

Périsset Bagnoud, D. (2007). Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande. In L. Talbot & M. Bru (Ed.), *Des compétences pour enseigner : de l'objet social à l'objet de recherche* (pp. 87-104). Rennes : Presses Universitaires.

Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande

Danièle PERISSET BAGNOUD

Haute école pédagogique du Valais (Suisse) et Université de Genève

1- Contexte

Affirmer que les attentes et exigences auxquelles doivent répondre aujourd'hui les enseignants¹ ont évolué et sont en évolution permanente relève du lieu commun. De la prégnance de l'idéal éducatif traditionnel² des Ecoles normales du monde occidental jusqu'à la seconde moitié du 20^{ème} siècle (par ex : Delsaut, 1992 ; Hamel, 1995 ; Jelk, 1984 ; Lemdani Belkaïd, 1998 ; Lethierry, Ed., 1994 ; Nique, 1989, 1991 ; Ozouf & Ozouf, 1992 ; Périsset Bagnoud, 2003) à l'irrépressible individualité de la modernité et de ses valeurs³, la rupture est certaine. De nouveaux concepts sont produits, construits, empruntés à d'autres champs professionnels ou disciplinaires, puis travaillés, ajustés, adaptés au domaine de l'éducation.

Historiquement, bien que la société industrielle étende dès la fin du 19^{ème} siècle les valeurs hétérogènes de la modernité, l'école publique reste encore fidèle à ses valeurs citoyennes déclarées, au moins jusqu'au lendemain de la Seconde guerre. La transformation sociale, liée à la croissance économique sans précédent qui a lieu dès les années 1950, rend mouvante la scène de l'école publique. Les attentes sont diverses et elles ne s'expriment plus avec la netteté de jadis. Ainsi, les années qui courent de 1960 à 1990 voient coexister, en plus ou moins bonne harmonie, les divers courants sociaux et idéologiques qui composent désormais la société, sans qu'il soit toujours facile, au moins pour le professionnel en activité, de distinguer la couleur des visions qui dirigent les politiques

¹ Bien que les femmes soient actuellement majoritaires au sein du personnel enseignant, selon les règles de la langue française, cet article utilise le masculin générique.

² A propos de la tradition, Keller (1994, p. 77), reprenant les propos de l'ethnologue Mead, rappelle que dans les sociétés traditionnelles « le changement est si lent et imperceptible que les grands-parents, tenant leurs petits-enfants nouveau-nés dans leurs bras, ne peuvent concevoir pour eux un avenir différent de leur propre passé ».

³ Analysant le concept de modernité, Le Bouëdec (1998, pp. 152-154) précise qu'elle « est caractérisée notamment par le fait que la société est pluraliste et sécularisée: y coexistent diverses options philosophiques, spirituelles, éthiques du fait que les repères traditionnels que sont Dieu, la Nature, le Bien se sont effondrés ». La culture du progrès technique et scientifique y prévaut: « Le progrès scientifique est devenu la figure emblématique de la société, avec la conviction qu'il sous-tend un progrès de l'humanité, et donc lui confère une dimension messianique. [...] La modernité a pour caractéristique de croire qu'elle invente le monde, que toutes les questions sont neuves ; ce qui a pour conséquence de rendre illégitime toute référence à la tradition philosophique et religieuse [...]. La liberté de choix individuel est la plus haute valeur ; il y a prééminence de l'individu sur la communauté, de l'autonomie du moi sur le bien commun ».

de l'éducation. Le 21^{ème} siècle entamé, le chemin parcouru et la direction qu'a prise l'évolution socio-historique de l'identité professionnelle de l'enseignant se laissent pourtant voir.

A l'enseignement par imprégnation et reproduction, où le sens est donné par une structure sociale forte dont la longévité est assurée, succède donc un enseignement auquel il est nécessaire de donner du sens, parce que la démocratisation des études a révélé des difficultés que les promoteurs de l'idéal démocratique n'avaient pas imaginées, aussi parce qu'apparaît la nécessité de donner un cadre visible à un enseignement duquel il est désormais exigé un rendre compte (Perrenoud, 2000) et qui, comme nombre de secteurs de l'économie privée ou publique, est désormais soumis à des exigences économiques de rationalisation (Ropé & Tanguy, 1994 ; Le Boterf, 1997, 1998 ; voir aussi, à propos de l'émergence du concept de compétence en éducation, la contribution de Sonntag dans cet ouvrage⁴).

Les référentiels de compétences relatifs à l'enseignement ont connu un essor certain dans ce cadre socio-politique en évolution. Souscrivant d'une certaine manière à l'ancienne utopie positiviste, ils prescrivent les comportements attendus d'un professionnel pour assurer certains effets souhaités sur les « clients » que sont devenus les élèves. Aux tâches prescrites pour enseigner, auparavant dictées par la tradition méthodologique des Ecoles normales et contrôlées par les inspecteurs délégués par l'Etat, succèdent des objectifs de production professionnelle, des exigences d'autonomie et de responsabilité, de transparence et d'efficacité, d'efficience et de rigueur, selon les termes qu'empruntent certains responsables de politique de l'éducation au vocabulaire managérial des entreprises.

Cependant, le concept de compétence(s) est loin encore d'être stabilisé. Les définitions que les auteurs tentent d'en donner montrent un objet complexe, difficilement saisissable en tant que tel, aujourd'hui encore réfractaire à l'observation scientifique des pratiques réelles du terrain (voir notamment les contributions de Amigues, Faïta & Saujat ; Bressoux ; Garcia-Debanc ; Veyrunes dans cet ouvrage). A peu près toutes les catégories d'acteurs s'intéressant de près ou de loin à l'école se sont saisi du concept et ont édité leur référentiel de compétences. Sous-tendus par leurs intérêts implicites, les acteurs de l'éducation y donnent à voir leur représentation sociale de la professionnalité enseignante et prescrivent, de leur point de vue, que devrait être et produire un « bon » enseignant.

En Suisse romande, où nous situons le propos de notre contribution, la tendance est bien marquée. Différents référentiels de compétence habitent notamment la formation des enseignants : nous nous attacherons à en analyser quelques-un afin de déterminer quel modèle de professionnalité défend quelle(s) catégorie(s) d'acteurs actifs dans le champ de l'éducation.

2- Six référentiels « pour enseigner »

2-1- A la recherche de repères pour construire la formation des enseignants

⁴ Nous tenons à remercier l'ensemble des participants au symposium dont est issu cet ouvrage, Ph. Veyrunes et J.F. Marcel en particulier, pour leurs remarques constructives et pour les discussions éclairantes dont s'est nourrie notre réflexion.

Les réformes de formation des enseignants, chantiers ouverts en Suisse⁵ dans les années 1990 et concrétisés dès 2001 par l'ouverture des Hautes écoles pédagogiques⁶ (HEP), se nourrissent notamment de la réflexion sur le praticien réflexif (Schön, 1984), des débats sur la professionnalisation (Altet, 1994 ; Develay, 1994 ; Meirieu, 1995 ; Perrenoud, 1996 ; Popkewitz, 1994), de l'identification des enjeux du travail de l'enseignant (Tardif & Lessard, 1999). Les réflexions concernant l'entrée dans les apprentissages par les compétences (Perrenoud, 1997, 1999 ; Le Boterf, 1997, 1998) offrent des approches théoriques qui renouvellent fondamentalement les présupposés orientant les pratiques des professionnels. Deux dimensions apparaissent désormais incontournables : la reconnaissance de la complexité de l'activité enseignante et la responsabilité de l'enseignant dans les apprentissages effectués par les élèves qui lui sont confiés. Le contexte professionnel est aussi favorable à la construction de référentiels de compétences : dans sa revue de littérature portant sur la dernière décennie du 20^{ème} siècle, Schnidrig (2001) dénombre une quinzaine de référentiels généraux, de niveaux certes inégaux, mais qui, tous, ont été construits afin de baliser des formations ou des pratiques enseignantes. Malgré cette abondance de matériel, nous n'avons retenu de cette liste, pour notre analyse, qu'un seul référentiel. C'est dire que le domaine s'étend encore : les cinq autres ont émergé – soit rédigés, soit mis en évidence – récemment. Nous les avons choisis en raison de leur importance symbolique dans le champ de la formation des enseignants dans les Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande. Les six référentiels que nous avons retenus n'appartiennent pas tous au même niveau de construction ni de diffusion, pourtant, chacun tient une place certaine dans le contexte professionnel régional.

2-1-1- Trois référentiels professionnels politiquement légitimés pour former des enseignants

Trois référentiels, que nous qualifions de « professionnels », ont été établis par des chercheurs et experts en éducation et sont légitimés par le politique responsable du pilotage des dites formations.

Ainsi, lorsque la formation des enseignants du Canton de Genève a été réformée et transférée totalement à l'Université, les chercheurs-experts universitaires de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève (FPSE), Licence Mention Enseignement (LME), ont établi, sur leur propre initiative, un référentiel pour soutenir « une formation visant des compétences professionnelles » (*Objectifs généraux...*, 1994 [annexe I]). Le curriculum de formation bâti à partir de ce référentiel est soutenu par le gouvernement du canton de Genève qui engage dans les classes des porteurs du titre d'enseignement délivré par l'Université, reconnaissant ainsi indirectement le bien-fondé du référentiel de base.

Le référentiel de compétences que publie le Ministère de l'Éducation du Québec (Martinet & al., 2001 [annexe VI]) « La formation à l'enseignement : les compétences professionnelles » relève d'une logique inverse, puisqu'il s'agit d'une commande que l'autorité politique passe auprès de chercheurs-experts universitaires pour soutenir la réforme de la formation des enseignants québécois.

Le dernier référentiel dit « professionnel », celui qu'édite la Conférence des Directeurs des Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande et du Tessin (CDHEP) relève d'un troisième statut. Afin de permettre la

⁵ A propos du système scolaire fédéral suisse, voir Danièle Périsset Bagnoud, « Le rôle des enseignant-es dans les réformes scolaires dans le contexte suisse. De l'injonction institutionnelle à l'engagement personnel, le mythe du consensus ». *Revue internationale d'éducation Sèvres*, 30, juin 2002.

⁶ A propos de l'ouverture des Hautes écoles pédagogiques en Suisse, voir Danièle Périsset Bagnoud, « HEP nouvelles formations : c'est ouvert ! » *Educateur, dossier Hautes écoles pédagogiques*, 6-9, mai 2002.

mobilité des étudiants sur le territoire helvétique, la Conférence a chargé un groupe de travail d'élaborer un référentiel propre aux HEP romandes. Les travaux du groupe d'experts inter-HEP ont été menés sur la base des référentiels genevois et du Québec. Le nouveau référentiel est cependant adapté à la culture HEP, culture encore en construction qui n'est pas celle des Universités, puisque les HEP dépendent encore étroitement de l'autorité politique régionale, et qui n'est pas non plus celle des Hautes écoles spécialisées techniques, dominées par le modèle des organisations que le politique, par la Conférence des Directeurs de l'Instruction publique (CDIP) et les autorités scolaires cantonales, leur donne pourtant en modèle, notamment à travers le concept d'assurance qualité. Le référentiel de compétences publié par la CDHEP (CDHEP, 2003 [annexe V]) « Projet de référentiel pour la formation à l'enseignement », désormais commun à toutes les HEP de Suisse romande et du Tessin, devra notamment permettre aux institutions de certifier que les compétences professionnelles construites par les étudiants des HEP en formation et converties en crédits ECTS⁷ sont compatibles d'une institution à l'autre.

2-1-2- Un référentiel politique

Un quatrième référentiel émane clairement d'une instance politique, composée des ministres helvétiques délégués à l'éducation dans chaque canton : la Conférence des Directeurs de l'Instruction publique (CDIP). Son statut relève de la stratégie politique. Son édition s'inscrit dans le cadre d'une campagne nationale de revalorisation de la profession : « Profession enseignante, lignes directrices, huit thèses » (CDIP, 2003 [annexe IV]). Sa rédaction est confiée à une « Task force », commission d'experts professionnels mandatés pour prévoir des mesures propres à anticiper une pénurie annoncée de personnel enseignant en Suisse.

2-1-3- Un modèle du sens commun et un référentiel de conception managériale

A ces référentiels professionnels et politiques, nous en avons ajouté deux autres à l'audience plus discrète, mais toujours dans le champ relatif aux HEP.

Le premier n'est pas à proprement parlé un référentiel : issu d'un travail collectif réalisé par des étudiants du Valais (Suisse) au premier jour de leur formation, il répond à la consigne : « Pour vous, qu'est-ce que 'être enseignant' aujourd'hui ? ». Le portrait-robot [annexe II] de l'enseignant qu'ils ont ainsi créé, concrétisé par des attributs vestimentaires dont est vêtu un enseignant « idéal », a été publié en couverture de la revue professionnelle *Résonances* (Le métier d'enseignant, 2002). Le modèle ainsi réalisé relève d'une représentation collective naïve, issue du sens commun, représentation tout empreinte de la culture sociale de ces « néophytes » qui se destinent à l'enseignement.

L'autre modèle significatif pour notre propos, bien que discrètement édité, est celui que propose Le Boterf (1998, p. 235) en exemple de sa démonstration de l'ingénierie et de l'évaluation des compétences : « Les champs de construction de compétences pour décrire la cible du professionnalisme attendu des enseignants » [annexe III]. Dans les HEP en construction, les écrits de Le Boterf (1997, 1998) ont largement alimenté la réflexion sur les compétences. Il était donc logique que nous le retenions.

⁷ European Credit Transfert System, norme adoptée par la Conférence des recteurs d'universités de Suisse (CRUS).

2-2- Le cadre conceptuel de L. Paquay comme grille d'analyse

2-2-1- Eléments de méthode

Pour décoder les tendances et représentations de la profession sous-tendues dans les différents référentiels présentés ci-dessus, nous avons retenu le cadre conceptuel proposé par Paquay (1994) [voir annexe VII]. Issu d'une large revue de littérature et d'une recherche sur les pratiques enseignantes, le cadre proposé nous a semblé utile pour catégoriser les compétences énoncées dans les six référentiels choisis et tenter d'identifier des tendances que soutiennent diverses catégories d'acteurs à travers leur représentation de la professionnalité enseignante. La méthode connaît cependant des difficultés, notamment lorsque des propositions en appelant à plusieurs paradigmes sont émises dans un seul item. Nous avons alors cherché le sens essentiel de la compétence énoncée, à partir du verbe d'action principal, de ses sujets et compléments grammaticaux et avons éclairé notre interprétation et catégorisation, lorsque le besoin s'en est fait sentir, à l'aide des sous-compétences dont nous disposions.

2-2-2- Les six paradigmes décrits par Paquay

Pour Paquay, un professionnel de l'enseignement développe son action sur six axes paradigmatiques. Le « maître instruit » privilégie les savoirs utiles dans sa façon de structurer et d'organiser son enseignement. Il maîtrise les savoirs pédagogiques, psychologiques et philosophiques, les savoirs didactiques et épistémologiques comme les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires. Le « technicien » met en œuvre des savoir-faire structurés, décomposés en objectifs ou modules, dans une progression préétablie et forte d'une évaluation formative constante, selon des règles formalisées ; il maîtrise les domaines techniques de l'audiovisuel et des nouvelles technologies comme l'administration relative à la gestion de sa classe. Le « praticien-artisan » sait réaliser au quotidien les tâches qui lui sont assignées, maîtriser, utiliser et exploiter des routines et des schèmes d'action contextualisés. Le « praticien-réflexif » réfléchit sur ses pratiques et produit des outils innovants, faisant par-là acte de chercheur en action, de praticien-chercheur selon Paquay & Wagner (1996, p. 159.). L'« acteur social », pour sa part, s'engage activement dans des projets collectifs et il sait analyser les enjeux anthropo-sociaux des situations quotidiennes. Enfin, le professionnel de l'enseignement est aussi une « personne » en développement permanent, en relation de communication et d'animation que soutient un projet conscient d'évolution personnelle et professionnelle.

Le tableau ci-dessous [fig. 1] montre la répartition des indicateurs de chaque référentiel (entre parenthèses) et propose une synthèse quantitative (en gras) de la distribution des compétences des différents référentiels dans les paradigmes proposés par Paquay. Notre analyse se basera sur la fréquence ou l'absence constatées de compétences dans les paradigmes que nous croiserons avec la position occupée par les auteurs et éditeurs des différents référentiels.

Fig. 1 : Compétences et paradigmes : (compétences énoncées dans les référentiels) et leur **fréquence** d'apparition

<i>Paradigmes de Paquay, 1994 ►</i> <i>Référentiels de compétences ▼</i>	Praticien-artisan	Praticien réflexif	Personne	Acteur social	Technicien	Maître instruit
Les candidats de la HEP-VS, 2001	(2 3 11) 3		(4 5 6 7 9 10 12) 8	(8) 1		(1) 1
PFSE, 1996	(1) 1	(2 7 12) 3	(8) 1	(4 5 9 10) 4	(6 11) 2	(3) 1
Le Boterf, 1998				(1 4 5 6) 4	(3) 1	(2) 1
Québec, 2001	(4) 1	(7) 1	(11) 1	(9 10 12) 3	(3 5 6 8) 4	(1 2) 2
CDHEP, 2003	(6) 1	(2 7) 2		(3 9 10) 3	(4 5 8) 2	(1) 1
CDIP, 2003		(6) 1	(5) 1	(1 2 4 7 8) 5		(3) 1

3- Discussion : des paradigmes et de leurs représentations

3-1- « Acteur social » et « maître instruit » : deux paradigmes consensuels ?

3-1-1- L'acteur social, une mission est à (re)définir

Que l'enseignant soit un acteur social semble évident, puisqu'il est présent dans tous les référentiels retenus ici. Cependant, pour Paquay, l'enseignant professionnel contemporain est un acteur social qui s'engage volontairement, consciemment. L'analyse socio-historique de l'évolution de la profession enseignante permet de montrer l'évolution qui s'est produite. Si les enseignants ont toujours été des acteurs sociaux désignés, c'est par leur exemple qu'ils l'étaient jadis, façonnés dans leur être et dans leur âme à l'École normale, où « il fallait normer les maîtres, pour qu'ils norment les enfants » (Nique, 1991, p. 6) et chargés notamment de circonscrire l'exode rural (Périsset Bagnoud, 2003). La mission politique de ce champion de l'intégration sociale faisait explicitement partie de sa tâche normative, le politique se chargeant de définir le cadre et la forme de son action

puis d'en surveiller l'adéquation et la loyauté. La transformation des structures de formation, sous-tendues aujourd'hui par les sciences de l'éducation et non plus par les préceptes méthodologiques de la tradition pédagogique, réorientent du même coup la posture de l'acteur social à qui l'on ne peut plus aussi facilement dicter sa conduite. Les politiques d'aujourd'hui doivent expliciter le mandat d'agent d'intégration sociale dévolu à l'enseignant. Dans le même temps, lorsqu'elles ne l'ont pas précédé, les associations professionnelles suisses (Société pédagogique romande/SPR et Lehrerinnen und Lehrer Schweiz/LCH) définissent elles-même leur code de déontologie et se chargent de le diffuser auprès de leurs membres (SPR, 1997 ; LCH, 1999), sans le concours de l'Etat mais aussi sans pouvoir coercitif. Finalement, les enseignants portent individuellement la responsabilité d'identifier leurs propres valeurs et les moyens à mettre en œuvre, avec le soutien plus ou moins explicite de la hiérarchie. Leur rôle d'acteur social est historiquement nouveau et reste encore à redéfinir.

Eclairante à ce propos est l'analyse du référentiel politique édité par la Conférence des Directeurs de l'Instruction publique de Suisse (CDIP, 2003) qui donne à la mission sociale de l'enseignant cinq entrées sur les huit que compte l'ensemble du document. Le rôle est donc, du point de vue politique, prioritaire. L'enseignant, dans le contexte social actuel, est reconnu en tant qu'élément essentiel du processus social d'intégration, bien dans son rôle, à l'aise avec ses élèves, les collègues, les parents, les autorités, le réseau social en général (thèses 1, 2, 4, 6, 7 et 8). Mais la motivation de l'élaboration du document auquel nous faisons référence n'est pas désintéressée : il devrait, stratégiquement, prévenir une probable pénurie du recrutement de candidats à la profession en renforçant l'image publique de l'enseignant et, ainsi, attirer les jeunes dans la profession. Le recours à la proclamation d'un rôle social fort fait donc partie, aujourd'hui encore, des moyens mis en œuvre par le politique pour valoriser le métier. L'observateur attentif ne peut s'empêcher de lire dans cette stratégie une redondance d'avec les flatteries prodiguées jadis par les élites traditionnelles, belle image d'Epinal qu'ont quelque peu écornée les études socio-historiques (pour la Suisse romande, voir par exemple Bourquin 1996 ; Jelk 1984 ; Périsset Bagnoud 2003 ; Vuille 1978).

3-1-2- Un incontestable maître instruit ?

Autre paradigme faisant l'unanimité : celui de « maître instruit ». Ici aussi, les présupposés liés à ce concept sont à interroger plus finement. S'agit-il du maître instruit, dans l'acceptation traditionnelle que conserve la mémoire collective populaire, instituteur-savant du village, respecté pour son instruction qui, bien que modeste, reste supérieure à celle de ses pairs paysans et ouvriers non qualifiés, l'en distinguant, certes, mais souvent avec ironie (voir Hameline, 1986, p. 44 et Périsset Bagnoud, 2003) ? Ce maître instruit-là est avant tout un transmetteur normatif de savoirs disciplinaires. La qualité de son enseignement se rapportera à la masse quantitativement qualifiable des savoirs engrangés par ses élèves. Mais l'évolution sociale a forcé l'évolution conceptuelle du savoir professionnel. Les préoccupations de ceux qui réfléchissent à l'efficacité contemporaine de l'école se portent davantage sur le sens à donner au savoir et aux problèmes posés par les processus d'apprentissages (par ex. Charlot, 1997 ; Charlot & al., 1992). Le paradigme professionnel du « maître instruit » que propose Paquay comprend la maîtrise de trois conceptions indissociables du savoir en matière d'enseignement : les savoirs disciplinaires, les savoirs didactiques et épistémologiques et les savoirs pédagogiques, psychologiques et philosophiques, tous savoirs faisant l'objet de travaux académiques articulés et intégrés dans ce contexte.

La manière dont les indicateurs relatifs à cette compétence sont formulés dans les différents référentiels analysés marque bien les différents degrés d'évolution du concept et des représentations qu'il génère. Si Le Boterf indique brièvement que l'enseignant doit démontrer sa « maîtrise des savoirs à enseigner », la PFSE précise que ces savoirs devront être transmis par l'intermédiaire des savoirs didactiques alors que Martinet & al. pour le Ministère de l'éducation du Québec et repris par la CDHEP, placent les savoirs disciplinaires dans leur contexte culturel : l'enseignant doit « agir en tant que professionnel critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture [...] ». L'instruction dont doit faire preuve l'enseignant professionnel est une instruction complexe, complète et experte, loin de l'univocité d'un savoir encyclopédique, aussi compliqué soit-il. La culture et les objets de savoir ne sont pas objectivement donnés ; ils sont chargés d'histoire, de valeurs, et ont évolué dans un contexte social qu'il convient de mettre à jour afin de percevoir leur contenu implicite, de pouvoir s'y positionner et d'y positionner d'autres savoirs extra-scolaires.

3-2- Des paradigmes que tous ne reconnaissent pas

Si deux paradigmes sont partagés dans leur intention générale, quatre sont par contre négligés par l'une ou l'autre catégorie d'acteurs : l'enseignant « personne », le « praticien-artisan », le « praticien réflexif », le « technicien ».

3-2-1- Une profession qui met l'humain à l'épreuve

Pour les candidats à la formation d'enseignant, ce dernier est, en effet, avant tout, une « personne » (huit entrées sur treize). Cette représentation déséquilibrée reflèterait-elle la crainte d'étudiants se destinant à une profession dont ils ne connaissent encore qu'une partie du décor, celle qu'ils ont expérimentée durant leur enfance et qu'ils vivent le temps de leurs études ? Que les étudiants, candidats néophytes, futurs enseignants intéressés par la question, insistent sur le paradigme de l'enseignant en tant que personne est un indicateur intéressant de la perception de l'enseignement que peut avoir le sens commun. L'exigence qu'en déduisent les étudiants qui entrent à peine en formation interpelle. Grande responsabilité pour laquelle ils réclament, implicitement, des outils, de la formation. Sans doute pressentent-ils la difficulté de cette profession où l'humain s'adresse à d'autres humains, dans une relation intersubjective complexe (Abraham, 1984; Baillauquès, 1990 ; Cifali, 1994 ; Huberman, 1989) qui les effraie et les fascine.

Deux catégories d'acteurs, dont la tendance épistémologique relève plutôt du management et de l'organisation, oublient cependant la dimension subjective de l'enseignante et de l'enseignant : le Boterf (qui ne reconnaît que trois paradigmes) et la CDHEP qui intègre à sa culture les éléments objectivables du management des organisations, soit des dispositifs de formation efficaces et des indicateurs observables.

3-2-2- « Praticien-artisan », « technicien » et « praticien réflexif » : des paradigmes mal connus des non-professionnels

La tâche du « praticien-artisan », située « entre l'improvisation réglée et le bricolage » (Perrenoud, 1994), artisan qui prend dans l'urgence moult décisions lui permettant de trouver les réponses adaptées aux situations

quotidiennes » que décrivent Paquay & Wagner (1996, p. 158), est reconnue – sans obtenir le consensus général – pour ses tours de main traditionnels, routines ou schémas d'action automatisés fondés sur les représentations permettant le pilotage des tâches et leur ajustement aux besoins particuliers des enfants, à leur diversité et différences. La gestion des activités au quotidien est identifiée par les référentiels professionnels et par celui des néophytes comme étant une caractéristique professionnelle, bien que sa nature-même, et en particulier celle de l'organisation du travail scolaire, reste encore largement du domaine de l'intimité de la classe, voire de l'implicite (LIFE, sous presse). Ceux qui oublient cet aspect de l'enseignement sont loin, il est vrai des préoccupations quotidiennes de l'enseignant : les compétences pour l'enseignement attendue du manager Le Boterf ou de la politique CDIP appartiennent à l'évocation des missions générales, organisationnelles ou idéologiques de l'école plutôt qu'à la description des compétences attendues en terme de gestion de ses contraintes quotidiennes.

L'aspect « technique » de l'enseignement ne fait pas non plus l'unanimité. Appartenant à l'ingénierie de la formation, l'analyse des tâches permettant la conception, la planification, l'organisation, le découpage, la gestion des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des objectifs officiels assignés par l'institution sont relevés par les professionnels et par Le Boterf, mais ni par les néophytes, ni par le politique.

Le « praticien-réflexif » est présent dans les préoccupations des référentiels professionnels et dans le référentiel politique. Le praticien réflexif, par définition, est un professionnel « analyste de situations dans leur singularité et un décideur réflexif » (Paquay & Wagner, 1996, p. 159) en mouvement constant, en recherche, en évaluation et en évolution professionnelle permanentes. Mis en avant par un mouvement relativement récent, le concept de réflexivité professionnelle n'a pas encore gagné le sens commun. Difficile à circonscrire en termes concrets d'action, il n'entre pas dans la vision des néophytes que sont les étudiants candidats à la HEP ni dans la vision managériale de Le Boterf.

3-3- Les référentiels de compétence, entre représentations et prescriptions : d'incontournables tensions

Les référentiels que nous avons étudiés ici, édités par différentes catégories d'acteurs, montrent les profils variés de ce que devrait être, selon le point de vue, un enseignant. La synthèse des éléments relevés permet d'identifier les tendances relatives aux représentations de la profession enseignante, tendances qui, d'une part, confortent chacun dans son rôle et sa mission, mais, d'autre part, interrogent la dynamique de l'évolution de la professionnalité enseignante et le problème de la reconnaissance sociale de cette profession en quête, aujourd'hui comme hier, d'une identité forte publiquement reconnue. Souvent prescriptifs, imprégnés des valeurs de la catégorie d'acteurs qui les édite, les référentiels demandent à l'enseignant d'être compétent, disent de quelle réalité – souhaitée – devraient relever ses actions et son activité. Le consensus obtenu autour des paradigmes « maître instruit » et « acteur social » est, à ce titre, intéressant : tous ont intégré ces compétences reconnues de longue date. Ils n'épuisent pourtant pas les débats que leur transposition et leur réalisation impliquent, tant les présupposés qui les sous-tendent ne couvrent pas les mêmes représentations. Et si l'on aborde l'analyse des référentiels à partir des points de vue des acteurs, les distinctions établies autour de chaque paradigme indiquent des préoccupations respectives plus ou moins conciliables.

3-3-1- Entre politiques et chercheurs-experts, un mariage d'intérêts à interroger

Seuls les référentiels rédigés par des experts universitaires, soit FPSE/LME (*Objectifs...*, 1994) et Martinet & al./Ministère du Québec (2001) prennent en compte les six paradigmes, témoignant de la synthèse opérée par rapport aux recherches en éducation menées dans différents champs théoriques. En ce sens, ils paraissent équilibrés et pourraient combler les attentes des professionnels sur le terrain et réjouir les autorités scolaires chargées d'accompagner ce même terrain (voir à ce propos l'article de Barrué dans cet ouvrage).

Dans un autre registre, cette alliance pose aux chercheurs un problème épistémologique : celui des relations qu'entretiennent les chercheurs, lorsqu'ils sont mandatés en tant qu'experts, avec les tendances politiques et les idéologies sous-jacentes aux législations ou aux réformes. Complémentarité conjoncturelle ? Concomitance ponctuelle d'intérêts ? Utilisation de l'un par l'autre, et réciproquement ? De la recherche scientifique universitaire à la militance pédagogique, quelles frontières à négocier, quelles limites à ne pas dépasser ? Quelle place peut conserver l'indépendance critique de la recherche universitaire en cas de commande politique ? Est-il souhaitable que des chercheurs cautionnent par leurs travaux d'experts les décisions politiques ? Assurément, approuvent les uns ; sans façon, rétorquent les autres. Le débat est militant, mais pourrait-il en être autrement alors que l'objet « compétences » est d'abord un objet social ?

3-3-3- Trois pôles antagonistes pour trois acteurs aux attentes spécifiques

Trois autres référentiels occupent des positions extrêmes. Issus d'acteurs aux positions bien définies, ils occupent trois points distincts et sont reliés l'un à l'autre par un fil ténu de concordance ou par une opposition fondamentale. Ces acteurs focalisent leurs attentes sur respectivement trois et quatre paradigmes, jamais sur leur ensemble : Le Boterf, les étudiants néophytes de la HEP-VS, les politiques de la CDIP.

Ainsi, sur un pôle qui lui appartient, fidèle à son rôle, le monde politique assigne à l'enseignant une mission privilégiée, celle relative au paradigme « acteur social » que nous avons développé plus haut mais dans un sens bien différent de celui proposé par Le Boterf.

Les paradigmes mentionnés par ce dernier, référence largement reconnue dans le domaine de l'ingénierie des compétences, se réfèrent sans conteste aux tendances économiques soucieuses d'une évaluation objective, technique, de l'efficacité des systèmes scolaires (voir l'enquête internationale PISA menée en 2000, 2003 et 2006 dans 31 pays de l'OCDE ainsi que l'enquête Bestpractice (Moser & Tresch, 2003) financée en Suisse par les milieux économiques et patronaux). Si, comme le politique, Le Boterf accorde une entrée au « maître instruit », il plébiscite surtout l'« acteur social » (quatre entrées sur six au total). Mais la société de l'enseignant de Le Boterf est strictement scolaire, les relations qu'il y tisse sont utiles et maîtrisées dans son seul environnement professionnel, qu'il soit restreint (classe) ou élargi (établissement et système éducatif et environnement externe). Les indicateurs que propose Le Boterf ne font aucun allusion à l'humain : toutes les compétences proposées utilisent des termes techniques, ne nomment ni l'enseignant, ni les élèves, ni aucun partenaire de l'école. Aucun autre référentiel n'a gommé la dimension humaine de la profession enseignante.

Enfin, à l'opposé de cette tendance techniciste se situent les étudiants candidats à l'enseignement. S'ils reconnaissent l'« instruction » du maître (« connaissances multiples », sans définir cependant desquelles il

s'agit), ses qualités d'« artisan » et son rôle d'« acteur social », les dimensions de l'enseignant « personne » et les effets des relations intersubjectives qu'ils pressentent les fascinent (huit entrées sur treize). Ils en oublient notamment les qualités de « technicien » que doit posséder l'enseignant, et, comme Le Boterf, ils ignorent le « praticien réflexif ».

4. Conclusion : les enjeux d'un objet social par excellence

Notre analyse des modèles proposés par les référentiels de compétences choisis a donc permis d'identifier quelques modèles de professionnalité : le modèle techniciste des promoteurs de l'école en tant qu'organisation positiviste (Le Boterf), le modèle stratégique des politiques (CDIP) et le modèle naïf et fasciné des candidats à l'enseignement (étudiants HEP-VS). Mixte, le référentiel de la CDHEP réalise une synthèse qui lui est propre, entre la culture proposée par les experts-chercheurs universitaires qu'elle reconnaît pleinement et la culture des organisations que lui imposent les autorités scolaires. Se démarquant de ces modèles aux origines identifiables, les référentiels issus de l'alliance recherche-politique et édités pour diriger la formation des enseignants (FPSE/LME et Martinet & al./Québec) sont les seuls à couvrir l'ensemble des paradigmes décrits par Paquay. Le rapport au travail des enseignants d'aujourd'hui n'est plus celui d'hier. Les balises principales ont bougé, les priorités données à l'enseignement ont évolué, comme a évolué la société, sans que de nouvelles lignes de conduite aient été proposées, sinon que l'enseignant doit désormais être « compétent » et qu'il lui revient de le prouver. Le flou entourant le concept et la marge d'interprétation utilisée par chaque catégorie d'acteurs ouvrent la voie à la prescription de réalités propres, aux enjeux respectifs induits par des fonctions et des rôles distincts. Analyser les représentations véhiculées par les référentiels devient alors un exercice nécessaire. Connaître la position des acteurs qui les éditent permet de décoder leurs représentations de la professionnalité enseignante. Chaque catégorie d'acteurs joue selon sa partition, réfléchit à l'aune de ses enjeux et tente d'élargir sa zone d'influence, usant de son poids symbolique. Les référentiels édités par les politiques à des fins stratégiques ou pragmatiques (formation des enseignants), qu'ils soient ou non réalisés par des experts de la recherche ont, pour eux, le poids du pouvoir légitime. Ceux que proposent les acteurs issus des milieux des organisations possèdent l'avantage de ceux que soutiennent les gestionnaires des finances publiques.

Un enjeu de taille se dessine pour ceux qui ne bénéficient d'aucune de ces légitimités, notamment pour les professionnels soucieux de leur pleine participation à la construction de l'école de demain et à celle de leur reconnaissance publique. Dans le monde en transformations rapides qui est le nôtre, la communication maîtrisée est, plus que jamais, un instrument d'influence et de pouvoir, donc de décision. Dans le domaine de l'éducation, les référentiels de compétences, objets sociaux par excellence, y participent.

Bibliographie

- ABRAHAM, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Actes du colloque AIRPE. Paris : ESF.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- BAILLAUQUES, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : PUF
- BOURQUIN, J.-Ch. (1996). Les instituteurs romands et leurs familles. Milieux d'origine et trajectoires sociales. In A. Clavien & B. Müller (Eds), *Le goût de l'histoire, des idées et des hommes. Mélanges offerts au professeur Jean-Pierre Aguet* (pp. 295-316). Lausanne : l'Aire.
- CDHEP (2003). *Projet de référentiel pour la formation à l'enseignement*. Neuchâtel : CDHEP/CIIP.
- CDIP (2003). Task force « Perspectives professionnelle dans l'enseignement ». *Profession enseignante – lignes directrices. Thèses. Base de discussion*. Berne : CDIP.
- CHARLOT, B. (1997). Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie. Paris : Anthropos.
- CHARLOT, B. ; BAUTIER, E & ROCHEX, J.-Y. (1992). Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs. Paris : Armand Colin.
- CIFALI, M. (1994). Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique. Paris : PUF L'éducateur.
- DELSAUT, Y. (1992). *La place du maître: une chronique des Ecoles normales d'instituteurs*. Paris: L'Harmattan.
- DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.
- HAMEL, T. (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec. 1836-1939*. Cahiers du Québec, collection psychopédagogie. Ville-la-Salle: Hurtubise HMH Ltée.
- HAMELINE, D. (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion : DIP, ODIS (réédition : 2000, Paris : ESF).
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel – Paris : Delachaux et Niestlé.
- JELK, S. (1984). *L'École normale d'Hauterive, 1859-1909*. Mémoire de licence. Fribourg : Université, faculté des Lettres.
- KELLER, J.-P. (1994). *Sur le pont du Titanic*. Carouge / Genève: Zoé.
- LCH (Lehrerinnen und Lehrer Schweiz). (1999). Standesregeln.
- LE BOUËDEC, G. (1998). Pédagogie moderne et Foi. In M. Soëtard et Ch. Jamet (Eds), *Le pédagogue et la modernité*, pp. 151-170. Berne : Lang
- LE BOTERF, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Organisation.
- LE BOTERF, G. (1998). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Organisation.
- Le métier d'enseignant. (2002). Dossier. *Résonances*, 6, 1-17.
- LEMDANI BELKAÏD, M. (1998). *Normaliennes en Algérie*. Paris: L'Harmattan.
- LETHIERRY, H. (Ed.). (1994). *Feu les Ecoles normales (et les IUFM?)* Paris: L'Harmattan.
- LIFE (sous presse). *L'organisation du travail scolaire : un enjeu émergeant des réformes scolaires ?* Genève : PFSE, faculté des sciences de l'éducation.
- MARTINET, M., RAYMOND, D. & GAUTHIER, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations et compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'éducation.
- MEIRIEU, Ph. (1995). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.

- MOSER, U. & TRESCH, S. (2003). *Best Practice in der Schule. Von Erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen*. Avenir Suisse publication.
- NIQUE, Ch. (1989). *Comment l'école devient une affaire d'Etat*. Paris: Nathan.
- NIQUE, Ch. (1991). *L'impossible gouvernement des esprits: histoire politique des Ecoles normales primaires*. Paris: Nathan.
- Objectifs généraux de la nouvelle formation des enseignants primaires à Genève. Une formation visant des compétences professionnelles*. (1994). Genève : Université, PFSE, groupe de projet.
- OZOUF, J. & OZOUF, M. (1992). *La république des instituteurs*. Paris : Gallimard, Hautes Etudes.
- PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, 16, 7-38.
- PAQUAY, L. & WAGNER, M.-C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation, In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck.
- PÉRISSET BAGNOUD, D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand, 1846-1994*. Sion, Archives cantonales : Cahier Vallesia n° 10.
- PERRENOUD, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD, Ph. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, vol. XXVI, 3, septembre, 543-562.
- PERRENOUD, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques.
- PERRENOUD, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, Ph. (2000). *Obligation de compétences et analyse du travail : rendre compte dans le métier enseignant*. Genève : Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et Actes des Entretiens Jacques Cartier, Montréal, 3-6 octobre 2000.
- POPKEWITZ, T. (1994). La professionnalité dans l'enseignement et la formation des enseignants : notes sur son histoire, son idéologie et son potentiel. *Recherche et formation*, 116, 61-81.
- ROPÉ, F. & TANGUY, L. (Eds). (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- SCHNIDRIG, B. (2001). *Lehrerinnen-/Lehrerprofil*. Brigue : Haute école pédagogique du Valais.
- SCHÖN, D. (1984/trad. 1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- SPR (Société pédagogique romande). (1997). *Code de déontologie des enseignantes et des enseignants membres de la SPR*.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- VUILLE, M. (1978). *Les maîtres d'école*. Vevey : Delta.

Annexes

I - Objectifs généraux de la nouvelle formation des enseignants primaires à Genève. Une formation visant des compétences professionnelles. (1994). Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, licence mention enseignement (FPSE / LME), Université de Genève.

1. Maîtriser et exercer la profession d'enseignant
2. Réfléchir sur sa pratique, innover, se former
3. Maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques
4. Se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations éducatives complexes
5. Assumer la dimension éducative de l'enseignement
6. Concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement
7. Prendre en compte la diversité des élèves
8. Assumer les dimensions relationnelles de l'enseignement
9. Intégrer une composante éthique à la pratique quotidienne
10. Travailler en équipe et coopérer avec d'autres professionnels
11. Se servir à bon escient des technologies
12. Entretenir un rapport critique et auto-nome aux savoirs.

II - Les candidats à la formation degrés élémentaires et moyens, Haute école pédagogique du Valais (Suisse), août 2001. « Qu'est-ce que 'être enseignant' aujourd'hui ? »

1. Connaissances multiples
2. Langage adapté
3. Perceptions aiguës
4. Vision au cœur de chaque élève
5. Un amour réfléchi
6. Témoin de surchauffe
7. Ouverture d'esprit
8. Bras rassembleurs
9. Lien direct avec Dieu, guide spirituel
10. Protection contre les énergies négatives
11. Remarquable capacité de travail
12. Défenses contre les élèves agressifs
13. Ancrage solide dans ses convictions

III- Le Boterf, 1998 (p. 235) : *Les champs de construction de compétences pour décrire la cible du professionnalisme attendu des enseignants*

1. Ethique professionnelle
2. Maîtrise des savoirs à enseigner
3. Maîtrise des situations d'apprentissage et de la relation pédagogique
4. Gestion des relations dans l'établissement et avec le système éducatif
5. Gestion des relations avec l'environnement externe
6. Adaptation à l'évolution des mœurs

IV - CDIP (2003). *Profession enseignante, lignes directrices. Huit thèses.*

1. **Une personne assurant un rôle de gestion et d'orientation sociale.** Nous avons besoin d'enseignantes et d'enseignants qui ont une vaste ouverture d'esprit et une conscience aiguë des problèmes actuels et des perspectives d'avenir qui s'offrent à notre société.
2. **Un acteur/une actrice de l'intégration sociale.** Nous avons besoin d'enseignantes et d'enseignants qui assument une part active dans ce réseau social – dans la coordination des instances sociales et dans l'intégration sociale.
3. **Un/une spécialiste et un expert/une experte dans l'apprentissage et dans l'enseignement.** Nous avons besoin d'enseignantes et d'enseignants qui sont des spécialistes de domaines déterminés du savoir et des expertes et des experts de l'apprentissage et de l'enseignement.
4. **Un formateur/une formatrice conscient/consciente de son rôle et de ses limites.** Nous avons besoin d'enseignantes et d'enseignants qui, face aux exigences étrangères à la formation, peuvent imposer et appliquer de façon durable la mission à long terme de la formation.
5. **Un expert/une experte de la prise en charge du changement.** Nous avons besoin d'enseignantes et d'enseignants qui, de façon professionnelle, peuvent concilier les exigences du développement individuel et les processus de changement.
6. **Un expert/une experte de la prise en charge de l'hétérogénéité.** Nous avons besoin d'enseignantes et d'enseignants capables de faire face aux différences individuelles, sociales et culturelles de façon positive et créative.
7. **Un/une membre d'une équipe, un interlocuteur/une interlocutrice, un agent/une agente d'un service public.** Nous avons besoin d'enseignantes et d'enseignants prêts et aptes à concevoir le travail de formation et d'éducation comme un service public à organiser en lien avec des collègues, des spécialistes et les parents.
8. **Un travail de formation bénéficiant du soutien et de la reconnaissance publique.** Pour effectuer le travail exigeant qui leur est demandé, les enseignantes et enseignants ont besoin de conditions cadres fiables (politiques), d'une vaste marge de manœuvre (pédagogie) et de partenaires qui les soutiennent (société).

V - CDHEP (2003). *Projet de référentiel de compétences pour la formation à l'enseignement*

1. Agir en tant que professionnel critique et interprète d'objets de savoirs et de culture.
2. Se former par l'analyse des pratiques et par le recours aux savoirs théoriques.
3. Intégrer éthique et responsabilité dans l'exercice de ses fonctions.
4. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des élèves et du programme d'étude.
5. Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves.
6. Mettre en place un cadre de travail qui favorise l'apprentissage et la socialisation des élèves, structure les activités et les interactions.
7. Prendre en compte la diversité des élèves.
8. Utiliser les technologies nouvelles aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés.
10. Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées.

VI - Ministère de l'éducation du QUEBEC (Martinet & al., 2002).

La formation à l'enseignement : les compétences professionnelles.

1. Agir en tant que professionnel-le héritier critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation
5. Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.

10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

VII - Paquay (1994). Un cadre pour définir un référentiel de compétences professionnelles. Vers l'intégration de six paradigmes ?

