques	X	X	--	--	--	X

## RÉFÉRENCES

- Ofsted, Success in Science, June 2008.  
[http://www.ofsted.gov.uk/assets/Internet\\_Content/Shared\\_Content/Files/2008/june/sucinsci.pdf](http://www.ofsted.gov.uk/assets/Internet_Content/Shared_Content/Files/2008/june/sucinsci.pdf)).
- Salamé, Ramzi (1989). L'évaluation du personnel de l'enseignement : Fondements et méthodes. Québec : Université Laval (Cahiers du LABRAPS, volume 5).
- National Commission on Teaching and America's Future (1996). **What Matters Most: Teaching for America's Future.**
- NCATE/TEAC des États-Unis d'Amérique qui accréditent les programmes d'étude en éducation.
- ISESCO, Programme d'orientation de l'ISESCO pour la formation des formateurs des écoles arabes islamiques. 1998. Voir aussi le document publié conjointement par l'ALECSO et l'ISESCO intitulé : « Pacte moral pour les travailleurs dans la profession de l'enseignement dans le monde arabe ». Tunisie, 2003.
- Kabir Shaikh, directeur de l'Institut UNESCO/UNRWA pour l'éducation, intitulé : « Learning Counts », Conférence Régionale de l'UNESCO sur l'éducation pour tous dans les pays arabes, Doha – Qatar, Février 2008.
- Léopold Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier et Philippe Perrenoud (dir.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles, de Boeck, 1996, 3e éd. 2001.
- Léopold Paquay (dir.) L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux. Paris, L'Harmattan, novembre 2004. ISBN : 2-7475-7294-3. 334 pages.
- Texte complet de l'arrêté du 19 décembre 2006 et ses annexes sur le site du ministère à l'adresse suivante :  
<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>
- Document de synthèse du Séminaire régional sur « Les Orientations d'innovation dans le domaine de la formation initiale et continue de l'enseignant de l'éducation de base dans les États arabes » tenu au Caire – Égypte du 17 au 22 décembre 1988 et publié par l'UNESCO/EIPDAS.
- « Conférence régionale arabe sur la professionnalisation de l'enseignement » tenue à Amman - Jordanie du 5 au 7 mars 1995 et dont les actes ont été publiés conjointement par la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Jordanienne et le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation dans les États arabes.
- Ministère de l'Éducation. Les standards nationaux pour l'éducation en Égypte, Volume 1. 2003.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. La Formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles – Prendre le virage du succès. (Québec, 2001).

Annexe

Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation dans les États arabes

Profil des compétences attendues de l'éducateur dans l'enseignement général\*

Compétences générales	Champs généraux de compétence	Champs spécifiques de compétence	Connaissances	Habilités
1. Maîtrise les disciplines à enseigner	1.1. Compétences relatives aux programmes d'études	1.1.1. Programme de l'éducation préscolaire**	Maîtrise du programme de l'éducation préscolaire	Habilité à saisir l'apport des divers types d'activités au développement intégral de l'enfant.
		1.1.2. Programme de l'enseignement primaire**	Connaissance approfondie du profil d'entrée de l'élève au premier cycle du primaire et de sortie de ce cycle	Habilité à saisir l'apport de chaque discipline au développement intégral de l'enfant et de chaque aspect du développement à l'apprentissage.
			Connaissance approfondie du profil d'entrée de l'élève au deuxième cycle du primaire et de sortie de ce cycle.	Habilité à saisir l'apport de chaque discipline au développement intégral de l'enfant et de chaque aspect du développement à l'apprentissage.
		1.1.3. Programmes du dernier cycle de l'enseignement de base**	Connaissance approfondie des programmes d'études pour les disciplines à enseigner (nature des objectifs, contenus, fondements pédagogiques, etc.).	Habilité à saisir l'apport de chaque discipline à l'ensemble de la formation des jeunes et de percevoir les liens entre les matières dans un esprit de continuité et d'interdisciplinarité.
		1.1.4. Programmes de l'enseignement secondaire**	Connaissance approfondie des programmes d'études pour les disciplines à enseigner (nature des objectifs, contenus, fondements pédagogiques, etc...).	Habilité à saisir l'apport de chaque discipline à l'ensemble de la formation des jeunes et de percevoir les liens entre les matières dans un esprit de continuité et d'interdisciplinarité.
	1.2. Compétences relatives à la langue d'enseignement	1.2.1. Langue arabe 1.2.2. Langue française	Maîtrise de la langue d'enseignement (arabe, français).	Capacité à utiliser la langue d'enseignement de façon adéquate dans l'enseignement en tenant compte des caractéristiques des élèves et du niveau scolaire.

	<p>1.3. Compétences relatives aux disciplines à enseigner</p>	<p>1.3.1. Langue maternelle                  1.3.2. Langue seconde                  1.3.3. Mathématiques                  1.3.4. Sciences de la nature                  1.3.5. Sciences humaines                  1.3.6. Formation civique et morale                  1.3.7. Philosophie</p>	<p>Maîtrise des contenus d'enseignement des programmes d'études des disciplines choisies comme options de spécialisation.                  Connaissance approfondie des fondements épistémologiques et historiques de ces disciplines, de leurs méthodes spécifiques et de leurs limites.                  Sensibilisation aux contenus des autres disciplines de manière à comprendre leur rôle respectif dans la formation.</p>	<p>Capacité à situer les disciplines scolaires les unes par rapport aux autres, à établir des liens entre elles et à faire saisir aux élèves la contribution de chacune à l'ensemble de leur formation scolaire et sociale.                  Capacité d'adopter une attitude positive à l'égard des disciplines choisies et de communiquer cette attitude aux élèves dans un esprit d'ouverture loin des exclusivismes.</p>
--	---	--	---	---

\* Ce tableau ne concerne pas, du moins dans sa première partie, les compétences attendues pour l'enseignement des disciplines suivantes : Langues supplémentaires, Éducation physique, Musique, Arts plastiques, Arts dramatiques, Technologie et enseignement professionnel, ainsi que celles attendues de l'éducateur en adaptation scolaire.

\*\* La combinaison des niveaux et des matières scolaires est objet de compromis à élaborer par l'institution concernée, dans l'optique de la plus grande polyvalence possible, compte tenu de la durée (nombre d'années) de la formation telle que prévue par la réglementation nationale et les choix institutionnels.

Compétences génériques	Champs généraux de compétence	Champs spécifiques de compétence	Connaissances	Habiletés
2. Assure les conditions optimales d'apprentissage	2.1. Compétences relatives aux caractéristiques des élèves	2.1.1. Développement normal de l'enfant et de l'adolescent	Connaissance des enjeux et étapes de la croissance de l'enfant de 0 à 6 ans et de leurs liens avec l'apprentissage et la vie scolaire. Connaissance des enjeux et étapes de la croissance de l'enfant de 6 à 12 ans et de leurs liens avec l'apprentissage et la vie scolaire. Connaissance des enjeux et étapes de la croissance de l'adolescent de 12 à 18 ans et de leurs liens avec l'apprentissage et la vie scolaire.	Habilité à observer les comportements d'apprentissage et les comportements sociaux et de les situer par rapport à la « normalité » en utilisant certains modèles référentiels.
		2.1.2. Caractéristiques des élèves présentant des handicaps ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation	Connaissance des caractéristiques des élèves présentant des handicaps ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation.	Habilité à observer les comportements d'apprentissage et les comportements sociaux en utilisant certains modèles référentiels.
		2.1.3. Facteurs psycho-sociaux qui influent sur la réussite scolaire des élèves	Connaissance des facteurs psycho-sociaux qui influent sur la réussite scolaire des élèves (motivation, valeurs, caractéristiques du milieu scolaire, familial et social, etc.).	Capacité à repérer, à partir de l'observation des comportements de l'élève et de la connaissance du milieu social, les obstacles à la réussite scolaire.
	2.2. Compétences relatives à l'évaluation pédagogique, formative, sommative et diagnostique	2.2.1. Évaluation formative et évaluation sommative	Connaissance des objectifs, méthodes, procédures et outils d'évaluation formative et d'évaluation sommative des apprentissages des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilité à effectuer l'évaluation formative et l'évaluation sommative des compétences (connaissances et habiletés) acquises par les élèves autant eu égard aux contenus des programmes d'études qu'en ce qui concerne leur développement affectif et social.</li> <li>- Habilité à interpréter les résultats de l'évaluation pour l'adaptation de l'enseignement.</li> <li>- Habilité à déceler les besoins d'ordre pédagogique des élèves, aussi bien ceux qui éprouvent des difficultés que ceux qui sont doués, en vue d'adapter l'enseignement à ces besoins.</li> </ul>

Compétences générales	Champs généraux de compétence	Champs spécifiques de compétence	Connaissances	Habiletés
		2.2.2. Évaluation diagnostique	Connaissance des objectifs et fondements de l'évaluation diagnostique.	Habileté à repérer et à apprécier de façon adéquate les caractéristiques des élèves présentant des handicaps ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation de manière à pouvoir collaborer efficacement avec les autres agents d'éducation.
2.3. Compétences relatives à l'organisation et à l'adaptation de l'enseignement		2.3.1. Fondements de l'apprentissage scolaire	Connaissance des processus par lesquels la personne d'âge scolaire acquiert des connaissances, développe des habiletés et adopte des comportements et des attitudes. Connaissance des styles d'apprentissage des élèves et des stratégies d'enseignement qui leur sont le plus bénéfiques.	
		2.3.2. Organisation de l'enseignement	Connaissance des principes et des approches générales de la pédagogie et de la didactique au niveau scolaire choisi. Connaissance des démarches didactiques spécifiques aux disciplines choisies comme option de spécialisation. Connaissance des formes courantes de ressources didactiques et des moyens d'enseignement (manuels, matériel audio-visuel, centres multimédia, nouvelles technologies de l'information) et de leur apport potentiel à l'apprentissage.	Capacité à planifier à long et à court terme des activités d'enseignement et d'apprentissage liées aux objectifs des programmes d'études. Capacité à élaborer des stratégies d'enseignement et de mettre en œuvre des situations d'apprentissage qui favorisent l'acquisition des connaissances, l'exploitation et le développement des processus mentaux supérieurs (application des savoirs à la résolution de problèmes, capacité d'établir des relations, capacité d'analyse et de synthèse, etc.), ainsi que l'intégration et l'interdépendance des savoirs et des expériences. Habileté à choisir et à utiliser les ressources didactiques appropriées, notamment celles qui mettent à profit les nouvelles technologies de l'information. Capacité à éveiller la curiosité des élèves, à les motiver à apprendre, à mettre à contribution leur expérience et à les amener à développer des méthodes efficaces de travail. Capacité à transmettre aux élèves des exigences claires et de niveau adéquat.
		2.3.3. Adaptation de l'enseignement		Capacité à offrir des activités d'enseignement et d'apprentissage adaptées aux exigences de la situation pédagogique et aux caractéristiques des élèves et capacité à en assurer le bon déroulement.

Compétences génériques	Champs généraux de compétence	Champs spécifiques de compétence	Connaissances	Habiletés
3. Gère la situation pédagogique	Compétences relatives à la gestion de la classe	3.1.1. Gestion du groupe	<p>Connaissance des dynamiques régissant les relations individuelles et les relations de groupe dans une microsociété telle une classe d'école.</p> <p>Connaissance des stratégies de prévention et d'intervention dans les situations de crise pouvant altérer le climat ou les relations à l'intérieur de la classe.</p>	<p>Habilité à diriger une classe et à y maintenir la discipline tout en conservant une atmosphère détendue et un environnement propice à la motivation et à l'apprentissage.</p> <p>Habilité à établir des contacts positifs avec le groupe, à s'adapter à sa dynamique particulière et à utiliser l'interaction sociale pour favoriser l'apprentissage.</p> <p>Capacité à respecter et à faire respecter les droits des élèves et à agir à leur égard d'une manière juste et impartiale.</p> <p>Habilité à déceler les changements dans le climat de classe, à en trouver rapidement les causes et à apporter les correctifs nécessaires.</p>
		3.1.2. Gestion des différences individuelles		<p>Habilité à accueillir, à comprendre, à respecter et à valoriser les élèves présentant des handicaps ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation.</p> <p>Capacité à favoriser chez les élèves l'adoption de comportements de compréhension, de respect et d'accueil à l'égard des différences individuelles et de la diversité et capacité à discerner et à combattre toute forme de discrimination, notamment celles qui sont fondées sur le sexe, la religion ou le handicap.</p> <p>Capacité à aider chaque élève à mieux se connaître, à comprendre son milieu et à poursuivre sa formation malgré les difficultés qu'il peut rencontrer.</p> <p>Habilité à utiliser des techniques efficaces de modification du comportement respectant la dignité des élèves.</p>

Compétences génériques	Champs généraux de compétence	Champs spécifiques de compétence	Connaissances	Habilités
4. Collaborer à l'action éducative de l'ensemble des agents d'éducation	4.1. Compétences relatives au système scolaire, à la profession enseignante et à la relation école-société	4.1.1. Le système scolaire 4.1.2. La profession enseignante 4.1.3. La relation école-société	Connaissance du système scolaire, de son histoire et de son fonctionnement. Connaissance des lois, des règlements et des politiques régissant le système scolaire. Connaissance des orientations nationales et internationales concernant la profession enseignante. Connaissance des facteurs qui influent sur les orientations du système scolaire.	Capacité à s'identifier à la profession enseignante et à contribuer à son avancement. Capacité à comprendre l'influence du système scolaire sur la société. Capacité à comprendre les dynamiques qui influent sur le développement du système scolaire. Conscience des enjeux sociaux et culturels liés au rôle croissant des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et l'apprentissage.
	4.2. Compétences interpersonnelles et sociales	4.2.1. Travail d'équipe 4.2.2. Soutien aux élèves		Habilité à établir et à maintenir des liens de collaboration avec les autres enseignants en vue de partager la responsabilité eu égard à l'atteinte des objectifs d'éducation prescrits pour les niveaux scolaires et les disciplines concernés. Habilité à collaborer efficacement à l'élaboration et à l'application des plans d'intervention adaptés aux besoins des élèves présentant des handicaps ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Capacité à collaborer à la réalisation du projet éducatif de l'école et à l'amélioration des conditions générales de la vie scolaire. Habilité à offrir présence, soutien et écoute positive aux élèves, à veiller à leur sécurité physique et morale, ainsi qu'à être un modèle pour eux. Habilité à établir et à maintenir des liens de collaboration avec ses propres élèves ainsi qu'avec l'ensemble des élèves de l'école. Habilités à établir et à maintenir des liens de collaboration avec les parents d'élèves en leur offrant présence, écoute positive et soutien.
		4.2.3. Collaboration avec les parents		

Compétences génériques	Champs généraux de compétence	Champs spécifiques de compétence	Connaissances	Habiletés
5. Agit en tant que professionnel soucieux d'amélioration constante	5.1. Identité professionnelle			<p>Habilité à clarifier ses propres valeurs, personnelles, pédagogiques et professionnelles et capacité à saisir leurs liens avec ses attitudes et pratiques éducatives.</p> <p>Capacité d'analyse et de réflexion critique par rapport aux pratiques éducatives, à l'organisation pédagogique et aux politiques scolaires.</p> <p>Habilité à participer à la réalisation de recherches pertinentes à l'éducation et aux efforts d'innovation, contribuant ainsi à l'avancement des connaissances dans le domaine de la pratique éducative et à l'amélioration de celle-ci.</p>
	5.2. Perfectionnement professionnel	5.2.1. Autoévaluation		Capacité à porter un regard critique sur sa propre action éducative de manière à l'améliorer de façon constante et à se perfectionner par les voies appropriées.
		5.2.2. Formation continue		Habilité à maintenir et à améliorer ses compétences professionnelles de façon continue et diversifiée.

