



## Editorial

**Danièle PÉRISSET**<sup>1</sup> (Haute école pédagogique du Valais et Université de Genève, Suisse) et **Valérie LUSSI BORER**<sup>2</sup> (Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) et Section des sciences de l'éducation (SSED), Université de Genève, Suisse)

### Compétences et professionnalisation en interdépendance

Nombre de travaux d'historiens et de sociologues montrent que l'enseignement secondaire a considérablement évolué depuis un demi-siècle sous la pression conjointe des processus de démocratisation et de massification (Barrère, 2002 ; Condette, 2007 ; Dubet, 1991 ; Lang, 1999 ; Rayou & Van Zanten, 2004). Cette évolution s'est répercutée sur les formations professionnelles à l'enseignement secondaire qui ont été successivement revues dans le but de permettre aux futurs enseignants de construire les «compétences» devenues nécessaires pour enseigner au nouveau public d'élèves qui fréquente les établissements secondaires (Maroy, 2006, p. 119). Parallèlement, nous assistons depuis une vingtaine d'année au renouvellement des cadres administratifs qui font autorité auprès des politiques éducatives et scolaires contemporaines (Maroy, 2012). Dans ce contexte, un discours politique autour de la *professionnalisation* des métiers de l'enseignement s'est développé et a légitimé, notamment en Suisse, le transfert de leur formation professionnelle au niveau tertiaire au cours des années 1990 (Périsset, 2010, sous presse).

Accompagnant une rhétorique de la *professionnalisation* de l'enseignement de plus en plus prégnante, les *référentiels de compétences* ont acquis une place centrale au sein des institutions de formation. Mais, utilisées tant par les politiques, par les administrateurs aux niveaux cantonal et fédéral que par les chercheurs en éducation et par les associations professionnelles, les deux notions de «compétences» et de «professionnalisation» restent polysémiques : elles servent tour à tour le discours d'acteurs différents dont les buts sont contrastés, voire même antagonistes. Comment donc, dans ces entrelacs, comprendre l'acception donnée au terme par celui qui, émetteur, l'utilise sans clarifier son intention, et comment cerner l'interprétation de celui qui, destinataire, le lit à la lumière de ses propres conceptions ?

1. Contact : danièle.perisset@hepvs.ch

2. Contact : Valerie.Lussi@unige.ch



## La rhétorique de la professionnalisation

L'acception de la *professionnalisation* telle que les formateurs et les chercheurs en éducation l'entendent dans la perspective de faire progresser la reconnaissance de la profession enseignante (Périsset, sous presse), relève d'une conception large, sociale, qui dépasse les murs de la salle de classe ou de l'établissement. Cette conception implique, de fait, le «renforcement du pouvoir du groupe professionnel sur la définition et le contrôle de ses activités (sur les modalités d'accès et de formation au métier, les conditions d'exercice, le contenu du travail, etc.)» (Maroy, 2012, p. 67). En outre, elle «suppose aussi l'obtention d'une autonomie collective pour contrôler les termes, les conditions et le contenu du travail, tant vis-à-vis de l'Etat que des autres groupes professionnels et des usagers» (Maroy, 2012, p. 67).

Mais, dans l'usage actuel qui en est fait au niveau politique et administratif, la *professionnalisation* n'est-elle pas mise davantage, pour ne pas dire exclusivement, au service de l'activité des enseignants et de leur efficacité face à leurs élèves ou au sein de leur établissement, en oubliant les questions liées au groupe professionnel, à sa reconnaissance sociale et à son autonomie de décision (Maroy & Cattonar, 2002)? Une telle acception restreint dès lors fortement l'empan du processus de professionnalisation, ce dernier étant réduit à une «professionnalité» limitée, celle que Lang décrit comme relevant de «l'articulation d'une activité instrumentale et d'un choix rationnel» (1999, p. 29). Cette professionnalité, experte et efficace, contenue dans l'enceinte de la classe et/ou de l'établissement, est partie prenante d'un organigramme où les rapports hiérarchiques sont clairement identifiés. C'est bien dans ce paradigme «d'enseignement efficace», de «pratiques réussies»<sup>3</sup> que se situe le discours politique actuel en matière de professionnalisation; c'est du moins celui qui est utilisé en Suisse par la CDIP et la COHEP pour promouvoir la «forme tertiaire de la professionnalisation» dans le domaine de la formation à l'enseignement (Forneck, 2011).

## Compétences ou l'effet «Canada Dry»?

Les «pratiques réussies», telles que les autorités politiques soucieuses d'efficacité souhaitent les voir s'étendre, se réfèrent clairement au concept de «compétences», un concept qui s'est aujourd'hui généralisé en formation, mais qui reste mal défini. Comme l'analysent Paradeise & Lichtenberger (2001), il succède à celui de qualification qui avait cours dans les anciens modèles de formation. Avec le concept de «compétences», les objectifs évoluent: il ne s'agit plus de délivrer un diplôme professionnel témoignant de savoirs acquis durant la formation et garantis par l'institution, mais de certifier l'acquisition, par les individus formés, de capacités à

3. Prairat propose de distinguer les «bonnes pratiques», fixées par la communauté professionnelle enseignante dans un code de déontologie qui participerait au processus de professionnalisation, des «pratiques réussies» qui sont, elles, promues par les didactiques (2009, p. 141). Si ces «pratiques réussies» sont variables selon les contextes, les situations, les élèves, elles tendent à être réifiées par les autorités politiques qui souhaiteraient leur standardisation pour assurer l'efficacité des apprentissages chez les élèves.



construire et à transférer des compétences d'une situation de formation à un agir professionnel, bref, d'avoir acquis les «pratiques réussies» nécessaires à l'exercice de la profession.

Dans le contexte de la formation, nous pouvons cependant nous demander si les «compétences» – que l'on souhaite voir objectivées à travers la mesure chiffrée des performances (Letor & Mangez, 2008) et l'observation des «pratiques réussies» – sont vraiment en train de détrôner les savoirs disciplinaires qui ont de tous temps constitué les objectifs d'apprentissage prioritaires des formations à l'enseignement, notamment au secondaire (Lussi Borer, 2008). De fait, les «compétences» «semblent souvent n'être que des rhabillages superficiels utilisant des verbes d'action, d'anciennes rubriques disciplinaires. Voire, ils semblent promouvoir des 'qualités sociales' vaguement définies» (Muller & Plazaola Giger, 2013, p. 117).

Devant ce constat, il semble aujourd'hui nécessaire – et c'est l'ambition de ce numéro – de questionner les présupposés à partir desquels ont été élaborés les *référentiels de compétences* dont se sont dotés les instituts de formation pour évaluer les formations dispensées, de même que les utilisations qu'en font les formateurs qui y oeuvrent. En Suisse, pays fédéral par excellence, ces référentiels sont d'ailleurs analysés et jugés par l'autorité politique supracantonale (la Conférence des Directeurs de l'Instruction publique – CDIP) dans le dossier dit de *Reconnaissance* que doivent soutenir les instituts de formation pour obtenir le sésame qui permet à leurs diplômés de chaque filière (primaire, secondaire I, secondaire II, enseignement spécialisé) d'enseigner dans les autres cantons suisses.

Quels sont donc ces principes qui guident la rédaction des *référentiels*? Peut-on identifier la nature des compétences qui y sont décrites? Pour enrichir notre réflexion, nous nous référons à Bulea et Bronckart (2005) qui identifient deux axes de tension:

- 1) Les compétences sont-elles des «qualités psychologiques» des individus qui s'incarnent dans des situations singulières ou sont-elles contenues dans les propriétés des situations de travail et de l'activité qu'elles supposent?
- 2) Les compétences sont-elles à concevoir comme «réservoirs de ressources déjà-là» préalablement à l'action ou sont-elles indissociables de l'action elle-même et n'apparaissent-elle qu'au moment où elles sont mobilisées en situation?

De fait, les référentiels ne se positionnent souvent pas par rapport à ces différentes perspectives; ils apparaissent plutôt comme des documents hybrides, sortes de *melting pot* comportant d'un côté des visées politiques ou des valeurs idéologiques et de l'autre une entrée par les différents types de savoirs et les situations réelles de travail. Négocié parfois de haute lutte, ces compromis ne semblent finalement opérationnels ni pour la pratique professionnelle – les professionnels ne s'approprient pas ces référentiels –, ni pour les dispositifs de formation – les formateurs qui sont censés y



former et qui sont en charge de les évaluer peinent également à leur donner sens et à les utiliser.

Pourtant, selon les indications données par la CDIP et la Conférence des recteurs des HEP (COHEP) (Ambühl & Stadelmann, 2011), il appartient aux instituts de formation de permettre aux futurs enseignants de recevoir une formation organisée autour d'un *référentiel de compétences spécifiques*, les contenus de formation devant être basés sur des recherches qui prouvent scientifiquement le bien-fondé des « pratiques réussies » utilisées dans l'enseignement. Mais les formateurs en institution ne savent pas vraiment que faire des « pratiques » décrétées « réussies » (*Best practices*) par la recherche ou par l'autorité administrative, illusoires tentatives pour contrôler les processus d'apprentissage au cœur des métiers de la formation et de l'éducation, des métiers que Freud déclarait *impossibles*. Les formateurs savent combien les situations sont et restent singulières et combien aucune standardisation<sup>4</sup> ne pourra jamais résoudre les problèmes posés par l'incertaine efficacité de l'action éducative. Devant le défi qui consiste à concevoir des formations dotant les futurs enseignants à la fois de contenus capables de répondre aux exigences disciplinaires, didactiques, pédagogiques, sociologiques, la notion de « compétences » a certes pu laisser croire un certain temps qu'elle parviendrait à proposer une réponse satisfaisante. Las, les chercheurs ont beau tourner le concept en tous sens, sa définition reste trop souvent flottante et insatisfaisante.

## Quelle place pour la formation professionnelle au sein de l'enseignement secondaire ?

Les auteurs des contributions de ce numéro thématique forment en institution les enseignants qui se destinent au degré secondaire et qui se distinguent des autres ordres d'enseignants, notamment des enseignants au degré primaire (Lussi Borer, 2008), par leur *rapport aux savoirs enseignés*. Historiquement et culturellement, en Suisse comme en France ou au Québec (Prost, 1968 ; Léon, 1980 ; Savoie, 2001) pays d'origine des auteurs des contributions qui suivent, les enseignants du degré secondaire construisent leur identité professionnelle avant tout à partir des *savoirs* acquis dans la discipline académique pour laquelle ils se sont formés (Hofstetter & al., 2004). De fait, ces savoirs, avec pour partie les didactiques qui leur sont liées, sont souvent considérés comme seuls légitimes pour les formations à l'enseignement, les contenus académiques étant sensés apporter tout le bagage nécessaire à l'exercice du métier. C'est un fait que connaissent bien les formateurs : les savoirs *pour* enseigner (apports des sciences sociales, dont celles de l'éducation), propres à la profession d'enseignant, sont moins valorisés, voire même parfois jugés inutiles.

D'où un beau défi qui est posé aux formateurs d'enseignants au degré

4. A propos des difficultés que pose l'usage des standards, voir notamment les contributions du n° 1/2008 de la Revue suisse des Sciences de l'Education. Disponibles sur le site web : <http://www.rsse.ch/abstracts.html#30>



secondaire : l'acte d'enseigner n'étant pas réductible à la seule transmission des savoirs, comment faire pour inciter les futurs enseignants du secondaire à entrer dans une logique de formation touchant aux approches transversales de la profession; comment faire pour qu'ils reconnaissent la plus-value d'une formation à la sociologie de l'éducation, à l'évaluation, à la recherche en éducation, à la pratique réflexive, etc.?

A partir de cette problématique délicate, liée à l'omniprésence de la notion protéiforme de *compétences* et de son organisation en *référentiel*, il a donc été posé aux formateurs et chercheurs invités à contribuer à ce numéro thématique les questions suivantes : *Comment les référentiels de compétences sont-ils pris en considération et objectivés dans la formation à l'enseignement secondaire de votre institution ? Quel rôle jouent les dispositifs de formation et les enseignements dispensés par les formateurs qui les conçoivent/animent dans la construction des compétences des futurs enseignants du secondaire ?*

Au sein de leurs institutions respectives, les contributeurs de ce numéro collectif ont questionné l'usage qui est fait des référentiels de compétences. Les expériences problématisées ici concernent plus particulièrement plusieurs dispositifs que le concept d'« approches transversales de la profession » rassemble. Chacune dans un domaine différent, en utilisant les moyens qui lui sont propres, les contributions rassemblées interrogent les processus de construction des compétences professionnelles transversales chez les enseignants (en formation initiale ou en emploi) au degré secondaire I ou II.

Relevons que mettre en résonance différents dispositifs de formation à l'enseignement au degré secondaire est novateur en Suisse. En effet, la récente harmonisation des filières de formation (par la procédure CDIP dite de *Reconnaissance*) jusqu'ici jalousement organisées et gérées par les cantons a ceci d'intéressant que là où rien ne pouvait être comparé il y a encore quelques années, il est possible, aujourd'hui, de mettre en parallèle des formations dispensées dans des régions et dans des lieux différents. Proposant autant de miroirs, la situation québécoise dans laquelle un référentiel de compétence unifié est présent depuis 2001 et celle de la France nous offrent des contrepoints intéressants aux exemples situés en Suisse romande.

De fait, nous observons d'emblée que dans l'ensemble, les chercheurs-formateurs ont peu thématiqué la question du référentiel de compétences institutionnel que pourtant chacune et chacun connaît bien. La lecture en creux questionne l'opérationnalité de cet instrument pour la conception des dispositifs de formation, même s'il les a formellement structurés. Sous leur casquette de formateur, les différents contributeurs décrivent et analysent les dispositifs qu'ils mettent en place et en quoi ceux-ci leur semblent importants pour se former à l'enseignement.

Ainsi, dans le contexte de la Suisse romande, les textes d'Alain Muller et Laetitia Progin pour Genève, de Nicolas Perrin ainsi que d'Anne Clerc



et Daniel Martin pour Vaud et finalement celui d'Alexandre Buysse et de Céline Renaulaud pour le Valais offrent des regards complémentaires sur différents dispositifs de formation portant sur les approches transversales de l'éducation. Les regards complémentaires apportés par Thérèse Perez-Roux (Université de Nantes, France) ainsi que par Mathieu Bouhon et France Lacourse de (Université de Sherbrooke, Québec), offrent autant de miroirs intéressants à propos de préoccupations qui, il faut bien le dire, sont largement partagées en francophonie et au-delà. Enfin, les articles de Bernard Wentzel et de Léopold Paquay portent une réflexion sur les tendances actuelles à l'œuvre tant au niveau de la rédaction qu'à celui de l'utilisation des référentiels de compétences.

**Alain Muller et Laetitia Progin** analysent la spécificité des objets travaillés dans l'unité de formation transversale qu'ils enseignent à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) de Genève. En confrontant le référentiel de compétences de l'IUFE aux objets de leur unité de formation transversale, ils questionnent la nature des «compétences transversales» que la formation vise à construire chez les futurs enseignants. Ils mettent en évidence que les approches transversales mobilisent des ressources conceptuelles diverses pour aborder une multiplicité d'objets hétéroclites. Elles ne peuvent ainsi être appréhendées que dans une vision syncrétique des savoirs *pour* enseigner, une vision telle que la définissent Tardif et Lessard ou Kennedy avec les termes de «connaissance ouvragée ou travaillée» («working knowledge»). Pour eux, les approches transversales ne peuvent prendre sens que *dans* et *par* le travail, incitant les dispositifs de formation à partir de situations de travail réel pour définir tant les objets de formation que les compétences à développer chez les futurs enseignants. De leur point de vue, ce n'est qu'à cette condition que les compétences peuvent honorer le travail réel de formation et combler l'écart qui existe souvent entre le référentiel et les activités et objets de formation concrets. Ils terminent en relevant les difficultés conceptuelles que rencontrent aujourd'hui tant le monde du travail que celui de la formation à saisir l'activité humaine et à penser son développement, questionnant l'adéquation du concept de compétence pour penser les processus de développement professionnel à l'œuvre.

Dans une perspective proche, **Nicolas Perrin** problématise pour sa part l'activité qui consiste à se référer à un référentiel dans le cadre des formations à l'enseignement, montrant qu'elle ne va pas de soi et ne fait pas sens de la même manière pour le prescripteur, pour le formateur et pour l'enseignant en formation. Partant du paradigme de l'enaction qui suppose qu'à chaque instant l'acteur fait émerger un monde en fonction de ce qu'il était et de ce qu'il faisait l'instant précédent, Perrin montre qu'un formateur ne peut prendre pour acquis que ce que lui-même considère comme significatif le soit également pour l'étudiant qu'il observe agir. Il ne peut donc que faire l'hypothèse que l'étudiant fait preuve d'une compétence, hypothèse qu'il ne pourra confirmer qu'en recourant au point de vue de ce dernier. Dans un deuxième temps, en lien avec le référentiel en vigueur



au sein de la HEP Vaud (HEPL), il problématise la transmission des informations contenues dans un référentiel à l'aide du cadre théorique maturarien du *language* et questionne la possibilité de développer des objets langagiers qui soient communs entre formateur et formé dans la manière même de se référer au référentiel. Il propose alors de repenser la dimension prescriptive du référentiel en direction d'une consensualité qui se construirait davantage de proche en proche entre les différents acteurs et/ou entre les acteurs et les énoncés d'un référentiel. À la suite de Rabardel et dans une perspective proche de celle de Muller & Progin, il considère que les référentiels devraient pouvoir évoluer vers des *instruments* que les enseignants s'approprient pour y capitaliser leur expérience professionnelle. Il relève également l'importance de penser l'usage d'un référentiel comme une construction collective, comme un processus de référentialisation commun qui, se déroulant avec l'ensemble des acteurs concernés, donnerait l'opportunité de construire une consensualité afin de permettre une expérience similaire des objets langagiers inclus dans le référentiel.

Le texte de **Anne Clerc et Daniel Martin** interroge les effets induits par une injonction « applicationniste » du modèle des compétences véhiculé par le référentiel de leur institut de formation (HEPL). À partir de leur expérience de formateurs dans un cours particulièrement susceptible d'être étiqueté « théorique » ou « idéologique » puisque centré sur les théories de l'apprentissage, ils montrent comment, expliquent pourquoi et à partir de quels fondements théoriques, leur dispositif a évolué à la satisfaction de tous. De manière assez surprenante pour les tenants de la rhétorique des « compétences » et de « l'alternance », ce cours – qui reçoit 80% de commentaires positifs de la part des étudiants – assume la rupture entre théorie et pratique : tout en permettant aux étudiants de se distancier des tendances utilitaristes peu formatrices de l'approche centrée sur les « besoins du terrain », il semble favoriser l'apparition d'indices d'un apprentissage en profondeur basé sur la compréhension et l'appropriation des significations offertes par les lectures théoriques proposées.

La conclusion de Clerc et Martin, montre qu'une formation professionnelle, dans un module de formation sensible et fortement circonscrit dans le temps, est possible pour les futurs enseignants du secondaire – même si elle remet fortement en question certaines croyances liées à l'alternance fortement ancrées chez nombre de formateurs. Ce faisant, elle va à l'inverse de celle, quelque peu désabusée, que posent **Alexandre Buysse et Céline Renaulaud** à l'issue de leur analyse du dispositif de formation à la pratique réflexive proposé à la HEP du Valais (VS).

Fondé sur une conception du développement issue des travaux de Piaget et Vygotski, le dispositif de formation à la *pratique réflexive* développé à la HEP VS (dont les fondements théoriques sont expliqués dans l'article) propose tout au long des 2 à 3 ans de formation plusieurs instruments et espaces de *médiations* afin de favoriser le développement professionnel des étudiants (qui sont également engagés sur le terrain professionnel des écoles secondaires des degrés I et II). À l'issue de la formation, les étudiants soutiennent





leur «bilan de compétences» qu'organise le référentiel de compétences de l'institution. A partir d'un corpus de données issu de travaux rédigés pour la soutenance de bilans de compétences, Buysse et Renaulaud ont examiné les indices relatifs aux savoirs mobilisés ainsi qu'aux systèmes de régulations et types de médiations convoquées. Il semble alors que, pour les futurs enseignants aux degrés secondaires, les savoirs disciplinaires acquis lors de la formation disciplinaire universitaire restent particulièrement prégnants et entrent en concurrence avec les savoirs issus de la formation HEP, quand bien même ceux-ci, lors du bilan de compétences, sont évoqués mais surtout à un niveau *technique* qui n'est pas celui de l'intériorisation. En conclusion, sans interroger notamment les modalités qui régissent les enseignements à la HEP (comme l'ont fait Clerc et Martin pour leur cours), les auteurs se demandent s'il ne faudrait pas revoir intégralement le dispositif de formation à l'enseignement secondaire et proposer une formation professionnelle en parallèle avec la formation disciplinaire universitaire.

Toujours dans le registre du développement de la réflexivité en formation à l'enseignement au degré secondaire et comme pour répondre à la préoccupation de Buysse et Renaulaud, **Thérèse Perez-Roux** nous invite à découvrir un même dispositif d'analyse des pratiques proposé en IUFM (formation en alternance institution-terrain) pour un groupe de stagiaires en 2006-2007 et reproduit en deuxième année de Master de l'enseignement en Education physique et sportive en 2011-2012 (nouveau dispositif de formation à l'enseignement mis en place en France dès 2010). A partir des travaux de Dubar et Tap, Perez-Roux présente un modèle théorique articulant les dimensions biographique, relationnelle et intégrative de la construction identitaire et analyse leur mobilisation au sein de dispositifs à visée réflexive. Les résultats exposés montrent que le contexte institutionnel dans lequel est intégré le dispositif n'est pas anodin. Si les deux contextes peuvent se rejoindre à propos du rôle essentiel que tient la dimension biographique dans les analyses de pratiques, ou au sujet de l'importance de la dimension relationnelle, incontournable dans la dynamique des échanges au sein du collectif de discussion (relation de soi à autrui), ou en lien avec la dimension intégrative qui permet à chacun de trouver la juste mesure entre sphères professionnelle et personnelle, l'investissement du dispositif par les formés n'est pas le même. Alors que dans la formation en alternance (IUFM), la majorité des stagiaires s'en est rapidement saisie, il n'en va pas de même dans le cadre du dispositif de formation à l'enseignement, dit *décalé*, mis en place récemment dans les Masters de l'enseignement à l'Université: la grande majorité des étudiants qui s'y forme insiste sur la priorité accordée dans leurs études à la réussite du Concours, ou bien trouve que le dispositif exige d'eux trop d'investissement, de distanciation d'un point de vue personnel. L'idéal ne semble donc pas encore résider dans le cadre de la formation conjointe, disciplinaire et pré-professionnelle, du moins telle que décrite ici.

Poursuivant l'analyse des dispositifs de formation à l'enseignement au degré secondaire dans différents contextes francophones, **Mathieu Bouhon et France Lacourse** interrogent les rapports aux savoirs à enseigner et





aux savoirs *pour* enseigner des futurs enseignants inscrits au Baccalauréat en Enseignement secondaire (BES) de l'Université de Sherbrooke (UdeS). Le programme BES, d'une durée de quatre ans et à l'intérieur duquel les stages occupent une place importante (900h), s'ancre dans une visée professionnalisante qui a vu le jour au début des années 2000 dans le contexte de la réforme de la formation initiale des enseignants au Québec. Axé sur un référentiel de formation de 12 compétences prescrit par le ministère de l'Éducation, le programme vise une formation à la fois en sciences de l'éducation (notamment cours transversaux et dispositifs de formation à la réflexivité) et en didactique disciplinaire (y compris des activités disciplinaires nécessaires aux savoirs à enseigner offerts par les facultés disciplinaires partenaires). Dans leur article, les auteurs montrent comment les imaginaires disciplinaires – et les didactiques qui leur sont associées – restent prioritaires dans les représentations des futurs enseignants au secondaire. De fait, ces représentations mettent à mal l'hypothèse de la construction, durant la formation, de réelles compétences transversales qui soient perçues et reconnues comme nécessaires et propres à l'exercice de la profession : les étudiants, lorsqu'il s'agit de construire leur agir enseignant, continuent à faire appel à une représentation de la formation qui est plus pratique que professionnelle, plus disciplinaire que pédagogique, et qui, pour eux, peut faire l'économie du développement d'une réflexivité et du recours aux savoirs des sciences de l'éducation. Ainsi, malgré l'importance mise sur la construction d'une professionnalité enseignante, malgré le fort encadrement dans les stages ou lors des cours et ateliers d'analyse des pratiques et autres dispositifs de formation et d'accompagnement à la pratique réflexive mis en place par l'institution, les chercheurs relèvent que la culture de l'enseignement, selon l'acception que lui donne Barbier (2006), reste prégnante et fait obstacle à la construction d'une culture de la professionnalisation pourtant visée par le programme de formation.

Enfin, retournant dans le contexte des HEP de Suisse romande et dans le prolongement de la réflexion posée à propos du BES québécois, la contribution de **Bernard Wentzel** revient sur la rhétorique de ces dispositifs que sont les référentiels de compétences. Son texte vise à montrer et comprendre comment opèrent les traductions régionales de tendances internationales. L'analyse est faite à partir des documents structurant deux formations à l'enseignement au degré secondaire I en particulier, soit celles qui ont cours dans les instituts de formation vaudois (HEPL) et genevois (IUFE). Les résultats présentés ici donnent à voir les contours de la professionnalité telle qu'entendue par les responsables de formation et telle que destinée à exercer une influence sur la construction identitaire des enseignants dudit degré d'enseignement. Maîtrise des savoirs à enseigner et polyvalence, expertise au service de l'apprentissage et de la diversité, professionnalité ancrée dans le paradigme réflexif se retrouvent dans les deux référentiels. Au-delà de l'histoire propre à chaque institution, ces référentiels marquent ainsi leur proximité, en tant que buts de formation, avec les orientations des politiques scolaires contemporaines telles que définies au niveau national.



Enfin, **Léopold Paquay**, à qui les HEP doivent beaucoup<sup>5</sup> en matière de réflexion et de construction de référentiels de compétences<sup>6</sup>, signe une postface ouvrant de nouveaux possibles dans le domaine. En dénonçant une vision trop applicationniste des référentiels, il rappelle fort à propos les finalités professionnelles de leur présence (un *horizon de formation* permettant de s'y retrouver) dans les curriculums de formation à l'enseignement. Entre *acquisition des savoirs pour enseigner* et *contribution au processus de professionnalisation* des futurs enseignants au degré secondaire, une nouvelle dimension est à développer pour que les référentiels soient utilisés non pas comme des outils prescripteurs ou de contrôle, mais bien pour permettre d'accompagner le développement professionnel des enseignants. En ce sens, ils doivent être interprétés et mis en œuvre dans une proximité certaine avec la réalité du terrain que rapportent les étudiants en formation à l'enseignement et à laquelle sont confrontés les formateurs dans l'organisation de leurs cours et séminaires. Les référentiels sont alors une aide pour structurer l'analyse réflexive sur et à partir des pratiques, dans un processus formateur de conceptualisation et de prise de distance, processus dans lequel les savoirs en sciences humaines et sociales acquièrent une place légitime et utile.

Largement ouvert, le débat autour de la construction des formations à l'enseignement au degré secondaire dans l'empan du «transversal» ne fait que commencer. Gageons que d'autres publications viendront prochainement l'enrichir et le faire avancer !

---

5. Nous n'oublions cependant pas l'importante contribution des travaux de Philippe Perrenoud au moment de la création des HEP dans les années 1990-2000.

6. Son texte *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant?* (Paquay, 1994) a été largement diffusé, débattu et repris lors de la création des HEP en Suisse romande.



## Références

- Ambühl, H., & Stadelmann, W. (Eds). (2011). *Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire. Conférence-bilan II*. Berne : Conférence de Directeurs de l'instruction publique/CDIP et Conférence des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques/COHEP. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.edk.ch/dyn/24089.php> [consulté le 12 janvier 2012]
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In Y. Lenoir & M.-H. Boullier-Oudot (Eds), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 67-82). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005). *Pour une re-définition de la compétence comme processus dynamique*. Genève : Université, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, n° 104.
- Champy, F. (2009). *La Sociologie des professions*. Paris : Presses universitaires de France.
- Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles)*. Paris : L'Harmattan.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Editions du Seuil.
- Forneck, H.J. (2011). De la tertiarisation externe à la tertiarisation interne ? Les effets de la tertiarisation des enseignantes et des enseignants à la lumière des recherches empiriques suisses. In Ambühl, H. & Stadelmann (Eds), *Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire. Conférence-bilan II* (pp. 41-59). Berne : Conférence de Directeurs de l'instruction publique/CDIP et Conférence des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques/COHEP. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.edk.ch/dyn/24089.php> [consulté le 12 janvier 2012]
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge (UK) : Polity Press.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi V. & Cicchini, M. (2004). Formations des enseignants secondaires : logiques disciplinaires ou professionnelles ? Le cas de Genève (fin du 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle). *Revue suisse d'histoire*, 54(3), 275-305.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., Sonderheft 8/2007, 11-29.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants, Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris : PUF.
- Letor, C. & Mangez, E. (2008). Tensions autour de la notion de compétence : une pédagogie invisible dans un contexte d'objectivation des résultats. In V. Dupriez, J.-F. Orianne & M. Verhoeven (Eds), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question* (pp. 333-352). Bern : Lang, Exploration.
- Lussi Borer, V. (2008). *Formations à l'enseignement et sciences de l'éducation. Analyse comparée des sites universitaires de Suisse romande entre la fin du 19<sup>e</sup> et la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe. *Revue française de pédagogie*, 2, 111-142.
- Maroy, C. (2012). Les politiques d'*accountability* au service de la confiance dans l'institution scolaire et les enseignants ? *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 34 (1), 57-70.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahiers de recherche du GIRSEF*, 18.



- Muller, A. & Plazaola Giger, I. (2013). Compétences, travail et formation. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds), *Apprendre au travail* (pp. 215-226). Paris: PUF.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et Formation*, 16, 7-38.
- Paradeise, C. & Lichtenberger, Y. (2001). Compétence, compétences. *Sociologie du travail*, 43, 33-48.
- Périsset, D. (2010). Le double enjeu de la formation à l'expertise professionnelle. Les évolutions internationales au cœur des Hautes écoles pédagogiques (Suisse). In R. Malet, La formation des enseignants sous influence internationale. Circulation, emprunts, transferts dans l'espace francophone. *Recherche et formation*, 6 (5), 61-74.
- Périsset, D. (sous presse). Mais pourquoi parle-t-on tellement de professionnalisation? Entre sociologie des professions et nouvelles gouvernances: réflexion autour d'un concept polymorphe. In B. Wenzel, V. Lussi & R. Malet (Eds), *Professionnalisation de la formation des enseignants: des fondements aux retraductions nationales*. Nantes: PUN.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris: PUF.
- Prost, A. (1968). *L'enseignement en France. 1800-1967*. Paris: A. Colin.
- Rayou, P., & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris: Bayard.
- Savoie, P. (2001). *Les enseignants du secondaire. Le corps, le métier, les carrières (tome 1, 1802-1914)*. Paris: INRP et Economica.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.



## ***Les dimensions transversales en formation des enseignants du secondaire : analyse d'une Unité de Formation***

**Alain MULLER<sup>1</sup> et Laetitia PROGIN<sup>2</sup>**

(Institut Universitaire de Formation des Enseignants  
Université de Genève, Suisse)

Cet article vise à répondre – de manière contextualisée, en décrivant et en analysant des séquences de formation produites au sein d'une Unité de Formation transversale – aux trois questions suivantes :

- 1) En quoi les objets travaillés au sein des approches transversales se différencient-ils des objets travaillés au sein des approches didactiques ?
- 2) Quelles compétences peut-on raisonnablement supposer être construites par les enseignants formés dans des ateliers transversaux ?
- 3) Comment les approches transversales honorent-elles, mais aussi interrogent-elles, les référentiels de compétences des institutions de formation dans lesquelles elles opèrent ?

Mots-clés : compétences, formation, transversal, travail enseignant.

### **Introduction**

Les formations d'enseignants sont souvent structurées sur la base de la distinction didactique – transversal. Si, au moins à première vue, ce qui spécifie les approches didactiques ne semble pas poser problème – elles s'ancrent premièrement dans une identité disciplinaire précise, deuxièmement participent d'un champ de recherche, qui s'il est évidemment traversé de controverses, est du moins relativement unifié – il n'en va pas de même pour ce que l'on appelle les approches transversales, dans la mesure où le champ de leurs objets d'étude est par nature non borné, et où elles puisent à des champs conceptuels de référence diversifiés, voire contradictoires (Maulini & Perrenoud, 2009).

Une telle situation amène à se poser (au moins) les trois questions suivantes :

- 1) En quoi les objets travaillés au sein des approches transversales se différencient-ils des objets travaillés au sein des approches didactiques ?
- 2) Quelles compétences peut-on raisonnablement supposer être construites par les enseignants formés dans des ateliers transversaux ?

---

1. Contact : Alain.Muller@unige.ch

2. Contact : Laetitia.Progin@unige.ch



3) Comment les approches transversales honorent-elles, mais aussi interrogent-elles, les référentiels de compétences des institutions de formation dans lesquelles elles opèrent ?

Notre contribution vise à donner quelques éléments de réponse à ces trois questions, de manière contextualisée et limitée. Elle est le fruit d'une réflexion de formateurs sur leur propre pratique – nous avons conçu et animons les séquences de formation présentées – et ne procède pas d'une démarche de recherche scientifique tenue par un cadre conceptuel et une méthode précis. Nous ne visons qu'à décrire une certaine réalité et à problématiser celle-ci en mobilisant tant nos catégories « indigènes » que certaines ressources conceptuelles nous ayant parues intéressantes pour notre réflexion.

Ce travail prend pour objet d'analyse une unité de formation intitulée *Dimensions transversales de la profession*, unité appartenant à la deuxième année du cursus actuel de formation des enseignants secondaires du canton de Genève à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFE). Cette UF est composée de 4 domaines : *Elève*, *Classe*, *Etablissement*, *Ecole et société*. Les groupes d'étudiants concernés (une vingtaine de personnes par groupe) suivent dix séances de 90 minutes dévolues aux domaines *Elève* et *Classe* et dix séances de même durée dévolues aux domaines *Etablissement* et *Ecole et société*.

Nous présentons et analysons des extraits du *Référentiel de compétences* de la FORENSEC (Formation des Enseignants du Secondaire), les *objets* de travail abordés dans l'UF, les relations entre ces *objets* de travail et le *Référentiel de compétences* ainsi que deux séquences de formation.

## Le Référentiel de compétences

L'UF *Dimensions transversales de la profession* est censée honorer un certain nombre de compétences du référentiel de la FORENSEC.

Pour les domaines *Elève* et *Classe* ces compétences sont :

- Transmettre, et permettre aux élèves de construire des connaissances solides, notamment dans le but de leur permettre d'entreprendre d'autres formations. Ceci signifie plus particulièrement :
  - construire des séquences d'enseignement porteuses de sens, caractérisées par les gestes professionnels suivants : mise en place de situations d'apprentissage, régulation des processus d'apprentissage, évaluation des apprentissages qui ont été réellement effectués et, si nécessaire, remédiation ;
  - différencier les interventions didactiques et les démarches d'évaluation en fonction de la diversité des élèves, en prenant en considération les besoins spécifiques de formation.
- Gérer un groupe-classe en tenant compte de sa dynamique dans le but de garantir des apprentissages dans un contexte favorable à tous.



- Etablir des relations éducatives avec les élèves, individuellement et collectivement, dans les différentes situations de la vie scolaire, en tenant compte de la spécificité de l'apprenant adolescent.
- Analyser et évaluer sa propre pratique avec des outils conceptuels mis à disposition par la recherche et les différentes théories de l'éducation et de l'enseignement afin de prendre de la distance et de modifier, le cas échéant, sa manière de concevoir sa pratique.
- Prendre en compte les diversités sociales et culturelles et leur permettre de s'exprimer sans discrimination.

Pour les domaines *Etablissement* et *Ecole et société* ces compétences sont :

- Collaborer avec les collègues de l'école, que ce soit au sein du groupe de discipline, dans l'équipe des enseignants d'un groupe-classe, avec la direction de l'établissement, dans le but de : gérer les parcours des élèves, d'assurer le suivi et la cohérence des programmes, d'élaborer et réaliser des projets pédagogiques et des activités propres à l'établissement.
- Coopérer avec l'équipe médico-psycho-sociale, le doyen, le maître de classe, le responsable du groupe-classe ou les parents en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
- Analyser et évaluer sa propre pratique avec des outils conceptuels mis à disposition par la recherche et les différentes théories de l'éducation et de l'enseignement afin de prendre de la distance et de modifier, le cas échéant, sa manière de concevoir sa pratique.
- Prendre en compte les diversités sociales et culturelles et leur permettre de s'exprimer sans discrimination.
- Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions dans l'esprit de la LIP<sup>3</sup> en respectant les valeurs défendues par cette dernière.

Sans entrer dans une analyse fine de cette liste, on peut premièrement remarquer la grande hétérogénéité des « niveaux taxonomiques » des compétences qui y sont décrites. Deuxièmement, elles relèvent pour la plupart, plus de finalités éducatives, ou d'objectifs très généraux, que de compétences au sens donné habituellement à ce terme, soit d'aptitude à agir de manière efficace dans une certaine classe de situations. On sait bien sûr que la plupart des référentiels de compétences possèdent une multiplicité de fonctions qui participent à leur « éclatement taxonomique »<sup>4</sup>. De ce point de vue le référentiel de la FORENSEC n'est pas en soi un objet particulièrement « baroque » et n'est pas plus critiquable qu'un autre. Cependant, en tant que formateur, la distance qu'il entretient aux situations réelles de travail interroge : dans quelle mesure ce référentiel est-il une ressource

---

3. Loi sur l'Instruction Publique du canton de Genève.





permettant aux formateurs de penser et les contenus et les modalités concrètes de leurs enseignements ?

## Les thématiques travaillées dans les ateliers

Dans le document officiel décrivant l'UF un certain nombre de thématiques de travail sont présentées. Si, eu égard au taux relativement restreint de temps dévolu à l'UF (40 heures) ces thématiques ne sont pas toutes réellement travaillées – des choix sont opérés suivant les besoins des groupes ou la logique d'avancement du travail de chaque groupe – il nous semble néanmoins intéressant d'en donner la liste, en ce que celle-ci témoigne de la conception de l'UF.

Liste des objets dits « thèmes abordés » dans le Descriptif de l'UF

Elève - Classe	Etablissement - Ecole/Société
<ul style="list-style-type: none"> <li>• la place dans l'école, la classe</li> <li>• l'expérience scolaire</li> <li>• le rapport au savoir</li> <li>• les difficultés d'apprentissage et l'échec scolaire</li> <li>• la complexité du « système classe »</li> <li>• la planification</li> <li>• les stratégies d'enseignement</li> <li>• la gestion de classe</li> <li>• les dilemmes</li> <li>• la gestion de l'hétérogénéité (différenciation)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'organisation du travail scolaire</li> <li>• les relations professionnelles</li> <li>• les rapports d'autorité et de pouvoir</li> <li>• les relations famille – école</li> <li>• les projets d'établissement</li> <li>• l'effet-établissement</li> <li>• les inégalités scolaires</li> <li>• les valeurs du système à l'intérieur desquelles les actions des équipes enseignantes s'inscrivent</li> <li>• les politiques éducatives (les nouveaux principes de gouvernance)</li> </ul>

Une analyse relativement grossière de cette liste, permet de regrouper ces objets en quatre grandes catégories.

Tout d'abord on a un ensemble de « faits d'expérience ». Nous entendons par là, des objets de la réalité qui font partie de l'expérience professionnelle « en soi », qui font partie des préoccupations habituelles, « normales » des enseignants, qui sont élaborés conceptuellement dans un « lexique

4. « Les référentiels de compétences recouvrent plusieurs fonctions, des plus descriptives aux plus normatives : l'identification des compétences présentes dans une organisation ; l'identification des compétences nécessaires à son bon fonctionnement ; l'identification des compétences à développer dans le futur ; la mise en visibilité et la valorisation des différents postes d'une organisation ; la participation à une logique de mobilité au sein de l'organisation ; la régulation des recrutements ; l'anticipation des besoins de formation ; la définition de curricula de formation ; l'évaluation des travailleurs par la hiérarchie ; l'auto-évaluation des travailleurs, etc. » (Muller, 2013, p. 218)



professionnel commun» (on parle, par exemple en salle des maîtres, de difficultés d'apprentissage, d'échec scolaire, de relations entre enseignants, des relations aux familles, des questions d'autorité et de pouvoir). Si ces faits peuvent aussi être des objets savants, c'est-à-dire élaborés dans un lexique sociologique ou psychologique par exemple, ils sont *d'abord* des faits d'expérience quotidienne. On trouve dans la liste comme «faits d'expérience» :

- les difficultés d'apprentissage et l'échec scolaire ;
- les relations professionnelles ;
- les rapports d'autorité et de pouvoir ;
- les relations famille – école.

On a ensuite un ensemble de «faits savants», à savoir des objets de la réalité élaborés dans un lexique savant (sociologique, psychologique, ergonomique, etc.) qui ont vraisemblablement pour fonction d'éclairer ou d'expliquer les *faits d'expérience* : par exemple, le *rapport au savoir* sert à mieux comprendre les difficultés d'apprentissage ou l'échec scolaire. Ces «faits savants» ont pour fonction de «déplacer» les explications «spontanées» (de sens commun) données au *faits d'expérience* : par exemple, comprendre que les difficultés d'apprentissage ne viennent pas d'un handicap socio-culturel mais d'un rapport au savoir disjoint de celui qu'attend l'école. On a comme «fait savants» :

- la place dans l'école, la classe ;
- l'expérience scolaire ;
- le rapport au savoir ;
- la complexité du «système classe» ;
- l'effet-établissement ;
- les inégalités scolaires ;
- les valeurs du système à l'intérieur desquelles les actions des équipes enseignantes s'inscrivent ;
- les politiques éducatives (les nouveaux principes de gouvernance).

Troisièmement on trouve dans la liste des objets qui sont des «pratiques» visant à *produire* de la réalité, et non à «lire» celle-ci. Les «pratiques» de la liste sont :

- la planification ;
- les stratégies d'enseignement ;
- la gestion de classe ;
- la gestion de l'hétérogénéité (différenciation) ;
- l'organisation du travail scolaire ;
- les projets d'établissement.

En dernier lieu on trouve des «problèmes», des objets dont on pourrait dire qu'ils sont des «phénomènes vécus» dans la rencontre avec la réalité. Pour ce type d'objet on a :

- les dilemmes.



## Des objets hétéroclites

On voit ainsi qu'on a affaire à une multiplicité d'objets hétéroclites renvoyant à plusieurs champs conceptuels distincts. Contrairement aux approches didactiques qui mobilisent des ressources conceptuelles diverses pour travailler sur un objet – l'enseignement d'un certain savoir, trouvant ainsi la possibilité d'une *unification conceptuelle* dans le savoir à enseigner –, les approches transversales mobilisent des ressources conceptuelles diverses, pour travailler sur des objets tout autant divers. (Par exemple, l'objet *rapport au savoir* issu d'une théorie sociologique, l'objet *organisation du travail scolaire*, en relation à des travaux issus des sciences de l'éducation, l'objet *projet d'établissement* en lien à une certaine politique éducative, etc.) Pour elles, aucune unification conceptuelle ne semble envisageable. Les approches transversales produisent donc un univers conceptuel hétéroclite, rétif à toute entreprise synthétisante, dont l'unité ne peut être que *synchrétique*, soit relever d'un amalgame agglomérant des éléments restant relativement indépendants les uns des autres.

## Synchrétisme conceptuel et processus de développement

Ce constat peut d'un certain côté paraître problématique, dans la mesure où il montre combien les approches transversales sont menacées par un double « éclatement » conceptuel et territorial : il est impossible de définir les limites de ce qu'elles recouvrent. D'un autre côté, on ne peut s'empêcher de remarquer que la nature synchrétique de leurs univers conceptuels les rapproche de l'univers conceptuel « spontané » des enseignants qui, comme l'ont montré Lessard et Tardif (1994), est lui-même profondément synchrétique et ne trouve son unité que dans le creuset de l'expérience. Peut-on donc faire l'hypothèse que l'unité des approches transversales ne peut se fabriquer que dans la *pratique de formation* elle-même, dans les dispositifs de formation eux-mêmes ?

Afin de pouvoir donner un peu de corps à cette hypothèse, attardons-nous brièvement sur la notion de *connaissance ouvragée* (working knowledge) ou de *connaissance travaillée* que l'on doit à Kennedy (1983).

Cette idée de connaissance travaillée ou ouvragée remplit deux fonctions conceptuelles : elle vise en premier lieu à lier organiquement la connaissance professionnelle à la personne du travailleur et à son travail [...] En second lieu, cette idée signifie que la connaissance professionnelle de l'enseignant porte les marques de son travail, qu'elle n'est pas utilisée comme un moyen dans le travail, mais qu'elle est produite, façonnée dans et par le travail. Il s'agit donc, si l'on veut, d'une connaissance multidimensionnelle incorporant des éléments relatifs à l'identité personnelle et professionnelle de l'enseignant, à sa situation socioprofessionnelle, à son travail quotidien dans l'école et la classe. Cette connaissance ouvragée est donc à rapprocher du savoir des salicuteurs étudiés par Delbos et Jorion (1990), lorsqu'ils avancent l'idée que le savoir du travail, ce n'est pas un savoir *sur* le travail mais *bien encore du travail*, savoir faisant corps avec lui selon des modes multiples de symbolisation et d'opérationnalisation des gestes et des mots nécessaires à la réalisation concrète du travail. (Tardif & Lessard, 1999, pp. 366-367).



A partir de là, nous faisons les hypothèses suivantes. Premièrement, l'unification conceptuelle synchrétique des approches transversales ne peut se faire que comme un *travail* (à mener dans le dispositif de formation) et *en lien avec le travail réel* des enseignants, puisque celui-ci est justement le lieu d'intégration des connaissances hétéroclites. Deuxièmement, le dispositif de formation ne peut être qu'un lieu où le *réseau de connaissances hétéroclites* des enseignants en formation est *réouvert, réalimenté*, par de nouvelles connaissances ou par du travail *sur* les connaissances des enseignants. Troisièmement, ce mouvement de *réouverture-réalimentation* procède plus d'un *développement*, d'une *transformation silencieuse* (Jullien, 2009) que d'un apprentissage circonscrit et saisissable. Par *développement* nous entendons un processus d'évolution continu, peu saisissable, composé de multiples interactions entre savoirs tacites, savoirs explicites, expérience au travail, maîtrise incorporée des situations, etc.

## Perspective développementale et compétences

Si l'on admet que les approches transversales produisent plus une sorte de développement (assez flou à saisir) que des apprentissages plus ou moins circonscrits, on peut se demander dans quelle mesure elles permettent de construire les compétences du référentiel FORENSEC. Tout au plus, pourrait-on supposer qu'elles participent, de manière indirecte et peu mesurable à la construction de celles-ci.

D'autre part, si ce qui fait l'unité des approches transversales est l'incorporation de leurs « objets » dans le *travail réel* des enseignants, il faudrait, pour pouvoir identifier les compétences qu'elles produisent, que celles-ci soient définies en relations précises avec des *situations de travail réel*. Or, comme on l'a signalé plus haut, lorsque l'on regarde le référentiel de la FORENSEC, on constate que l'on a affaire à des « compétences » extrêmement larges, abstraites, qui sont peut-être davantage des finalités ou des buts généraux, que des compétences répondant à des situations de travail précises et réelles.<sup>5</sup>

Bref, si l'on peut dire que dans un sens, le développement produit par les approches transversales ne semble pas réellement honorer les compétences du référentiel, on pourrait tout autant, soutenir dans un autre sens, que les compétences du référentiel n'honorent pas le travail réel de formation, ou encore que les approches transversales interrogent de manière critique le référentiel de compétences.

Afin de donner à cette problématique un aspect plus concret, il nous semble utile de présenter et analyser deux séquences de formation.

---

5. Le problème, que nous ne pouvons qu'esquisser ici, est peut-être beaucoup plus fondamental : il est possible que le *développement* que nous supposons produit par le dispositif de formation ne se laisse pas « saisir » en termes de compétences (même définies en relation à des situations de travail réel), mais nécessite le recours à d'autres concepts comme ceux par exemple de *disposition à agir* ou de *typification* (Plazaola Giger & Muller, sous presse).



## Une séquence de formation : *Rapport au savoir et aide aux élèves en difficulté*

Cette séquence de formation, relative aux domaines *Elève et Classe*, vise à aborder de manière concrète la problématique du *rapport au savoir* des élèves (Bautier, Charlot & Rochex, 2000) en traitant non seulement les difficultés d'apprentissage et d'engagement dans le travail de certains élèves mais tout autant les conséquences de ces difficultés sur l'activité de l'enseignant. Cette séquence est structurée en trois sous-séquences de 90 minutes chacune.

### Moment 1 = 90 minutes

1. Introduction à la problématique de *l'aide aux élèves en difficulté*.
2. Visionnement de 3 films<sup>6</sup> issus de la plate forme *Néopass@ction*<sup>7</sup> : thématique *Aider les élèves à travailler et à apprendre* :
  - « *Je ne peux pas me diviser en 25* »
  - « *Je ne t'aide plus* »
  - « *Parfois savoir renoncer* ».
3. Travail en groupes de 3/4 personnes, visant à répondre à une série de questions :
  - concernant le film « *Je ne peux pas me diviser en 25* » : Qu'est-ce qui se passe ? Que cherche à faire l'enseignante ? Quelles difficultés, quelles contradictions, quels dilemmes ? Quelles pistes de solutions ?
  - concernant les films « *Je ne t'aide plus* » et « *Parfois savoir renoncer* » : Quel dilemme ? Peut-on renoncer pour certains élèves à la réalisation de tâches complexes et à la transmission de connaissances relevant d'une culture commune ? Quelles sont ses propres limites personnelles et professionnelles ? Jusqu'où aller et comment s'économiser pour pouvoir tenir ? Quelles solutions acceptables pour répondre au mieux à chaque élève avec le peu de moyens donnés par l'institution ? Comment se situer face à l'avalanche de prescriptions telles : *aider, accompagner, personnaliser, individualiser, différencier, tutorer* ?
4. Retours du travail des groupes au collectif.
5. Synthèse du formateur sur la base du travail des groupes et des propositions données par les enseignants expérimentés filmés sur la plate-forme.

---

6. Tous les films visionnés sont de courte durée : de moins d'une minute à cinq minutes.

7. La plate-forme *NéoPass@ction* de l'INRP (<http://neo.ens-lyon.fr>) est fondée sur l'observation par des chercheurs du travail réel des enseignants et vise à offrir des ressources de formation aux enseignants stagiaires, débutants et confirmés. Elle présente des vidéos typiques, des points de vue, des analyses de débutants, d'enseignants chevronnés, de chercheurs. Pour une présentation et réflexion sur cette plate-forme, voir Ria & Leblanc (2011).



## Moment 2 = 90 minutes

1. Retour sur la problématique de *l'aide aux élèves en difficulté*.
2. Distribution de deux documents «Bilan de savoir + extraits d'entretiens» de deux élèves (Sandrine et Gwenaëlle) témoignant de rapports aux savoirs très contrastés.<sup>8</sup>
3. Analyse comparative individuelle de ces documents sur la base d'une «grille d'analyse»:
  - Organisation textuelle
  - Conception du travail scolaire
  - Conception de ce qu'est un savoir
  - Rapports entre les univers de l'école, de la famille, des amis
  - Positionnement du sujet
  - Autre...
4. Discussion collective à partir des analyses individuelles et des situations singulières vécues par les participants.
5. Synthèse du formateur.
6. Introduction aux concepts de *rapport au savoir* et de *processus de secondaireisation* (Bautier & Goigoux, 2004), avec liens aux deux exemples empiriques analysés.
8. Thématisation par le formateur, des problèmes et dilemmes qui se posent quand on vise à aider les élèves dont le rapport au savoir est en disjonction avec les réquisits de l'institution scolaire.

## Moment 3 = 90 minutes

1. Retour sur la problématique développée à la fin de la séquence précédente
2. Visionnement de 2 films de la plate-forme *Néopass@ction* issus de la thématique *Aider les élèves à travailler et à apprendre* :
  - «*Le calcul littéral pour eux aussi ?*»
  - «*Calcul littéral : autre séquence*»
3. Analyse collective de l'activité de l'enseignante et des élèves. Identification des problèmes qui se posent.
4. Visionnement de 9 films issus de la plate-forme *Néopass@ction* (thématique *Aider les élèves à travailler et à apprendre*), films dans lesquels des enseignants expérimentés réagissent au deux films précédents, débattent entre eux, à la recherche de «solutions» pratiques à ce genre de situation :
  - «*Damien : montrer beaucoup ?*»
  - «*Chérif : découper n'est pas mâcher*»

---

8. Ces bilans de savoir et entretiens sont tirés de Bautier & Rochex (1998).



- «Faire des rappels fréquents»
  - «Audrey: détailler la démarche»
  - «Magali: plus de mimétisme, moins de découverte»
  - «Antonin: le tableau comme jalon vers l'autonomie»
  - «Anne: leur donner des outils»
  - «Anne: marquer les moments forts»
  - «Virginie: développer le sentiment de compétence»
5. Les participants, par groupes de 3 à 5 personnes, débattent des propositions des enseignants filmés, font une synthèse de celles qui leur paraissent les plus pertinentes, et proposent des «solutions» personnelles.
6. Retour collectif sur les travaux des sous-groupes.

## Quelles activités et quel développement ?

On peut d'abord remarquer que cette séquence de formation met sept «pôles» en lien: (1) des traces empiriques du rapport au savoir de deux élèves, (2) des ressources conceptuelles savantes, (3) des ressources conceptuelles / analytiques «ordinaires», (4) la problématique de l'aide aux élèves, (5) du travail réel, (6) des débats professionnels, (7) l'expérience enseignante des participants.

On peut dire aussi que cinq activités sont croisées: (1) Observation, (2) Elaboration d'expérience, (3) Analyse, (4) Appropriation (ressources conceptuelles savantes/problématique de l'aide aux élèves), (5) Discussions (controverses professionnelles) entre participants.

Que peut-on supposer que cette mise en lien de sept «pôles» et ces cinq activités croisées produisent comme développement chez les participants ? A notre sens, on ne peut pas savoir «ce qui se construit précisément» à travers ce croisement d'activités.

Tout au plus peut-on dire que le dispositif produit, de la «circulation» entre les sept pôles, de la «circulation» entre les quatre premières activités, circulations «investies dans le social, la communauté professionnelle» à travers les controverses.

Peut-on alors parler de production de compétences ? Il est peut-être intéressant à ce propos de se référer à Schwartz (2009) pour qui l'*agir en compétence*<sup>9</sup> est composé des six «ingrédients» suivants: (1) la relative maîtrise des protocoles (règles, procédures, savoirs formalisés, etc.) dans une situation de travail, (2) la relative maîtrise de la singularité d'une situation de travail, (3) la capacité à articuler le versant protocolaire et le versant singulier d'une situation de travail, (4) le débat de valeurs lié au débat de normes, (5) l'activation ou le repli du potentiel de la personne, (6) la capacité à tirer parti des synergies de compétences en situation de travail.

9. «Je dirais "l'agir en compétence" plutôt que la compétence parce que la compétence justement, ce n'est pas une notion simple et homogène» (Schwartz, .2009, p. 203).





On peut faire l'hypothèse que *potentiellement* :

- Les traces empiriques du rapport au savoir de deux élèves participent à la production de l'ingrédient 2.
- Les ressources conceptuelles savantes participent à la production de l'ingrédient 1.
- Les ressources conceptuelles / analytiques « ordinaires » participent à la production de l'ingrédient 1.
- La problématique de l'aide aux élèves participe à la production de l'ingrédient 1.
- Le travail réel participe à la production des ingrédients 1, 2 et 3.
- Les débats professionnels participent à la production de l'ingrédient 4.
- L'expérience enseignante des participants participe à la production des ingrédients 1, 2, 3 et 4.

### **Une séquence de formation : *L'établissement scolaire et sa complexité***

Cette séquence de formation, relative aux domaines *Etablissement et Ecole & Société*, vise notamment à identifier les composantes formelles (*groupes disciplinaires, conseils et conférences des maîtres, direction, instances de concertation avec les associations professionnelles, relations avec les familles*) et informelles (*culture, coutumes, hiérarchies, genre, tabous, clans, réseaux de communication, leadership*) qui colorent, avec des nuances différentes, les expériences vécues par chaque acteur au sein de son bâtiment scolaire (Gather Thurler, 2000). L'objectif de cette approche consiste à faire comprendre aux participants que tous les établissements ne se ressemblent pas et que certains sont plus efficaces que d'autres. Les élèves n'ont par conséquent pas les mêmes chances de réussite, selon l'enseignement dispensé et selon l'établissement qu'ils fréquentent (« *effet-établissement* ») (Grisay, 2006). Cette prise de conscience permet notamment d'élargir la réflexion relative à la manière dont les systèmes scolaires peuvent œuvrer en faveur d'une école juste et équitable.

Afin d'identifier ces composantes tant formelles qu'informelles et d'appréhender ainsi la complexité des expériences vécues par chacun, les participants sont invités à analyser des extraits de situations relatives par des enseignants (tout comme eux) en formation. Ces situations sont, certes singulières dans leur détail, donc différentes, mais elles présentent suffisamment de traits communs pour faire émerger les composantes formelles et informelles qui colorent l'expérience des enseignants au sein de leur établissement.

#### **Exemple de situation**

*« J'enseigne les maths au Collège et cela m'irrite de devoir rendre mes travaux au doyen qui est enseignant de biologie et qui nous casse les pieds parce*



*qu'il a fait la formation pour enseigner les maths au CO. Je me demande bien ce qu'il comprend des maths au secondaire II et pourquoi je dois m'abaisser à lui donner mes travaux, comme s'il avait quelque chose à me dire sur un domaine qu'il ne maîtrise même pas» (Julien, enseignant en formation).*

### **Exemple de situation**

*«Là où j'étais avant, le travail en équipe se faisait tout naturellement, on ne se forçait pas. C'est juste que quelqu'un faisait un devoir par exemple eh bien, on le photocopiait pour tous les collègues de maths et on mettait la feuille dans chaque casier. Ça ne prenait pas beaucoup de temps et puis c'était relativement sympa d'avoir tous les devoirs des collègues, même si on n'avait pas le temps de faire quelque chose en commun (...). Ici, j'ai demandé un petit peu en début d'année comment ça se passait et tout le monde m'a dit «Tu fais ce que tu veux.» J'ai demandé s'ils avaient une progression commune : «Non, non, celle du livre». Bon après, on comprend vite» (Marie, enseignante en formation).*

### **Exemple de situation**

*«Lors d'un dernier conseil de classe, au moment de voter la promotion ou non d'un élève, plusieurs maîtres se sont abstenus et finalement, c'est la direction qui a décidé de la promotion par dérogation. J'ai en fait l'impression que c'est mal vu ou que cela semblerait «méchant» de voter contre une promotion exceptionnelle et je crois que je vais aussi m'abstenir à l'occasion, même si la discussion a montré que l'élève est mal orienté» (Emma, enseignante en formation).*

### **Démarche proposée**

1. Lecture des extraits (individuellement).
2. En groupe, regrouper/classer les extraits en sous-ensembles présentant une forme d'unité (voire des difficultés et/ou des dilemmes de même type).
3. Attribuer un « mot-clé » aux regroupements
4. Représenter ces regroupements et leur catégorie sur un papier (sous forme de schémas).
5. A partir de ce travail, identifier les éléments que vous souhaiteriez approfondir (en lien avec ce que vous vivez au sein de vos établissements).
6. Présentation.

A la fin de la séquence, un document est distribué aux enseignants en formation. Il s'intitule :

*Quelques entrées, concepts-clés et questions : une grille de lecture pour observer les interactions dans un établissement comme dans une micro-société avec ses aspects formels et informels. A partir de ce document, les parti-*



cipants découvrent les principaux concepts<sup>10</sup> en sciences de l'éducation – et plus généralement en sciences humaines et sociales – qui permettent d'analyser l'établissement scolaire en tant qu'organisation (presque) comme une autre. Généralement, ils s'aperçoivent que les entrées proposées dans le document correspondent aux regroupements qu'ils ont précédemment réalisés en classant les situations.

## Quelques hypothèses sur le développement supposé

Cette séquence semble initier la construction d'une grille de lecture permettant de décrypter la réalité vécue par les participants au sein de leur établissement. Elle favorise également une première prise de conscience de la complexité inhérente aux relations professionnelles et surtout des mécanismes et processus psychosociaux en jeu (qui seront analysés plus finement au cours du semestre).

Néanmoins, ce dispositif interroge le lien entre le travail réalisé en formation qui vise l'acquisition d'une *grille de lecture* de l'établissement scolaire et le développement de compétences telles que savoir « coopérer » (formulé ainsi dans le référentiel FORENSEC). Entre l'identification des processus psychosociaux inhérents à toute forme d'organisation et savoir *in situ* – une fois seul dans son école – comment agir, de quelle manière réagir et à partir de quels éléments, il y a évidemment une transposition qui nous semble actuellement être laissée au libre arbitre des participants, sans que l'on connaisse (encore) réellement les conditions de sa réalisation.

## Conclusion

Cette brève incursion dans un module de formation en transversal semble montrer qu'une assez grande distance existe entre le référentiel de compétences de l'institution de référence et les activités et objets de formation concrets. Cette distance interroge la capacité du référentiel à être une ressource offerte aux formateurs pour penser et organiser leurs dispositifs. On peut y voir un problème et en tirer la conclusion que le référentiel serait à repenser de A à Z. Cependant, et bien qu'il ne soit pas déraisonnable d'imaginer que l'on puisse améliorer un référentiel en le rapprochant des pratiques réelles (à la fois d'enseignement et de formation), une telle posture nous semble reposer sur un rationalisme un peu naïf et une occultation des multiples fonctions – nous en avons déjà parlé plus haut – dévolues aux référentiels de compétences (Muller, 2013), entre autres, celle de mise en visibilité de la « politique » et des valeurs d'une organisation. Ajoutons à cela que les référentiels de compétences procèdent de conditions et de logiques de fabrication qui sont prises dans des rapports sociaux internes aux organisations souvent tendus : ils semblent donc être des compromis entre divers points de vues sur divers plans de réalité. Bref, le référentiel

---

10. Quelques exemples de concepts présents sur le document : organisation du travail scolaire, coopération professionnelle, rapports et modes d'exercice du pouvoir, culture et climat professionnel, etc.



de compétences de la FORENSEC, comme bien d'autres, semble simplement témoigner « des tensions sociales qui traversent tant le monde actuel du travail que celui de la formation, et des difficultés conceptuelles à saisir l'activité humaine » (Muller, 2013, p. 219). Ceci dit – comme nous l'avons esquissé en marge de notre réflexion – il est peut-être nécessaire d'interroger le concept de compétence lui-même : est-il vraiment le concept adéquat pour penser les processus de développement à l'œuvre dans les dispositifs de formation présentés, plus largement dans le processus de développement professionnel des enseignants ?



## Références

- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Bautier, E., Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. van Zanten (Ed.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 179-188). Paris : La Découverte.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1990). *La transmission des savoirs*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Grisay, A. (2006). Que savons-nous de l'effet établissement ? In G. Chapelle & D. Meuret (Ed.) *Améliorer l'école* (pp. 215-230). Paris : Presses universitaires de France.
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris : Grasset.
- Kennedy, M. (1983). Working Knowledge. *Knowledge : Creation, Diffusion, Utilization*, 5(2), 193-211.
- Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.) *Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 55-76). Bruxelles : De Boeck.
- Muller, A. (2013). Référentiel de compétences. In E. Bourgeois & M. Durand (Ed.), *Apprendre au travail* (pp. 218-219) Paris : PUF.
- Plazaola Giger, I. & Muller, A. (Ed.) (sous presse). *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse : Octarès.
- Ria, L. & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation NéoPass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *@ctivités*, 8(2), 112-134.
- Schwartz, Y. (2009). Usage de soi et compétence. In Y. Schwartz & L. Durrive (Ed.) *Travail et Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine (I)* (pp. 201-218). Toulouse : Octarès.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.



## ***Référentiel : quelle référence pour qui ? Apports du cadre théorique maturanien du languaging pour analyser l'activité d'un acteur-observateur***

**Nicolas PERRIN<sup>1</sup>** (Professeur formateur, HEP du canton de Vaud, Suisse et membre associé, équipe CRAFT, FPSE, Université de Genève, Suisse)

Cette contribution problématise l'«usage» du référentiel dans une perspective enactive. Elle a) questionne l'évidence que peut constituer un référentiel, b) formule quelques hypothèses quant aux conditions d'une consensualité entre acteurs (notamment dans des situations de formation) et c) envisage le risque que peut poser son usage sur le développement d'un pouvoir d'agir qui consiste, tout particulièrement dans l'enseignement, à influencer l'activité d'autrui. Cette problématisation de l'activité qui consiste à «se référer à un référentiel» s'articule autour de trois objectifs. Le premier consiste à distinguer l'objet (significatif pour l'acteur) de l'artefact (significatif pour le chercheur ou un autre acteur) et à esquisser ce que peut être la dynamique d'un «processus référentiel». Le deuxième propose une approche connotative du langage et repose la question de l'influence du langage sur l'activité d'autrui. Le troisième envisage les conséquences d'une particularité de l'activité humaine, à savoir que tout acteur est un observateur, et est donc susceptible de se méprendre sur sa propre activité en cherchant à prescrire l'activité d'autrui.

Mots clés : référentiel, analyse de l'activité, enaction, languaging, acteur-observateur

### **Introduction<sup>2</sup>**

Le but de cette contribution est de problématiser l'activité qui consiste à se référer à un référentiel dans le cadre de la formation. L'expression «se référer à un référentiel» peut être perçue comme un pléonasme. Il n'en est rien. Au contraire, elle permet de pointer deux aspects essentiels de la réflexion qui est proposée.

Premièrement, en termes usuels, la question traitée ici est celle de l'usage du référentiel par les acteurs. La focale portée sur le «se référer à» dans

---

1. Contact : nicolas.perrin@hepl.ch

2. Je remercie Katja Vanini De Carlo, Isabelle Puozzo et les évaluateurs de cet article pour leurs remarques précieuses et constructives.



le cadre de cet article se distingue de la construction ou de l'analyse du référentiel. En effet, rares sont les recherches portant sur l'usage des référentiels (quelle que soit leur nature exacte), notamment en formation. C'est habituellement l'«*amont*» de l'utilisation des référentiels qui est problématisé ou analysé. Plusieurs travaux portent sur le contenu et les origines de ceux-ci (voir par exemple Jonnaert, Barrette, Masciotra & Mane, 2006; Périsset Bagnoud, 2007). D'autres recherches constituent, quant à elles, des préalables à la constitution de ces référentiels, par exemple en analysant l'activité des acteurs afin d'identifier la structure conceptuelle des classes de situations auxquelles ils font face (Mayen, Métral & Tourmen, 2010; Pastré, 2007). Et si la question de l'usage est parfois problématisée, par exemple sous l'angle d'une analyse des discours tenus à propos du travail d'autrui, dans la dynamique de formalisation et de singularisation des référentiels (Astier, 2011), elle se focalise alors sur les situations où l'activité de «*se référer à*» est effective et consiste en une controverse portant sur les énoncés.

Certes, la littérature sur les textes prescriptifs (Leplat, 2004) ou sur les consignes (Filliettaz, 2009) pose également le problème de leur utilisation. Mais elle se focalise alors sur leur compréhension ou leur construction dans l'interaction, ce qui présuppose également que ces textes sont pris en compte par l'acteur. Ces apports permettraient toutefois, dans chacune des trois sections qui figurent ci-dessous, d'interroger le choix des unités (Leplat, 2004) du référentiel et son incidence sur l'activité de l'acteur.

Le nombre restreint de travaux portant sur l'usage des référentiels en formation pourrait donc faire penser que «*se référer à*» un référentiel va de soi. Ce n'est toutefois pas le cas. Quelques auteurs (Postiaux, Bouillard & Romainville, 2010) constatent l'existence d'un effet très relatif des référentiels sur les méthodes d'enseignement. Tout au plus, les référentiels influencent l'évaluation des apprentissages dans quelques cas. C'est plus au niveau du pilotage de la formation que l'activité de «*se référer à*» un référentiel semble effective. Le cas de l'usage des référentiels dans la VAE, tel qu'il est étudié dans certaines recherches (Prot, 2003), est d'ailleurs à l'articulation de ces deux fonctions.

Deuxièmement, le terme d'«*usage*» est problématique. Il tend à présupposer que le référentiel, tel qu'il est appréhendé par un formateur ou un prescripteur, l'est aussi par un apprenant. Or il n'est pas évident qu'un étudiant ou un enseignant novice se réfère à un référentiel de la même manière qu'un formateur ou un prescripteur l'a prévu. L'usage des référentiels constitue d'ailleurs un objet d'apprentissage dans le cadre des formations professionnelles à l'enseignement.

C'est donc l'activité de «*se référer à un référentiel*» qu'il faut problématiser. Ceci permet de préciser trois questions : quand et à quoi se réfère un acteur lorsqu'il a connaissance d'un référentiel ? Comment s'articule, entre plusieurs acteurs, l'activité de se référer à un référentiel ? Quel est l'effet d'une telle référence sur l'activité de ces acteurs ?





Ce texte, de nature théorique, est structuré en trois parties. Les sections 2, 3 et 4 précisent à chaque fois un aspect de cette problématique, ce tout d'abord en se référant à un cadre théorique (première sous-section) puis en explicitant les conséquences sur l'activité de se référer à un référentiel (deuxième sous-section).

## **Problématiser « l'usage » d'un référentiel**

### **L'acteur fait émerger son environnement et n'est perturbé que par ce qui est significatif pour lui à cet instant**

Cette problématisation s'inscrit dans le paradigme de l'enaction qui propose une alternative au paradigme de la commande (Durand & Arzel, 2002; Varela, 1989). Ce dernier présuppose que l'activité est une réponse à un monde « déjà-là » qu'il s'agit de se représenter de manière adéquate pour agir efficacement. Les connaissances, les situations et les artefacts ont alors pour caractéristique de contraindre l'activité. C'est en ce sens qu'on peut parler de l'« usage » d'un référentiel. Ce référentiel est un donné et le chercheur est amené à analyser dans quelle mesure ce donné contraint l'activité de l'acteur.

Selon le paradigme de l'enaction (Maturana & Varela, 1994; Varela, 1989), l'activité n'est pas une réponse à un monde « déjà-là ». L'acteur n'est pas parachuté dans un monde dont les propriétés seraient spécifiées préalablement à toute activité cognitive (Varela, Thompson & Rosch, 1993). Il ne traite pas une information venant de l'extérieur.

L'information est créée de l'intérieur, par les processus qui maintiennent l'acteur en vie, et constitue l'environnement qui est significatif pour cet acteur. Cette information (cette information construite de l'intérieur) n'est donc pas une représentation d'un monde extérieur qui déclenche une action adéquate. Ce n'est pas un savoir accumulé sur une réalité « déjà-là » qui permet d'agir sur celle-ci, même si l'expérience quotidienne amène à poser ceci comme une évidence. A chaque instant, l'acteur fait émerger un monde, en même temps et parce qu'il se produit lui-même, et ce en fonction de ce qu'il était et de ce qu'il faisait l'instant précédent.

En d'autres termes, ce sont les processus permettant l'émergence d'une unité (une cellule, un organisme...) qui déterminent le type d'interactions que celle-ci peut avoir avec son environnement (Varela, 1997). L'unité se confronte constamment à des perturbations de son environnement et les traite selon sa perspective. Chaque perturbation peut être vue comme l'initiation d'une action de la part du système afin de maintenir son identité, c'est-à-dire ses processus de production. Cette dynamique est une production de significations: ce qui perturbe le système est ce qu'il prend en compte, ce qui est significatif pour lui. Une « perturbation » qui n'initie aucune action de l'acteur ne le perturbe pas ou interrompt les processus qui le maintiennent en vie.



Pour un observateur extérieur, l'enjeu est de maintenir la comptabilité logique, c'est-à-dire de définir précisément pour qui une perturbation est significative (Maturana & Varela, 1994). L'observateur ne doit pas confondre l'environnement de l'acteur, c'est-à-dire ce qui est significatif pour ce dernier, et ce qu'un observateur postule, à tort, comme étant significatif pour ce système, c'est-à-dire la partie de son environnement à lui avec laquelle l'acteur semble interagir. Par exemple, un formateur ou un chercheur ne peut pas prendre pour acquis que ce qu'il repère dans son propre environnement est significatif pour l'étudiant qu'il observe agir, même si celui-ci semble agir en fonction des caractéristiques repérées comme pertinentes par le formateur ou le chercheur. Tout au plus, ce dernier ne pourra que formuler une hypothèse, qu'il devra confirmer en recourant au point de vue de l'acteur.

### **La référence au référentiel : le point de vue de l'acteur**

Le premier objectif de cette contribution consiste donc à prendre en considération les enseignements de l'ergonomie de langue française, à savoir que l'activité est nécessairement différente de ce qui a été prescrit (Leplat, 1997). L'activité de l'acteur ne consiste donc pas seulement à mettre en œuvre un référentiel. Mais il va plus loin en soulignant qu'une tâche (posée comme telle par un observateur extérieur) peut-être non significative pour l'acteur. Il n'y a pas lieu, *a priori*, d'analyser la tâche pour analyser l'activité comme le propose Pastré (2007) ou d'étudier l'activité en regard de ce qui la prescrit. Comme mentionné plus haut, l'activité ne peut donc pas être problématisée comme consistant à «utiliser» un référentiel. En effet, ce dernier n'est pas forcément significatif pour l'acteur. Et s'il l'est, il peut l'être potentiellement très différemment de ce qu'a prévu le formateur ou le prescripteur. Ce qui est significatif pour un observateur extérieur (un formateur) ne l'est pas forcément pour un autre acteur (un étudiant).

Cette référence au paradigme de l'enaction amène à différencier l'objet de l'artefact. L'objet est ce qui est significatif pour l'acteur alors que l'artefact est ce qui est significatif pour un observateur. Si le référentiel est un objet pour l'observateur extérieur (le référentiel peut être significatif pour un formateur), il n'est, jusqu'à preuve du contraire, qu'un artefact pour l'acteur (c'est le formateur, en tant qu'observateur extérieur, qui peut identifier qu'un artefact se trouve face à l'étudiant). Même si, pour un observateur, l'acteur semble adapter son comportement au référentiel, cela ne signifie pas automatiquement que celui-ci fait partie de son expérience ou qu'il le fait de la même manière que l'observateur.

L'analyse de l'activité qui consiste à «se référer à un référentiel» peut alors être problématisée de deux manières. L'une consiste à analyser l'activité d'un acteur en regard de ce qui est significatif pour un observateur extérieur, que celui-ci soit un chercheur, un formateur ou un prescripteur. Mais ce n'est pas parce que des caractéristiques du référentiel sont significatives pour un apprenant qu'elles le sont de la même manière que pour celui qui l'observe. Notamment, ces caractéristiques peuvent ne pas former une



totalité signifiante pour un enseignant novice. Dans cette perspective, l'acteur est alors, analytiquement - c'est-à-dire aux yeux d'un observateur et en posant cela explicitement - « face » à un référentiel.

Un exemple, repris tout au long de l'article, illustre chacun des aspects de la problématique développée ici. Il s'appuie sur quelques « usages » possibles du référentiel de formation de la HEP-Vaud<sup>3</sup>, plus particulièrement centré sur la compétence 1 qui est décrite aux pages 2 et 3.

En l'occurrence ce n'est pas parce qu'un étudiant feuillette ce document qu'il identifie qu'il s'agit d'un référentiel. Il peut également parcourir son contenu et ne pas repérer l'architecture de celui-ci qui se traduit par sa mise en page.

Plus fondamentalement, l'« usage » d'un référentiel va dépendre de l'activité de l'acteur. Un formateur se référera vraisemblablement très différemment à ce référentiel dans différentes situations. Il peut par exemple chercher à le comprendre de manière détaillée lors de la préparation d'un module de formation. Il peut être en proie à des difficultés s'il doit articuler cette approche de la formation (par compétences) avec une logique de contenu disciplinaire ou une pratique de formation influencée par des objectifs de formation. Enfin, il peut vouloir s'y référer brièvement pendant un cours, et constater alors que ce qui est dit sous la composte 1.3 « Porter un regard critique »... ne s'accorde peut-être pas avec ce qu'il venait de développer devant les étudiants. Ce qui sera significatif pour lui sera à chaque fois différent.

L'autre, plus radicale, consiste à décrire parallèlement l'activité de l'acteur et le « processus référentiel ». Il s'agit alors de décrire, à chaque instant, ce qui est significatif pour l'acteur et de modéliser la dynamique de ce qui constitue le référentiel pour l'acteur. L'acteur n'est alors plus « face à un référentiel » mais fait l'expérience d'un objet qui se transforme. C'est donc cette dynamique de transformation qui constitue le référentiel et rend compte de la perturbation de l'acteur. Ce « référentiel », qui est à la fois objet et processus, peut être décrit par la paire étoile (Varela, 1976, 1979) \* = *référentiel/processus référentiel*. Cette expression met l'accent sur le fait qu'un référentiel est à la fois *ceci et le processus qui conduit à ceci*. Le \* = *référentiel/processus référentiel* correspond donc à l'activité qui tout à la fois prend en compte et constitue un référentiel ou, plus simplement, l'activité qui consiste à faire émerger un référentiel, à faire l'expérience d'un référentiel en étant perturbé par celui-ci.

Le référentiel est alors à problématiser comme l'« histoire » de ce qui fait signe pour l'acteur. L'erreur serait alors de penser que cette « histoire » est cumulative et constitue finalement l'objet. Au contraire, l'objet est un instantané isolé dans cette dynamique.

De manière idéale, on peut supposer que ce référentiel accompagne la formation de l'étudiant. Il peut toutefois appréhender ce référentiel de manière très différente en fonction des moments ou des lieux qu'il fréquente durant sa formation. Un point particulier - par exemple la dimension critique de la compétence 1 -

3. Ce référentiel se trouve à l'adresse : [www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfiliere/referentiel-competences-hep-vaud.pdf](http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfiliere/referentiel-competences-hep-vaud.pdf)



peut constituer pour lui une clé de lecture et favoriser une manière d'agir. Plus généralement, le caractère contraignant de cette prescription peut être vécue très différemment selon les situations qu'il rencontre. Ce n'est donc pas un, mais, des « usages » qui se développent en fonction d'une expérience à un moment donné. L'expérience du référentiel, dans une situation et un instant donné, va potentiellement influencer la suite de l'activité de l'étudiant, tout du moins dans l'immédiat. Mais ce n'est pas pour autant qu'une expérience typique se stabilisera ou se complexifiera.

Cette manière de problématiser l'activité qui consiste à « se référer à un référentiel » permet alors d'analyser le « processus référentiel » des apprenants, sans que celui-ci soit *a priori* posé comme influencé par un artefact ou comme orienté par la construction (cumulative) d'un objet. Elle permet aussi de distinguer les intentions de formations - qui sont à analyser comme un processus - et le « processus référentiel » d'un apprenant. En ce sens, la référence aux usages comme « la proximité ou la distance aux références » (Chauvigné, 2010, p. 82) écrase la dynamique de cette référence, tant pour le formateur que pour les apprenants, et passe sous silence le fait que cette référence puisse ne pas en être une, tant pour l'un que pour l'autre.

## **Problématiser la « transmission des informations contenues » dans un référentiel**

### **Une approche connotative du langage**

Si un acteur fait émerger son environnement, s'il n'est perturbé que par ce qui est significatif pour lui à chaque instant, quelle est alors son expérience de ce qu'il lit dans un référentiel ? Le cadre théorique maturanien du languaging permet d'aborder le langage dans une perspective enactive, c'est-à-dire de manière compatible avec le présupposé d'autonomie des acteurs. Cette approche est très différente d'une conception courante du langage. Adopter une approche enactive du langage impose en effet de différencier le langage et le languaging. Autrement dit, il s'agit de ne pas confondre une description externe et une description intrinsèque des phénomènes langagiers.

Le langage correspond au phénomène que peut décrire un observateur. Ce dernier constate que les comportements langagiers d'un acteur présentent certaines régularités et que des comportements (langagiers ou non) d'autres acteurs impliqués dans la même situation semblent dépendre de ces régularités. C'est pourquoi il est possible d'appréhender le langage comme une transmission d'informations et comme le maniement d'outils langagiers. Cependant, cette perspective est incompatible avec une approche enactive car elle ne tient pas compte de la comptabilité logique (Maturana & Varela, 1994). En d'autres termes, l'observateur confond sa perspective et celle de l'acteur observé. Il présuppose que l'environnement de l'acteur est identique à son propre environnement, c'est-à-dire que ce qui le perturbe lui, est identique à ce qui perturbe l'acteur observé.



Comme le précise Kravchenko (2011), l'enjeu est de passer d'une vision internaliste du langage, comme une capacité d'émettre des patterns sonores pour désigner une réalité extérieure à l'acteur, à une approche qui met en évidence que les comportements linguistiques émergent d'une coordination entre acteurs. Maturana (1978, 1988) a élaboré un cadre théorique pour rendre compte de cette émergence des objets langagiers. Pour souligner que cette dernière découle des perturbations réciproques entre les acteurs, Maturana utilise le verbe «to language» ou le substantif «*languageing*». Cette émergence s'explique par le fait que l'être humain a la capacité d'être affecté par sa propre activité, de pouvoir discrétiser des entités dans son flux expérientiel et de pouvoir agir sur elles, notamment en les nommant. Un comportement langagier se réfère alors à une unité discrétisée dans son flux expérientiel. La consensualité (relative) du langage découle à la fois de la possibilité pour les acteurs d'être mutuellement perturbés par leurs comportements et par les comportements langagiers qui désignent ces comportements. C'est pourquoi, dans une approche enactive, le langage (à comprendre non pas la capacité à émettre des sons mais la capacité à se coordonner par des sons) est considéré comme connotatif. Chaque objet langagier (chaque pattern acoustique correspondant à une coordination de coordination) que fait émerger un acteur rend compte de l'expérience de ce dernier à cet instant.

Le cadre théorique maturanien peut être transposé à l'analyse de l'activité (Perrin, 2010, 2011). Chacune de ces entités (chaque distinction) peut alors être décrite par un couple [*objet langagier*]  $\cup$  *expérience que connote cet objet*. Un même objet langagier peut donc être expérimenté différemment par deux acteurs, en fonction de leur activité (un objet langagier n'instruit pas mais peut perturber un acteur en fonction de son état et de son activité à un moment donné) et de leur histoire (un objet langagier connote ce qui a fait signe pour un acteur en fonction de ses expériences antérieures).

Cette différence dans la manière d'expérencier un même objet langagier peut notamment concerner son niveau d'abstraction. Cet objet langagier peut connoter une expérience idiosyncrasique, c'est-à-dire une entité distinguée dans ce qu'elle a de spécifique *hic et nunc*. Dans ce cas, un acteur peut, lorsqu'il parle avec un autre acteur, manifester l'expérience qu'il fait d'un artefact qui se trouve devant lui. Par exemple, [*consigne*]  $\cup$  *expérience d'un texte écrit en haut de cette feuille*. L'objet langagier est concret. Mais un objet langagier peut aussi connoter l'expérience, faite ici et maintenant, d'une cohérence entre plusieurs expériences. Le même acteur peut manifester l'expérience qu'il fait d'un artefact dans ce que celui-ci a de commun avec d'autres artefacts, c'est-à-dire l'expérience d'une cohérence entre plusieurs expériences de cet artefact ou d'artefacts similaires. Par exemple, [*consigne*]  $\cup$  *expérience d'un texte injonctif s'adressant à un élève*. Cet objet est abstrait. Mais l'expérience de cette abstraction ne se réduit pas quelques traits décontextualisés ou généralisés. Toute expérience est celle d'une totalité. Ici, l'expérience que connote le concept de consigne, est celle de toute l'épaisseur expérientielle que peut avoir une injonction pour cet acteur ici et maintenant.



Si l'expérience que deux acteurs font d'un même objet langagier peut être très différente, cela ne signifie toutefois pas que les acteurs vivent dans un isolement total. Le comportement d'un acteur peut perturber – et non déterminer – un autre acteur. Une telle perturbation, si elle est mutuelle et durable, permet, de proche en proche, de rendre similaires les expériences que connote un objet langagier pour ces deux acteurs. Mais comme le souligne von Glasersfeld (1991), le languaging ne consiste pas à transmettre de l'information mais influence et découle d'une activité commune, c'est-à-dire correspond à un processus d'adaptation mutuelle, qui amène les acteurs à faire des expériences similaires des objets langagiers qui les perturbent ou avec lesquels ils cherchent à perturber les autres acteurs. Cependant, *in fine*, même si les acteurs parviennent à se coordonner, il n'est pas possible d'affirmer qu'ils font la même expérience d'un même objet langagier.

### **La référence au référentiel : une consensualité à construire**

Le deuxième objectif de cette contribution est de problématiser l'activité qui consiste à se référer à un référentiel dans sa dimension langagière. Le cadre théorique maturanien, adapté à l'analyse de l'activité, met en évidence la dimension connotative du langage, même si un observateur peut avoir l'impression qu'un acteur peut désigner une caractéristique de l'environnement d'un autre acteur. De fait, un acteur ne fait que pointer un aspect de son environnement. Il ne peut en aucun cas s'assurer qu'un autre acteur fait la même expérience que lui. D'une part, il n'est pas certain que cet autrui fasse émerger les mêmes objets langagiers. D'autre part, il est peu probable que cet autre acteur connote, avec ces mêmes objets langagiers, une expérience similaire à la sienne.

Cette expérience différente du flux langagier, qu'il soit dit/écouté ou écrit/lu, ne renvoie pas seulement à l'expérience d'une relation que pourrait faire un acteur entre ce que prescrit le référentiel et ce que pourrait être son activité ou celle d'un autre acteur. Ce point concerne plus généralement l'expérience que peut faire un acteur, ici et maintenant, de chaque objet langagier qu'il distingue dans le référentiel.

Cette manière de problématiser permet alors de questionner les conditions dans lesquelles un objet langagier peut constituer, de proche en proche, un artefact qui favorise (ou non) l'émergence d'une activité (souhaitée ou non) ou de nouvelles distinctions que l'acteur ne faisait pas antérieurement. Il est ainsi possible d'analyser le « processus référentiel » mentionné dans la Section 2 en tenant compte de l'évolution des distinctions que peut faire émerger un acteur.

Le référentiel de formation de la HEP-Vaud précise le niveau de maîtrise attendu en fin de formation « intégrer les différents savoirs à enseigner afin de favoriser la création de liens significatifs chez l'élève. » Un étudiant peut faire au moins deux expériences différentes de l'objet langagier « intégrer les différents savoirs ». Il peut se dire qu'il doit intégrer, structurer, organiser ses savoirs. Mais il peut aussi faire l'expérience de la nécessité de savoir proposer des situations



d'intégration à ses élèves. Intégrer est alors expérimenté comme étant «faire de l'intégration». Une telle différence peut passer inaperçue. Les étudiants parlent bien «d'intégrer les différents savoirs»... même s'ils ne font pas forcément la même expérience que le formateur. Or ce dernier ne peut contraindre une expérience plutôt qu'une autre, au moment de la première lecture du référentiel. Il peut par contre (in)valider progressivement les descriptions proposées par les étudiants de leurs expériences à l'occasion d'une explication.

La dimension prescriptive du référentiel peut alors être repensée. Elle peut être problématisée comme une consensualité qui se construit de proche en proche entre les différents acteurs et/ou entre les acteurs et les énoncés d'un référentiel. Si ce regard est particulièrement adapté dans un contexte de formation, où les apprenants sont amenés progressivement à faire de nouvelles expériences et à faire émerger de nouveaux objets langagiers, il l'est tout autant pour analyser l'activité d'acteurs experts qui se réfèrent à un référentiel. Une telle référence ne constitue jamais un donné. L'acteur est perturbé par certains objets plutôt que par d'autres en fonction de son activité et de son état ici et maintenant. De plus, cette consensualité est toujours la résultante d'une histoire, toujours singulière, même au sein d'une même institution ou d'un même programme de formation.

Même si le concept d'appropriation d'un artefact peut être ambigu, comme cela a été mis en évidence dans la Section 2.1 (l'artefact n'est pas forcément significatif comme pourrait le supposer un observateur externe), l'approche du référentiel proposée par Coulet mérite d'être approfondie :

«Dans cette perspective, au-delà de leur caractère normatif, les référentiels devraient pouvoir évoluer vers des instruments (Rabardel, 1995) que les enseignants s'approprient pour y capitaliser leur expérience professionnelle. Ainsi, par exemple, à telle compétence à construire devrait pouvoir être associés des descriptifs de compétences initiales ou intermédiaires, repérées chez les élèves (formes de conceptualisation mobilisées sur telle ou telle tâche, procédures de résolution de tel ou tel type, etc.). De la même manière et parallèlement, pourraient y être consignées des modalités de guidage testées comme particulièrement efficaces ou, au contraire, à éviter pour telle ou telle raison, etc. Quant à l'ensemble de ces traces, tirées de l'expérience professionnelle des contributeurs à des référentiels mutualisés et, donc, effectivement représentatifs d'une communauté professionnelle, elles pourraient être systématiquement organisées selon des rubriques déduites d'un modèle théorique de la compétence et des activités de tutelle.» (Coulet, 2010, p. 58)

L'idée de capitaliser l'expérience professionnelle par la mutualisation progressive d'un référentiel revient à accepter que des objets langagiers peuvent devenir, de proche en proche, des perturbations mutuelles qui connotent des expériences similaires. S'il n'est pas possible de transmettre d'un acteur à un autre que tel objet langagier connote précisément telle expérience, il est possible de rendre similaire cette relation, notamment par (in)validation des expériences décrites par les acteurs, ce processus ne tendant toutefois qu'asymptotiquement à une similitude des expériences. Cela montre donc l'importance de penser «l'usage» d'un référentiel comme une construction collective.





## Problématiser la possibilité de « se référer à » un référentiel

### Les entités distinguées le sont au sein du languaging des individus en interaction

Les deux précédentes sections ont mis en évidence qu'un acteur n'est perturbé que par ce qui, d'un artefact, est significatif pour lui à cet instant, c'est-à-dire par un objet langagier. Cela dépend de son activité et de son état à cet instant. De la même manière, un objet langagier peut être expérencié très différemment selon les acteurs en fonction de leur activité et de leur état. De ce fait, un objet langagier connote l'expérience que fait l'acteur à cet instant (et non une réalité objective).

Comme cela a également été précisé, un être humain a la capacité de manipuler des unités qu'il discrétise (qu'il découpe) dans son flux expérientiel. L'une de ces manipulations consiste à les nommer. Ce faisant, ces unités lui apparaissent comme des entités, ce qui obscurcit le fait que ces dernières résultent de la manipulation d'une unité discrétisée dans son flux expérientiel. En d'autres termes, une unité d'expérience lui apparaît comme un objet et la nature de ce dernier obscurcit la manière dont il a émergé. Une entité qui émerge dans le languaging d'un acteur peut être expérenciée, progressivement, comme un objet existant « comme tel ». Comme le précise von Glasersfeld, *« ce qui est observé n'est pas des choses, des propriétés ou des relations qui existent (en tant que telles) dans un monde, mais plutôt les résultats des distinctions faites par l'observateur »* (von Glasersfeld, 1991, pp. 60-61, traduction personnelle). C'est ainsi qu'un être qui « language » peut avoir l'impression qu'il fait l'expérience d'une réalité indépendante de lui, alors qu'il ne fait que l'expérience de distinctions qu'il fait émerger.

Certaines de ces entités résultent de l'abstraction d'une relation entre plusieurs distinctions. C'est le cas, par exemple, du temps, de la causalité, de l'anticipation, de l'identité, de la relation intersubjective. Ces entités sont expérenciées comme « réelles », « comme telle » pour reprendre l'expression de von Glasersfeld, alors qu'elles enfrennent la comptabilité logique (Maturana & Varela, 1994) ; elles mettent en relation des entités discrétisées dans des domaines phénoménaux différents, par exemple lorsqu'un acteur relie son environnement et le comportement d'un acteur.

Or ces entités, qui n'ont d'autre réalité ontologique que d'être l'expérience d'une cohérence entre plusieurs expériences, sont susceptibles de perturber un acteur. Il est, par exemple, susceptible de distinguer des entités qui lui apparaissent comme la cause de son comportement. Il peut notamment penser qu'une connaissance le fait agir d'une manière déterminée. Mais cela ne peut être le cas puisque son activité dépend à chaque instant de son état et de son activité. Plus précisément, *« en tant que réseau neuronal clos, le système nerveux n'opère que par la génération interne de relations changeantes d'activités entre ses composantes et n'interagit pas avec le milieu. En tant que tel, le système nerveux n'opère pas avec des représentations »*



*du milieu ou de ce qui survient à l'organisme dans ses interactions dans le milieu* » (Maturana, 2008b, p. 110, traduction personnelle).

Qui plus est, ces entités font partie intégrante de la culture des acteurs, au sens où ils les font émerger dans leurs interactions avec autrui. Ces distinctions correspondent à une manière de vivre, à une manière d'interagir avec un environnement qui leur permet de se maintenir en vie (ou tout du moins d'être adapté à leurs communautés de pratique). Cette manière de vivre découle d'une évolution congruente des acteurs et de leur environnement (les autres acteurs en étant partie intégrante de ce dernier). C'est pourquoi ces entités peuvent être expérimentées « comme telles » mais aussi qu'elles font partie intégrante de la vie des acteurs, indépendamment de leur « non réalité ». C'est ainsi que le langage apparaît comme un instrument externe qui permet de décrire une réalité externe à l'individu, indépendamment de ce qu'il fait. *« Dans le même temps, une fois que nous nous distinguons dans le languaging, nous apparaissions comme des entités qui languagent dans le domaine des distinctions dans lesquelles nous surversons nous même. Désormais, nous pouvons parler comme si nous avions une existence indépendante de l'opération de distinction qui nous a fait émerger, et comme si nous pouvions utiliser la langue comme un instrument externe qui est indépendant de nos actions »* (Maturana, 2008b, p. 112, traduction personnelle). Ces entités *« deviennent des notions explicatives pour les manières de vivre qui surviennent lorsque nous vivons l'expérience de l'interaction avec d'autres êtres humains dans les conversations qui traitent de la facilité ou la difficulté avec laquelle nous coordonnons nos comportements les uns avec les autres. Des difficultés surgissent, cependant, quand nous ne percevons pas totalement que l'efficacité de nos coordinations de comportement est le simple résultat de notre opération au sein d'un couplage structurel réciproque »* (Maturana, 2008b, p. 113, traduction personnelle).

Un nouveau domaine d'existence, c'est-à-dire les entités susceptibles d'être distinguées par un acteur, dans une situation donnée, est donc le fruit de nouvelles expériences et de nouvelles manières d'expliquer ses expériences (Maturana & Verden-Zoller, 2008). Habituellement une expérience survient dans le confort de la vivre comme un possible. Si tel n'est pas le cas, l'acteur tente de l'expliquer à l'aide des expériences qui font déjà partie de son domaine d'expériences. Il ne peut d'ailleurs faire que cela : il explique ses expériences à l'aide de la cohérence de ses expériences. Une explication survient au sein d'un domaine clos et il n'existe donc pas de réalité extérieure à nos expériences (Maturana, 1994). En d'autres termes, l'expérience de ces entités, ainsi que de leur relations, dépendent des objets langagiers que l'acteur a déjà fait émerger et de ce que connotent pour lui ces objets langagiers. *« L'organisme cognitif est informationnellement clos. Cela étant, il peut, néanmoins, produire des descriptions, c'est-à-dire des concepts, des structures conceptuelles, des théories, et éventuellement une image de son monde ; il est clair qu'il ne peut le faire qu'à l'aide de blocs de construction glanés à travers un processus d'abstraction à partir du domaine de sa propre expérience »* (von Glasersfeld, 1991, p. 57, traduction personnelle).



## La référence au référentiel : une prison culturelle ?

Le troisième objectif de cette contribution est de problématiser l'activité qui consiste à se référer à un référentiel comme à la fois enfreinant la comptabilité logique (le référentiel rend compte ou favorise une manière erronée de se référer à son environnement) et qui en même temps fait partie d'une manière de vivre susceptible de contribuer au pouvoir d'agir de l'acteur. En d'autres termes, cette problématisation s'articule autour de deux idées centrales :

- a) Un objet abstrait qui connote la cohérence entre plusieurs expériences peut enfreinir la comptabilité logique ; c'est notamment le cas lorsque le référentiel, du fait de sa fonction prescriptive, suggère une relation entre un comportement observé/attendu et une activité supposée.
- b) La possibilité de faire émerger de nouvelles distinctions, que ce soit pour comprendre un référentiel ou pour construire de nouvelles distinctions susceptibles de rétablir sa comptabilité logique, ne va pas de soi car le languaging constitue un système clos ; un acteur ne peut faire émerger des couples *[objet] ∪ expérience que connote cet objet* qu'à partir des expériences qu'il a déjà effectuées par le passé ; certes, il peut faire émerger de nouvelles distinctions, mais seulement à partir des distinctions qu'il a déjà faites durant son histoire.

Ceci questionne la possibilité de comprendre un référentiel ou de construire de nouvelles distinctions susceptibles de rétablir la comptabilité logique des distinctions erronées favorisées par le référentiel. Ce dernier est souvent expérimenté, à tort, comme des relations de causalité (Maturana, 2000, 2006, 2008a) et de consécuitivité (Maturana, 1994, 2008c), alors que l'acteur vit dans le temps présent et n'est perturbé que par ce qui est significatif pour lui à cet instant. Le risque est alors de s'enfermer dans un monde virtuel, qui apparaît comme réel, mais qui peut s'avérer problématique en terme de pouvoir d'agir. Ce dernier point n'est cependant pas absolu : si l'expérience suscitée par un référentiel peut amener à faire émerger des distinctions erronées à propos de l'expérience d'un autre acteur (un étudiant peut par exemple faire l'expérience qu'il peut contraindre l'activité d'un élève), cette expérience peut en même temps être consensuelle, faire partie d'une manière de vivre, qui permet aux acteurs de se coordonner. Certaines notions de sens commun peuvent s'avérer efficaces pour agir même si elles résultent d'une conceptualisation de l'activité enfreinant la comptabilité logique.

Le référentiel de formation précise dans la composante 1.6 que « l'enseignante ou l'enseignant crée avec ses élèves une "culture de classe" ». Pour un étudiant, l'objet « créer avec ses élèves » peut connoter aussi bien une action volontaire de sa part qui consiste à façonner une culture, que la description d'une situation culturelle dans laquelle il constitue un acteur parmi d'autres. Cette première expérience peut être renforcée si pour lui, un référentiel, consiste en une liste d'attentes envers l'enseignant, une injonction à agir de manière appropriée. Au sein d'un tel domaine d'expériences, « créer... une culture » ne peut que consister à donner une forme acceptable à une « culture de classe ». Cette dernière expression, souvent formulée par les étudiants, met d'ailleurs en évidence que



cette distinction, peut-être erronée pour les concepteurs du référentiel, peut s'avérer parfaitement viable dans leurs interactions avec les enseignants qu'ils rencontrent dans le cadre de leurs stages.

Mais si, pour l'étudiant, l'objet « créer... une culture » connote une action volontaire, cette expérience enfonce la comptabilité logique. Ce n'est pas son action, seule, qui va déterminer la culture de la classe, même si cela peut lui sembler le cas. À nouveau, cette expérience peut s'avérer efficace. Mais elle est très vraisemblablement réductrice et peut aussi rendre problématique certains gestes professionnels.

Cette problématique montre l'importance de questionner la relation entre les distinctions typiques que font émerger les acteurs et leur activité typique dans des situations d'enseignement ou de formation. Un axe d'étude consiste notamment à analyser l'évolution des distinctions typiques que font émerger les enseignants novices en regard de leur activité typique dans leurs situations d'enseignement. Il est alors possible de questionner l'efficacité pragmatique de ces distinctions, partagées culturellement et pourtant problématiques, pour développer le pouvoir d'agir avec autrui. Et ceci est d'autant plus important que les enseignants novices interagissent avec des acteurs insérés dans des cultures différentes : les élèves, les étudiants, les formateurs les accompagnant sur le terrain ou dans les institutions de formation... qui fonctionnent comme des systèmes clos.

L'activité qui consiste à se référer à un référentiel peut donc tenir de l'illusion en ce sens que les couples *[objet] ∪ expérience que connote cet objet* ne sont potentiellement pas adéquats pour rendre compte de l'expérience d'autres acteurs. Cependant, si l'expérience de ces derniers est accessible, de telle manière qu'il soit possible d'éviter les erreurs de comptabilité logique, c'est-à-dire en évitant de mobiliser certaines distinctions problématiques même si elles sont partagées, il est possible pour les acteurs de remettre en question ces dernières. L'enjeu est donc bien de pouvoir étudier l'évolution des distinctions en regard des objets langagiers qui sont mobilisés et de l'activité des acteurs.

### **Conclusion : de l'utilité de prendre en compte que tout acteur humain est un observateur pour analyser « l'activité de se référer à un référentiel »**

Au final, le but de cet article est d'envisager les conséquences d'une particularité de l'activité humaine : tout acteur est observateur (acteur-observateur). Il est susceptible de faire émerger dans son flux expérientiel des entités et de les manipuler.

Il peut être observateur de l'activité d'autrui. C'est pourquoi cet acteur peut confondre son environnement et celui d'un autre acteur. Cela peut l'amener à supposer qu'un artefact est significatif pour un autre acteur alors qu'il ne l'est pas. Dans ce cas, un observateur peut supposer qu'un acteur se réfère à un référentiel alors que tel n'est pas le cas. Cela peut aussi l'amener à supposer qu'un autre acteur fait la même expérience que lui d'un artefact,



notamment d'un objet langagier. Le fait de pouvoir faire émerger des entités et de les manipuler l'amène à oublier que ces objets ont émergé dans le cours de son activité et connotent donc une expérience faite précédemment. De fait, il oublie donc qu'il en va de même pour un autre acteur et donc qu'un même objet peut être expérimenté différemment en fonction de l'histoire de chacun des acteurs, même s'ils utilisent ce même objet langagier.

Mais il peut également être observateur de sa propre activité. Les erreurs de comptabilité logique, par exemple lorsqu'un acteur relie son environnement et le comportement d'un acteur, affectent aussi les relations que cet acteur peut établir entre son environnement et son comportement. Il est par exemple susceptible de distinguer des entités qui lui apparaissent comme la cause de son comportement mais qui ne le sont pas. De plus, ces relations erronées sont favorisées par les objets langagiers qu'il manipule.

Il est toutefois possible de réduire cet effet induit des référentiels. L'activité de se référer à un référentiel peut être appréhendée comme un processus de référentialisation (Figari, 1994). Le fait de construire collectivement la référence, idéalement avec l'ensemble des acteurs concernés, permet de rendre potentiellement significatif le contenu de l'artefact, de construire une consensualité de manière à faire une expérience similaire des objets langagiers inclus dans ce référentiel, et à faire l'expérience que ce qu'un acteur abstrait ne rend pas forcément compte de l'expérience d'autrui. Chauvigné suggère également un tel processus : « *Dans ces exercices de co-élaboration et d'ajustements successifs, relatifs à la référentialisation, se construit progressivement un système de significations partagées, auquel chaque groupe d'acteurs peut donner sens. L'accord sur les termes ne suppose pas nécessairement le même investissement de sens* » (Chauvigné, 2010, pp. 86-87). Toutefois il ne prend pas suffisamment en compte l'importance d'une histoire commune pour permettre que des objets langagiers puissent connoter une expérience semblable chez différents acteurs.

Un dispositif de formation tel que Néopass@ction (Ria & Leblanc, 2011) peut favoriser un tel « processus référentiel » dans le cadre d'une formation. Il est susceptible de permettre l'émergence de distinctions à partir de l'abstraction de l'activité des enseignants et non de leurs comportements. Il donne en effet accès non seulement aux comportements de l'enseignant (via la vidéo) mais également à ce qui est significatif pour l'acteur (via des extraits d'autoconfrontation). En ce sens il permet d'éviter une première enfreinte à la comptabilité logique. Dans le même élan, il pourrait être suggéré de compléter ce dispositif pour accéder à l'expérience des élèves. Toutefois, les erreurs de comptabilité logique seraient potentiellement maintenues car l'enseignant novice, utilisant cette plate-forme, serait susceptible d'abstraire que telle expérience de l'enseignant « va de paire » avec telle expérience chez les élèves. Le risque est donc grand de favoriser l'émergence d'une relation causale qui, elle, enfreint la comptabilité logique. Cela montre l'importance de recherches permettant d'étudier les distinctions typiques que font émerger des enseignants novices en regard de leur activité typique, notamment à des fins de conception.



## Références

- Astier, P. (2011). Du mode d'existence des référentiels. *Recherche et formation*, 67, 125-132.
- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. Des normes en confrontation. *Recherche et formation*, 64, 77-90.
- Coulet, J.-C. (2010). La «référentialisation» des compétences à l'école, conceptions et mises en œuvre. Des attendus aux malentendus. *Recherche et formation*, 64, 47-62.
- Durand, M. & Arzel, G. (2002). Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. Dans M. Carbonneau & M. Tardif (Ed.), *Les réformes de l'éducation, leurs impacts sur l'école* (pp. 61-77). Sherbrooke: Edition du CRP.
- Figari, G. (1994). *Évaluer, quel référentiel?* Bruxelles: De Boeck.
- Filliettaz, L. (2009). Les discours de consignes en formation professionnelle initiale: une approche linguistique et interactionnelle. *Éducation et didactique*, 3, (1), 91-122.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. & Mane, Y. (2006). *La compétence comme organisateur de programmes d'études revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de «l'agir compétent»*. IBE Working paper on Curriculum Issues no 4. Genève: Bureau international de l'éducation/UNESCO.
- Kravchenko, A. V. (2011). How Humberto Maturana's Biology of Cognition Can Revive the Language Sciences. *Constructivist Foundations*, 6, (3), 352-362.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- Leplat, J. (2004). Éléments pour l'étude des documents prescripteurs. *@tivités*, 1, (2), 195-216.
- Maturana, H. R. (1978). Biology of language: The epistemology of reality. Dans G. A. Miller & E. Lenneberg (Ed.), *Psychology and biology of language and thought* (pp. 27-63). New York: Academic Press.
- Maturana, H. R. (1988, October). *Ontology of observing: The biological foundations of self consciousness and the physical domain of existence*. Conference workbook: Texts in cybernetics. American Society for Cybernetics Conference, Felton, CA.
- Maturana, H. R. (1994). The Nature of time. In L. Fell, D. Russell & A. Stewart (Ed.), *Seized by agreement, swamped by understanding*. Sydney: Hawkesbury Printing.
- Maturana, H. R. (2000). The nature of the laws of nature. *Systems Research and Behavioral Science*, 17, (5), 459-468.
- Maturana, H. R. (2006). Self-consciousness: How? When? Where? *Constructivist Foundations*, 1, (3), 91-102.
- Maturana, H. R. (2008a). Anticipation and self-consciousness. Are these functions of the brain? *Constructivist Foundations*, 4, (1), 18-20.
- Maturana, H. R. (2008b). The Biological Foundations of Virtual Realities and Their Implications for Human Existence. *Constructivist Foundations*, 3, (2), 109-114.
- Maturana, H. R. (2008c). Time: An imaginary spatial dimension or: Life occurs in the no-time of a continuously changing present. *Cybernetics & Human Knowing*, 15, (1), 83-92.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris: Addison-Wesley France.
- Maturana, H. R. & Verden-Zoller, G. (2008). *The origin of humanness in the biology of love*. Exeter: Imprint Academic.
- Mayen, P., Métal, J.-F. & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels. *Recherche et formation*, 64, 31-46.
- Pastré, P. (2007). Analyse du travail et formation. *Recherches en Education*, 4, 23-28.



- 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. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 87-104). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Perrin, N. (2010, septembre). *Les connaissances d'un point de vue enactif: des distinctions d'ordres différents expérimentées à l'état naissant*. Congrès AREF 2010, Genève.
- Perrin, N. (2011). *Une approche enactive de la construction de connaissances en formation professionnelle initiale des enseignants. Analyse du «cours de languaging» au sein d'un dispositif de simulation-analyse*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Postiaux, N., Bouillard, P. & Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université. Usages, rôles et limites. *Recherche et formation*, 64, 15-30.
- Prot, B. (2003). Analyse du travail des jurys en validation des acquis: l'usage du référentiel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, (2), 219-243.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: A. Colin.
- Ria, L. & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus. *@ctivités*, 8, (2), 150-172.
- Varela, F. J. (1976). Not one, not two. *CoEvolution Quarterly*, 12, 62-67.
- Varela, F. J. (1979). *Principles of biological autonomy*. New York: North Holland.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris: Seuil.
- Varela, F. J. (1997). Patterns of life: Intertwining identity and cognition. *Brain and Cognition*, 34, (1), 72-87.
- Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Seuil.
- von Glasersfeld, E. (1991). Distinguishing the observer: An attempt at interpreting Maturana. *Methodologia*, 8, 57-68.





## ***Evolution d'un module de formation sur les théories de l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants du secondaire : vers une rupture assumée entre théorie et pratique***

**Anne CLERC<sup>1</sup> et Daniel MARTIN<sup>2</sup>** (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

La formation des enseignants a subi de profonds changements ces dernières années. Ils se sont matérialisés par la mise en place des Hautes écoles pédagogiques. Les formations construites en alternance entre cours en institution et stages sur le terrain, ont dû répondre à un nombre important de prescriptions tant institutionnelles que politiques. C'est dans ce cadre que nous avons construit, analysé et fait évoluer un module de formation sur l'apprentissage et l'enseignement à l'intention des futurs enseignants des degrés secondaires. Notre recherche montre les effets des différentes formes successives données au dispositif de formation du module (apports théoriques, liens avec la pratique, modalités de certification) sur les conceptions des étudiants à propos de l'apprentissage, de l'enseignement et du rôle de la théorie dans la formation des enseignants. Nos analyses permettent de pointer quelques conceptions de la formation véhiculées de manière parfois peu explicite par les prescriptions institutionnelles et les conséquences de ces dernières sur les postures des étudiants en formation.

**Mots clés :** formation des enseignants, dispositifs, articulation théorie-pratique, apprentissage en profondeur

### **Introduction**

En Suisse, la tertiarisation de la formation des enseignants du secondaire s'est matérialisée par la création des Hautes écoles pédagogiques (HEP). C'est dans ce contexte que nous avons construit des dispositifs de formation dans le champ de l'apprentissage et de l'enseignement. Dans cet article, nous analyserons l'évolution d'un module de formation destiné aux futurs enseignants du secondaire et qui a lieu au tout début de leur parcours de formation. Ce module vise à développer la compétence<sup>3</sup> professionnelle à analyser et concevoir des tâches d'enseignement/apprentissage en

---

1. Contact : Anne.clerc-georgy@hepl.ch

2. Contact : daniel.martin@hepl.ch

3. Le terme « compétence » utilisé ici est requis par le plan d'étude et n'est pas consécutif à un choix de notre part.





prenant en compte les objets d'apprentissages, les objectifs d'apprentissages, les processus et stratégies d'apprentissage à mettre en œuvre pour effectuer les tâches ainsi que les conceptions des élèves. Tout d'abord, nous situerons notre propos tant en regard des cadres institutionnels et politiques en vigueur que des cadres théoriques qui préfigurent nos choix en matière de formation. Ensuite, nous présenterons les différents dispositifs que nous avons mis en œuvre entre 2007 et 2011 ainsi que nos analyses de leurs effets sur les conceptions des étudiants à propos de l'apprentissage, de l'enseignement et du rôle de la théorie dans la formation. Enfin, nous reviendrons sur les liens entre le cadre institutionnel et les dispositifs de formation choisis pour montrer notamment les risques d'une application peu réfléchie des prescriptions et ceux des messages véhiculés par ces dernières en terme de conception de la formation.

## Contexte légal et institutionnel

Au travers de l'analyse de l'évolution des contenus et des finalités d'un module de formation sur l'enseignement et l'apprentissage, nous questionnons la place des savoirs théoriques dans la formation des enseignants du secondaire. Plus particulièrement, nous allons montrer comment les cadres politiques, institutionnels en vigueur et les cadres théoriques prônés nous ont conduits à construire un dispositif de formation qui réponde à la logique des compétences et qui n'a pas été sans conséquences sur la forme donnée à l'appropriation des concepts théoriques et scientifiques par les étudiants. C'est dans ce contexte que se sont inscrits nos premiers choix pédagogiques lors de la construction du module. Regardons plus précisément la place dévolue aux savoirs théoriques dans les discours sur la *professionnalisation*, dans la logique des *compétences* et plus particulièrement dans une formation en *alternance*.

## Professionnalisation, compétences et alternance

La formation des enseignants telle que nous la connaissons aujourd'hui à la HEP du canton de Vaud s'inscrit dans le contexte de la convention de Bologne et des réformes qui visent la *professionnalisation* des enseignants. En Suisse, ce processus a conduit au transfert de la formation professionnelle des Ecoles Normales vers les Hautes écoles pédagogiques au début des années 2000. Pour répondre à la complexité croissante du métier, aux exigences de plus grande efficacité de l'école et à la recherche d'une meilleure expertise dans les pratiques des enseignants, la nécessité de la professionnalisation des enseignants, en tant que principe<sup>4</sup>, semble faire l'objet d'un consensus, reconnu par de nombreux chercheurs comme un enjeu majeur du développement professionnel et de l'accroissement de l'efficacité des formés (Altet, 1994; Perrenoud, 1994; Tardif & Lessard, 1999).

4. Si le principe de la professionnalisation semble faire consensus, les modalités de sa mise en œuvre restent problématiques et demeurent un objet de débat (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2012).



Pour Lang (1999), ce principe se fonde sur des savoirs objectivés de la pratique. Il a pour conditions une universitarisation de la formation professionnelle, une augmentation de ses exigences ainsi qu'un renforcement significatif de la part des savoirs théoriques issus des sciences de l'éducation (Hofstetter, Schneuwly & al., 2007). Bourdoncle (1991) relève que les professions se distinguent des métiers parce qu'elles sont *professées*. A ce titre, elles ne peuvent s'acquérir par la simple imitation. Ceci a impliqué un renforcement des exigences en formation, notamment du point de vue des modes d'appropriation des savoirs à, *pour* et *sur* l'enseignement. Les discours sur la professionnalisation des enseignants ont donc accordé une certaine légitimité aux savoirs théoriques dans la formation.

A l'enjeu de professionnalisation des enseignants est associée, souvent sans que ceci soit questionné, la notion de compétence. Les deux notions apparaissant d'ailleurs simultanément (Jobert, 2002). Les nouvelles formes d'organisation du travail, marquées par la nécessité de faire face à l'imprévu ont vu la logique des compétences prendre progressivement la place de celle de la qualification, et ceci toujours dans le souci d'améliorer les performances des travailleurs (Mezzena, 2011). Visant à réconcilier plus ou moins volontairement le monde patronal et ses attentes en termes d'efficacité et le monde pédagogique soucieux de résoudre la question de l'inertie des savoirs (Whitehead, 1929), la compétence peut être définie comme la «capacité d'un sujet à mobiliser de manière intégrée des ressources internes et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui.» (Beckers, 2002, p.57). Avec Crahay (2006), nous pensons que cette recherche d'un «agir juste» favorise potentiellement une perspective *utilitariste* de la formation. Elle présuppose que la cognition est subordonnée à l'action. D'ailleurs, avec la logique des compétences, on n'est plus du côté de la théorie, mais bien de celui de la pratique (Jobert, 2002). De plus, cette logique postule que l'on peut partir des pratiques, du constat de l'action pour élaborer une prescription de la pratique (Bru, 2001). Dans cette perspective, le rôle des savoirs théoriques est plutôt ambigu. La théorie semble subordonnée à l'action, les savoirs théoriques étant de fait considérés comme des ressources pour agir plutôt que comme des outils pour penser, conceptualiser ou comprendre l'action. C'est ainsi que dans notre contexte institutionnel, les savoirs théoriques peuvent souvent n'être convoqués que dans le but de justifier les prescriptions de pratiques produites par les formateurs dans les cours en institution plutôt que de faire l'objet d'une réelle appropriation par les étudiants.

Au processus de professionnalisation et à la logique des compétences qui l'accompagne, il convient d'ajouter un troisième élément constitutif de l'ingénierie de formation des enseignants dans notre contexte : l'alternance. Parce que cette modalité «semble être une loi de la nature» (Mayen, 2007, p. 84), les possibilités d'en discuter l'usage sont fort rares. L'alternance est ainsi posée, ses formes ne sont pas discutées, c'est aux formateurs de construire des outils qui permettent d'en faire un levier de formation. L'alternance est caractérisée par ses deux composantes : la première,



universitaire et fondée sur des savoirs théoriques et scientifiques et la seconde, pratique, fondée sur les savoirs d'action et l'expérience transmise par les professionnels de la profession (Durand & Fillietaz, 2009). Ainsi la formation par l'alternance semble résoudre la question des savoirs théoriques puisqu'elle leur attribue une place dans une de ses composantes. Elle est aussi censée résoudre la question du transfert des connaissances et celles des écarts entre théorie et pratique, mais seulement dans la mesure où elle est conçue dans une forme intégrative plutôt que juxtapositive, c'est-à-dire dans des modalités qui favorisent les interactions régulières entre théorie et pratique (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007). Dans une institution comme la nôtre (HEP du canton de Vaud), où les contacts entre les formateurs de l'institution et ceux de la pratique sont rares voire inexistant, la seule personne qui soit en charge de cette intégration est l'étudiant, l'alternant.

### **Savoirs théoriques et formation des enseignants secondaires**

C'est dans ce cadre général, où professionnalisation, compétences et alternance constituent notre terreau pour penser la formation, que nous assumons la responsabilité d'un module à l'intention des futurs enseignants du secondaire. Ceux-ci sont porteurs d'un bachelor, d'un master ou d'un doctorat académique disciplinaire. Ce public est donc très hétérogène, non seulement au plan des titres, mais aussi des champs disciplinaires qui vont de la littérature aux mathématiques en passant par les arts visuels. Ces étudiants arrivent en formation avec des conceptions qui postulent souvent que la maîtrise disciplinaire est suffisante pour enseigner (Schulman, 1986). Les apports dits « transversaux » de la formation ne sont ainsi pas considérés *a priori* comme des ressources potentielles pour l'enseignement. Cet élément, ajouté au cadre exposé ci-dessus, rend difficile la tâche des formateurs qui se voient attribuer le rôle de leur transmettre des savoirs théoriques et scientifiques sur l'enseignement et l'apprentissage. La demande récurrente des étudiants de se voir proposer des savoirs *utiles* et *applicables* dans leur pratique est ainsi renforcée, voire légitimée par l'injonction de les évaluer en regard du référentiel de compétences, d'articuler judicieusement théorie et pratique dans les cours que nous leur proposons, de leur donner des consignes de stage dont les seules traces sont le récit qu'il en font et de satisfaire à une évaluation de la qualité par les étudiants en fin de module, dont le questionnaire contient des questions du type : *ce cours est-il utile pour ma pratique ?*

### **Aspects méthodologiques et cadre de la recherche**

Notre propos ici est de retracer et d'analyser l'évolution d'un module de formation à l'intention des futurs enseignants des degrés secondaires I et II et les effets des modalités de formation choisies sur les conceptions des étudiants, leur perception du rôle de la théorie proposée dans ce module et la nature des commentaires en termes d'apports et de difficultés qu'ils relèvent dans le questionnaire passé en fin de module.



La perspective de recherche adoptée ici est une forme de recherche-action ou recherche-formation portant sur la formation et visant à améliorer l'efficacité de nos interventions. L'une des particularités et aussi l'une des difficultés de cette recherche réside dans le fait que nous sommes à la fois sujets de la recherche (dans la mesure où nos propres pratiques, leur évolution ainsi que leur impact sont l'objet de cette recherche) et chercheurs (dans la mesure où nous analysons ces mêmes pratiques). Ce double rôle rend très délicate la tâche d'objectivation de nos pratiques et de l'évaluation de leurs effets. Nous en sommes bien conscients et considérons qu'il faut prendre avec une certaine prudence nos analyses qui nécessiteraient d'être consolidées par d'autres recherches – c'est d'ailleurs ce à quoi s'attelle notre équipe de recherche.

Pour évaluer les effets de formation, nous avons analysé les données suivantes :

- a. Les critiques formulées dans les questionnaires qualité : nous avons catégorisé ces critiques et ne retiendrons ici que les deux catégories les plus fréquentes.
- b. Les réponses à un bref questionnaire de cinq items au sujet du module : *points forts, apports, points faibles, difficultés et conseils donnés aux étudiants de la volée suivante*. L'analyse des réponses à ces deux questionnaires nous a permis de mesurer nos effets de formation. L'analyse des réponses à ce questionnaire a été effectuée à l'aide des travaux de Marton, Quifang et Nagle (1996) qui identifient des niveaux d'apprentissage à partir des conceptions des étudiants. Ces auteurs distinguent deux niveaux d'apprentissage qu'ils relient à six conceptions possibles. Ainsi, les réponses des étudiants ont été classées dans ces six catégories de conceptions :
  - l'apprentissage en surface :
    - a. augmenter ses connaissances (*j'ai appris le guidage, la métacognition*),
    - b. mémoriser et reproduire (*la zone proximale de développement constitue le lieu où l'apprentissage est le plus efficace*),
    - c. appliquer (*il faut être attentif à..., il faut éviter les malentendus, il faut prendre en compte la zone proximale de développement*), et
  - l'apprentissage en profondeur :
    - d. comprendre (*j'ai compris l'importance d'un lexique propre à chaque discipline*),
    - e. voir quelque chose d'une autre façon (*je suis étonnée de voir remises en cause toutes les pratiques que j'ai pu observer lors de mes stages*),
    - f. changer en tant que personne (*désormais, je vais souvent me remettre en question*).

Ce cadrage théorique nous permet de qualifier les commentaires des étudiants en regard des apports de formation qu'ils relèvent et de les identifier comme indices de la construction d'une conception de l'apprentissage



en surface ou en profondeur. Ceci nous permet de poser quelques hypothèses quand à leur rapport à la théorie et au rôle de cette dernière dans leur formation.

Si, à l'origine, cette analyse s'est faite dans le but d'ajuster et de réguler nos apports de formation, elle nous permet aujourd'hui de pointer quelques effets importants des changements que nous avons apportés au dispositif de formation du module en question.

Les analyses ont commencé à propos de la cohorte d'étudiants entrés dans la formation à l'automne 2007 et se sont poursuivies chaque année. Elles ont d'abord été menées dans une intention de formation et d'amélioration de nos interventions, mais certains résultats nous ont suffisamment surpris pour que nous cherchions à comprendre un peu plus ce qui se jouait. En plus de la catégorisation des réponses à l'aide de la grille de Marton, Qui-fang et Nagle (1996), l'analyse des données et des différents dispositifs de formation décrits ici, s'appuie sur les cadres théoriques qui sous-tendent nos interventions et qui sont présentés ci-dessous.

Tout d'abord, et en référence aux apports de l'approche historico-culturelle développée par Vygotski, nous considérons la formation initiale des enseignants dans une perspective développementale. Ainsi, si nous demandons aux étudiants de s'approprier des cadres théoriques et des concepts scientifiques, c'est d'abord parce que leur intériorisation est potentiellement génératrice de développement intellectuel. Ces savoirs théoriques de référence sont offerts comme des figures de signification (Brossard, 2004) et comme médiateurs de développement professionnel : grâce à leur appropriation, l'étudiant peut élaborer de nouvelles significations qui peuvent favoriser la compréhension des phénomènes de la pratique et le développement d'une attention plus consciente et volontaire sur différentes dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage. L'appropriation de concepts scientifiques, organisés en systèmes, permet la construction de nouvelles généralisations des concepts déjà intériorisés et potentiellement génératrices de transformation des généralisations précédentes, notamment de celles construites spontanément au travers des parcours d'élèves et de stagiaires (Brossard, 2004). Ce phénomène résulte de tensions provoquées dans la zone proximale de développement interne de l'étudiant (Vygotski, 1934/1985) lorsque les concepts académiques intériorisés entrent en dissonance avec les concepts spontanés construits dans l'expérience singulière de chacun. La résolution de cette tension est porteuse de développement et génère de nouvelles formes de conscience, permettant ainsi une prise en charge plus consciente et volontaire de ses propres processus de pensée. Ainsi, les savoirs académiques proposés en formation peuvent revêtir une fonction de restructuration de la pensée (Vanhulle, 2009). Dans cette perspective, nos analyses cherchent à relever des indices de cette appropriation et des nouvelles figures de signification construites par les étudiants : *comment les concepts scientifiques proposés deviennent-ils des outils de développement de l'attention et de la compréhension des phénomènes liés à l'enseignement et à l'apprentissage ?*



Enfin, dans la lignée des travaux de l'équipe ESCOL (Education SCOLarisation) sur le rapport au savoir, nous considérons que certaines postures sont plus propices aux apprentissages que d'autres. Ainsi, en référence à Bautier, Rochex et Charlot (2000), nous pouvons relever que les étudiants qui se situent dans une logique du cheminement et qui ne valorisent que les savoirs qu'ils considèrent comme directement utiles à leur pratique auront tendance à réduire leur parcours de formation à l'effectuation des consignes qui leur sont données dans le seul but de réussir leurs certifications. Dans cette logique, les étudiants, bien que souvent très motivés, ne voient dans les situations de formation qu'un ensemble de tâches à accomplir les unes après les autres pour obtenir un titre, sans chercher à identifier ni les visées et les enjeux de formation, ni les éléments généralisables présents dans les tâches. Croyant faire au mieux, ils ne mobilisent pas les processus intellectuels qui leur permettraient d'identifier ces éléments généralisables dans les situations de formation qui leur sont proposées et d'établir des liens entre ces différentes situations. À l'inverse, les étudiants qui se situent dans une logique de l'apprentissage perçoivent, dans les situations de formation qui leur sont proposées, le contexte d'un apprentissage dont ils identifient l'objet et les enjeux. Bien que la réussite de leur parcours soit importante pour eux, ils en retirent des éléments de formation et établissent des liens entre les différentes situations qu'ils rencontrent. Ainsi, confrontés à une même tâche, tous les étudiants ne les interprètent pas de la même manière. Seuls ceux qui adoptent une posture intellectuelle qui leur permette de décontextualiser les activités de formation et d'en identifier les éléments généralisables se situent dans une logique de formation. Cette posture de *secondarisation*, cette capacité de se ressaisir des objets et des expériences pour les questionner, les décontextualiser et les reconfigurer (Bautier & Rochex, 2004) leur permet d'extraire des tâches proposées les éléments généralisables et transférables, d'en tirer parti au-delà de ce qui se joue ici-et-maintenant. C'est aussi cette posture qui est requise dans l'exploitation des situations pratiques, des expériences de stage, pour permettre de quitter le registre premier de la narration et d'adopter un registre second, constituant ces expériences en objet de questionnement. Ainsi, du point de vue de la formation, nous essayons de guider les étudiants dans la construction de cette posture et, du point de vue de la recherche, nous tentons d'identifier les indices de cette posture dans les productions des étudiants.

## **L'évolution d'un dispositif de formation et ses effets sur les conceptions et les apprentissages des étudiants**

Nous allons tenter de montrer ici comment le contexte institutionnel et notamment l'injonction à former et à évaluer des compétences nous a conduit à renforcer, voire à engendrer des conceptions du rapport théorie-pratique en formation, un rapport au savoir que nous pouvons qualifier d'*utilitariste* et des postures peu propices à la formation.



## **Le module concevoir, mettre en œuvre, analyser et évaluer des situations d'enseignement – apprentissage**

Le module qui nous concerne a lieu durant tout le premier semestre de la formation et traite des processus d'apprentissage, d'enseignement et de développement. Il est destiné à toute la volée des futurs enseignants du secondaire I et II et concerne près de 300 étudiants. Il comprend un cours et un séminaire. Il vise le développement de la compétence à concevoir et analyser des situations d'enseignement-apprentissage en articulant un cours magistral et un séminaire de travaux pratiques. Au delà de ces objectifs, l'équipe de module a défini un certain nombre d'enjeux prioritaires pour la formation. Le premier enjeu est l'appropriation d'un certain nombre de cadres théoriques dans la perspective de mieux comprendre les processus d'apprentissage, de développement et d'enseignement. Ensuite, il s'agit, en référence à Vygotski (1934/1985), de permettre aux futurs enseignants de mesurer le rôle des savoirs dans l'apprentissage et le développement (médiation par les outils et les instruments) ET l'importance du rôle de l'enseignant (Vygotski, 1934/1985; Bautier, 2006; Bautier & Rochex, 2004) dans les processus d'apprentissage des élèves et potentiellement dans leur processus de développement (médiation par l'expert). Enfin, nous cherchons à ce qu'ils développent un rapport au savoir propice à la formation et aux apprentissages des élèves, à savoir un rapport au savoir de type épistémique, partant de constats qui laissent entrevoir chez les étudiants à l'entrée en formation, un rapport plutôt utilitariste à la formation. Ils attendent souvent que les formateurs leur fournissent des « marches à suivre » à appliquer en stage. De plus, ce rapport utilitariste au savoir se retrouve dans la conviction qu'ils peuvent avoir de la nécessité de justifier auprès de leurs élèves la portée pratique et utile des savoirs qu'ils leur proposent.

Comme dans d'autres institutions, nous sommes régulièrement confrontés aux difficultés des étudiants à donner du sens aux savoirs qualifiés par eux de trop « théoriques ». Ils réclament du « concret » et des liens plus directs avec la pratique. Nous retrouvons là des difficultés récurrentes en formation des enseignants telles que la résistance à la théorie, qualifiée de jargon, considérée comme utile que si elle peut être directement « appliquée » en pratique (relevons, par exemple, que les étudiants considèrent souvent les marches à suivre comme des bonnes théories); la plainte perpétuelle du manque de liens entre théorie et pratique; la non prise en compte du rôle de l'enseignant dans la réussite ou l'échec des apprentissages des élèves.

### **Le module version 1 : une culture générale en sciences de l'éducation**

A l'origine, à l'automne 2007, les formateurs du modules ont tenté de répondre à la fois à la prescription de *former* à et d'*évaluer* une compétence précise du référentiel, à savoir : « Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des étudiants et du plan d'études » tout en tenant compte des débats politiques en cours qui révèlent le souci qu'a l'institution de ne pas « formater » les étudiants en favorisant un modèle pédagogique plutôt qu'un autre. Ainsi :





- Le cours proposait aux futurs enseignants du secondaire un large panorama de différentes théories sur l'apprentissage, sur l'enseignement, sur la motivation et sur l'échec scolaire.
- Le séminaire était constitué de travaux pratiques centrés sur la planification de situations d'apprentissage en regard des plans d'étude, sur leur mise en œuvre dans les classes de stages et sur leur analyse à partir de récits ou de souvenirs des étudiants des situations telles que réalisées.
- Pour la certification, l'étudiant devait réaliser un dossier comprenant la planification d'une situation d'enseignement - apprentissage, le récit de sa mise en œuvre et une analyse de celle-ci intégrant les concepts du cours.

Nous l'avons vu, ces choix ont été faits d'une part dans un souci institutionnel d'éviter le formatage et, d'autre part, sur la base d'une conception naïve des formateurs de proposer aux futurs enseignants et en quelques heures un «kit de survie sur les théories de l'apprentissage».

De plus et dans l'intention de favoriser l'articulation théorie – pratique et d'arrimer les objectifs de formation du module au référentiel de compétences en vigueur, la certification reposait sur un dossier fortement lié aux stages. Cette forme de certification est d'ailleurs la forme plébiscitée dans l'institution. Les étudiants réalisent un nombre important de dossiers du même type. Il n'était pas rare que les étudiants nous remettent le même dossier que celui demandé par leur formateur de didactique, ce qui générerait des tensions, compte tenu que le regard porté sur leur travail différerait passablement d'une équipe de module à l'autre et que la note attribuée par deux équipes différentes à un même étudiant et sur la base d'un même dossier pouvait fortement varier.

Lors de l'évaluation de la qualité du module, les futurs enseignants du secondaire critiquaient fortement le module en utilisant un vocabulaire parfois agressif. Ils n'y trouvaient pas de sens et insistaient particulièrement sur le manque de liens entre les apports du module et leur pratique en stage. Plus particulièrement, ils reprochaient au module sa dimension trop théorique, abstraite et déconnectée des réalités rencontrées dans leurs stages. La conception majoritaire du rôle de la théorie dans la formation restait alors celle d'*outils directement applicables en pratique*. Cette perspective *applicationniste* était renforcée par les éléments suivants :

- La construction d'un dossier lié aux stages, qui bien qu'ayant comme but de leur permettre de démontrer leur capacité à analyser des situations à l'aide d'apports théoriques, était perçu comme visant à démontrer l'adéquation de leur enseignement au discours des formateurs.
- La validation par la certification d'une compétence, d'un savoir-agir, d'un «agir-juste».

Les commentaires issus du même questionnaire, qu'ils soient positifs ou négatifs, portent essentiellement sur des éléments de forme : animation,





supports de cours, structure du cours ou des séminaires, absence d'interactivité,... Enfin, les difficultés rencontrées par les étudiants sont toutes attribuées aux formateurs ou à des éléments formels.

### **Le module version 2 : un cours interactif et des liens permanents avec la pratique**

En automne 2008 et pour tenter de répondre à ces critiques, nous avons cherché à adapter le module dans l'intention de favoriser l'articulation théorie – pratique et de mieux permettre aux étudiants de considérer les apports théoriques comme des ressources pour l'analyse et la réflexion sur la pratique. Ainsi :

- Le cours magistral a été totalement reconstruit dans une perspective interactive. Nous avons intégré des moments d'écriture réflexive, des activités visant l'articulation entre les théories proposées et les situations pratiques rencontrés par les étudiants, des moments d'échange et de questionnement, etc. L'intention était de permettre aux étudiants de construire à chaque fois des liens avec des situations réelles rencontrées dans leurs stages et de les accompagner dans le recours aux savoirs théoriques pour l'analyse de ces derniers.
- Pour tenir compte des remarques à propos du peu de prise en compte des spécificités individuelles, nous avons proposés des séminaires à choix, permettant à chaque étudiant de choisir une forme de travail particulière. Au-delà des différences de modalités, les objectifs des séminaires n'ont pas changé. Ils proposaient toujours aux étudiants des activités de planification ou d'analyse de situations d'apprentissage mises en œuvre dans leur stage.
- Pour la certification, les étudiants ont été soumis à un examen écrit, visant l'évaluation de leur compétence à analyser une situation d'enseignement-apprentissage. Cet examen était constitué de questions auxquelles l'étudiant répondait sur la base d'un dossier individuel réalisé en lien avec une situation planifiée et mise en œuvre en stage.

Au moment de l'évaluation du module, nous avons dû constater que nos efforts n'avaient eu quasi aucun effet. Les étudiants étaient toujours autant insatisfaits, quoique moins agressifs, et leurs critiques portaient à nouveau sur l'absence de liens entre un cours définitivement trop théorique et leur pratique d'enseignant en formation. Ils continuaient à réclamer des « recettes » pour leur pratique et n'avaient aucunement construit une conception de la théorie comme un outil de pensée, comme une ressource à la problématisation et à la compréhension des phénomènes rencontrés dans leur pratique.

Les réponses au questionnaire sur les apports et difficultés portaient essentiellement sur la forme et la structure du cours et des séminaires. Outre quelques réponses relevant le fait que le module favorisait la réflexion, les commentaires des étudiants avaient trait à l'animation, au support de cours



ou à d'autres éléments formels. Une analyse plus fine des commentaires nous a conduits à identifier un certain nombre de tensions irréductibles : *un cours peu pratique ou trop pratique, des apports pertinents ou inutiles, un rythme trop lent ou trop rapide, trop de matière versus tout peut être traité en 2 heures,...* À ces différents commentaires s'ajoutait un élément nouveau. Nous avons multiplié les exemples pour tenter de permettre aux étudiants de construire des liens avec leurs expériences et ils nous reprochaient de ne pas donner systématiquement des exemples dans toutes les disciplines. Enfin, nous avons été confrontés à un nombre très important d'échecs à la première session d'examen.

L'ensemble de ces résultats nous a amenés à effectuer une analyse plus fine de ce qui pouvait expliquer cette situation.

### **Des modalités de formation consécutives à une interprétation du cadre institutionnel**

Une analyse un peu plus approfondie des modalités de formation choisies dans les deux premières versions du module nous permet de relever quelques hypothèses explicatives des difficultés rencontrées par les formateurs et de l'insatisfaction récurrente des étudiants.

Nous avons d'abord multiplié les apports théoriques, dans une visée panoramique, dans le souci de ne pas imposer un point de vue et pour répondre à l'exigence institutionnelle de proposer « des théories concurrentes ». La quantité de matière abordée dans une temporalité brève (14 semaines) a eu deux conséquences : d'une part, elle a renforcé les conceptions qui postulent que toutes les théories se valent et qu'elles ne sont qu'une opinion parmi d'autres, et, d'autre part, elle a favorisé des apprentissages en surface de la part des étudiants. Nous avons proposé aux étudiants des modalités de formation qui renforçaient leur conception que les cours à la HEP n'avaient d'autre objectif que de leur proposer d'augmenter leurs connaissances sur l'apprentissage et l'enseignement (Marton, Quifang & Nagle, 1996) sans qu'ils s'approprient réellement ces savoirs théoriques comme des offres de significations (Vygotski, 1934/1985; Vanhulle, 2009; Brossard, 2004) qui leur permettent de porter un regard différent sur la pratique.

Ensuite, dans l'intention de favoriser l'articulation théorie-pratique, nous avons tenté de guider les étudiants dans l'établissement de liens avec leur pratique avant même qu'ils se soient appropriés quelque concept scientifique que ce soit. Nous avons alors probablement empêché l'appropriation en profondeur des éléments théoriques proposés. Forcer les liens avec la pratique avant l'appropriation de concepts scientifiques, a probablement fait obstacle à la construction de ces derniers et par là-même à une mise en tension entre les concepts scientifiques proposés dans le cours et les concepts spontanés construits au travers des expériences des étudiants. Nous avons ainsi empêché la création d'une zone proximale de développement interne (Brossard, 1999).



Dans le souci de construire et d'évaluer les compétences des étudiants, nous avons proposé aux étudiants d'analyser leur propre pratique avant même d'avoir construit les outils d'analyse qui permettent de le faire. De plus, l'absence de contact avec la part pratique de la formation (nous ne rencontrons pas les praticiens formateurs et sommes appelés à observer les étudiants en stage seulement à de très rares occasions) nous a conduit à leur demander des récits de leur pratique en guise de « preuve » de la mise en œuvre de ces compétences, à la recherche « d'indices » de leur développement. En fait, au lieu de travailler sur leurs pratiques, nous n'avons au mieux abordé que le souvenir de cette pratique. En outre, demander aux étudiants de prendre de la distance et d'adopter une posture critique face à leur expérience balbutiante, les a souvent conduits à « tricher », à inventer des récits de situations qui n'avaient pas eu lieu. Ils étaient en tension entre décrire une situation telle qu'expérimentée, démontrer une pratique supposée adéquate et répondre aux attentes de leur praticien-formateur, attentes parfois en contradiction avec les nôtres. Cette situation rendait d'autant plus difficile la prise de distance et risquait de renforcer leur conviction de l'absence de besoin de formation.

Plus généralement, nous pouvons relever que, dans notre institution, le message donné par la logique des compétences et des prescriptions en matière d'évaluation a conduit la plupart des équipes de module à proposer le modèle de certification par dossier. Celui-ci pourrait se résumer ainsi : prescription de pratique, planification d'un moment d'enseignement-apprentissage, mise en œuvre en stage, récit de la situation, analyse. Ce modèle est porteur d'un message *applicationniste*, qui subordonne la théorie à la pratique et qui attribue à la part de la formation qui a lieu dans l'institution le rôle de proposer des savoirs théoriques directement *applicables* en pratique. Ce point de vue est renforcé par le questionnaire qualité qui demande aux étudiants d'apprécier *l'utilité* des apports du module dans leur pratique en stage.

Enfin, relevons que les contraintes temporelles liées à la mise en œuvre des directives issues des accords de Bologne nous obligent à construire des modules de formation qui s'étalent sur 14 semaines. Vouloir viser des changements de posture ou des modifications de conceptions en si peu de temps est un défi particulièrement ardu.

### **Le module version 3 : vers une rupture assumée entre théorie et pratique**

La persistance du sentiment de décalage entre théorie et pratique et l'absence de sens que les étudiants ont pu construire dans ce module malgré une intensification des exemples et des activités de mise en lien avec leur expérience nous a conduit à revoir la totalité du dispositif. Face aux difficultés relevées ci-dessus et dans l'intention d'agir à la fois sur le rapport aux savoirs pour enseigner des futurs enseignants du secondaire et dans le but de les sensibiliser au rôle de l'enseignant face aux apprentissages des élèves, nous avons fait le double pari de diminuer drastiquement les



contenus théoriques du module et de ne plus chercher à établir des liens directs avec leur pratique.

Ainsi, nous avons opté pour un accent porté sur l'approche historico-culturelle et les travaux de Vygotski parce que ce cadre à l'avantage de s'intéresser non seulement à l'apprentissage, mais prend aussi en compte le rôle des savoirs et celui de l'enseignant dans le développement de l'élève. A cet élément central, nous avons ajouté : les travaux de l'équipe ESCOL (Bautier & Rochex, 2004; Bautier & Rayou, 2009; Rochex & Crinon, 2011) pour leur apport dans la lutte contre les inégalités, sur les malentendus, le rôle de l'enseignant et le rapport au savoir; la théorie de la variation de Marton (Marton & Tsui, 2004) et son regard sur l'analyse des objets d'apprentissages; quelques apports (Anderson & Krathwohl, 2001; Good & Brophy, 2008; Mayer, 2008; Sternberg, 2007) des sciences cognitives (méta-cognition, habiletés cognitives, charge cognitive, mémoire de travail, ...) et enfin, des résultats de recherche actuels sur l'enseignement efficace (Hattie, 2009).

L'enjeu, clairement affirmé est l'appropriation en profondeur d'un nombre limité de cadres théoriques, proposés aux étudiants comme autant d'offres de significations, leur permettant de poser un nouveau regard sur la pratique, de comprendre et de problématiser leur expérience. Ainsi :

- Le cours magistral est assumé comme tel. Les quelques cadres théoriques nommés ci-dessus leur sont présentés de façon approfondie et sans qu'une articulation avec leur expérience ne soit convoquée. Ces cadres sont choisis pour leur potentiel à devenir des outils médiateurs du développement des futurs enseignants et comme des possibilités de transformer les manières de penser l'enseignement-apprentissage.
- Les séminaires guident les étudiants dans l'appropriation de textes scientifiques et dans la construction de leur capacité à analyser des éléments issus de la pratique et pas nécessairement de la leur.
- Il n'y a plus de consignes de stage. Le seul lien avec leur pratique intervient au moment de la certification où il leur est demandé d'apporter des traces de situations d'enseignement-apprentissage, sur lesquelles ils s'appuient pour répondre aux questions de l'examen.
- La certification consiste en un examen oral où l'étudiant tire au sort une question parmi les dix questions qui lui ont été remises lors du premier cours. Le fait de donner les questions d'examen en début de module a pour but de pointer auprès des étudiants les éléments essentiels de ce dernier.

Ce changement de paradigme de formation s'est fait en deux étapes, la première année sans adapter le séminaire et la deuxième année en intégrant des travaux d'appropriation de textes théoriques dans les séminaires. Ces choix, en rupture avec les exigences institutionnelles de « coller » nos objectifs de formation au référentiel de compétences et en assumant clairement l'appropriation conceptuelle comme objectif central du module,



ont eu, du point de vue des évaluation de la qualité, les effets suivants : la première année, nous avons enfin passé la barre des 50% de satisfaction minimalement attendus par notre institution, et la deuxième année, nous avons répondu pleinement à cette attente avec près de 80% de satisfaction. De plus, nous avons vu le taux d'échec à la première session diminuer drastiquement.

Notre plus grande surprise lors du dépouillement des questionnaires a été la disparition quasi totale des critiques portant sur l'écart théorie-pratique (un seul étudiant sur 320 a émis cette critique la deuxième année). La rupture avec la pratique proposée par le module associée à l'appropriation en profondeur de quelques cadres théoriques a visiblement généré une nouvelle forme de lien avec la pratique, des liens qui n'apparaissent pas spontanément et qui ne se construisent pas dans la même temporalité que l'appropriation des concepts scientifiques, mais qui semblent évident pour les étudiants en fin de module.

Tableau 1 : synthèse de l'évolution du dispositif de formation

2007	2008	2009/2010
<b>Nombreux apports théoriques</b> présentés de manière <b>superficielle</b> dans une visée «panoramique»	<b>Nombreux apports théoriques</b> présenté de manière <b>superficielle</b> , mais en articulation avec de <b>nombreux exemples pratiques</b> dans une visée «panoramique»	<b>Peu de cadres théoriques</b> présentés de manière <b>approfondie</b> dans une visée de compréhension, comme autant d'offres de signification
Convocation et appui sur <b>LEUR pratique</b> émergente	Convocation et <b>appui permanents sur LEUR pratique</b> émergente	Convocation et appui sur <b>DES pratiques</b>
<b>Consignes de stage</b> à visée <i>applicationniste</i> avec compte-rendu de ce qui s'est passé	<b>Consignes de stage</b> à visée <i>applicationniste</i> avec compte-rendu de ce qui s'est passé	<b>Plus de consignes de stage</b> , ni de comptes-rendus
Certification sur la base d'un <b>dossier</b> contenant l'effectuation de la consigne de stage et des analyses	<b>Examen écrit</b> sur la base d'un <b>dossier</b> contenant l'effectuation de la consigne de stage et des analyses	<b>Examen oral</b> basé sur une question tirée au sort parmi les <b>10 questions remises en début de module</b> et articulées avec LEUR pratique

L'analyse des réponses au questionnaire sur les apports et difficultés nous a permis de relever le déplacement des commentaires de la forme vers les contenus du module. Les étudiants relèvent les éléments théoriques et les concepts qu'ils considèrent comme des apports importants du module.



Les difficultés s'expriment aussi en lien avec les savoirs théoriques parfois ardues et pour lesquels le travail de compréhension et d'appropriation ne s'est pas fait sans effort. De plus, pour la première fois, les étudiants relèvent l'importance des lectures dans leur processus de formation. À cela, il convient d'ajouter que dans les commentaires sur les effets de la formation, nous trouvons enfin des items que nous pouvons identifier comme des indices d'un apprentissage en profondeur : compréhension de certains phénomènes, changements de regard sur des éléments de la pratique et modification de la conception de la profession.

Pour clore cette partie, nous synthétisons les principaux changements effectués entre les différents dispositifs de formation proposés aux étudiants entre 2007 et 2010 dans le tableau suivant :

En résumé, nous avons agi sur :

1. la quantité d'apports théoriques proposés;
2. la nature des exigences en termes d'appropriation (guidage d'apprentissage en profondeur dans des séminaires de lecture et distribution des questions d'examen à l'avance);
3. la distance, voire la rupture établie avec LEUR pratique (via la convocation de pratiques par lesquelles ils ne sont pas concernés et via l'absence de consignes de stages renforçant une conception *applicationniste* de la théorie).

Du point de vue des effets de formation que nous avons pu identifier au travers de nos analyses, nous pouvons relever :

1. la disparition des commentaires sur l'écart entre théorie et pratique;
2. un déplacement des commentaires, dans le questionnaire sur les apports et difficultés du module, de la forme du dispositif vers les contenus du module;
3. l'apparition d'indices d'un apprentissage en profondeur;
4. l'apparition de commentaires relevant l'importance et l'effet formateur des lectures proposées.<sup>4</sup>

## Discussion

Comme montré plus haut, les cadres politiques et institutionnels en vigueur ainsi que le cadrage théorique prescrit n'ont pas été sans incidences sur nos choix en matière de dispositif de formation. Notre propos est de discuter les conséquences de ces cadres, et ce, plus particulièrement au travers des messages qu'ils véhiculent tant auprès des formateurs que des

4. Dans l'ensemble, les textes à lire ne sont pas très différents entre la version 1 et la version 3, excepté le remplacement d'articles sur Vygotski par le chapitre 6 de *Pensée et Langage* (1934/1985). Nous avons ainsi préféré un texte original de l'auteur. En revanche, ce qui a changé, c'est l'accompagnement proposé aux étudiants dans l'appropriation des textes. En séminaire, un travail de guidage est mené à propos de deux lectures, dont celle de Vygotski.



étudiants : les contraintes structurelles sont porteuses de conceptions de la formation qui ne sont peut-être pas toujours identifiées lors de leur adoption.

Tout d'abord, le découpage semestriel imposé par les accords de Bologne rend difficile le travail sur les postures des étudiants et sur leurs conceptions en matière d'enseignement et d'apprentissage. Il paraît utopique de vouloir faire évoluer ces dimensions dans une temporalité limitée à 14 semaines. De plus, le découpage par modules isolés calibrés en crédits ECTS<sup>5</sup> renforce le sentiment de juxtaposition d'apports de différentes natures. Enfin, certains éléments propres à notre institution sont aussi porteurs de messages sur la conception de la formation. A ce sujet nous relevons par exemple les items du questionnaire anonyme d'évaluation de la qualité proposé aux étudiants : un item demandait si des cadres concurrents étaient présentés dans le module (celui-ci nous avait conduit à la multiplication d'apports variés) et un autre leur demandait d'évaluer l'utilité du module pour leur pratique, renforçant encore une fois une conception de la théorie contre laquelle nous luttons. Ce questionnaire est actuellement en cours de révision et nous espérons que les items proposés aux étudiants seront aussi mesurés à l'aune des messages qu'ils véhiculent. Plus généralement, les contraintes structurelles et organisationnelles ne devraient pas être posées préalablement à une réflexion sur la formation, mais découler d'une conception de la formation et des effets que l'on cherche à promouvoir. Quelle(s) conception(s) de la formation des enseignants cherchons-nous à générer au sein de la HEP du canton de Vaud et quelle structure de la formation est la plus à même à le faire ? De manière plus spécifique et en suivant Mayen (2007, p. 84), dans quelle mesure ces conceptions et ces structures prennent-elles suffisamment en compte les situations de travail auxquelles sont confrontés les futurs enseignants « pour agir et obtenir des résultats » ? « Comment et dans quelles conditions apprennent-ils ou peuvent-ils apprendre à le faire et à devenir des professionnels 'compétents' » ?

De plus, il conviendrait d'élargir la réflexion autour de l'articulation entre théorie et pratique à la question de l'articulation entre les nombreuses pièces de puzzles proposées aux étudiants durant leur parcours de formation. Il s'agirait d'intégrer au questionnement sur l'alternance et sur les dispositifs d'intégration, les pratiques d'enseignement mises en avant dans les modules délivrés au sein de la HEP et les théories promues dans les stages.

Ensuite, la logique des compétences privilégie l'action et porte en elle des risques certains de conception *applicatinniste* des savoirs proposés par la formation théorique vers leur mise en œuvre en stage. La prescription de former en regard d'un référentiel de compétences, et surtout de situer toute

---

5. Le terme ECTS signifie *European Credits Transfer System* en anglais, soit *système européen de transfert et d'accumulation de crédits* en français. Un crédit de formation correspond à un temps de travail compris entre 25 à 30 heures.





évaluation par rapport à ce référentiel ne peut que conforter les étudiants dans leur conception *utilitariste* des savoirs théoriques. Il devient alors très difficile pour les formateurs de convaincre les étudiants de l'importance de s'approprier des cadres théoriques comme de futures ressources pour penser leur action plutôt que comme outils applicables directement dans leur pratique. Ainsi, l'approche par compétences, du moins dans la compréhension que nous en avons, mériterait minimalement d'être soumise à une critique sérieuse tant du point de vue de ses fondements que de celui de sa mise en œuvre dans notre institution. Notre analyse montre que cette approche, telle que nous l'avons interprétée dans la construction de nos premiers modules a généré des pratiques de formation propices au développement de postures de formation empêchant la construction de ces compétences professionnelles. Le serpent ne se mordrait-il pas la queue?

En outre, la formation en alternance, surtout quand la place dévolue à l'expérience pratique est importante dès le début de la formation pourrait renforcer certaines conceptions peu propices à l'adoption d'une posture en formation qui relèverait plus de la logique du cheminement que de celle de l'apprentissage. Mayen (2007) a montré les risques d'une expérience précoce, notamment parce que l'apparence de la réussite peut être trompeuse. La confrontation aux expériences de personnes expérimentées favoriserait le dénigrement de la formation et de son utilité ainsi que l'appropriation de pratiques plus ou moins conformes, mais apparemment peu couteuses et efficaces. Face à la spécificité des situations de stages, les étudiants débutants sous-estiment la nécessité d'une formation. De plus, n'étant pas outillés cognitivement, l'observation des pratiques en stage ne leur permet pas de percevoir la complexité des opérations de prises d'information, de contrôle, de régulation et d'exécution de l'action mises en œuvre par les praticiens formateurs. La théorie et les formes de pensées qu'elle permet de construire doivent être suffisamment intériorisées par l'étudiant pour qu'elle puisse constituer une figure de signification, une ressource pour comprendre et analyser les phénomènes de la pratique.

Enfin, notre analyse de ces phénomènes a montré que c'est lorsque nous avons assumé la rupture entre théorie et pratique au début de la formation que les étudiants ont commencé à construire des liens entre théorie et pratique. Nous pouvons aussi postuler que la première adaptation, visant un rapprochement de la pratique et du quotidien des étudiants, a provoqué des malentendus et a empêché la *seconдарisation* nécessaire à l'apprentissage (Bautier, 2005, 2006; Bautier & Rochex, 2004). Dans cette perspective, la rupture assumée lors des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> versions du module décourage, empêche, neutralise l'adoption spontanée par les étudiants d'un registre premier, celui de l'expérience directe, non questionnée, non problématisée. De plus, nos choix en matière de dispositifs de formation ont visé des apprentissages en profondeur, seuls apprentissages pouvant potentiellement modifier la posture des étudiants. Nous retrouvons des indices de ces apprentissages dans les commentaires des étudiants à propos des effets de formation du module.





## Conclusion

Au terme de cet article, nous souhaitons évoquer brièvement quelques réflexions sur l'intérêt de notre démarche tant sur les suites à donner à ce travail au plan institutionnel que sur la démarche de recherche que nous avons mise en œuvre et ses prolongements possibles.

Tout d'abord, dans ce contexte restreint, nous avons constaté le passage d'un apprentissage en surface à un apprentissage en profondeur et une transformation du rapport au savoir théorique des étudiants. Autrement dit, l'appropriation de cadres théoriques et la construction et l'usage d'outils d'analyse, de compréhension et de conceptualisation des phénomènes liés à l'enseignement et aux apprentissages des élèves par les étudiants sont bien meilleurs aujourd'hui qu'hier. La question centrale qui se pose est celle de savoir comment faire en sorte que les constats et les réflexions engendrées par les changements que nous avons apportés à un dispositif de formation deviennent un objet de discussion pour l'ensemble de l'institution.

Ensuite, nous tenons à relever la spécificité et l'intérêt de la démarche de recherche itérative que nous avons mise en œuvre. En effet, nous avons eu l'occasion de répéter un cycle du type suivant : conception du dispositif de formation du module → mise en œuvre de ce dispositif → récolte de données sur les effets de formation du module → analyse des données en regard de nos visées de formation → modification du dispositif, etc. Nous avons ainsi mené une recherche-formation permettant une régulation constante de nos interventions. *Recherche* dans la mesure où nous avons produit du savoir et *formation* dans la mesure où ce processus a eu des effets formatifs sur nos propres pratiques de formation.

Enfin, cette recherche exploratoire mériterait d'être poursuivie dans trois directions au moins. En premier lieu, nous pourrions mettre en place une recherche longitudinale visant à voir dans quelle mesure et à quelles conditions les effets de formation constatés non seulement se maintiennent tout au long du cursus de formation mais également s'amplifient et s'enrichissent via les modules de deuxième semestre ou de deuxième année dont l'UER (unité d'enseignement et de recherche) à laquelle nous appartenons a la responsabilité. En deuxième lieu, il nous semble fondamental d'élargir le champ de nos recherches à la pratique professionnelle de nos étudiants, en regardant par exemple la nature de l'impact de nos dispositifs de formation sur les pratiques d'enseignement effectives de ces futurs enseignants. En troisième lieu, il nous semblerait particulièrement intéressant d'élargir l'empan de nos analyses et de mener des recherches analogues sur d'autres modules dans notre institution ou sur des modules analogues dans d'autres institutions. Bref, il s'agirait de mettre sur pied un véritable programme de recherches en la matière dans le but notamment de documenter la formation en matière de connaissance des parcours de formation des étudiants à l'enseignement et de la nature des savoirs construits et mobilisés par les enseignants.



## Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Abridged edition). New York : Longman.
- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques enseignantes dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, 51, 105-118.
- Bautier, E. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino & P. Vergès (Eds), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires* (pp. 51-72). Etudes offertes à V. Isambert-Jamati, Publications de l'Université de Provence.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage, Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds), *Situation éducative et significations* (pp. 199-220). Bruxelles : De Boeck, Raisons Educatives.
- Bautier, E., Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. van Zanten (Ed.), *L'école, état des savoirs* (pp.179-188). Paris : La découverte.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants - la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Brossard, M. (1999). Contradiction et développement : Tensions dans la zone proximale de développement. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 233-244). Paris : La Dispute.
- Bru, M. (2001). Introduction. In J. Donnay & M. Bru (Eds), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 7-13). Bruxelles : De Boeck.
- Clerc, A. (2011). Ecrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique. In M. Morisse, L. Lafortune & F. Cros. (Eds), *Écritures réflexives et professionnalisantes* (pp. 61-82). Québec : PUQ, collection Recherche.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Durand, M. & Filliettaz, L. (2009). Des liens entre travail et formation : vers une nouvelle épistémologie. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds), *Travail et formation des adultes* (pp. 1-25). Paris : PUF.
- Good, T. L. & Brophy, J. (2008, 10th ed.). *Looking in Classrooms*. New York : Longman.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York : Routledge.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & al. (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse. À la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle)*. Berne : Peter Lang.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 247-260). Bruxelles : De Boeck.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In F. Merhan, C. Ronveaux & S.



- Vanhulle (Eds), *Alternances en formation* (pp. 83-100). Bruxelles : De Boeck.
- Marton, F., Quifang, W. & Nagle, A. (1996). Views on learning in different cultures. Comparing patterns in China and Uruguay. *Anales de psicologia*, 12(2), 123-132.
- Marton, F. & Tsui, A. B. M. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, R. E. (2008). *Learning and Instruction*. Upper Saddle River (NJ) : Pearson.
- Mezzena, S. (2011). La réflexivité dans l'action : enjeux pour la professionnalisation des travailleurs sociaux. *Revue suisse de travail social*, 10(1), 70-83.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (Eds). (2012, 4<sup>e</sup> éd.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation professionnelle des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Eds) (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation N°118). Genève : Université de Genève.
- Schulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Journal of Educational Psychology*, 77 (3), 247-271.
- Sternberg, R. J. (2007). *Manuel de psychologie cognitive. Du laboratoire à la vie quotidienne*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je: cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/Neuchâtel : Peter Lang.
- Vygotski, L.-S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Whitehead, A.N. (1929). *The Aims of Education*. New York : MacMillan.



## ***Enseignants du secondaire et bilan de compétences : quelles appropriations ?***

**Alexandre A.J. BUYSSE**<sup>1</sup> (Université Laval, Québec, et Haute école pédagogique Fribourg, Suisse) et **Céline RENAULAUD**<sup>2</sup> (Haute école pédagogique du Valais, Suisse)

Nous décrivons le dispositif de bilan de compétences en fin d'études mis en place pour la filière du secondaire à la Haute école pédagogique du Valais, sous l'angle des paradigmes théoriques qui le fonde et des productions écrites en résultant. Ayant procédé à une analyse des écrits réflexifs émanant de ces enseignants en formation mais également en emploi, nous relevons la présence de différentes caractéristiques liées à la formation à l'enseignement mais également de certaines liées aux formations antérieures. Nous concluons en nous demandant si, même si l'exercice semble apporter une professionnalisation, il contribue à la transmission d'une culture de l'enseignement vue la prépondérance des formations antérieures.

Mots clés : secondaire, bilan de compétence, médiation, réflexivité

### **Un questionnement**

De nombreux dispositifs de certification de la formation des enseignants incluent, sous une forme ou une autre, un bilan de compétences. Le référentiel de compétences d'une formation ne sert donc pas uniquement de base pour concevoir la formation ou de finalité à atteindre pour les étudiants, mais se transforme en critère de certification. Nous pouvons nous demander si le bilan de compétences peut servir d'outil de synthèse permettant de parachever la formation, mais aussi s'il permet effectivement de révéler – au-delà de l'atteinte ou non de critères certificatifs – des appropriations de savoirs professionnels? Encore plus précisément, nous pouvons nous demander si les indicateurs contenus dans ces textes de bilan de compétences laissent apparaître l'appropriation d'une manière de penser particulière à la profession enseignante et si, dans le cas des formations des enseignants du secondaire I et II<sup>3</sup>, les formations antérieures occupent encore une grande place dans les analyses présentées par les futurs enseignants. En effet, ces futurs enseignants du secondaire, suite à une formation

1. Contact : Alexandre.buysse@fse.ulaval.ca

2. Contact : Celine.renaulaud@gmail.com

3. Secondaire II : deuxième cycle du secondaire en Suisse romande, à partir environ de la fin de la scolarité obligatoire jusqu'à l'obtention d'une maturité permettant d'accéder aux universités; secondaire I, à partir de la fin du primaire jusqu'au secondaire II. Les enseignants pour le secondaire I et II sont formés en vue d'enseigner aux deux cycles.



de cinq ans – master –, reprennent une formation à l'enseignement pendant trois ans, tout en étant en emploi.

Nous avons donc décidé d'analyser un échantillon de textes produits dans le cadre du bilan de compétences certificatif des étudiants, futurs enseignants du secondaire I et II. Cette analyse vise à déterminer la forme prise par les différents éléments constitutifs des compétences verbalisées, notamment au niveau des dimensions des médiations mobilisées et des savoirs invoqués. Nous estimons que la configuration de ces savoirs révèle les intériorisations antérieures. Ceci serait encore plus visible à travers les différentes sédimentations de ces intériorisations dans le cadre d'étudiants qui cumulent deux formations différentes. En effet, comme nous le développerons plus tard, nous considérons que chaque formation professionnelle propose une épistémie particulière. Dans ce contexte, les futurs enseignants du secondaire sont, par leur double formation de spécialiste d'une discipline scientifique – parfois chercheur de niveau doctoral – et d'enseignant, porteurs de deux épistémies qui pourraient ressortir dans un exercice tel le bilan de compétences.

Vu l'importance de l'influence de la formation et de l'activité socioculturelle dans son ensemble, ainsi que des contraintes posées par la certification, voire de la médiation d'un genre réflexif par les dispositifs de certification eux-mêmes, nous décrivons le dispositif de bilan de compétences qui a suscité les textes analysés.

## **Le dispositif du bilan de compétences**

### **Contexte**

Notre étude a porté sur des textes réflexifs produits dans le cadre de bilans de compétences certificatifs de fin d'étude à l'enseignement aux degrés secondaire I et II de la Haute école pédagogique du Valais<sup>4</sup>. Cette Haute école dispense, entre autres, une formation menant à la qualification d'enseignant du pré-primaire et du primaire, en tant que formation initiale, et une formation pour les futurs enseignants du secondaire I, du secondaire II ou pour des enseignants souhaitant pouvoir enseigner aux deux cycles du secondaire. Pour la formation des enseignants du secondaire, il s'agit d'études en cours d'emploi, les étudiants travaillant déjà en tant qu'enseignant à partir du début de la formation. La formation est d'une durée de trois ans dans le cas du diplôme pour l'enseignement au secondaire I et II.

Ces étudiants doivent au préalable avoir au moins un Master dans une discipline enseignée au secondaire. Ils ont donc déjà effectué un travail de recherche disciplinaire. En règle générale, ils n'ont aucune formation pédagogique préalable, et certains ne se destinaient pas à l'enseignement lorsqu'ils ont entamé leur première formation disciplinaire.

---

4. Suisse romande.



## Dispositif de formation

Nous nous concentrerons sur une description de la formation menant à l'enseignement au secondaire I et II, car nous estimons que celle-ci a une influence sur les écrits des étudiants.

Les étudiants occupent un poste dans l'enseignement, de 50 à 70% et suivent des cours en institution pour les didactiques les concernant et pour les sciences de l'éducation en général. En plus de cela, ils disposent de Maîtres formateurs qui les accueillent dans leurs classes pour des stages. Des enseignants de la Haute école pédagogique leur rendent également visite sur le terrain. Un étudiant souhaitant pouvoir enseigner au secondaire I et II, et titulaire d'un doctorat en chimie et d'un *bachelor* en mathématiques<sup>5</sup>, peut par exemple avoir un emploi à 70% au secondaire I pour enseigner les mathématiques et faire des stages d'enseignement de la chimie et des stages d'enseignement des mathématiques dans les classes de maîtres formateurs au secondaire II.

Les cours en institution comprennent différents volets, dont un volet d'analyses didactiques et un volet d'analyses de pratiques, incluant un cours d'analyse de pratiques en gestion de classe et communication, un cours d'analyse de pratiques d'un point de vue socio-psychologique, un cours d'analyse de pratiques du point de vue éthique et finalement un cours d'analyse de pratiques en intervision. Ce dernier cours est en partie donné en groupes d'intervision ou individuellement par des mentors<sup>6</sup>. Ils ont comme tâche d'initier les étudiants à l'analyse de pratiques dans une perspective de résolution de problèmes, avec un libre choix des angles d'approche lors de la problématisation alors que les autres cours ont des angles spécifiques. Ils accompagnent également l'étudiant dans la tenue du portfolio et pour la préparation du bilan de compétences qui devrait en découler.

Dans le dispositif, un référentiel de compétences (voir *tableau 1*) joue le rôle de finalité sans pour autant impliquer qu'un cours ou une activité particulière forme directement à une compétence. Il est admis que l'élaboration des compétences passe, entre autres, par l'élaboration de savoirs professionnels (Vanhulle, 2008) et que les compétences sont inférables de l'observation répétée d'actions sur le terrain et de leur explicitation par l'acteur (Perrenoud, 2002).

Dans l'ensemble de ces dispositifs intégrateurs – analyses de pratiques, mentorat, portfolio – le portfolio joue un rôle fondamental. Le bilan de compétences en reflète également les principes.

Nous présentons brièvement les cadres théoriques fondant ce duo portfolio-bilan de compétences.

5. En Suisse, il est courant d'avoir des formations universitaires bi- ou tri-disciplinaires.

6. A la HEP Valais, le terme «mentor» désigne des chargés d'enseignement et professeurs attribués à chaque étudiant dès leur début de formation.



## Fondements théoriques du dispositif

### *Origine du portfolio du secondaire à la HEP du Valais*

Le portfolio du secondaire de la Haute école pédagogique du Valais a été conçu dans un premier temps par M. Patrick Favre sur la base de différents travaux de Vanhulle (Deum & Vanhulle, 2008 ; Vanhulle, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2006, 2009). Par la suite, ce système a été consolidé par Buysse (Buysse, 2011b ; Buysse & Vanhulle, 2010), notamment suite à la re-conception du portfolio de la formation initiale des enseignants du primaire qui faisait suite aux constats de Périsset Bagnoud et Buysse (2008) sur les dispositifs en vigueur et la nécessité de leur donner un cadre théorique plus consistant.

Le fondement de ces démarches de portfolio se trouve dans une approche vygotkienne du développement professionnel (Buysse, 2009 ; Buysse & Vanhulle, 2009, 2010 ; Vanhulle, 2004, 2009) des enseignants mais aussi dans une relecture de Schön (Buysse, 2011b ; Schön, 1983, 1987). Nous sommes partis de l'idée que la finalité de la formation des enseignants est à la fois l'appropriation d'un raisonnement professionnel, donc une approche particulière de la résolution de problèmes dépendant de la culture professionnelle, et le développement d'un style d'apprentissage autorégulé. Ce dernier point nous semble particulièrement important. En effet, l'enseignement exige au quotidien des prises de positions constantes et des recherches sans que celles-ci ne puissent être pilotées par les programmes d'enseignement et les injonctions des directions de l'éducation.

La nécessité d'une appropriation en profondeur est pour nous indissociable d'une conception du développement fondée sur Piaget et sur Vygotski.

### *Développement et types de médiations*

Dans la vision d'un apprentissage ouvrant sur un développement, nous considérons, en opposition au néo-behaviorisme, que tout apprentissage n'engendre pas automatiquement un développement à terme. Selon le paradigme auquel nous adhérons, la qualité développementale d'un apprentissage dépend des médiations proposées. En effet, une médiation<sup>7</sup> semble être indispensable afin de permettre une intériorisation d'un savoir (Brossard, 2004 ; Vygotsky, 1934/1978 ; Wertsch, 1985). Des médiations sont donc proposées de manière explicite ou non dans les formations professionnelles. Ces médiations s'exercent sur la réflexivité du sujet afin de lui permettre d'intérioriser les savoirs. Néanmoins, toutes les médiations ne portent pas sur les mêmes aspects de la réflexivité. Ceci nous a conduit à conceptualiser la formation comme dépendant de deux genres de médiations selon le processus réflexif sur lequel elles agissent.

Nous distinguons des médiations *contrôlantes* et des médiations *structurantes*.

7. Par « médiations » nous entendons ce qui aide à l'intériorisation, à la compréhension. Ces outils psychologiques sont portés par l'interaction mais ne sont pas l'interaction elle-même (Buysse, 2012).



La *médiation contrôlante* peut se définir comme toute médiation qui agit sur la réflexivité contrôlante, donc sur les processus permettant au sujet de contrôler le déroulement de l'intériorisation. Il s'agit ici de dimensions telles l'évaluation et le monitoring de la régulation dans la résolution de problème ou l'appropriation d'un savoir. La médiation contrôlante exerce une influence que certains auteurs qualifient de métacognitive (Karpov & Haywood, 1998).

Quant à la *médiation structurante*, elle touche à la réflexivité structurante, donc aux éléments qui permettent les opérations cognitives touchant aux épistémies inhérentes aux savoirs (Van der Veer, 1998). Il s'agit ici d'opérations telles que le raisonnement, la détermination des finalités, les informations prises en considération.

Les médiations sont intériorisées parallèlement aux savoirs dont elles permettent l'intériorisation. Ceci explique la transformation des processus d'appropriation et pas uniquement la transformation des savoirs préexistants chez le sujet. Si nous admettons que les médiations sont intériorisées, nous pouvons considérer qu'elles sont également transformées par cette appropriation : elles sont subjectivées. Ces médiations deviennent dès lors mobilisables par le sujet dans d'autres situations d'apprentissages ou dans d'autres situations impliquant la mobilisation de capacités cognitives (Valsiner, 2005; Van der Veer, 1998). En effet, ce sont ces médiations subjectivées qui sont mobilisées par le sujet lors de l'élaboration de savoirs professionnels, lors de l'intériorisation autonome de nouveaux savoirs ou lors de la résolution de problèmes si de nouvelles médiations ne sont pas proposées socialement.

### ***Rôle des médiations dans le développement professionnel***

Ces médiations jouent donc chacune un rôle fondamental dans les appropriations des étudiants et surtout dans leur développement professionnel. Nous considérons qu'il y a un développement professionnel dès lors qu'il y a une intériorisation, notamment de concepts scientifiques, qui permettent de fonder de nouveaux développements. Le développement va bien au-delà de la réussite liée à certains apprentissages. Il y a donc forcément restructuration en profondeur et pas seulement déploiement de compétences. Avant de pouvoir parler de développement professionnel, il conviendrait d'examiner la corrélation entre les savoirs mobilisés sur le terrain et l'explicitation de ces savoirs dans le discours du sujet.

En effet, le phénomène de subjectivation lié à l'intériorisation à un niveau développemental, transformant les savoirs du sujet à un point où ils lui viennent spontanément, entraîne une modification du discours. L'analyse du discours rend ainsi décelables des traces du développement (Buysse & Vanhulle, 2009) au-delà de l'aisance manifestée lors du déploiement des compétences sur le terrain. De manière très intéressante, le discours permet aussi de révéler les zones proximales de développement dans la tension entre le discours formel, provenant en quelque sorte de l'extérieur,





et le discours naturel du sujet grâce auquel un prochain développement pourra se dessiner. Les médiations intériorisées préalablement y sont identifiables comme étant mobilisées par le sujet afin d'élaborer sa conception de l'enseignement et la justification du déploiement de ses compétences.

La démarche de portfolio et de bilan de compétences proposée dans ce cadre de formation se situe dans ces paradigmes, le portfolio amenant une intériorisation progressive de certaines médiations tout en contribuant à l'élaboration de savoirs professionnels et le bilan de compétences œuvrant à la fois comme un catalyseur de l'intériorisation et comme support d'évaluation.

Tableau 1 : Référentiel de compétences de la formation du secondaire de la Haute école pédagogique du Valais<sup>8</sup>

1. Penser et organiser son enseignement dans le respect des cadres légal et institutionnel
2. Intégrer éthique et responsabilité dans l'exercice de ses fonctions
3. Organiser et planifier des situations d'enseignement/ apprentissage
4. Conduire des situations d'enseignement / apprentissage en fonction des caractéristiques de la classe et des élèves
5. Accompagner les élèves dans leurs processus d'apprentissage
6. Articuler les différents types d'évaluation
7. Mettre en place un cadre de travail qui favorise l'apprentissage, la socialisation des élèves et structure les activités et les interactions
8. Prendre sa pratique comme outil d'analyse et d'autoformation favorisant la construction d'une identité professionnelle
9. Utiliser la réflexion sur sa pratique pour la contextualiser et l'interpréter en fonction de différents points de vue : scientifique, social et culturel.
10. Utiliser la recherche pour faire évoluer sa pratique
11. Prendre en compte les phénomènes de société dans son activité professionnelle
12. Travailler en équipes éducatives
13. Construire un partenariat efficace avec les différents acteurs impliqués

### Le dispositif portfolio

Comme mentionné précédemment, le bilan de compétence s'appuie sur l'élaboration d'un portfolio de développement professionnel dès le début des études.

8. Version 2011-2012.



Ce portfolio est un outil de collecte de traces mais surtout un outil d'écriture réflexive guidée (Buisse & Vanhulle, 2010). Le portfolio comprend ainsi des rubriques invitant à des réflexions selon des thématiques précises : un questionnement sur son parcours personnel et de formation ; une réflexion sur les attentes face à un cours théorique et les besoins de formation ; une autoévaluation des différents éléments de la formation ; des analyses de situation d'enseignement mettant l'accent sur une analyse par étapes inspirées de Schön mais mettant l'accent sur le lien entre théorie et pratique ; la pratique de l'étudiant au niveau des situations d'enseignement et les retours des formateurs ; des guides d'écriture amenant à analyser les entretiens de formation ; des guides de réécriture de document insérés dans le portfolio et offrant une approche métacognitive ; une évaluation de sa progression dans l'atteinte des compétences du référentiel fondée sur une invitation à une interprétation personnelle des compétences et l'établissement de liens avec des savoirs professionnels.

L'ensemble collecte-réflexivité est ainsi conçu afin d'offrir des médiations structurantes et contrôlantes. Ces médiations se présentent sous la forme de rubriques et de guides d'écriture précis auxquels l'étudiant peut avoir recours.

D'un point de vue structurant, nous voyons que le portfolio offre une possibilité de créer une collection systématisée rendant compte du parcours, mais qu'il est également un outil d'analyse permettant d'exploiter ses traces. Dans ce sens, il favorise les liens entre théorie et pratique en amenant à analyser des situations selon une démarche particulière et, plus particulièrement, en faisant des liens avec des cadres théoriques.

La partie contrôlante du portfolio amène à des autoévaluations visant à permettre à l'étudiant d'identifier ses besoins de formation et à souligner ses acquis en vue de la soutenance de ses compétences. Mais, là aussi, l'analyse s'inscrit dans un cadre proposé car elle se fait en fonction d'attentes, à savoir celles décrites dans le référentiel de compétences (voir *tableau 1*).

Dans toutes les rubriques et sur toutes les thématiques, des fiches réflexives sont proposées afin de guider la réflexion de l'étudiant selon ses besoins. Ces outils ne sont pas obligatoires mais l'étudiant est invité à s'en inspirer pour se créer ses propres canevas d'écriture.

### **Le dispositif de bilan de compétences**

L'évaluation finale de la formation repose sur l'examen terrain et le bilan de compétences. L'examen terrain permet d'évaluer les compétences professionnelles de l'étudiant grâce à une observation sur le terrain, en situation d'enseignement réelle, et à un entretien qui y fait suite. Le bilan de compétences permet à l'étudiant de démontrer qu'il est capable de fonder le déploiement de ses compétences sur un raisonnement de professionnel de l'enseignement et sur des savoirs professionnels. Le bilan de compétences permet aussi à l'étudiant d'évoquer des situations d'enseignement multiples, au minimum deux, afin de faire valoir toutes ses compétences.



Le guide du bilan de compétences de la Haute école pédagogique du Valais<sup>9</sup> précise : « À l'issue de la soutenance, il devrait apparaître, à la fois, que l'étudiant a les qualités requises pour enseigner et que l'étudiant est capable d'expliciter ce qui fonde son enseignement. »

Le bilan de compétences est composé de la rédaction d'un dossier écrit et d'une soutenance de cet écrit. Lors de la soutenance, le portfolio doit être présenté au jury.

Nous considérons qu'afin d'œuvrer à l'atteinte des finalités de l'école, un enseignant doit faire preuve de certaines compétences énumérées dans le référentiel de compétences. À notre avis, ces compétences ne peuvent être observées directement ; elles ne peuvent qu'être inférées. De plus, une telle inférence ne saurait ressortir uniquement d'une évolution entre une situation avant et une situation après la formation. Nous considérons que les compétences doivent être inférées à partir de différentes situations d'enseignement, aussi appelées « performances » (Perrenoud, 2002).

Les compétences, qu'on pourrait ainsi inférer, sont le résultat de la mobilisation adéquate de différents savoirs et capacités, en fonction des objectifs visés et de la situation particulière (Allal, 2002). Un professionnel devrait également être capable d'expliciter le raisonnement à la base des choix effectués et d'argumenter ceux-ci sur la base de savoirs théoriques. Il déploie ainsi des savoirs professionnels ressortant d'une plus ou moins profonde subjectivation (Vanhulle, 2009).

Une compétence ne saurait être inférée qu'à partir de plusieurs performances, permettant de réduire des facteurs trop circonstanciels ayant influencés l'agir du sujet. Le bilan de compétences de cette filière de formation prend donc son origine dans l'analyse de deux situations d'enseignement au moins. Ces analyses doivent faire ressortir des savoirs professionnels (Vanhulle, 2008). Ceci n'est possible que si l'étudiant interprète de manière personnelle chacune des compétences. Il doit en quelque sorte les subjectiver, elles-aussi, à la lumière de son expérience personnelle et de ses valeurs.

Les critères d'évaluation du bilan de compétences (voir *Tableau 2*) ont été également recomposés afin de permettre la lecture la plus personnelle possible et éviter un phénomène de formatage (Buyse, 2010). Afin d'éviter une trop grande complaisance, l'évolution de l'étudiant n'est pas un critère fondamental. En effet, c'est un travail global d'analyse de la pratique et d'autoévaluation de celle-ci qui oblige à une prise de recul et à une mise en lien de l'ensemble des éléments de la formation. De ce fait, le bilan de compétences est complémentaire à la démarche portfolio en elle-même et fournit un état de développement potentiel plutôt que le témoignage d'une maturation. D'autre part, l'étudiant ne doit pas aborder les compétences touchant à la réflexion sur la pratique et n'a pas à démontrer explicitement un regard sur son analyse de pratique. En effet, la qualité du bilan de com-

---

9. Version 2011.



pétences lui-même, en se limitant aux compétences liées directement au terrain, devrait permettre une évaluation de la capacité à réfléchir sur sa pratique.

### ***Dossier écrit***

Dans le dossier écrit, de vingt pages au minimum<sup>10</sup>, l'étudiant argumente qu'il a les compétences requises pour enseigner. Il doit se fonder sur des situations d'enseignement et sur une interprétation personnelle des compétences. L'étudiant doit analyser au minimum deux situations d'enseignement qu'il considère abouties en fonction de ses propres objectifs.

L'analyse doit établir des liens avec des cadres théoriques dûment référencés et permettre de mettre en valeur la conception qu'a l'étudiant de l'enseignement de ses branches disciplinaires en particulier, ainsi que de l'enseignement/apprentissage en général.

Les traces relatives aux situations d'enseignement font partie du portfolio et ne sont donc pas jointes au dossier. Le dossier écrit sert de base à la soutenance, l'étudiant devant s'assurer de la cohérence entre le dossier écrit et sa présentation.

### ***Présentation orale***

La présentation orale comprend deux éléments incontournables : la présentation du portfolio et la soutenance elle-même.

La présentation du portfolio permet de faire ressortir le parcours de formation, la capacité à analyser sa pratique et à s'autoévaluer. Elle atteste également de l'authenticité des faits qui ont servi à inférer des compétences. L'étudiant doit donc veiller à ce que les documents présentés témoignent bien de ses réflexions et de la véracité des situations évoquées. Il est invité à ne pas simplement montrer son portfolio mais à inscrire la présentation des traces et documents réflexifs issus du portfolio dans son argumentation.

La soutenance du bilan de compétences permet à l'étudiant de démontrer, à travers un raisonnement professionnel et grâce à des références théoriques pertinentes, qu'il a le regard professionnel attendu d'un enseignant.

Ce dispositif d'évaluation semble engendrer chez les étudiants une synthèse intéressante, voire même une soudaine appréciation du travail de portfolio. Il est donc à la fois certificatif et formateur. Mais qu'en est-il réellement ? Peut-on déceler un réel apport de la formation dans leur travail final ?

---

10. Vingt pages sans les annexes et la bibliographie. La plupart des dossiers oscillent autour de cinquante pages.



Tableau 2 : Quelques critères du bilan de compétences

<p><b>Portfolio</b> Le portfolio, ou un ensemble de documents satisfaisant à la même finalité, atteste de l'authenticité de la démarche. Le portfolio témoigne du parcours de formation et d'analyses professionnelles de l'enseignement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des documents tirés du portfolio sont présentés physiquement.</li> <li>• Le portfolio contient des traces (planifications, rapports, descriptions, productions d'élèves, etc.) ou une diversité de documents sont présentés.</li> <li>• Différentes analyses et réflexions personnelles écrites en lien avec ces traces sont présentées.</li> <li>• [...]</li> </ul>
<p><b>Inférence des compétences</b> L'étudiant démontre en quoi les deux situations d'enseignement, ou plus, permettent d'inférer qu'il a les compétences attendues du champ B « Enseigner, favoriser l'apprentissage et former ». Les compétences sont interprétées de manière personnelle. L'argumentation repose sur une analyse des performances.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'étudiant infère les compétences à partir de l'analyse de deux situations d'enseignement.</li> <li>• Il fait le lien entre indicateurs tirés de la situation, savoirs professionnels et compétences.</li> <li>• Une interprétation personnelle des compétences du champ B « Enseigner, favoriser l'apprentissage et former » du référentiel de compétences de la Formation professionnelle Secondaire I-II est proposée et mise en évidence à partir des situations d'enseignement.</li> <li>• Des liens sont aussi tirés avec d'autres compétences du référentiel (notamment les compétences 1, 2 ou 11, 12, 13).</li> <li>• [...]</li> </ul>
<p><b>Apport des savoirs</b> L'étudiant éclaire sa pratique en faisant référence à des savoirs disciplinaires et professionnels. Les situations d'enseignement évoquées pour inférer les compétences sont analysées grâce à des savoirs théoriques. Ceux-ci sont en lien avec les compétences.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le rapport personnel aux savoirs savants ainsi que leur influence sur la pratique professionnelle sont mentionnés.</li> <li>• Les savoirs professionnels qui ont contribué à la construction des compétences sont explicités.</li> <li>• Leur origine et influence sur la pratique sont précisées.</li> <li>• Les savoirs théoriques sont dûment référencés et leur intégration dans la pratique est définie.</li> <li>• [...]</li> </ul>
<p><b>Conception de l'enseignement/apprentissage</b> La conception qu'a l'étudiant de l'enseignement/apprentissage ressort clairement. Celle-ci est cohérente avec les situations d'enseignement évoquées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La conception qu'a l'étudiant de l'enseignement/apprentissage est présentée.</li> <li>• Des liens sont faits avec les disciplines d'enseignement et leurs conditions particulières d'apprentissage.</li> <li>• Les défis propres à cette conception sont relevés.</li> <li>• Les conceptions sont cohérentes avec les situations d'enseignement évoquées.</li> <li>• La conception de l'enseignement/apprentissage est basée sur des références théoriques.</li> <li>• [...]</li> </ul>



<p><b>Construction des conceptions, savoirs et compétences</b> L'étudiant explicite la construction de ses savoirs et le développement de ses compétences à travers des événements majeurs issus de sa pratique professionnelle et de sa formation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le parcours professionnel ainsi que celui de la formation sont mis en valeur.</li> <li>• Des événements clés, expériences cruciales, qui ont permis des prises de conscience sont explicités.</li> <li>• Les apports des différents volets de la formation (sciences de l'éducation, didactiques, terrain, etc.) sont mentionnés.</li> <li>• Les savoir-faire développés sont clairement décrits.</li> <li>• [...]</li> </ul>
<p><b>Réfléchir sur sa pratique</b> L'ensemble du bilan de compétences démontre une réelle compétence de l'étudiant à réfléchir sur sa pratique. Des pistes de formation continue en lien avec le bilan de compétences sont amenées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les analyses faites sont structurées et approfondies.</li> <li>• L'autoévaluation de la pratique et le regard porté sur les compétences sont cohérents.</li> <li>• Les défis en lien avec le degré d'acquisition des compétences sont soulignés.</li> <li>• Des pistes de réflexion souhaitant être approfondies ou des axes de formation continue sont mentionnés.</li> <li>• [...]</li> </ul>

## Questions de recherche

A la base des compétences évaluées à travers le bilan de compétences, nous trouvons néanmoins les savoirs intériorisés par le sujet, mais également les différentes autres composantes cognitives, affectives, et les capacités (Allal, 2002) que nous pouvons examiner en tant que médiations intériorisées permettant le déploiement des compétences (Buisse, 2012). Nous tentons d'examiner de quelle manière la formation en institution centrée sur les savoirs contribue à l'élaboration des compétences professionnelles qui peuvent être attendues en fin de formation.

Dans le cadre de la formation tertiaire professionnelle des enseignants, nous avons tenté de répondre à la double question suivante : quels sont les savoirs intériorisés et quelles sont les dimensions des médiations – en tant qu'outils psychologiques – intériorisés lors de la formation ? Au-delà du réinvestissement des savoirs académiques et scientifiques, nous nous sommes demandés si nous pouvions distinguer, dans les écrits des étudiants, des traces des différentes dimensions des médiations transmises lors de la formation à ces savoirs.

La formation des enseignants peut être analysée du point de vue d'indicateurs de développement trouvés dans les écrits réflexifs (Buisse & Vanhulle, 2009). Nous pouvons en effet partir de l'idée qu'une formation professionnalisante de niveau tertiaire permet l'intériorisation d'un genre réflexif et de savoirs scientifiques et académiques (Buisse, 2011a, 2011b; Buisse & Vanhulle, 2009). En même temps, l'intériorisation d'une culture professionnelle, donc d'une réflexivité imprégnée de celle-ci, devrait mener à l'appropriation d'une manière particulière de résoudre les problèmes (Buisse, 2011a).



Nous pouvons concevoir cela, tel qu'avancé plus haut, comme le résultat de l'intériorisation de médiations contrôlantes et structurantes. A des fins d'analyse, nous avons décomposé celles-ci dans un ensemble de dimensions des médiations qui peuvent être observées tant dans leur transmission lors d'apprentissage que lors de leur mobilisation par les sujets (Buysse, 2012). Ces dimensions des médiations contrôlantes et structurantes sont donc décelables dans les écrits réflexifs des étudiants.

Ceci nous permet donc de poser notre question de la manière suivante :

En fin de formation, ces dimensions médiations et savoirs reflètent-ils ceux transmis en institution, malgré l'importance du terrain pour les futurs enseignants et/ou malgré la force de la formation académique préalable ?

## Méthodologie

Selon la méthodologie de nos travaux précédents (Buysse, 2011a, 2012; Buysse & Vanhulle, 2009), nous avons procédé à l'analyse de discours (Vanhulle, 2009) et à l'analyse de contenu de dossiers de bilan de compétences selon l'origine des savoirs invoqués et leur origine, ainsi que selon les dimensions des médiations.

Pour nos analyses, nous avons retenu les savoirs suivants (Buysse, 2011a) :

1. *Scientifiques*, issus de la recherche scientifique et de la théorisation. Dans les textes des étudiants, ils sont en général référencés conformément aux normes de l'institution ou présentent une rigueur scientifique dans l'énoncé, même si celui-ci peut être fortement subjectivé (Buysse & Vanhulle, 2009).
2. *Académiques*, proposés aux étudiants au sein de leur formation institutionnelle, et bien évidemment basés sur des savoirs scientifiques mais étant didactisés, parfois simplifiés ou mis fortement en lien avec des applications pratiques possibles. Dans les textes des étudiants, ces savoirs font l'objet de moins de rigueur dans leur énonciation et sont souvent mal référencés, voir référencés sous la forme « communication personnelle » ou « contenu du cours », « contenu du thème ».
3. *Méthodes et manuels*, se référant directement à des manuels scolaires, des méthodes d'enseignement publiées ou diffusées. Parfois, très proche de la prescription mais leur nature clairement applicationniste ressort. Ils sont en général référencés précisément par les étudiants.
4. *De la vulgarisation*, provenant d'ouvrages donnant des pistes concrètes ou des explications simplifiées, mais ayant un statut de savoir scripturalisé qui leur donne une validité aux yeux de l'étudiant. En font partie les ouvrages non-scientifiques, le contenu de nombreux sites pour enseignants, certains articles de la presse grand public, les méthodologies facultatives. Ils apparaissent parfois sous la forme de notions invoquées comme des évidences ou alors dûment référencés.



5. *Prescriptifs*, relevant souvent d'une obligation et proposés comme des principes pour agir en fonction des attentes de l'institution de formation, de la société et de l'établissement scolaire où le stage a lieu. Ils se fondent souvent sur des textes prescriptifs, des programmes d'études, des règlements, des référentiels. Leurs sources ne sont souvent pas mentionnées, ce savoir «allant de soi» pour les étudiants qui parviennent difficilement à les justifier, voire même à reconnaître leur origine exacte. Certains savoirs prescriptifs relèvent parfois de programmes qui ne sont plus en vigueur depuis longtemps, mais dont la pratique perdure sur le terrain ; nous les considérons néanmoins comme prescriptifs vu le caractère contraignant que leur donne l'étudiant.
6. *De la pratique*, sous la forme de conseils reçus de la part d'enseignants formateurs qui les accueillent dans leur classe ou de la part de collègues, de conseillers en institution ou même lors d'intervisions avec d'autres étudiants. Ces savoirs sont proposés comme des pratiques pertinentes.

Nous avons également examiné les dimensions des médiations et plus particulièrement été attentifs aux différentes dimensions de deuxième ordre qui les qualifient. Grâce notamment à des indicateurs issus de l'analyse de discours, nous avons relevé si le sujet semble s'exprimer suite à une injonction ou en tenant compte d'un apport récent (dimension directe), ou s'il semble agir de sa propre initiative ou en se fondant sur une manière de procéder qui lui était déjà acquise (dimension indirecte). Dans ce dernier cas, nous partons de l'hypothèse que des dimensions indirectes révèlent une intériorisation préalable des dimensions des médiations.

Nous avons retenu certaines des dimensions relevées dans nos recherches antérieures (Buysse, 2012). La présence ou l'absence de chacune de ces dimensions a ensuite été qualifiée en fonction de ses dimensions de deuxième ordre, ainsi que selon son caractère direct, imposé ou fourni par l'environnement du sujet, ou indirect, mobilisé par le sujet parmi les dimensions des médiations préalablement intériorisées.

Voici quelques exemples de dimensions observées.

a. Dimensions des médiations contrôlantes :

- Système de régulation : qu'est-ce qui est abordé, problématisé, dans l'écrit réflexif ?
  - Action : c'est l'action du sujet qui est au centre de la préoccupation du sujet ;
  - Conception : c'est le sens à donner ou la compréhension qui est au centre de la réflexion ;
  - Sous-jacents : ce sont des réflexions sur la personne même du sujet, ses motivations, ses émotions, son ressenti, son vécu qui semblent dominer.





- **Évaluation** : comment, ou en fonction de quoi, le sujet évalue son action ?
    - **Finalité** : le sujet fait référence à la finalité dans laquelle s'insère son action ou à l'objectif qu'il s'est donné afin d'évaluer, de juger, le résultat de son action ;
    - **Critériée** : le sujet se fonde sur une série de critères détaillés, sans mention de l'objectif, afin d'évaluer le résultat de son action ;
    - **Formative** : le sujet présente l'erreur comme un début de solution, comme un feedback, un encouragement à aller plus loin ;
    - **Sanction** : le sujet semble vivre l'erreur, ou ce qui reste à améliorer, comme un échec.
  - **Monitoring** : comment le sujet guide-t-il son processus réflexif ou le cours de son action ?
    - **Tabous** : le sujet n'entre clairement pas en matière sur certaines thématiques, ou au contraire balise son raisonnement par un système interprétatif obligatoire (p.ex. la religion, un paradigme scientifique unique) ;
    - **Consignes** : le sujet se fie à des injonctions, demandes, contraintes, il semble suivre des étapes détaillées durant son parcours réflexif ;
    - **Questions de relance** : le sujet répond à des questions afin de relancer sa réflexion ;
    - **Procédure** : le sujet procède afin d'atteindre l'objectif, en tenant compte éventuellement de consignes imposées mais sans que celles-ci soient considérées comme une méthode de résolution de problèmes ;
    - **Persévérance** : le sujet fait preuve de persévérance soit sur la base d'une motivation intrinsèque ou extrinsèque, soit fondée sur sa volonté.
- b. **Dimensions des médiations structurantes** :
- **Objectif/finalité** : comment le sujet semble-t-il déterminer la finalité de sa réflexion ou de son action ?
    - **Finalités de l'activité** : le sujet définit une finalité et le reste des actions en est inféré, y compris les objectifs des procédures ;
    - **Objectif des actions, des procédures** : le sujet mentionne les objectifs précis des actions mais pas nécessairement la finalité qu'ils servent ;
    - **Imitation** : le sujet semble avoir inféré la finalité par imitation d'un formateur ou de pairs ;
    - **Contextualisation** : le sujet se réfère à un contexte réel, à un vécu, afin de donner un sens à ses actions, à sa réflexion ;
    - **Imagination** : le sujet se réfère à un contexte imaginaire pour donner sens à son action ou à sa réflexion ;
  - **Raisonnement** : quels genres de logiques sont à l'œuvre, quels éléments de raisonnement sont prépondérants dans l'écrit réflexif ?



- **Départ inductif**: le sujet part d'une situation particulière pour en induire une règle, il amorce son raisonnement en induisant des généralités d'une situation particulière ;
- **Départ déductif**: le sujet part d'une règle, d'une généralité, d'une théorie pour développer son raisonnement ;
- **Hypothèses**: le sujet se réfère à des hypothèses dont il démontre la pertinence par la suite ;
- **Postulats**: le sujet se fonde sur des postulats qui sont acceptés comme bases du raisonnement sans être démontrés et le plus souvent sans être remis en question ;
- **Logique naturelle**: l'écrit réflexif est composé d'une part de raisonnements non réversibles, procédant par bonds sans lien logique, souvent établis pour justifier après coup une position ;
- **Logique formelle**: l'écrit réflexif abonde en connecteurs logiques, le raisonnement est réversible, obéit à des règles, procède par une suite logique de propositions ;
- **Analogies expliquées**: le raisonnement se fonde sur des associations d'idées, combinaisons et synthèses explicitées.
- **Métaphores**: le raisonnement utilise des comparaisons entre deux réalités, dont une au moins détournée de son sens habituel, les termes n'appartiennent pas au même champ sémantique, le plus souvent ses liens sont implicites.
- **Concepts et savoirs**: quels genres de concepts le sujet invoque-t-il et de quelle manière ?
  - **Concept quotidien**: le sujet fait usage de concepts sans référence explicite à un cadre scientifique ou socioculturellement validé ; parfois il s'agit de concepts scientifiques tellement maîtrisés qu'ils sont reformulés de manière personnelle, mais parfois il s'agit de notions de sens commun sans lien avec un cadre conceptuel reconnu ;
  - **Concept scientifique**: le sujet fait référence explicitement, ou à travers la formulation du discours, à un concept socioculturellement validé ;
  - **Concepts et savoirs supplémentaires**: le sujet a recours à de nombreux concepts et savoirs en plus des concepts centraux invoqués ;
  - **Concepts et savoirs mis en lien**: le sujet fait des liens entre différents concepts et savoirs.
- **Rapport aux émotions**, de quelle manière le sujet prend-il en compte ses émotions ?
  - **Emotion absente**: le sujet ne fait pas mention de ses émotions ou de celles des autres ;
  - **Emotion niée**: le sujet mentionne les émotions comme n'étant pas productive, n'aidant pas à la résolution de problème, voire semble tout faire pour nier l'importance d'une émotion ressentie ;
  - **Emotion présente**: le sujet met en valeur ses émotions ou celles des autres mais ne les réinvestit pas dans son analyse ; parfois l'émotion imprègne l'écrit sans être relevée explicitement par le sujet ;



- **Emotion noyau** : le sujet utilise ses émotions ou celles des autres comme élément fondamental du raisonnement, comme centre de son analyse.
- **Empan réflexif**, quelle est l'étendue des savoirs pris en considération par le sujet ?
  - **Autoréférencé** : le sujet fait référence à son propre vécu, ses émotions, afin de fonder ses actions ou de trouver une solution;
  - **Technique** : le sujet mentionne des informations portant sur les moyens de réalisation, l'environnement immédiat, le savoir à enseigner, les méthodes, les manuels;
  - **Contextuel** : le sujet a recours à des informations et savoirs tenant compte des élèves, du contexte d'enseignement, des particularités de la situation exacte;
  - **Critique** : le sujet mentionne des savoirs lui permettant de se situer dans un ensemble plus vaste, par exemple en mettant en cause sur le bien-fondé des programmes, des analyses sur l'éducation, les contextes socioéconomiques, les choix de société, des interrogations d'ordre philosophique.

Sur la base des indicateurs ainsi dérivés de notre recherche précédente (Buisse, 2012), nous avons procédé à une analyse de contenu manifeste et partiellement de contenu latent, donc à une analyse logico-sémantique combinée avec de la sémantique structurale (Mucchielli, 1991). Il s'agissait d'une analyse de contenu croisée avec analyse de discours suivant la méthodologie mise en place par Vanhulle (2009) et Buisse & Vanhulle (2009). Nous avons procédé d'abord par une première approche globale selon l'unité de sens perçue, ensuite par unité de paragraphe, pour revenir à une synthèse globale. Nous avons procédé à une validation croisée suite à deux encodages.

Le nombre de dimensions analysées nous a fait opter pour une démarche résolument qualitative et notre échantillon était restreint à deux dossiers de bilan de compétences analysés et à une comparaison avec le résultat d'écrits similaires au primaire (Buisse & Renaulaud, 2012, mai-a, 2012, mai-b). Cette comparaison offre également l'avantage de mettre en tension deux parcours qui transmettent le même genre réflexif et une grande partie des mêmes savoirs selon des dispositifs similaires.

## Résultats

Nous avons pu observer que les savoirs académiques et les savoirs issus de méthodes/manuels étaient plus présents que les savoirs scientifiques (*Tableau 3*). Dans les travaux d'étudiants en fin d'étude pour l'enseignement au primaire, les savoirs scientifiques étaient plus présents que les autres. Dans la formation au secondaire, les références à des savoirs issus de la discipline enseignée, sans qu'il s'agisse de savoirs sur la didactique de la discipline, sont très présents. Ceci se reflète aussi par la référence à



des manuels. Dans la formation des enseignants au primaire,<sup>11</sup> les savoirs proviennent clairement du domaine des sciences de l'éducation ou des didactiques et renvoient la plupart du temps à des ouvrages scientifiques, dans la formation au secondaire, ils renvoient surtout au contenu des cours suivis.

Tableau 3 : Savoirs

	Futurs enseignants du secondaire	Futurs enseignants du primaire
<b>Savoirs académiques</b>	+++	+++
<b>Méthodes/manuels</b>	++	0
<b>Savoirs scientifiques</b>	+	+

Au niveau des différentes dimensions des médiations, nous avons décelé la présence de certaines dimensions. L'absence ou la présence pouvant être liée au contexte même de la production de l'écrit réflexif, nous avons comparé cela aux résultats obtenus lors de l'analyse d'écrits réflexifs certificatifs des étudiants en enseignement primaire issus de recherches précédentes (Buysse & Renaulaud, 2012, juin ; 2012, mai).

Nous constatons (*Tableau 4*) que les futurs enseignants du secondaire ont recours à des régulations des actions et ceci de manière indirecte. Ils tentent effectivement de résoudre ou d'analyser des situations d'enseignement dans une volonté de les réguler, de trouver concrètement des solutions. Ils font cela apparemment de leur propre initiative et sans se limiter aux injonctions. Dans les écrits des enseignants du primaire, se retrouve toutefois une tentative d'affiner leur conceptions, sur la base justement de ces analyses-là.

Tableau 4 : Médiations contrôlantes, système de régulation

Système de régulation mobilisé		
	Futurs enseignants du secondaire	Futurs enseignants du primaire
<b>Action indirect</b>	x	x
<b>Conceptions indirect</b>		x

Les portfolios en question sont de type structurant, permettant, en cas de besoin, de se limiter aux consignes données. Dans ce contexte, l'analyse des résultats du monitoring, correspondant donc au processus suivi durant

11. La formation initiale des enseignants au primaire est de niveau Bachelor et d'une durée de trois ans, mais n'est pas en cours d'emploi et les étudiants n'ont pas de formation tertiaire préalable.



l'écrite réflexive, révèle le degré de dépendance aux guides du portfolio. Dans le cas des étudiants du secondaire, le monitoring est le plus souvent guidé par des consignes imposées ou alors par une procédure plus librement établie. Ceci démontre, à notre avis, une moindre intégration du portfolio que dans le cas des étudiants en formation pour le primaire qui eux font preuve de procédures indirectes et d'une persévérance semblant émaner d'eux-mêmes (*Tableau 5*). Cette différence est probablement liée au dispositif de la formation du primaire qui comprend un accompagnement plus intense au portfolio durant trois ans à temps plein.

Tableau 5 : Médiations contrôlantes, monitoring

<b>Monitoring</b>		
	<b>Futurs enseignants du secondaire</b>	<b>Futurs enseignants du primaire</b>
<b>Consigne direct</b>	<b>x x</b>	
<b>Procédure indirect</b>	<b>x</b>	<b>x x</b>
<b>Persévérance indirect</b>		<b>x</b>

Au niveau des finalités (*Tableau 6*), nous constatons que pour les enseignants du secondaire, l'objectif de l'action pilote en quelque sorte la régulation. D'autre part, la contextualisation autour d'un vécu joue un grand rôle. Ces deux éléments semblent émaner de l'enseignant lui-même et ne pas provenir d'une régulation extérieure, tel le regard d'un formateur de stage. Au primaire, l'accent est principalement mis tantôt sur les finalités de l'enseignement, tantôt sur les objectifs de l'action.

Tableau 6 : médiations structurantes, finalités

<b>Finalités</b>		
	<b>Futurs enseignants du secondaire</b>	<b>Futurs enseignants du primaire</b>
<b>Objectif des actions indirect</b>	<b>x x</b>	<b>x x</b>
<b>Contextualisation indirect</b>	<b>x x</b>	<b>x</b>
<b>Finalité indirect</b>		<b>x x</b>

Les dimensions du raisonnement apparaissent en lien avec les exigences de l'écriture du bilan de compétences, notamment au niveau du raisonnement obéissant à une logique formelle. Néanmoins, nous constatons que le raisonnement basé sur un départ inductif domine clairement chez les futurs enseignants du secondaire et que les raisonnements se fondant sur un départ déductif sont rares et semblent totalement dépendants des exigences du bilan de compétences. De plus, ces raisonnements sont parfois



parasités par des raisonnements fondés sur des postulats, dont la démonstration n'est pas fondée, ou même par des raisonnements de type naturel à visée de justification. Cette irrégularité dénote à nouveau une plus faible intériorisation de la pratique réflexive par rapport aux étudiants de la formation à l'enseignement du primaire qui tendent plus vers un équilibre entre les raisonnements inductifs et déductifs.

Tableau 7 : Médiations structurantes, raisonnement

Raisonnement		
	Futurs enseignants du secondaire	Futurs enseignants du primaire
<b>Inductif indirect</b>	x x	x x
<b>Formel indirect</b>	x	x x
<b>Déductif direct</b>	x (parfois)	
<b>Déductif indirect</b>		x
<b>Postulat indirect</b>	x (parfois)	
<b>Parfois naturel indirect</b>	x (parfois)	

Tableau 8 : Médiations structurantes, concepts et savoirs

Concepts et savoirs		
	Futurs enseignants du secondaire	Futurs enseignants du primaire
<b>Concepts quotidiens indirects</b>	x x	
<b>Concepts scientifiques indirects</b>	x x	x x
<b>Concepts supplémentaires indirects</b>		x
<b>Concepts mis en lien indirects</b>		x

Les concepts quotidiens et scientifiques sont mobilisés par les enseignants du secondaire, mais ils ne sont pas toujours mis en lien entre eux. Il est difficile toutefois de savoir avec certitude si les concepts quotidiens sont des concepts scientifiques totalement intériorisés, ou s'il s'agit de concepts plus proches de préconceptions non-fondées. L'analyse de discours se fondant sur des indicateurs linguistiques, mais aussi l'analyse de la corrélation des contenus, semblent plutôt indiquer le recours à des préconceptions. Les futurs enseignants du primaire se démarquent par contre clairement par la mobilisation de concepts scientifiques<sup>12</sup> et par les mises en lien ou l'invocation de concepts complémentaires.

12. Ceci est par contre uniquement valable dans les écrits réflexifs de fin de formation.



L'étendue des savoirs mobilisés par les étudiants du secondaire en fin de formation, indique une plus grande source de savoirs d'ordre technique que contextuel. Les informations concernant les élèves et les cadres d'analyse théoriques s'y rapportant sont moins présents que ceux relatifs aux moyens d'enseignement. Nous constatons l'inverse chez les futurs enseignants du primaire.

Tableau 9 : Médiations structurantes : empan réflexifs

<b>Empan réflexifs</b>		
	<b>Futurs enseignants du secondaire</b>	<b>Futurs enseignants du primaire</b>
<b>Empan technique indirect</b>	<b>x x</b>	<b>x</b>
<b>Empan contextuel indirect</b>	<b>x</b>	<b>x x</b>

## Discussion

Cette analyse nous révèle plusieurs éléments au niveau de l'intériorisation et d'un certain effet du bilan de compétences en tant qu'outil de validation des études.

Il semblerait que le bilan de compétences soit un moment de synthèse permettant de faire ressortir des liens et d'explicitier des raisonnements de manière plus soutenue par rapport au dispositif de portfolio qui y conduit. En effet, la forme prise par le bilan de compétences, notamment à travers l'articulation à des situations réussies permet à l'étudiant de sortir de l'analyse de situations problématiques caractéristiques des séminaires d'analyse de pratique et des écrits dans les portfolios. Cette formule de bilan de compétences évite également que l'étudiant se satisfasse de mentionner une progression en analysant une situation faible de début de formation et une situation qu'il estime réussie en fin de formation. L'exigence d'analyser deux situations réussies fait également ressortir la capacité à problématiser. En effet, l'investigation suite à une situation dont les manques ont été observés est plus motivée par un besoin d'amélioration que par un besoin de compréhension. Cette démonstration d'une compréhension du geste professionnel abouti est, à notre avis, une condition essentielle de l'inférence de compétences professionnelles et d'un développement professionnel fondé sur l'intériorisation de savoirs professionnels.

Dans l'ensemble, nous avons décelé la présence des savoirs transmis dans la formation institutionnelle, ainsi que de dimensions des médiations propres au genre réflexif. Ce genre réflexif ressort notamment des descriptions et des analyses pratiquées par les étudiants. Il y a donc bel et bien transmission d'un genre réflexif fondé sur des savoirs scientifiques dans les deux cas. De plus, l'analyse de discours donne des indicateurs clairs de développement professionnel, confirmé par les nombreuses dimensions de médiation spontanément mobilisées par les étudiants. Ceci est parti-



culièrement vrai si on prend considération des dimensions telles les systèmes de régulation, les finalités, les raisonnements, les empan réflexifs.

Néanmoins, ces éléments sont moins présents, et apparemment moins intériorisés auprès des enseignants du secondaire. Nous pensons qu'il y a là une double influence : le fait que la formation se fasse en cours d'emploi et la présence d'une formation antérieure.

Pour ce qui est de leur situation de formation en cours d'emploi, comme évoqué précédemment, les enseignants du secondaire sont déjà dotés d'une formation universitaire dans leur discipline de spécialité. Ils font donc leur formation pédagogique tout en étant en emploi. Ce double emploi du temps est loin d'être léger tant il est urgent, dans les premières années d'enseignement, de faire face à la réalité du métier, aux injonctions extérieures, aux exigences des programmes, etc., et le temps de la réflexion n'est plus sur le devant de la scène : ils doivent agir vite et bien. Nous estimons que cette urgente nécessité de « bien faire » est révélée à travers les savoirs qu'ils ont tendance à davantage convoquer, à savoir les savoirs techniques, tels que savoirs à enseigner, savoirs méthodologiques, dispositifs disciplinaires, etc. Ils sont dans le statut d'enseignants novices agissant sur le mode du bricolage (Jorro, 2002), posture dans laquelle le bricoleur pose des gestes à titre expérimental, essaie ses outils pour voir si ça marche, ceci donnant ainsi à l'enseignement une touche personnelle, fondés d'une part sur des savoirs académiques mais aussi, et en grande partie, sur des concepts spontanés. Les savoirs académiques ou scientifiques qui, à notre avis, les aideraient à prendre du recul face à certaines situations et aussi face aux finalités de l'enseignement, sont beaucoup moins mobilisés par rapport aux étudiants de la filière primaire. Il est important de souligner que pour ces derniers, la formation à la pratique réflexive est très dense tout au long de leurs trois années de formation.

Quant à la présence d'une formation antérieure, ce dernier élément est confirmé par la plus grande présence de l'empan technique et par les genres de savoirs invoqués lors des analyses. Nous pensons ici aux savoirs provenant des méthodes et manuels, le plus souvent disciplinaires. Il semblerait qu'il y a en quelque sorte une résilience des savoirs, voire des raisonnements, de la formation antérieure. Soulignons que, dans les cas analysés, les formations antérieures sont de cinq ans au minimum et purement académiques. La formation à l'enseignement est en cours d'emploi et limitée à trois ans.

Nous remarquons aussi que des postulats et des justifications continuent d'être présents, ce qui aurait tendance à démontrer que les étudiants n'atteignent pas totalement la posture de distanciation et d'investigation (Dewey, 1910/1997; Schön, 1987) qui sous-tend tout le dispositif de formation à la réflexivité.

Il en ressort que la formation des enseignants du secondaire examinée semble bel et bien apporter des savoirs qui sont réinvestis au niveau professionnel, à travers l'explication des compétences, mais aussi des outils





psychologiques qui semblent liés à la profession, se reflétant dans des types de raisonnements, de recours aux émotions, de prise en compte d'informations. Ceci est vrai notamment au niveau de la réflexivité de l'enseignant, mais semble être en concurrence avec la première formation. Suite à ces résultats, nous nous demandons si la séparation de la formation pédagogique et de la formation disciplinaire est le modèle idéal de formation pour les enseignants du secondaire. L'immersion dans une culture de l'enseignement dès le début de la formation tertiaire nous semblerait pouvoir être une voie permettant de tisser savoirs disciplinaires et savoirs pédagogiques de façon plus progressive sans être surchargé par les fortes pressions et exigences liées aux premières années d'entrée dans le métier d'enseignant.



## Références

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). Bruxelles: De Boeck.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski: Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Buyse, A. A. J. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes: une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (3), 585-602.
- Buyse, A. A. J. (2010). *Portfolio de développement professionnel et certification: frictions constructives ou destructives*. In L. Mottier Lopez, V. Lussi Borer & C. Martinet (Eds), Actes du congrès de l'AREF 2010, Université de Genève. Consulté dans: <https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-p/12019evaluation-levier-du-developpement-professionnel-autour-des-portfolios-a-enjeux-de-carriere-tensions-dispositifs-et-perspectives-nouvelles/Portfolio%20de%20developpement%20professionnel.pdf>.
- Buyse, A. A. J. (2011a). Les mouvements inductifs et déductifs et le développement professionnel dans la formation des enseignants. In P. Maubant, J. Clénet & D. Poisson (Eds), *Débats sur la professionnalisation des enseignants: Les apports de la formation des adultes* (pp. 267-307). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Buyse, A. A. J. (2011b). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant & S. Martineau (Eds), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (pp. 243-284). Ottawa: Presses universitaires d'Ottawa.
- Buyse, A. A. J. (2012). *Médiation des formes culturelles sur les régulations et le développement*. Thèse de doctorat. Consulté dans: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:19382>.
- Buyse, A. A. J., & Renaulaud, C. (2012, juin). *Médiations et savoirs intériorisés dans la formation tertiaire des enseignants*. Communication présentée au congrès de l'AIPU à Trois-Rivières.
- Buyse, A. A. J., & Renaulaud, C. (2012, mai). Evolution des médiations dans les écrits réflexifs des étudiants en formation à l'enseignement primaire. In S. Martineau & L. Portelance (Eds), *Les fondements des savoirs en enseignement: regard sur la formation initiale, sur l'insertion au métier et sur la pratique professionnelle*. Colloque tenu au sein du 80e congrès de l'ACFAS, Montréal.
- Buyse, A. A. J., & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel: quels indicateurs? *Questions Vives* 5(11), 225-245.
- Buyse, A. A. J., & Vanhulle, S. (2010). Le portfolio: une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), 87-104.
- Deum, M., & Vanhulle, S. (2008). *Le portfolio, un outil de professionnalisation des enseignants* (Vol. 116, Cahier de la section des sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Karpov, Y. V., & Haywood, H. C. (1998). Two Ways to Elaborate Vygotsky's Concept of Mediation. *American Psychologist*, 53(1), 27-36.
- Mucchielli, A. (1991). *Les situations de communication*. Paris: Eyrolles.
- Périsset Bagnoud, D., & Buyse, A. A. J. (2008). La pratique réflexive entre intentions et situations de formation. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux & A. Perréard Vité (Eds), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension*. Actes du 20e colloque ADMEE- Europe, Université de Genève, Suisse: Consulté le 20 janvier 2009 dans <https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s5/j-s5-4/>.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles: De Boeck.



- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Valsiner, J. (2005). *Culture and Human Development*. London: Sage.
- Van der Veer, R. (1998). From Concept Attainment to Knowledge Formation. *Mind, Culture, and Activity*, 5(2), 89-94.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive en formation initiale: une inlassable transformation de soi. In J. Treignier & B. Daunay (Eds), *Les pratiques langagières en formation initiale et continue* (Repères No 30 ed., pp. 13-31). Paris: INRP.
- Vanhulle, S. (2005a). Ecriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 35-57.
- Vanhulle, S. (2005b). Entre interactions sociales et démarches réflexives singulières, le portfolio comme outil de professionnalisation. In G. Debeurme & J. C. Kalubi (Eds), *Identités professionnelles et interventions scolaires* (pp. 85-114). Sherbrooke: Editions du CRP.
- Vanhulle, S. (2005c). How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialogical frame. *Educational studies in language and literature*, (5), 287-314.
- Vanhulle, S. (2006). Genre réflexif, portfolio et didactique des savoirs professionnels. In A. Akkari & S. Heer (Eds), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants: perspectives de recherche comparative* (Actes de la Recherche de la HEP-BEJUNE No 5, pp. 23-36). Bienne: HEP-BEJUNE.
- Vanhulle, S. (2008). Au coeur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In P. Pastré & Y. Lenoir (Eds), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels* (pp. 227-254). Toulouse: Octarès.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern/ Neuchâtel: Peter Lang.
- Vygotsky, L. (1934/1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.



## ***Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants ? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France***

**Thérèse PEREZ-ROUX<sup>1</sup>** (Université de Nantes – IUFM, France)

L'étude s'intéresse à la construction de la réflexivité durant la formation initiale des enseignants du secondaire en France. Elle interroge, dans deux contextes différents, les enjeux de dispositifs d'analyse de pratique, leurs conditions de mise en œuvre et leur degré de réceptivité auprès des formés. A travers une analyse thématique des situations professionnelles évoquées et des échanges qu'elles génèrent au sein des groupes en formation, il s'agit de repérer les registres de difficultés relevées dans la pratique et la manière dont sont appréhendés et questionnés les problèmes professionnels «transversaux» sous-jacents. Les résultats soulignent la nécessité d'inscrire ces dispositifs dans une cohérence globale de la formation, qui articule différents types de savoirs et permette aux futurs enseignants de construire progressivement une professionnalité entre compétences attestées et dimension identitaire assumée.

Mots clés : formation, réflexivité, dispositif d'analyse de pratiques, professionnalité, identité

### **Contexte de la formation initiale des enseignants : une période de mutations**

Nombre de recherches ont montré que la construction d'une professionnalité enseignante suppose l'apprentissage de savoirs nouveaux, pluriels et composites, de schèmes de perception et d'action adaptés aux situations, mais aussi d'attitudes en adéquation avec les finalités du métier (Courtois, Mathey-Pierre, Portelli & Wittorski, 1996 ; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996 ; Lessard, Altet, Paquay & Perrenoud, 2004). En France, les enseignants doivent, au terme de leur formation initiale, montrer une capacité à faire face aux exigences professionnelles réelles en situation, renvoyant au développement de compétences multiples et reliées entre elles. Au plan institutionnel, depuis janvier 2007, le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM s'organise autour de dix compétences<sup>2</sup> qui constituent

1. Contact : [therese.perez@univ-nantes.fr](mailto:therese.perez@univ-nantes.fr)

2. Ce cahier des charges est consultable sur le site : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>



la toile de fond et le balisage du parcours de professionnalisation des enseignants. Le développement de ces compétences se situe entre : a) normes et attentes explicites ou implicites de la formation ; b) degré d'articulation des enseignements théoriques avec les stages en établissement scolaire ; c) ajustements du stagiaire ou de l'étudiant aux environnements professionnels qu'il découvre (élèves, collègues, programmes, organisation administrative, etc.).

En France, ces deux dernières années, des changements politiques ont conduit à des modifications assez radicales des contextes de formation initiale des enseignants du secondaire.

Avant 2010, les étudiants ayant obtenu une licence universitaire dans leur discipline peuvent préparer un concours de recrutement pour devenir enseignants fonctionnaires de l'Etat. Cette préparation s'effectue le plus souvent au sein des composantes universitaires disciplinaires pour la préparation aux écrits, avec un adossement à l'IUFM pour préparer une épreuve orale dont l'orientation professionnelle est variable selon les disciplines. Les lauréats du concours qui a lieu en fin de première année, doivent s'inscrire ensuite à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) ; ils deviennent enseignants-stagiaires (dénommés « stagiaires » dans le texte). Dans cette deuxième année orientée uniquement sur la professionnalisation, ils se forment *en et par* alternance : deux journées de formation à l'IUFM conçues en lien direct avec le stage (de 6 à 8 heures par semaine) effectué dans un établissement scolaire (collège ou lycée). Dans le contexte professionnel qu'ils intègrent en tant qu'enseignant, ils ont la responsabilité d'une ou plusieurs classes, selon l'horaire affecté à leur discipline. Le plan de formation de l'IUFM étudié place alors la pratique professionnelle au cœur de la formation : à partir d'un modèle « pratique-théorie-pratique » (Altet, 2000), il s'agit de développer une réflexivité aidant à construire une professionnalité globale à partir de l'expérience analysée (Altet, Etienne, Desjardins, Paquay & Perrenoud, 2012 à paraître). Dans le dispositif à visée réflexive étudié ici, la pratique est entendue comme activité au sein de la classe, de l'établissement et plus largement du système éducatif, en liaison avec de nombreux partenaires. En effet, comme le notent Marcel, Dupriez, Périsset et Tardif (2007), les pratiques enseignantes ne se limitent plus à des pratiques d'enseignement ; la figure de l'enseignant seul dans sa classe mute vers l'image d'un professionnel capable de gérer un ensemble de tâches : d'enseignement, de suivi des élèves, mais aussi de collaborations diverses avec d'autres enseignants ou d'autres acteurs du monde scolaire et extra scolaire. Cette approche du travail enseignant déjà développée par Tardif et Lessard (1999) suppose de prendre en compte un rééquilibrage de compétences à construire en formation.

Dans ce contexte de professionnalisation antérieur à 2010, les stagiaires sont accompagnés par des formateurs sur le terrain et à l'IUFM ; par ailleurs, ils participent à un certain nombre de dispositifs mis en place pour les aider dans leur construction professionnelle (Perez-Roux, 2011a). Selon des modalités diverses visant à articuler expérience professionnelle et



éclairages théoriques, les formateurs proposent des modalités de travail à visée intégrative : présentation/discussion sur la base de séquences ou de séances construites par les stagiaires et mises à l'épreuve du terrain ; temps d'analyse de pratiques permettant de revenir sur telle ou telle difficulté rencontrée ; travaux d'écriture professionnelle, etc. L'ensemble de ces approches s'inscrit dans le modèle du « praticien réflexif » tel que développé par Schön (1994), capable d'analyser son activité dans et hors de la classe, de résoudre des problèmes et de s'adapter au contexte professionnel.

À l'IUFM, le stagiaire participe à un groupe interdisciplinaire dans lequel il engage, avec d'autres stagiaires et un formateur « généraliste », une réflexion sur les valeurs du service public d'éducation, sur les enjeux fondamentaux de la profession d'enseignant et sur les conditions d'exercice du métier. Par ailleurs, il est rattaché à un groupe disciplinaire dans lequel : a) il travaille les questions didactiques et leurs enjeux dans la mise en œuvre des programmes d'enseignement ; b) il élabore un mémoire professionnel en partant de sa pratique de classe ; c) il analyse ses pratiques professionnelles<sup>3</sup>.

Depuis la rentrée 2010, la formation des enseignants en France est organisée sur un autre modèle d'alternance qui devrait s'inscrire, à terme, dans un continuum :

- dans la formation initiale des enseignants du secondaire à l'université, la dimension pré-professionnelle est désormais intégrée au sein de « Masters de l'enseignement et de la formation » dans lesquels les étudiants réalisent des stages d'observation puis de pratique accompagnée. Cette orientation pré-professionnelle vient se « combiner » avec les deux autres finalités du Master : préparer aux concours de recrutement et former à/par la recherche. En conséquence, les étudiants vivent une forte tension et sont diversement intéressés par cette orientation pré-professionnelle car leur engagement principal porte avant tout sur la réussite du concours ;
- une fois le concours obtenu, mais le plus souvent sans réelle formation professionnelle, les enseignants sont nommés à plein temps (18h) sur un établissement scolaire sous un statut de « fonctionnaires-stagiaires »<sup>4</sup>.

C'est le rapport des futurs enseignants du secondaire à un même dispositif d'analyse de pratiques que nous allons particulièrement développer en nous appuyant sur les deux premiers contextes de formation rapidement présentés *supra* : celui des stagiaires à l'IUFM, celui des étudiants à l'université inscrits en Master Education Physique et Sportive (EPS). Dans cette filière, les curricula de formation intègrent une forte orientation pré-professionnelle (Roux-Perez, 2006). Les étudiants effectuent un stage de pratique accompagnée relativement conséquent en troisième année de

3. En 2002, un texte émanant du Ministère de l'Éducation Nationale généralise la mise en place des dispositifs d'analyse de pratiques dans tous les IUFM comme enjeu de professionnalisation des enseignants (Bulletin Officiel n°15) : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/15/encart.htm>

4. Ce nouveau contexte, qui a fait l'objet d'une autre présentation (Perez-Roux, 2011b), ne sera pas développé dans cet article.



licence ; ce stage est articulé aux contenus de la formation. Il est suivi d'un stage plus court en première année de Master. Enfin, en Master 2, une fois les épreuves écrites du concours de recrutement terminées, les étudiants réalisent un dernier stage dont la visée de professionnalisation est concurrencée par la préparation des épreuves orales du concours.

Ces deux contextes correspondent à deux types de formation initiale qui précèdent l'insertion professionnelle à plein temps des enseignants du secondaire, titulaires du concours de recrutement. Par ce travail de comparaison, nous souhaitons mettre en avant les points communs et les divergences qui invitent à réinterroger les enjeux et la pertinence de ces dispositifs en formation. Nous nous intéresserons d'abord aux types de difficultés relevées par les uns ou les autres et à la manière dont sont appréhendés et questionnés les problèmes professionnels « transversaux » sous jacents à ce travail d'analyse. Par ailleurs, nous rendrons compte du degré de réceptivité des formés vis-à-vis de ces approches. Enfin nous reviendrons sur la pertinence des modes d'articulation pratique-théorie choisis.

## Cadre théorique

### **Finalités de l'analyse de pratiques en formation initiale : l'aide au développement des compétences professionnelles**

De nombreux auteurs ont insisté sur sa dimension intégratrice et finalisée des compétences. Perrenoud (1995) souligne leur actualisation dans une pratique complexe, mobilisant des ressources cognitives hétérogènes : schèmes de perception, de pensée et d'action, intuitions, valeurs, représentations, savoirs, etc. Pour l'auteur, cet ensemble d'éléments se combine dans une stratégie de résolution de problème au prix d'un raisonnement fait d'inférences, d'anticipations, d'évaluation des possibles et de leur probabilité de réussite. Wittorski (1998) apporte un éclairage complémentaire sur la nature des compétences ; il spécifie dans quelle mesure les compétences individuelles (produites et mobilisées seules, en interaction avec l'environnement), partagées (c'est-à-dire socialisées, transmises d'un individu à un autre) ou collectives (engageant des formes de co-construction) supposent des processus de développement différents. Ces processus, construits dans le temps et au sein de dispositifs de formation, ne mobilisent pas les mêmes types de savoirs. Au-delà des savoirs théoriques et en lien avec ceux-ci, apparaissent des savoirs dans l'action (produits dans la pratique et attachés à sa réalisation), des savoirs sur l'action (intégrant une dimension réflexive menée *a posteriori*, identifiée, reconnue, formalisée) et des savoirs pour l'action (supposant une réflexion anticipatrice visant des changements sur l'action). Cette distinction prend tout son sens dans le cadre d'une professionnalisation des enseignants cherchant à développer un ensemble de savoirs mobilisés dans les différents registres de compétences attendus par l'institution, tout en inscrivant la démarche dans une orientation réflexive (Schön, 1994) qui remet en question un modèle de formation de type « applicationniste ». Cette orientation suppose d'admettre les écarts entre



travail prescrit et travail réel, de prendre au sérieux le caractère énigmatique et bricolé de l'activité au travail, d'en accepter le côté indéterminé. Mettant en avant la nécessaire prise en compte de la complexité de la pratique, les dispositifs d'analyse de pratiques revendiquent l'idée d'une efficacité professionnelle liée à une réflexivité, c'est-à-dire un engagement intense et régulier chez les professionnels dans une activité d'auto-analyse, de mise en perspective de sa propre activité professionnelle.

Ces dispositifs sont nombreux et le plus souvent adaptés par les formateurs sur la base de cadres théoriques diversifiés<sup>5</sup>. Nous nous intéressons ici plus particulièrement à ceux qui s'inscrivent dans une approche à orientation psycho-sociologique et clinique (Blanchard-Laville & Fablet, 2002). Pour Altet (2000), l'analyse de pratiques est une démarche accompagnée, instrumentée par des savoirs qui deviennent outils d'analyse et recouvrent plusieurs dimensions : instrumentale, heuristique, de problématisation et de changement ; elle est aussi un lieu d'articulation pratique-théorie-pratique. Elle vise à instaurer un recul réflexif par une clarification des variables (éthiques, pédagogiques, didactiques, institutionnelles) en jeu dans toute pratique. L'analyse compréhensive qui est proposée implique la personne et favorise l'émergence de compétences collectives, participant en cela à la construction progressive d'une culture commune.

C'est dans cette orientation que se situe effectivement le dispositif sur lequel s'appuie notre étude. Le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (GEASE) est un dispositif particulier destiné à comprendre la complexité des situations éducatives en utilisant plusieurs cadres interprétatifs (Fumat, Vincens & Etienne, 2003). Ce dispositif, mis en place dans les années 70 dans diverses institutions d'enseignement, d'éducation et de formation, est fondé sur la capacité d'un acteur à évoquer, à travers une narration, une situation professionnelle dans laquelle il a été impliqué et dont il considère que la (non)résolution n'est pas satisfaisante : il en présente le contexte, le déroulement puis se met à disposition des participants pour apporter des précisions. Son point de vue subjectif permet au groupe de s'approprier suffisamment cette situation pour essayer de la comprendre, de l'analyser en vue d'élargir les pistes d'interprétation.

Ce type de dispositif se situe entre deux autres modalités d'analyse de pratiques développées au sein des formations à l'enseignement, souvent de façon complémentaire<sup>6</sup>. Il se centre sur le métier d'enseignant envisagé

---

5. Les ancrages théoriques et méthodologiques des didactiques disciplinaires, de la didactique professionnelle, de l'action située, de la psychologie ergonomique, de la clinique de l'activité, etc. peuvent être mobilisés.

6. D'autres modalités se déclinent pour accompagner les enseignants-stagiaires lors de cette année de formation professionnelle fondée sur l'alternance : d'un côté des dispositifs à orientation didactique, se donnant pour visée de construire des compétences disciplinaires, à partir d'analyses de pratiques organisées en référence à des savoirs reconnus et experts ; d'un autre côté, des dispositifs à orientation clinique, analysent la relation du sujet à une situation professionnelle qui s'est avérée pour lui problématique et dont il convient d'accompagner les formes d'émergence et les échos d'ordre affectif (Perez-Roux, 2010 ; Perez-Roux & Hétier, 2011).





à partir de différents registres montrant la complexité des enjeux (institutionnels, éthiques, relationnels, pédagogiques et didactiques) qui traversent les situations de travail.

Inscrit dans une logique du développement des compétences professionnelles qui, comme explicité *supra*, suppose la mobilisation de savoirs pluriels, le GEASE cherche à favoriser l'acquisition progressive de la capacité à croiser points de vue et cadres de référence, avec un possible réinvestissement ultérieur en contexte professionnel. Ainsi, ce dispositif repose sur trois postulats :

- l'acquisition progressive de la capacité du groupe à produire, par le croisement des points de vue et des cadres de référence, une analyse plus riche que celle qui pourrait être développée par un sujet isolé et un cadre de référence unique ;
- le refus de l'interprétation immédiate et d'un mode univoque d'explicitation ;
- l'idée que, par la pratique régulière, des compétences d'analyse pourront être réinvesties ultérieurement en contexte professionnel.

Ce dispositif n'a donc pas de visée de résolution immédiate des problèmes rencontrés ou exposés par les participants : il propose plutôt sur une série d'hypothèses formulées à l'exposant après le temps d'écoute et de questionnement. À charge de ce dernier de dégager ensuite celle(s) qui lui semble(nt) pertinente(s) au regard de sa « réalité » personnelle et contextuelle.

Le plus souvent, la démarche met en relief des prises de conscience et des formes d'ajustement permettant de gérer les tensions entre représentations, valeurs, savoirs et pratiques effectives. En ce sens, analyser sa pratique en formation participe à l'émergence d'une identité professionnelle.

### **Des processus de construction identitaire accompagnés par un dispositif à visée réflexive**

De manière générale, la notion de professionnalité interroge l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession, sous le double point de vue de l'activité et de l'identité. Combinant savoirs, expériences, relations, contraintes diverses, elle met en jeu des composantes institutionnelles, organisationnelles, contextuelles et des composantes plus subjectives, liées à l'engagement dans la pratique d'un métier. Cet ensemble d'éléments renforce une dimension identitaire, indissociable des normes professionnelles, des ressources dont disposent les acteurs et des situations concrètes d'action sur lesquelles ils sont invités à revenir dans une démarche de co-réflexivité.

Notre manière d'aborder l'identité professionnelle s'inscrit dans une perspective sociologique (Dubar, 1992) combinée à un éclairage psychosocial (Tap, 1998). En tant que processus dynamique, l'identité intègre plusieurs



registres de tensions : entre continuité et changement ; entre affirmation de soi et intégration au groupe ; entre unité et diversité. Ces tensions structurent des identités professionnelles envisagées dans un contexte institutionnel, organisationnel et humain particulier. Elles mettent en avant l'articulation de trois dimensions : biographique, relationnelle et intégrative (Perez-Roux, 2011c).

Tout d'abord, l'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps et doit nécessairement s'adapter, en fonction de changements plus ou moins souhaités ou contrôlés : l'itinéraire professionnel intègre cet axe continuité / changement à travers un couplage entre histoire du sujet et modifications dans le contexte professionnel. Cela donne lieu à de multiples interprétations de la part des acteurs et à des formes de « transactions, pensées ou agies, qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis » (Dubar, 1992, p. 521).

Par ailleurs, chacun élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent. Le sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance qui en découle s'avère essentiel dans la construction identitaire. Mais si l'identité se fonde sur des actes d'attribution des autres, elle s'appuie aussi sur des revendications d'appartenances et de qualités, pour et par soi-même.

Enfin, cette approche, enrichie d'un éclairage psycho-sociologique, intègre une autre dimension qui renvoie à des processus intra psychiques développés dans les théories de la consistance cognitive (Festinger, 1957, entre autres) : nous la qualifions de dimension intégrative. Fortement ancrée dans les valeurs du sujet, elle vise la construction d'un équilibre : a) dans le temps et dans l'espace personnel, social et professionnel ; b) entre les différents rôles à tenir et les formes de relation à des *Autrui* significatifs (Mead, 1963), générées par les contextes de travail ou hors travail qu'il est nécessaire de rendre relativement compatibles. En effet, l'individu fait en sorte de conserver une unité (cohérence interne) tout en développant une relative diversité à travers de multiples facettes considérées comme autant de ressources sur lesquelles il peut prendre appui pour s'adapter aux changements et investir de façon plus ou moins dynamique la carrière dans laquelle il s'est engagé.

Notons que lors du processus de transition formation-emploi, qui préfigure à terme un changement de statut, l'individu se trouve en présence de rôles disparates qu'il doit interpréter. Chacun est alors amené à se situer entre des engagements (personnels, sociaux, professionnels, familiaux...) dont la compatibilité n'est pas donnée. Les transformations identitaires qui s'opèrent dépendent des significations et des valeurs attribuées par le sujet à ses différents engagements et à leurs relations ; elles dépendent aussi des représentations de soi que chacun cherche à faire prévaloir dans les milieux de sa socialisation.

Le dispositif d'analyse de pratique met au travail ce rapport à soi-même, aux autres, à l'institution et, dans une co-élaboration entre pairs et experts,



peut conduire le formé à mieux se situer dans l'espace de la formation mais aussi dans la réalité d'un métier, dont l'image jusque là idéalisée a pu fonder le choix de devenir enseignant.

### **Logiques de professionnalisation et logiques des formés : résistances, convergences et dynamiques**

Face à cette volonté institutionnelle de construire un praticien réflexif, les formés se positionnent de façon singulière par rapport aux logiques de formation, saisissant avec plus ou moins de conviction les propositions et les stratégies qui les organisent. De ce point de vue, il semble opportun de s'appuyer sur les travaux de Charlot concernant le rapport au savoir (1997) pour questionner le rapport à la formation lors de ce long processus d'insertion professionnelle. En effet, pour ce chercheur, le rapport au savoir, considéré comme un « rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre », inclut les représentations, envisagées comme des systèmes de relation, d'interprétation, ancrées dans un réseau de significations (Charlot, 1997, p. 93).

Le processus de professionnalisation, loin d'être linéaire, suppose des moments de remise en cause des représentations initiales que les formés doivent apprendre à dépasser pour construire de nouvelles cohérences. L'expérience professionnelle se fonde donc sur un rapport aux savoirs singulier en même temps qu'elle le transforme, car chacun saisit, dans les contextes traversés, ce qui lui permet d'appuyer ses croyances, de détourner ses peurs, réduisant ainsi des dissonances cognitivo-affectives qui pourraient le déstabiliser. Comme l'évoque Wentzel (2008), le parcours d'insertion professionnelle n'est pas linéaire :

Il est intimement lié à la manière de vivre différentes situations de formation et de travail, aux outils réflexifs de formalisation de l'expérience, à l'évolution des représentations de soi en tant que 'je' professionnel, ou encore aux orientations prises, ou subies, dans le rapport à autrui (p. 32).

Dans une année engageant de nombreuses transformations identitaires chacun tente de trouver un équilibre en se situant par rapport aux normes de la formation, aux exigences institutionnelles et aux réalités du métier en train de se vivre, de façon plus ou moins impliquée/distanciée selon les contextes d'insertion. Dans le même temps, les processus de validation qui ponctuent la formation rendent certaines exigences plus problématiques, induisant chez les stagiaires ou chez les étudiants un rapport à la formation dont il s'agit dans notre contribution de saisir les points de tension, les ajustements individuels et collectifs, et les possibles évolutions à l'échelle de l'année.

### **Méthodologie**

Cette contribution s'appuie sur trois types de corpus recueillis dans deux groupes (stagiaires et étudiants) inscrits dans des dispositifs et des contextes d'insertion différents. Dans la mesure où le dispositif d'analyse de pratiques proposé obéit à un cadre déontologique qui empêche de



recueillir les traces directes de l'activité d'analyse (enregistrement vidéo ou audio), les données s'appuient sur des traces «secondaires» qu'il s'agit de croiser.

Le premier corpus a été recueilli durant l'année 2006-2007 auprès de 28 stagiaires. Dans l'IUFM étudié, un dispositif de type GEASE a été proposé à des groupes de 8 à 10 stagiaires d'une même discipline (Lettres, Sciences de la vie et de la terre, Mathématiques), à raison de 9 heures dans l'année.

Ce même dispositif d'analyse de pratiques a été proposé en 2011-2012 à des étudiants inscrits en deuxième année de Master de l'enseignement en Education Physique et Sportive (n=38). Trois groupes de 12 à 13 stagiaires ont été invités à revenir sur leur expérience d'enseignement (liée aux stages de pratique accompagnée) pour l'analyser collectivement, à l'appui d'ancrages théoriques. Cet enseignement s'est déroulé sur 10 heures, programmées entre février et avril 2012.

Tableau 1 : Eléments de comparaison du dispositif d'étude

Année	Type de stage	Nombre/statut des sujets	Constitution des groupes	Disciplines	Nombre de séances/durée	Période
2006-2007	En responsabilité	28 stagiaires	3 groupes de 8 à 10	Lettres, SVT, Maths	9h 6 x 1h30	Sep-tembre-janvier
2011-2012	En pratique accompagnée	38 étudiants	3 groupes de 12 à 13	EPS	10h 5 x 2h	Février-avril

Le chercheur, animateur de ces dispositifs, a recueilli des données dans un carnet de bord. A partir des situations évoquées puis analysées, une prise de notes a été effectuée *a posteriori*, dans le respect des règles de confidentialité, sur la base des problématiques récurrentes dans les préoccupations des différents groupes. Une analyse thématique a ensuite été réalisée pour faire émerger les questions saillantes au moment de l'entrée dans le métier d'enseignant, en lien avec les conditions d'insertion proposées aux stagiaires (stage en responsabilité sur un mi-temps) ou aux étudiants (stage de pratique accompagnée sur la même demi journée d'une durée de 4 mois).

Par ailleurs, un travail de repérage des positionnements des formés vis-à-vis de ce dispositif a été effectué à partir d'une évaluation, réalisée de façon anonyme, à la fin des séances d'analyse de pratique.

Enfin, les enseignements combinés à ce dispositif et visant à approfondir l'articulation pratique-théorie ont été observés pour tenter de repérer dans quelle mesure cet étayage supposé était compris et investi par les participants.



## Résultats

Nous avons fait le choix de présenter, pour chacun des contextes, les conditions spécifiques de mise en place du dispositif GEASE, les thématiques récurrentes traversant les situations et leur éventuelle évolution, l'évaluation de ce dispositif par les formés et le sens donné aux modes d'articulation pratique-théorie visant, de façon complémentaire, à rendre les analyses plus approfondies et plus efficaces.

### Des stagiaires en alternance : un dispositif intégré

Les conditions de mise en œuvre sont organisées dans les cinq premiers mois de prise de fonction ; elles sont articulées avec d'autres approches didactiques et un accompagnement de terrain par un tuteur recruté et formé par l'IUFM. Une « unité de formation » réunissant l'ensemble des formateurs intervenant auprès des stagiaires travaille à la cohérence des enseignements en lien avec le cahier des charges. Durant l'année, les représentants des stagiaires sont invités à deux reprises pour une régulation avec les formateurs.

Le chercheur ne participe pas, par ailleurs, à l'évaluation des stagiaires mais il intervient au titre de la formation générale pour aborder des problématiques plus larges aidant à la compréhension des situations d'enseignement<sup>7</sup>.

En début d'année les situations évoquées renvoient à des questions de posture de l'enseignant, révélées à travers les problèmes de discipline et de gestion de classe. Faire preuve d'autorité semble constituer pour certains stagiaires une épreuve insurmontable, brouillée par les images négatives associées à la sanction. Des doutes émergent de moments vécus dans la classe où le stagiaire a du faire face, dans l'urgence, à des situations ressenties comme délicates. Suite à tel ou tel choix, revient la question de l'image donnée à l'élève concerné, à la classe : passer pour un enseignant trop tolérant comporte des risques ; donner une image d'enseignant trop rigide, peu sensible aux problèmes des élèves est vécu par certains comme un abandon de valeurs fondatrices, dans une mission encore mal délimitée.

Le problème de la « bonne » distance avec les élèves interroge les débutants : comment répondre aux questions qui fusent de tous côtés sans se faire submerger et en donnant aux élèves le sentiment qu'on les écoute, qu'on les accompagne ? Choisir, hiérarchiser, différer suppose une pratique relativement maîtrisée, encore empêchée en début d'année par des événements inattendus. Les stagiaires reviennent sur les images construites en tant que futur enseignant, et que la réalité oblige sans cesse à réinterroger. Certaines narrations renvoient au travail avec le tuteur de stage, interlocuteur privilégié. De nombreux malentendus sont pointés, montrant des attentes souvent décalées.

---

7. Autorité de l'enseignant dans la classe, rapport aux savoirs des élèves, sens des apprentissages, différenciation pédagogique, travail de groupe, pédagogie du projet, évaluation formative, etc.



Enfin, une forme de désarroi s'exprime parfois, face à la complexité de la pratique, révélée dans le face à face avec les élèves qui perturbe l'organisation des contenus, réalisée en amont. On repère chez quelques stagiaires une difficulté à accepter l'idée que les compétences professionnelles se construisent progressivement ; en ce sens, les « atouts personnels » doivent s'inscrire dans un système complexe qu'il faut prendre le temps d'appréhender.

Après deux ou trois mois, la relation construite prioritairement avec le tuteur et à l'échelle de la classe s'élargit à d'autres interlocuteurs (collègues, administration, parents, etc.). Ainsi, dans les situations professionnelles évoquées, l'intégration au collectif de l'établissement fait l'objet de nouvelles préoccupations, notamment au moment des bilans de fin de trimestre, où les regards des autres enseignants ou du chef d'établissement sont ressentis comme intrusifs ou évaluatifs. Le manque d'écoute collégiale lors des conseils de classe revient fréquemment. Peu de stagiaires osent justifier leurs choix de façon lucide et responsable : encouragement des élèves en début d'année, progressivité des exigences, prise en compte des progrès, etc.

Dans cette période, la rencontre avec les parents constitue aussi un choc qui réactive la question de la légitimité. Le face à face avec des parents stressés, désemparés, agressifs, démissionnaires constitue une épreuve de plus à surmonter : il faut alors essayer de rester à l'écoute, de donner des orientations constructives, mais aussi de se positionner et d'affirmer des choix. Progressivement se construit un sentiment de compétence relative et l'autorisation, encore incertaine, à se poser comme un professionnel, capable de tenir son rôle.

Fin janvier, lorsque ce dispositif s'interrompt pour ouvrir sur l'accompagnement du mémoire professionnel, les questions qui persistent font écho au travail enseignant et aux dilemmes que posent tous les « métiers de l'humain » (Cifali, 1996), notamment au plan de l'éthique professionnelle. Une tension apparaît irréductible entre spontanéité et planification, ouverture et fermeture sur le programme, écoute et exigence envers les élèves que chacun tente de gérer au mieux, davantage conscient des affects qui le débordent parfois et qu'il est davantage en mesure de gérer.

Au moment des bilans, réalisés de manière anonyme, on constate qu'une majorité des stagiaires se saisit des finalités de ce dispositif : développer des capacités d'écoute et de dialogue comme compétences professionnelles à part entière, ce qui suppose de donner la parole au sujet, en contre point d'autres moments de formation, plus cadrés et structurés à partir de savoirs constitués, essentiellement didactiques et pédagogogiques. Apprendre à écouter est aussi vécu comme une aide à la parole. Même si ces problèmes sont abordés ailleurs, entre pairs, dans des espaces informels, nombre de stagiaires pointent l'importance de prendre le temps pour se dégager des premières analyses. Il s'agit alors d'approfondir les ressorts qui ont pu rendre telle ou telle situation difficile du point de vue de



celui qui l'a vécue. Ils indiquent dans quelle mesure ce qui a été travaillé dans cet espace a pu certaines fois entrer en résonance avec leurs propres problématiques ou leur donner des pistes pour l'action. Ils reviennent sur la nécessité de différer les conseils pour qu'une analyse ouverte sur plusieurs registres explicatifs puisse s'effectuer et soulignent combien cela a pu s'avérer frustrant au début, lorsqu'ils souhaitaient répondre immédiatement aux questions posées par le narrateur ou le soutenir, par des conseils, affichant ainsi une forme de compassion.

Pour les deux tiers environ des stagiaires, ce groupe constitue un lieu où on peut poser ce qui « encombre » au plan professionnel, ce qui empêche d'avancer pour construire, avec l'aide des pairs et du formateur, un horizon de possibles qui fasse sens pour soi. Ils expriment ne pas comprendre l'arrêt d'un tel dispositif et, au-delà, la crainte de ne plus retrouver un tel espace dans le cours de leur carrière.

Pour l'autre tiers, l'évaluation du dispositif et de ses effets reste relativement laconique. Quelques remarques renvoient au manque de conseils directs, à la relative perte de temps lorsque l'on essaie de comprendre ce qui a pu se jouer dans la situation de plusieurs points de vue, avant d'ouvrir de possibles pistes de résolution.

Dans ce contexte de formation par alternance, les étayages théoriques sont eux aussi travaillés de façon indirecte. L'organisation du GEASE est programmée par demi groupes, et le contrat de communication passé avec les participants suppose de ne pas reprendre des situations directement évoquées, en dehors du dispositif lui-même. Ainsi, bien que des apports soient réalisés dans les enseignements de formation transversale (voir note 6) et qu'un travail de co-construction soit mis en place avec les stagiaires - à partir de lectures, d'expériences partagées, de débats - ces derniers semblent vivre cela comme un temps relativement séparé : d'un côté, un espace privilégié pour revenir sur le « réel » de l'activité, sur l'épaisseur de ce qui se joue pour soi et avec autrui dans le processus enseigner-apprendre-former ; de l'autre, des contenus jugés théoriques qui, bien qu'appuyés sur des formes d'opérationnalisation, semblent trop formalisés pour être en lien avec l'opacité et le syncrétisme d'une pratique, jugée encore balbutiante sur de nombreux points. D'un côté une approche compréhensive consistant à « parler de soi dans les dédales du métier » ; de l'autre d'une approche plus prescriptive consistant à « parler sur » ce qu'il faudrait mettre en œuvre pour être un « bon » enseignant et être validé en fin d'année.

### **Des étudiants inscrits dans un master de l'enseignement : un dispositif décalé**

Dans ce contexte, les conditions de mise en œuvre sont très différentes. L'étude porte sur trois groupes d'étudiants se destinant à enseigner l'Éducation Physique dans le secondaire et inscrits en deuxième année de master STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives).





Durant la deuxième année de Master, les étudiants effectuent un stage de pratique accompagnée associé à des travaux pratiques (TP) durant lesquels le dispositif du GEASE est proposé. Il est combiné à un enseignement intitulé « *Construire une identité d'enseignant dans une institution, en lien avec les différents partenaires* »<sup>8</sup> en direction de la totalité des étudiants. C'est cet enseignement magistral qui est évalué en fin de semestre. Durant ces TP, il est demandé aux étudiants de documenter les différents registres d'analyse du GEASE, à la fois en (re)mobilisant des savoirs théoriques abordés/travaillés durant le cursus et en intégrant des apports « ciblés » proposés par leur enseignant. Les étudiants élaborent progressivement, de façon collective, un document-synthèse visant à approfondir le questionnement des situations et à améliorer la qualité des analyses.

Les situations évoquées sont issues des différentes expériences de stages, y compris celles vécues durant la troisième année, en amont du Master. Quelques grandes problématiques apparaissent et persistent au fil des séances d'analyse. La première est fortement liée au statut de l'étudiant et aux conditions du stage en pratique accompagnée, supposant d'agir en permanence sous le regard/contrôle du tuteur. Nombre de situations pointent la difficulté à affirmer ses choix didactiques et pédagogiques lorsque l'enseignant titulaire de la classe semble les remettre en cause. Le plus souvent, les étudiants expriment une volonté de ne pas s'opposer, par peur d'être mal jugés. Pour certains, spécialistes de telle ou telle activité programmée ou très sensibles à la cohérence (prescrite) des enseignements, la faible marge de manœuvre dont ils disent disposer renforce le sentiment d'avoir un temps d'avance sur certains enseignants jugés peu informés des évolutions disciplinaires. Les interactions au sein du groupe font émerger un besoin/manque d'autonomie qui peut aussi servir d'écran pour éviter une trop forte implication. En même temps, l'expression de ce manque d'autonomie s'avère plus marqué pour des étudiants qui ont été reconnus dans des stages antérieurs, ou dont l'expérience d'animation ou d'entraînement sportif les positionne comme des individus fiables, responsables et compétents.

La deuxième problématique renvoie aux difficultés éprouvées à faire progresser certains élèves. Les échecs répétés chez ces derniers conduisent à une double perte de confiance en miroir : de l'élève envers lui-même et envers l'enseignant novice qui ne sait pas le prendre en charge ; de l'étudiant qui estime ne pas être à la hauteur de la tâche et attend de son tuteur la solution à son problème. Dans ce même registre de préoccupations, des situations pointent une incapacité à enrôler certains élèves dans le travail demandé, ce qui conduit à douter de soi, de ses propositions, de ses compétences à enseigner. Face à des refus d'élèves à s'engager dans le travail demandé, plus ou moins tolérés par le tuteur, les étudiants craignent de perdre toute crédibilité et de voir s'étendre ces formes de résistance à l'ensemble de la classe. Derrière ces situations, se jouent un ensemble de

8. D'autres enseignements sont pensés en complémentarité : « Connaissance du système éducatif et des institutions » et « Organisation du travail de la classe ».





transactions avec le ou les élèves dissidents qui, dans leur forme spontanée, entraînent parfois des risques de débordement.

C'est le troisième objet qui traverse les récits : les étudiants reviennent sur des moments de perte de contrôle de la classe sans savoir ce qui a initié le mouvement. Ils expriment alors ce sentiment que quelque chose leur échappe, les déborde, et désorganise la fragile construction du cours dans un espace-temps très réduit : celui de l'intervention dans une classe dont ils ne savent pas grand-chose en dehors des contenus qu'ils doivent/souhaitent transmettre et des élèves qu'ils avaient pourtant catégorisés sous forme de typologie, comme on le leur demande dans les épreuves du concours. Les situations révèlent des élèves « autres », vivants et réactifs, renvoyant à l'étudiant une image fragmentée : toujours attachés à l'image des élèves qu'ils ont été, perplexes sur ce monde des enseignants qu'ils côtoient à la marge et auquel ils n'appartiennent pas encore, ils saisissent mal les logiques à l'œuvre dans l'espace scolaire et repèrent la complexité de la tâche d'enseignement. Ainsi, les écarts entre des préparations très élaborées, intégrant les attentes formelles des épreuves du concours et les normes de la formation se trouvent ici télescopées avec la réalité des classes, la diversité des élèves et un faible degré d'adaptation aux situations, propre à tous les débutants. Cet ensemble d'éléments renvoie aux étudiants une image du « soi » professionnel éloignée des idéaux qui avaient présidé au choix d'enseigner.

Le bilan réalisé montre trois tendances. Un quart des étudiants environ critique le côté décalé de ce type de dispositif durant le Master. Organisés quasi exclusivement sur la préparation au concours, ils ne voient pas en quoi un retour sur la pratique dans une perspective réflexive et compréhensive peut les aider dans leur projet à court terme. Pour eux, le temps de pré-professionnalisation a fait sens en troisième année, dans la mesure où il a permis d'une part de mûrir un projet d'orientation vers l'enseignement et d'autre part, vu le coefficient élevé affecté au rapport de stage, de valider son année. Les modèles formalisés semblent prendre le pas sur l'expression personnelle d'un rapport au métier en construction.

Une moitié des étudiants fait état d'une rupture ressentie à travers cette approche qu'ils jugent très centrée sur la personne. Pour la première fois dans leur cursus ils disent avoir eu la possibilité de revenir sur la dimension cachée de l'acte pédagogique, dans laquelle s'expriment désirs, idéaux, peurs enfouies. Ils insistent aussi sur l'apprentissage progressif et parfois difficile de la mise en récit mais aussi d'une capacité à se décentrer pour écouter les récits des autres en essayant de suspendre conseils immédiats et jugements normatifs. Malgré cela, le dispositif proposé leur semble loin des cadres travaillés durant leur cursus et en quelque sorte les insécurise par rapport aux attendus du concours. Les tensions qu'ils éprouvent entre les trois finalités du master (préparation au concours, finalisation d'un mémoire de recherche et professionnalisation). La proximité du concours les conduit à regretter que ce travail ne soit pas fait plus tard, lorsqu'ils seront enseignants titulaires, plus autonomes dans leurs choix, en prise avec la réalité des classes et les spécificités d'un établissement.



Enfin un dernier quart des étudiants, souvent avec une expérience professionnelle plus importante (emplois au titre d'enseignant-vacataire temporaire ou comme assistant d'éducation dans des établissements scolaires), insiste sur l'importance d'une telle démarche dans leur parcours. Dans leur bilan, ils réévoquent des situations qu'ils ont évoquées/écoutées/analysées en insistant sur l'ouverture permise par ce dispositif, l'éclairage apporté par les regards pluriels et la prise en compte de problématiques engageant d'autres acteurs. Ils expriment aussi le sentiment que dans cet espace nouveau se joue pour eux quelque chose qui renvoie à la dimension humaine de l'acte d'enseignement, avec ses forces et ses faiblesses mais ouvert sur l'avenir. En effet, à travers ce travail engageant une réflexivité, accompagnée par un dispositif qui permet sécurisation et distanciation, ils reconnaissent mettre à jour de possibles pistes pour l'action. Une meilleure connaissance de soi leur apparaît essentielle pour à la fois s'insérer dans des collectifs de travail et assumer un rapport singulier au métier.

En revanche, la recherche d'articulation théorie-pratique pour documenter les différents registres d'analyse (entrée institutionnelle, didactique, pédagogique, éthique, intra et interpersonnelle, liée aux phénomènes de groupe) semble perçue par les étudiants comme relativement formelle. Si effectivement, ils ont conscience que des contenus abordés dans leur cursus pourraient être mobilisés pour approfondir l'analyse des situations, ils ne voient pas comment le faire de façon pertinente. Complémentairement, les éclairages de tel ou tel auteur restent pour eux des savoirs déconnectés de la complexité des pratiques, et éloignés de leurs préoccupations immédiates, à savoir réussir un concours de recrutement et devenir, dans un temps différé, un véritable enseignant.

## **Conjuger savoirs, compétences professionnelles et construction identitaire en formation : dispositifs, acteurs, contextes**

### **Développer une réflexivité en formation : une double dynamique collective**

Si le modèle du praticien réflexif tel que le décrit Schön semble, le plus souvent, se construire de manière individuelle, l'étude en montre une déclinaison possible dans des espaces de formation initiale résolument ouverts à la dynamique des échanges. Des dispositifs tels que l'analyse de pratiques intègrent des formes de co-construction favorisant, à terme, le développement de compétences collectives (Wittorski, 2008) et plus largement les processus émergents d'une professionnalité enseignante. La dimension collective de ce travail peut constituer un réel appui en formation, révélant des enjeux développés par Senge et Gauthier (2000) :

- la dimension affective du groupe développe un sentiment d'appartenance et la sécurisation offerte par le dispositif favorise l'investissement de chacun ;



- le récit d'une situation professionnelle oblige le narrateur à expliciter sa propre réalité en la rendant intelligible aux autres et à lui-même ;
- l'échange des points de vue entre les participants aide à la prise de recul du néo-praticien en réflexion. Elle l'invite à revisiter sa réalité tout en l'enrichissant, à partir d'autres registres explicatifs ;
- les membres du groupe se soutiennent et s'accompagnent mutuellement pour construire ensemble du savoir utile pour chacun.

Dans la réalité, ces enjeux supposent la mise en place d'un certain nombre de conditions préalables, car l'engagement dans ce travail collaboratif nécessite du temps et une grande vigilance. Passer d'une logique prescriptive à une logique compréhensive, accepter de « dire » sa pratique en place de « parler sur » la pratique, engage une transformation radicale des schémas habituels et des postures dans un cadre institué, dont il reste aux formés à construire le sens. En effet, les publics étudiants de notre enquête ne sont pas coutumiers de ce type d'approche qui renverse le point de vue : au-delà des savoirs « à acquérir » elle se centre sur l'activité du néo professionnel en prise avec des savoirs pluriels et souvent en tension, intégrant une dimension affective et relationnelle qu'il s'agit de mettre au travail.

Par ailleurs, comparer les conditions de mise en œuvre de ce type de dispositif suppose de regarder l'ensemble des enseignements programmés dans les parcours de formation et leur articulation. Dans l'étude, les stagiaires en alternance bénéficient de l'accompagnement d'un tuteur pour des régulations *in situ*, de modules de formation complémentaires pour construire des outils (didactiques, pédagogiques) relativement opérationnels et d'un temps suffisant pour développer une démarche qui les engage, en tant que professionnels, à opérer un recul réflexif sur leur action, avec l'aide des pairs. Cet espace de travail, négocié entre les différents formateurs de l'IUFM, réunis régulièrement en équipe, prend donc toute sa place dans une cohérence globale d'accompagnement dont la visée reste la construction progressive d'une professionnalité enseignante.

Pour les étudiants, un problème de mise en synergie des différents enseignements se pose. En effet, les trois logiques des Master de l'enseignement (recherche, préparation au concours et professionnalisation) sont très diversement investies. Une grande majorité des enseignants de l'Université de notre étude semblent considérer, aux dires des étudiants, que l'obtention du concours est la grande priorité. La professionnalisation, déjà amorcée dans le cursus, semble ainsi renvoyée à plus tard ou du moins mise au second plan. De plus, les dispositifs à visée réflexive et sans visée prescriptive sont perçus comme prématurés, voire inopportuns car décalés des savoirs à acquérir, essentiellement institutionnels, didactiques et pédagogiques. Dans une année chargée, les étudiants se trouvent donc en tension entre plusieurs finalités, et doivent gérer ce qu'ils appellent « une crise de temps » permanente, même s'ils entrevoient, dans ce type de démarche réflexive, un ancrage sur leur présent professionnel et une ouverture sur leur proche avenir.



## **Analyser sa pratique pour favoriser le processus de construction d'une identité professionnelle**

La notion de professionnalité, que nous avons défini précédemment, suppose la construction de compétences professionnelles en lien étroit avec une dimension identitaire. Dans le dispositif étudié, les analyses permettent, à partir de récits d'expérience, un retour sur les compétences travaillées du point de vue du sujet. Sorel (2008) développe cette perspective en prenant au sérieux la mise en mouvement des personnes dans les espaces de travail ou de formation :

La compétence n'est pas qu'une affaire de rationalités énoncées mais [qu'] elle suppose de penser de manière articulée des ressources internes à la personne – que celles-ci soient conscientisées ou non – des modules d'action et des caractéristiques de situations. En d'autres termes, les compétences ne sont pas « une simple mise au travail de savoirs, d'opérations, de procédures apprises », mais une « construction de réponses ajustées aux données situationnelles [...] ». Ce bricolage de procédures suppose de la part du professionnel une certaine présence à la situation [...], une certaine présence à soi dans la situation [...], une disponibilité émotionnelle [...] garantes de l'engagement de la personne dans la situation. Ainsi appréhendée [...] la compétence correspond à un ensemble dynamique qui se « structure » de manière singulière au regard des caractéristiques de la situation, des systèmes d'acquis de la personne du fait de son caractère d'être en devenir (pp. 41-42).

Si le dispositif d'analyse de pratique que nous avons présenté participe, en partie du moins, à la construction de la professionnalité enseignante, il apparaît d'autant plus pertinent une fois que le formé est dégagé des questions d'évaluation liées à l'obtention du concours ou du master. Jusque là, ce dispositif reste, pour certains, prématuré, l'attente des « bonnes réponses » étant renforcée par l'échéance d'un oral où l'étudiant craint une mise en conformité qui laisse peu de place aux tensions des commencements. Pourtant, les dimensions identitaires qui s'y révèlent sont intimement liées à l'entrée dans un nouvel univers professionnel dont les néo-enseignants découvrent la complexité.

Au fil des récits et de l'analyse des situations évoquées, la dimension biographique apparaît porteuse de tensions à résoudre : il s'agit de tenir ensemble le sentiment d'une continuité des valeurs, des idéaux professionnels, des représentations et des pratiques antérieures qui ont pu orienter le projet de devenir enseignant, et les changements que le sujet doit opérer par rapport aux attentes institutionnelles, aux contextes de travail, à la projection dans l'avenir et aux défis qu'il faudra y relever. Cela suppose des ajustements, des compromis et des pertes de repères que le dispositif tente d'éclairer. Ce travail laisse parfois émerger la trame identitaire qui assure la permanence de soi, malgré les remaniements liés aux processus de professionnalisation et d'insertion.

La dimension relationnelle est aussi au travail dans le dispositif mis en place pour analyser sa pratique. On repère une double intégration (au groupe professionnel des enseignants et au groupe de pairs) en tension avec une



affirmation de soi dans le métier, supposant une différenciation-singularisation progressivement assumée. Ce positionnement, très difficile lorsque l'on est en formation, surgit pourtant dans des situations où le sentiment de non reconnaissance d'autrui semble renvoyer au débutant un refus de légitimité. Ainsi, à travers le travail réflexif, apparaissent les multiples interactions à gérer avec des « partenaires » obéissant à d'autres logiques. Ce qui se joue alors renvoie à l'image de soi (pour soi et pour autrui) et plus largement à l'estime de soi construite au carrefour des interactions.

Enfin la dimension intégrative reste très présente dans l'analyse des situations lors de l'entrée dans le métier. Une tension entre unité (sentiment de cohérence) et diversité (des facettes, des registres qui permettent de se définir) suppose de gérer, au plan professionnel, des formes d'investissement hétérogènes qui doivent à terme trouver un sens pour le sujet. Entre un positionnement de stagiaire (ou d'étudiant) encore en formation, de possibles implications hors du monde scolaire (milieu associatif par exemple) et un rôle d'enseignant en responsabilité (stagiaires) ou sous responsabilité (étudiants), se joue une subtile partition dans laquelle chacun tente trouver la juste mesure. Pour les stagiaires, ce travail d'analyse permet sans doute de clarifier ce qui, des sphères personnelles ou professionnelles, se chevauche, se percute, ou se transforme. Il met à jour de nouveaux savoirs sur la discipline, sur le métier, sur soi dans ce métier, qu'il s'agit de repenser dans une cohérence provisoire et acceptable. Pour les étudiants, ce travail est plus délicat. Il suppose, durant quelques heures, de faire un pas de côté pour se regarder marcher, d'opérer une prise de distance sur les enjeux du concours et une projection dans l'avenir à la lumière de l'expérience vécue. Cette expérience se vit sous le regard d'autrui dans un stage de pratique accompagnée. Ainsi la dimension identitaire se trouve arrimée au contexte institutionnel et aux savoirs constitués ce qui ne facilite pas la prise d'autonomie et de responsabilité nécessaire pour se construire comme un professionnel compétent.

### **Rapport au savoir, rapport au métier et rapport à soi comme professionnel**

Le modèle de professionnalité qui organise la formation des enseignants suppose la mobilisation de savoirs pluriels, hétérogènes, souvent complexes à articuler. Le positionnement des stagiaires ou des étudiants vis-à-vis de certains d'entre eux et le sens qui leur est attribué, rendent compte d'un rapport aux savoirs de la formation dont l'analyse de pratiques se fait l'écho. A l'appui des travaux de Charlot (1997), les catégories proposées par Altet (2000) peuvent ainsi être réinterrogées. En effet, certains stagiaires s'inscrivent dans un rapport « instrumental » qui envisage la formation du point de vue de sa stricte utilité : efficacité sur le terrain reliée à l'apprentissage de tours de mains, la mise en œuvre de recettes ayant fait leurs preuves pour les stagiaires ; efficacité des procédures et des contenus pour être performant lors de épreuves du concours. Cela conduit plus facilement à un rapport de disjonction entre savoirs pratiques et théoriques



dans la mesure où le détour qu'occasionne le retour sur sa pratique est perçu comme une perte de temps.

D'autres formés ont du mal à se détacher d'un rapport «intellectuel» dans lequel est valorisé l'accès aux savoirs «savants» qui peuvent nourrir la réflexion mais traversent difficilement les pratiques professionnelles. Décliné pour les étudiants, cela donne un savoir formel et formaté pour les besoins de telle ou telle épreuve, et dont la fonctionnalité n'est ni questionnée, ni envisagée dans l'immédiat. Les savoirs sur et pour l'enseignement sont privilégiés au détriment de savoirs de et par la pratique d'enseignant.

Enfin, l'étude met en relief des processus d'intégration de savoirs pluriels qui caractérisent un rapport «professionnel» soulignant la construction progressive de schèmes d'action et la nécessité d'articuler à la fois théorie et pratique, dans un va et vient permanent entre soi, les autres, la discipline d'appui, les contextes professionnels; cette orientation nécessite nombre d'ajustements et engage les formés à revisiter les différents registres de savoirs mobilisés, à les mettre à distance parfois, à les réinterroger.

Tous ces savoirs s'avèrent utiles, indispensables, appréhendables à des vitesses différentes; leur dynamique d'appropriation est fonction des parcours antérieurs, des ressources individuelles, des représentations sur le métier et la discipline enseignée, de la pertinence des apports des formateurs au regard des besoins des formés et des contextes de stage. Partiellement énoncés, notamment dans certains dispositifs d'analyse de pratiques, ils renvoient en quelque sorte à des connaissances «enchâssées» dans l'expérience de formation que l'étude tente de mettre en lumière pour mieux en appréhender les processus de mobilisation. On repère combien le type de stage (en responsabilité pour les stagiaires, en pratique accompagnée pour les étudiants), les normes explicites ou implicites de la formation, vont aussi jouer un rôle dans le processus d'appropriation des savoirs et de construction de soi comme professionnel.

A ce titre, l'approche de Cifali (1996) nous semble opérante car elle montre combien l'analyse de pratique peut engager un nouveau type de rapport aux savoirs. En effet, les savoirs constitués, essentiellement didactiques et pédagogiques, combinés à des éclairages psychologiques, sociologiques ou philosophiques (notamment d'ordre éthique) peuvent aider au décentrement. Il s'agit alors de construire des repères «pour un questionnement constant du vivant des situations» (Cifali, 1996, p.125). Ces savoirs sont traversés par la problématique de leur usage dans la pratique effective du métier. Complémentairement, les savoirs d'expérience permettent une approche du terrain par l'action et la réflexion sur l'action. Leur appropriation ouvre sur une capacité à revenir sur ce qui s'est passé pour une prise de distance «l'expérience n'est cependant bénéfique qu'alliée à une constante remise en mouvement des savoirs qu'elle autorise; elle produit un savoir cadre que bouscule toute nouvelle situation mais qui rend chacun néanmoins capable de différenciation» (Cifali, 1996, p.127).



Enfin, les savoirs d'altérité (relevant à la fois du rapport à soi et à autrui) traversent la formation à un métier dans lequel l'acquisition des compétences par l'enseignant et l'appropriation des savoirs par l'élève restent intimement reliées aux interactions humaines. Il s'agit alors de travailler, *via* des dispositifs à visée réflexive, distance aux événements, compréhension de sa propre subjectivité et connaissance de soi comme néo-professionnel.

## Conclusion

Cette étude montre comment un dispositif de formation à visée réflexive et professionnalisante est reçu et interprété par les formés en fonction des contextes d'insertion et des logiques qui dominent les parcours de formation. Elle amène à questionner les points de vue des différents acteurs concernés : sur la légitimité de telles pratiques et sur le moment opportun pour favoriser la construction d'une professionnalité enseignante. Faut-il attendre que les formés soient immergés dans la pratique en responsabilité pour travailler avec eux les problématiques de la complexité du métier ? Faut-il au contraire initier ces démarches dès le cursus universitaire pour aider les futurs professionnels à trouver une posture plus adaptée face à leur mission, répondant aux attentes institutionnelles, mais sans négliger la dimension identitaire et les nombreux remaniements présents au moment de l'entrée dans le métier ?

Les évolutions actuelles et futures de la formation des enseignants en France devraient permettre de revenir sur ces questions de professionnalisation, largement tributaires des modèles de professionnalité et des enjeux socio-économiques qui sous-tendent les politiques éducatives.





## Références

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 17, 77-92.
- Altet, M., Etienne, R., Desjardins, J., Paquay, L. et Perrenoud, P. (Eds). (2012, à paraître). *La formation à et par la réflexivité : obstacles, résistances et perspectives*. Bruxelles : De Boeck.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (Eds). (2002). Analyse des pratiques : approches psychosociologique et clinique. *Recherche et Formation*, 39.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 119-135). Bruxelles : De Boeck.
- Courtois, B., Mathey-Pierre, C., Portelli, P. & Wittorski, R. (1996). Transformation de la formation et recomposition identitaire en entreprise. In J-M. Barbier, F. Berton & J-J. Boru (Eds), *Situations de travail et formation* (pp. 165-201). Paris : l'Harmattan.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston Ill : Row & Peterson.
- Fumat, Y., Vincens, C. & Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy les Moulineaux : ESF.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Eds). (2004). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck.
- Marcel, J-F., Dupriez, V., Périsset, D. & Tardif, M. (Eds). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : de Boeck.
- Mead, G-H. (1963). *L'esprit, le soi et la société* (J. Cazeneuve, E. Kaelin et G. Thibault, trad.). Paris : PUF (Ouvrage original publié en 1934 sous le titre *Mind, Self, and Society*. Chicago : University of Chicago Press).
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Eds). (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Perez-Roux, T. & Hétier, R. (2011). Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ? In J-Y. Robin & I. Vinatier (Eds), *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants* (pp. 279-306). Paris : L'harmattan.
- Perez-Roux, T. (2010). Quelle prise en compte du Sujet dans la formation des enseignants ? Enjeux et limites d'une approche clinique. In G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (Eds). *La formation des enseignants en Europe* (pp. 127-138). Bruxelles : De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2011a). Construction identitaire des enseignants en formation initiale : entre dispositifs, acteurs et contextes. AREF septembre 2010, Symposium «Dispositif professionnalisant de formation initiale des enseignants». Repéré à <https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-long/coordinateurs-en-b/dispositif-professionnalisant-de-formation-initiale-des-enseignants>.
- Perez-Roux, T. (2011b). Débuter dans l'enseignement sans formation professionnelle : crise transitoire ou prémisses d'une réorientation radicale de la professionnalisation ? Colloque «Crise et/ou éducation», Nanterre, octobre. Repéré à <http://colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=F7066>.
- Perez-Roux, T. (2011c). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*. Paris : Editions EPS.





- Roux-Perez, T. (2006). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives : une identité professionnelle en construction. *Revue STAPS*, 73, 57-69.
- Schön, D.-A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel (J. Heynemand et D. Gagnon, trad). Montréal : Editions logiques (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York : Basic Books).
- Senge, P. & Gauthier, A. (2000). *La cinquième discipline : stratégies et outils pour construire une organisation apprenante*. Paris : First Editions.
- Sorel, M. (2008). A propos de la professionnalisation : le retour du sujet. *Savoirs*, 17, 11-38.
- Tap, P. (1998). Marquer sa différence. In J.C. Ruano-Borbalan (Eds), *L'identité : l'individu, le groupe, la société* (pp. 65-68). Auxerre : Sciences Humaines.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Wentzel, B. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : jalons pour une lecture compréhensive des limites actuelles d'une dynamique de professionnalisation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 29-44.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, 9 (1), 20-24.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 135, 57-69.



## ***Formation professionnalisante et culture d'enseignement : l'exemple de la formation des enseignants du secondaire à l'Université de Sherbrooke***

**Mathieu BOUHON**<sup>1</sup> (Université de Louvain, Belgique et Université de Sherbrooke, Canada) et **France LACOURSE**<sup>2</sup> (Université de Sherbrooke, Canada)

Cette contribution présente le dispositif de formation initiale des enseignants de l'Université de Sherbrooke. L'analyse de données relatives à l'importance que les étudiants de fin de cycle accordent aux composantes transversales, disciplinaires, didactiques, pratiques et réflexives du dispositif de formation montre que les futurs enseignants continuent à faire preuve d'une représentation de la formation plus pratique que professionnelle et plus disciplinaire que pédagogique, cela malgré les efforts consentis pour construire auprès d'eux un nouveau modèle de professionnalité. Ces résultats mettent en résonance la question de la réception des modèles de professionnalité par les futurs enseignants et celle des tensions entre «savoirs à enseigner» et «savoir pour enseigner».

Mots clés : formation initiale, professionnalisation, représentations sociales

### **Introduction**

L'objet de cette contribution est de présenter un dispositif de formation initiale des enseignants, celui du Baccalauréat en Enseignement secondaire (BES) de l'Université de Sherbrooke (UdeS), mis en place au début des années 2000 dans le contexte de la réforme de la formation initiale des enseignants au Québec. Il est aussi de faire état des représentations qu'une partie des étudiants du programme partagent à propos des composantes transversales, disciplinaires, didactiques, pratiques et réflexives du dispositif. Notre visée est de mettre en résonance la question de la réception des modèles de professionnalité par les futurs enseignants et celle des tensions entre «savoirs à enseigner» et «savoir pour enseigner», dans un contexte universitaire nord-américain, différent de celui de l'Europe francophone et consacrant des moyens considérables à la construction d'une identité enseignante «professionnelle». Une limite concernant la portée de cette contribution doit être d'emblée soulignée. Les données sur lesquelles

1. Contact : mathieu.bouhon@uclouvain.be

2. Contact : france.lacourse@usherbrooke.ca



nous prenons appui ont été recueillies dans le cadre d'une activité pédagogique dans le but de mieux comprendre les représentations sociales des étudiants. Elles n'ont pas été collectées dans le cadre d'une recherche ni dans l'optique de contribuer directement à la thématique de ce numéro.

Les initiatives entreprises pour réformer la formation des enseignants au Québec ont eu pour point de départ l'identification d'un certain nombre de lacunes relatives à la formation initiale. Parmi celles-ci, on pointe un curriculum structuré d'abord par une formation disciplinaire puis par une formation à l'enseignement (Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre & Association of Teacher Educators) ; le caractère morcelé, fragmenté, isolé des composantes de la formation, avec une spécialisation de chacune de ses composantes par les formateurs, mais une absence de vue d'ensemble de la formation, de son caractère organique, par ces mêmes formateurs ; enfin, une exposition des étudiants à des cadres de référence et des épistémologies variées, les contraignant à opérer un tri entre les différentes composantes sans autre critère que leurs représentations sociales et leur système de valeurs personnelles.

Ce sont ces lacunes que les concepteurs du programme du BES de la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke ont voulu pallier (Desjardins & Hensler, 2009).

## **Originalité du BES de l'UdeS : une formation à visée professionnalisante**

L'originalité du programme BES, d'une durée de quatre ans, s'ancre dans une visée professionnalisante axée sur un référentiel de formation de 12 compétences<sup>3</sup> prescrit par le ministère de l'Éducation dans son document d'orientation (Gouvernement du Québec, 2001). Le construit de professionnalisation du métier d'enseignant dans la documentation gouvernementale se conçoit selon deux processus complémentaires. Le premier renvoie à la professionnalité, soit une rationalisation interne des savoirs professionnels, disciplinaires et la construction des compétences attendues dans la profession, bien que le terme compétences reste encore questionnable. Le deuxième processus incarne le professionnisme, une stratégie déployée par un groupe professionnel pour revendiquer sa reconnaissance sociale. Nous comprenons que la professionnalisation repose sur la complexité de l'autonomie individuelle et collective. Sur le plan de la responsabilité, l'imputabilité de l'enseignant relative à ses décisions est progressivement reconnue. L'enseignant n'est pas seulement un technicien, il est dans cette perspective, aussi un créateur et un praticien réflexif. Ainsi, la professionnalisation renvoie par conséquent au développement continu des acteurs (Lang, 1999 ; Lacourse & Moldoveanu, 2011 ; Wittorski, 2007). Cette professionnalisation est «caractérisée par l'accès à des savoirs théoriques articulés à une pratique» (Vanhulle, Mehran & Ronveaux, 2007,

3. Pour en savoir plus consulter «[http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation\\_ens.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf)».



p. 22). Au Québec, cette idée s'inscrit dans un double mouvement, la multiplication des heures de stage comme soutien à la construction du savoir pratique ou d'expérience et la formation universitaire qui cherche à soutenir l'appropriation des savoirs à enseigner et pour enseigner (Lacourse & Moldoveanu, 2011). L'injonction gouvernementale porte aussi en creux le modèle schönien du praticien réflexif, une conception sociale contemporaine du «bon enseignant», capable de réfléchir dans et sur son action, à laquelle adhère l'équipe-programme (Schön, 1996). Ainsi, plusieurs dispositifs de formation, tel le ePortfolio de compétences, le mémoire professionnel, la recherche-action ont été conçus pour guider et modéliser la réflexion professionnelle sous divers prismes. L'autre voie innovante dans le programme BES est l'entrée de l'expérience comme objet de savoir à part entière. Les stages (900 heures étalées sur quatre ans) permettent à l'étudiant de développer de façon non linéaire dans une temporalité située sa capacité à mobiliser des connaissances apprises dans sa formation universitaire et à les réinvestir en boucle de régulation dans les divers milieux de formation. Une autre manière de soutenir l'accès à la réflexion professionnelle comme entendue dans la conception schönienne.

Lors de l'élaboration du programme de formation, l'équipe-programme a valorisé l'approche-programme tout en consolidant des valeurs et des principes directeurs de base. Par exemple, la qualité de la langue d'enseignement, le développement des compétences de manière progressive en convenant du niveau de maîtrise attendu au terme de chaque année, une prise de responsabilité croissante, etc. Pourtant, ces innovations et défis posent bien des questions: quels sont les savoirs essentiels pour bien enseigner? Comment organiser des dispositifs de formation pour que les futurs enseignants au secondaire atteignent des niveaux de compétences professionnelles élevés avec le souci de les perfectionner tout au long de leur carrière? Comment engager les étudiants dans la recherche constante d'un enseignement présentant les meilleures qualités possible pour chacun des élèves?

La rénovation du programme de 2003 a été construite dans la continuité du programme de 1993 axé sur la professionnalisation, l'importance de l'alternance entre théorie et pratique et l'effort d'intégration des composantes multiréférenciées: savoirs disciplinaires, psychopédagogiques, didactiques et composantes sociales. Cette professionnalisation où l'acteur est au cœur de son développement a été vue comme un processus constructiviste qui permet aux étudiants de développer dans le temps leur identité de pédagogue et leurs compétences professionnelles. Les ruptures ou modifications majeures ont concerné le renforcement des liens avec la recherche, l'identification de bases de savoirs spécifiquement identifiés au champ de l'éducation et auxquels peuvent se référer tous les intervenants du programme, pour soutenir la construction des compétences professionnelles. La formation en didactique des disciplines a été repensée dans une perspective de complémentarité et d'intégration avec les savoirs généraux en éducation, visée qui a conduit vers des ateliers et des laboratoires



conjointes en planification des situations d'apprentissage et en évaluation didactico-pédagogique. Un dispositif d'accompagnement personnalisé en stage a été introduit dès la première année, première session, dans le but de guider la vérification du choix professionnel de chaque étudiant.

### **Un programme sous la responsabilité d'une faculté d'éducation**

C'est à partir de 1993 que le programme BES passe sous la responsabilité de la faculté d'éducation, directives maintenues, dans le document d'orientation du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2001). Un changement majeur qui a conduit les didacticiens à intégrer la faculté d'éducation de l'UdeS et qui se poursuit. La faculté maintient donc, en 2003, la maîtrise d'œuvre du programme de formation à l'enseignement au secondaire en partenariat avec les facultés disciplinaires de sciences et de sciences humaines et sociales.

### **Le choix de devenir enseignant prime**

Choisir de s'inscrire au BES, à la faculté d'éducation, c'est rencontrer les critères d'admission. Les étudiants des profils français et univers social doivent avoir réussi le Diplôme d'études collégiales (DEC), sans autres prérequis. Une situation qui conduit parfois à l'admission d'étudiants faibles au plan académique. Plusieurs formateurs demandent des prérequis plus discriminants, mais l'administration universitaire ignore encore les demandes. Les étudiants des profils mathématiques et sciences et technologie doivent avoir réussi le DEC et répondre aux exigences de certains prérequis inscrits sur le site de l'université. Dans une perspective professionnalisante, l'inscription de l'étudiant au baccalauréat en enseignement au secondaire signifie faire primer l'identité professionnelle sur celle disciplinaire. Le présupposé du ministère de l'Éducation ainsi que des formateurs universitaires a été que ce choix orienterait la construction première de l'identité enseignante. Toutefois, la question demeure entière pour l'étudiant : « Qui suis-je comme enseignant au secondaire ? ». Cette quête est universelle, quel que soit l'état de développement professionnel et la réponse se situe quelque part dans la formation en enseignement. L'étudiant ne peut faire fi de la nécessité de s'autodéfinir. Cette démarche s'amorce dès la première session, lors du premier stage de dix jours en milieu scolaire où l'une des principales activités est de vérifier son choix professionnel. Les retombées de ce choix sont, entre autres, l'autoréorientation de vingt pour cent des étudiants inscrits et pour les autres la poursuite de la formation. Le fait de pouvoir vérifier son choix professionnel permet de placer l'étudiant au centre de sa responsabilisation, une des valeurs de base promue par l'équipe-programme et le construit de professionnalisation.

### **Principales composantes de la formation**

Le programme se compose de deux grands ensembles d'activités : la formation en sciences de l'éducation (incluant la didactique et les stages) et la formation dans les disciplines reliées à quatre profils<sup>4</sup> de sortie en rapport



avec les domaines d'apprentissage du programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001, 2002). Chacun de ces deux grands ensembles d'activités comporte 54 crédits. Pour compléter ces deux grands blocs, le programme offre un bloc de 12 crédits d'intégration interfacultaire sous la responsabilité conjointe de la faculté d'éducation et de la faculté des sciences ou de la faculté des lettres et sciences humaines (selon le profil concerné). Ce bloc d'activités de 12 crédits permet d'assurer une mobilisation et une intégration des savoirs disciplinaires et des savoirs en sciences de l'éducation autour de certaines compétences professionnelles cibles (Programme du baccalauréat en enseignement au secondaire, 2002). Par exemple, en deuxième année de formation, l'activité d'intégration concerne «l'approche culturelle et les projets en partenariat», alors qu'en quatrième année l'activité considère «le mémoire professionnel» dans le cadre d'une recherche-action sur sa propre pratique.

### ***Cours transversaux, didactiques et disciplinaires***

Au regard des activités du programme, il faut distinguer les cours à la formation générale en sciences de l'éducation, plus transversaux, les cours de didactique spécifique à chaque profil de sortie et les activités disciplinaires nécessaires aux savoirs à enseigner offertes par les facultés disciplinaires partenaires. À l'exception de la première année, les cours en sciences de l'éducation sont concentrés dans les sessions où se déroule un stage en milieu scolaire. Cette modalité de regroupement facilite la contextualisation des apprentissages ainsi que les réinvestissements dans les cours. Elle a pour but de conduire les formateurs à intervenir de façon concertée, à concevoir les activités en éducation comme un bloc d'activités indissociables dont les savoirs sont mis en réseau. Chacun de ces blocs d'activités comprend au moins un laboratoire commun à deux ou plusieurs cours, laboratoire qui fait appel à des situations professionnelles authentiques. Il permet également d'éviter la multiplication des travaux et des éléments d'évaluation pour mettre l'accent sur quelques travaux et examens significatifs et exigeants. Les méthodes d'apprentissage sont variées, afin de faire expérimenter et analyser de façon critique par les futurs enseignants un éventail de pratiques et de situations misant sur l'activité de l'acteur au cœur de sa formation (résolution de problèmes, simulations, projets, études de cas, jeux de rôle, enseignement réciproque, etc.) (Programme du baccalauréat en enseignement au secondaire, 2002).

Les cours de didactiques sont axés, entre autres, sur les théories de l'apprentissage (mécanisme et processus) et les théories de l'apprentissage de l'enseignement (stratégie, intervention, appropriation, jugement

---

4. Les quatre profils sont : 1) le profil de français langue d'enseignement, 2) le profil d'univers social, 3) le profil de science et technologie et, 4) le profil de mathématique selon les appellations précises données par le Ministère de l'Éducation. En ce qui concerne le profil d'univers social, il s'agit du profil «sciences humaines» qui regroupe le programme d'histoire, de géographique et de «monde contemporain». Ce dernier programme donné en dernière année du secondaire ambitionne un traitement interdisciplinaire d'enjeux de société actuels.



professionnel) ainsi que la culture, les notions des programmes de formation à l'école québécoise, l'enseignement en contextes particuliers en vue du développement de l'acte d'enseigner.

***Stages, séminaires d'intégration, écriture réflexive (portfolio) :  
avec différents acteurs de la formation***

Les activités intitulées « Stage et portfolio », devenues en 2005 l'ePortfolio de compétences professionnelles, représentent la cheville ouvrière de la formation puisqu'elles permettent d'assurer l'ancrage de la construction des compétences dans des lieux d'exercice de l'activité professionnelle. Elles caractérisent une interaction forte avec les élèves. De plus, l'association étroite entre les stages et l'ePortfolio de compétences professionnelles assure un accompagnement réflexif. De manière spécifique, l'ePortfolio témoigne des réalisations de l'étudiant ainsi que de la manière dont il interprète ces réalisations dans le cadre de son développement professionnel et identitaire. C'est un dispositif de soutien au développement professionnel à l'aide de l'écriture réflexive<sup>5</sup> et à la reconnaissance de la professionnalité émergente. Cette reconnaissance passe par l'intermédiaire du jury d'évaluation orale de l'ePortfolio de compétences professionnelles en deuxième et quatrième année de formation. Le jury se compose de trois membres de statuts différents (superviseur universitaire, formateur intervenant dans un cours de l'année concernée et un enseignant associé ou une direction d'école). L'étudiant présente une des compétences réfléchies, puis les membres du jury le questionnent chacun à tour de rôle pour une durée de 15 minutes. Ce jury pluricatégoriel crée un espace professionnel de prise de parole et de reconnaissance de la professionnalité émergente. Enfin, les membres évaluent la prestation orale dans une certaine intersubjectivité et laissent une trace de cette évaluation dans le dossier de l'étudiant.

Les modalités d'accompagnement en stage sont multiples. Existente les séminaires d'intégration composés d'un superviseur universitaire et d'environ 12 étudiants où tous travaillent de manière réflexive sur l'expérience vécue en mobilisant des catégories de savoirs qui composent la formation (savoirs pédagogiques, didactiques, disciplinaires et pratiques) à l'aide de récits d'expériences vécues, d'observations d'interventions filmées, etc. Ces modalités visent également à assurer une meilleure collaboration avec les enseignants du milieu scolaire lors des visites des superviseurs en vue d'observer le développement professionnel des étudiants. Lors des deux visites du superviseur universitaire, des discussions en dyade et triade ont lieu. Enfin, les enseignants du milieu scolaire associés à la formation à l'enseignement sont invités chaque année à une rencontre de concertation et formation continue. L'évaluation des apprentissages, des compétences et du développement professionnel en vue de la certification est réalisée chaque année de formation en collaboration avec l'enseignant associé et le superviseur universitaire, à l'aide d'un cahier d'évaluation des compétences que possède aussi l'étudiant pour s'autoévaluer.

5. Pour en savoir plus, voir Lacourse & Oubenaïssa-Giardina (2009).

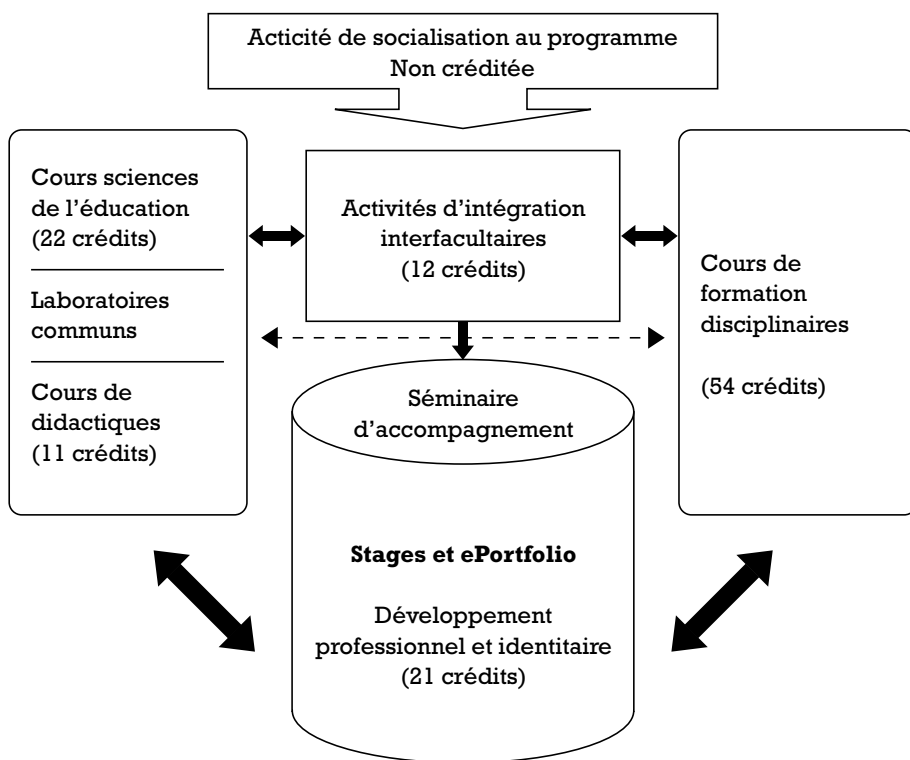


### **Activités d'intégration (notamment «mémoire professionnel»)**

La visée d'intégration se trouve dans l'ensemble des activités du programme. Le travail de coordination des professeurs de l'équipe-programme assure à une même session une forme d'intégration des apprentissages, entre autres dans les laboratoires reliés à deux ou plusieurs cours. Puis, les activités réalisées au sein des séminaires d'accompagnement réflexif sont également intégratrices. Ces activités d'intégration sous la responsabilité des professeurs de l'équipe-programme ne seront donc pas reprises ici.

Il sera question des activités d'intégration interfacultaires, qui tentent de tisser des liens plus étroits entre la formation disciplinaire d'une part et la formation en sciences de l'éducation d'autre part, telles que mentionnées auparavant. Ces activités intégratrices sont placées sous la responsabilité conjointe de la faculté d'éducation et des facultés disciplinaires (faculté des lettres et sciences humaines et faculté des sciences). Chacune des deux activités d'intégration se déroule sur deux sessions qui débutent en septembre pour se terminer en avril.

Figure 1 : Structure générale du BES et répartition des 120 crédits de formation.



L'activité d'intégration est un dispositif de formation pour guider les étudiants vers la mobilisation des savoirs disciplinaires et des savoirs relevant





des sciences de l'éducation, en vue de la construction et éventuellement de la mise en œuvre de certaines compétences professionnelles faisant partie du référentiel de formation. Les situations d'apprentissage ou problèmes que les étudiants vont confronter doivent être complexes et présentent des caractéristiques proches de celles que l'on rencontre dans la vie professionnelle. De plus, elles doivent favoriser le développement de stratégies d'autoformation. Ainsi, l'activité d'intégration en quatrième année de formation et relative au «mémoire professionnel» consiste à élaborer une problématique liée à sa propre pratique de l'enseignement d'une discipline, à partir d'une analyse réflexive. L'étudiant explore d'abord différentes ressources documentaires (écrits scientifiques, écrits professionnels et recherches empiriques). Puis, il planifie et réalise une recherche-action dans le cadre du dernier stage pour ensuite analyser les données colligées, diffuser les résultats partiels lors du Colloque de l'activité et finaliser la rédaction du mémoire professionnel dont le titre paraîtra sur le relevé de notes officiel. Le schéma de la figure 1 présente la structure générale du BES incluant les activités d'intégration interfacultaires.

En conclusion de cette partie, mentionnons deux axes importants du programme : d'abord, la préoccupation de l'équipe-programme pour la recherche d'une cohérence interne, dans la perspective d'une approche programme et du recours à un référentiel de formation commun. Ensuite, la volonté de l'équipe-programme de recourir à la «reprise réflexive» de la pratique à travers les séminaires d'accompagnement réflexif, l'ePortfolio de compétences professionnelles et les activités d'intégration interfacultaires.

## Des tensions persistantes ?

Le dispositif de formation qui vient d'être présenté dans les lignes précédentes reflète une perspective constructiviste d'élaboration de la professionnalisation, incluant une posture réflexive et accordant une place centrale à l'expérience des situations à laquelle les deux auteurs de cette contribution adhèrent et participent en tant que formateurs. Vouloir porter un regard lucide sur les incohérences et les tensions qui persistent est sans doute une entreprise quelque peu compromise étant donné le manque de distance critique que revêt cette position engagée. Néanmoins, si nous nous attelons à cet exercice, il nous est possible d'identifier trois niveaux de tensions : l'un à propos de la répartition des crédits alloués entre les composantes de la formation, l'autre dans l'usage du référentiel de compétences par les formateurs et le troisième à propos de la réception du modèle de professionnalité par les étudiants, futurs enseignants. C'est de ce dernier élément qu'il sera principalement question dans la partie suivante de l'article.

En ce qui concerne le premier élément, nous observons que les crédits alloués aux unités de formation ne sont pas distribués si également qu'il y paraît à première vue :

- 18% des unités de formation sont allouées aux cours en sciences de l'éducation,



- 18% des unités sont dédiées aux stages et ePortfolio de compétences professionnelles,
- 9% des unités vont aux cours de didactiques,
- 45% des unités vont aux cours disciplinaires,
- 10% des unités sont attribuées aux activités d'intégration interfacultaires.

Il est possible de mettre en évidence que les cours disciplinaires et de didactique se taillent la part du lion, soit 54% de l'ensemble des unités de formation. Si nous incluons 10% des unités des activités d'intégration interdisciplinaires puisqu'elles sont largement offertes par des formateurs didacticiens et disciplinaires, nous pouvons avancer que 64% des unités de formation sont en lien avec des savoirs disciplinaires. Force est de s'interroger sur l'équilibre de cette répartition au regard des axes de professionnalisation qui viennent d'être décrits et de questionner leur influence sur la construction identitaire, le développement professionnel et la régulation des tensions entre « savoirs à enseigner » et « savoirs pour enseigner ».

Deuxièmement, en ce qui concerne l'usage du référentiel de compétences professionnelles par les différents acteurs du programme, nous constatons que celui-ci varie sensiblement d'un acteur à l'autre. Au-delà des lieux de concertation entre responsables des cours et des outils de pilotage tels les plans de cours<sup>6</sup> qui, pour chaque activité d'enseignement, font l'objet d'une validation collégiale, une liberté non négligeable est laissée aux professeurs et chargés de cours dans le choix et le traitement des contenus, dans leur recours aux référentiels de compétences professionnelles et l'interprétation qu'ils font de ce référentiel, enfin, dans la recherche d'une cohérence interne à leur activité d'enseignement. Cette liberté d'interprétation est moins présente auprès des superviseurs de stage<sup>7</sup>. Ceux-ci ne disposent pas d'un territoire propre, mais sont davantage à cheval entre ceux des milieux de pratique, parfois en porte-à-faux avec les injonctions ministérielles et les modèles de professionnalité, et celui de la formation initiale. L'utilisation que ces superviseurs font du référentiel de compétences pour encadrer les stagiaires dans la conduite de leur stage et dans les séminaires d'intégration organisés à l'université, est cependant beaucoup plus constante que chez les professeurs ou les chargés de cours.

## **Le point de vue des étudiants**

Un troisième élément, indicateur de tensions persistantes relatives à la réception du modèle de professionnalité, concerne les représentations que les étudiants se font de leur formation, notamment à propos de la cohérence et du caractère intégré de ses principales composantes transversales, disciplinaires, didactiques, pratiques et réflexives. Cette question a fait l'objet

6. Qui précisent les objectifs, les contenus et les activités des séances, les travaux, les lectures attendues et les objets d'évaluation de chaque activité d'enseignement.

7. Qui ont pour mission de superviser les stagiaires dans les établissements et d'animer les séminaires d'intégration des stages à l'université.



d'une démarche de recueil et d'analyse de données empiriques dans le contexte de formation, différent d'un contexte de recherche comme nous nous en expliquons dans ce qui suit.

### Recueil de données

Un questionnaire de caractérisation a été administré, de manière anonyme, en 2010 et en 2011, à 43 étudiants de dernière année du BES ayant choisi les sciences humaines comme profil disciplinaire, dans le cadre d'un cours de didactique dont nous étions responsables. La technique de caractérisation (Vergès, 2001) a été conçue dans le cadre des recherches sur les représentations sociales (Abric, 2003). Le questionnaire présentait neuf items relatifs aux différentes composantes de la formation (tableau 1). La technique de base consiste à opérer un tri parmi les items proposés. Pour réduire l'influence normative exercée par l'instance à l'origine du questionnaire, nous avons utilisé une technique de substitution permettant au répondant d'exprimer ses idées en les attribuant à d'autres qu'à lui-même, ces autres appartenant cependant au même groupe que le répondant. La consigne était la suivante : « À votre avis, parmi les neuf items suivants, quels seraient pour les étudiants du BES en général les trois items les plus proches et les trois items les plus éloignés de ce qu'ils estiment être important dans une formation initiale pour devenir un enseignant du secondaire ? ». Il a ensuite été demandé aux répondants de traiter la même consigne, mais en substituant les « étudiants du BES » par les « formateurs du BES ».

Tableau 1 : items de caractérisation

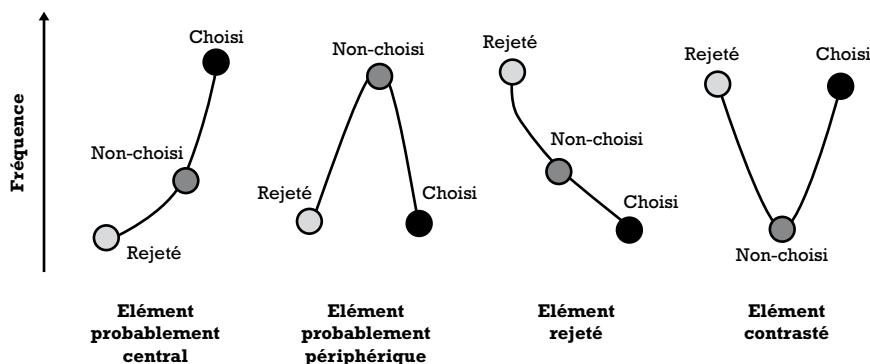
- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Cours sur les théories de l'apprentissage et du développement</li><li>2. Stages en enseignement</li><li>3. Cours de gestion de classe</li><li>4. Séminaires d'intégration des stages</li><li>5. Cours de didactique</li><li>6. Activités d'écriture réflexive</li><li>7. Cours disciplinaires</li><li>8. Mémoire professionnel</li><li>9. Cours sur les approches pédagogiques contemporaines</li></ol> |
|--|

À côté des trois items choisis ou des trois items rejetés, les trois items restants ont un statut d'items ni choisis, ni rejetés. Le traitement des fréquences obtenues pour chacune de ces trois catégories permet de dresser différents profils (figure 2). Une courbe en « J » indique un profil central, c'est-à-dire celui d'un item que les répondants choisissent dans leur grande majorité et ne rejettent presque jamais. Une courbe en « L » illustre le cas contraire, c'est-à-dire un item presque systématiquement rejeté et jamais



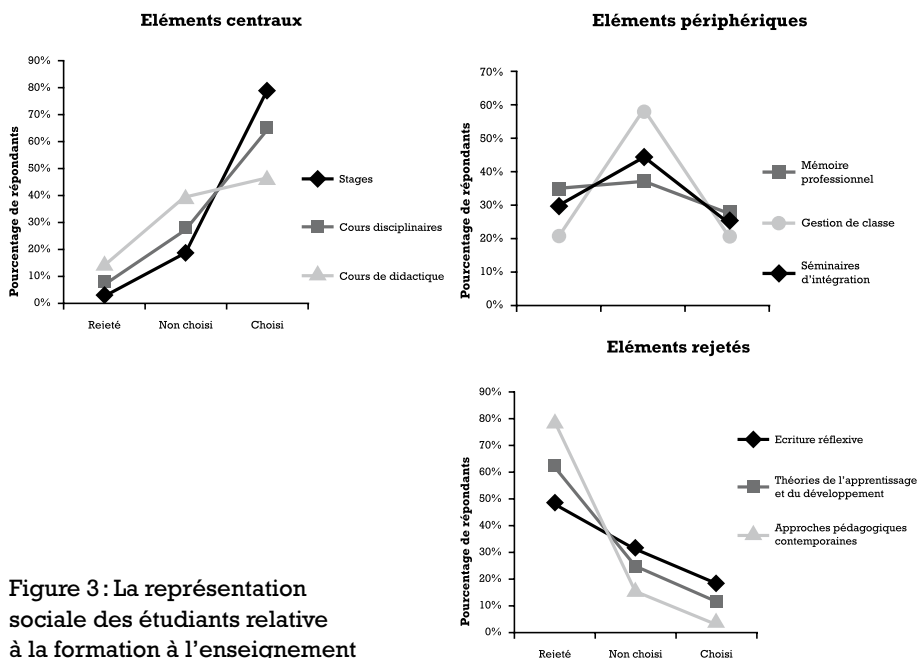
choisi. Une courbe en «n» indique un item systématiquement ni choisi et ni rejeté, ayant un statut plus secondaire ou périphérique par rapport aux items centraux. Une courbe en «U» indique un dernier cas de figure, celui d'un item choisi par une partie des répondants et rejeté par l'autre. Ce type de profil est généralement révélateur de deux groupes partageant deux représentations divergentes au sein du groupe interrogé.

Figure 2 : Profils de distribution des items



## Résultats

La figure 3 présente le profil distribution des items lorsque les participants répondent pour leur groupe d'appartenance, c'est-à-dire les «étudiants du BES».

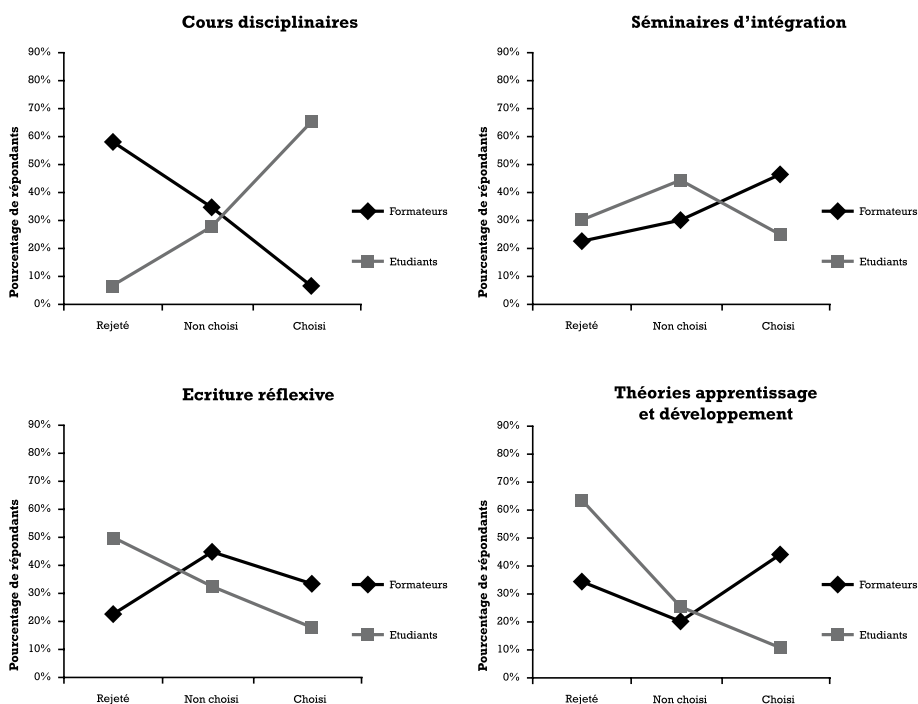




On constate que les stages, les cours disciplinaires puis le cours de didactique sont considérés comme les composantes principales et indispensables de la formation. Du point de vue de la théorie des représentations sociales (Abric, 2003), ils sont des éléments non négociables, en l'absence desquels tout dispositif de formation à l'enseignement ne pourrait être reconnu comme tel par les étudiants. Le mémoire professionnel, les cours de gestion de classe et les séminaires d'intégration des stages forment des composantes importantes du programme, mais elles n'apparaissent pas comme inconditionnelles. Enfin, les pratiques d'écriture réflexive, l'appropriation des théories de l'apprentissage et du développement, et la connaissance des approches pédagogiques contemporaines ne semblent pas faire partie des représentations des étudiants.

La figure suivante présente le profil de distribution de quatre items pour lesquels nous avons identifié un contraste important entre les deux niveaux de réponse, celui où les étudiants répondent au nom des «étudiants du BES» et celui où ils répondent au nom des «formateurs du BES».

Figure 4 : Profils contrastés de certaines composantes entre les niveaux de réponse «pour les étudiants» et «pour les formateurs»



On constate que le contraste le plus important porte sur le statut des cours disciplinaires. Alors que les étudiants estiment que cette composante de la formation est considérée comme non négociable pour leur groupe, ils la



perçoivent comme relative aux yeux de leurs formateurs. Inversement, les étudiants se représentent les théories de l'apprentissage et du développement comme incontournables pour leurs formateurs, alors qu'elles sont secondaires lorsqu'ils répondent au nom de leur groupe. Il en va de même pour les séminaires d'intégration et les pratiques d'écriture réflexive. Ces contrastes illustrent la distance qui persiste entre les modèles de formation portés par les formateurs et les représentations des étudiants de cette étude, même au terme de quatre années d'une formation professionnalisante.

## Conclusion

Ces résultats concernant les tensions qui persistent à propos de la mise en place d'un dispositif de formation professionnalisante sont à prendre avec les précautions d'usage, notamment en ce qui concerne les données représentationnelles des étudiants. Comme déjà souligné, ces données ont été recueillies dans le cadre d'une pratique de cours et non dans celui d'une recherche. Ils étoffent la problématique de la réception des modèles de professionnalité plus qu'ils ne contribuent à y répondre. Ils aident à formuler des hypothèses qui demandent à être validées, répliquées et complétées dans le cadre d'un dispositif plus large et plus longitudinal, touchant une gamme plus large d'étudiants.

Ces résultats nous permettent toutefois de mettre en évidence le paradoxe suivant : d'une part, un programme de formation à l'enseignement qui, à l'instar des autres programmes québécois, n'exige pas l'obtention d'une formation disciplinaire préalable, s'attelle dès l'entrée à la construction d'une identité enseignante « professionnelle » donnant la priorité à la posture réflexive et l'élaboration de l'expérience des situations de travail, d'autre part, des étudiants qui, arrivés au terme de leur formation, semblent encore proches d'un « imaginaire » disciplinaire bien ancré. La place qu'ils donnent aux cours disciplinaires, à la didactique et aux stages dans les matières scolaires et le peu d'importance donné aux autres composantes de la formation étonne quelque peu. Lorsqu'il s'agit de construire leur agir enseignant, les futurs enseignants semblent continuer à faire appel à une représentation de la formation plus pratique que professionnelle, plus disciplinaire que pédagogique, et qui peut faire l'économie du développement d'une réflexivité et du recours aux savoirs des sciences de l'éducation. Tout porte à croire que dans l'esprit des étudiants, se former à l'université pour enseigner, c'est se former d'abord à l'appropriation, la maîtrise des savoirs et aux modalités de leur transmission-transposition par l'intermédiaire des cours, bien sûr, mais aussi grâce aux stages. C'est se former aussi à la pédagogie pratique, c'est-à-dire la relation pédagogique, la gestion de classe et la connaissance des élèves, également grâce aux stages. La représentation de l'université comme lieu où les « savoirs pour devenir enseignant » sont les « savoirs à enseigner » semble donc tenace malgré les efforts consentis par l'approche programme du BES pour construire, auprès des étudiants, un nouveau modèle de professionnalité.



Ces résultats soulèvent aussi la question de la faible importance accordée par les étudiants aux fondements de l'éducation. Qu'en est-il de l'appropriation des théories de l'apprentissage, de leur efficacité pour analyser et comprendre les situations d'enseignement/apprentissage? Qu'en est-il aussi de la connaissance des modèles pédagogiques qui ont inspiré en partie les réformes pédagogiques successives et ont nourri les cultures pédagogiques dans les écoles?

Le peu d'importance accordé aux fondements de l'éducation par les étudiants, la présence de représentations tenaces en porte-à-faux avec les valeurs et les principes inscrits au cœur des dispositifs de formation initiale sont, à notre sens, aussi révélateurs des tensions qui persistent entre une culture de l'enseignement et une culture de la professionnalisation (Barbier, 2006). La première se caractérise par la transmission de contenus informatifs et de savoirs tandis que la deuxième se caractérise par la construction de compétences et de savoirs dans et autour de l'activité, prenant place dans la formation pratique et dans les lieux consacrés à la réflexion sur les stages. Cette contradiction entre une volonté affichée de construire des compétences professionnelles et une culture d'enseignement encore largement axée sur des savoirs à transmettre pose enfin la question de la didactisation des contenus de formation dispensés dans les cours, notamment ceux dévolus aux fondements de l'éducation. Quelle réforme introduire à l'intérieur des dispositifs de formation, comment repenser les activités de cours, pour que l'appropriation des savoirs et des théories en sciences de l'éducation puisse s'ancrer dans une véritable dynamique de construction de compétences professionnelles?



## Références

- Abric J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (Ed.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 67-82). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J., & Association of Teacher Educators. (Ed.). (2008). *Handbook of research on teacher education : Enduring questions in changing contexts* (3e ed.). New York : Routledge.
- Desjardins, J. & Hensler, H. (2009). A la recherche d'une cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement. Le rôle des acteurs et la prise en compte des caractéristiques organisationnelles. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & P. Perrenoud (Ed.) (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? : quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 145-159). Bruxelles : De Boeck.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les Orientations - Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation. Consulté le 2 novembre 2012 dans [http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation\\_ens.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf)
- Gouvernement du Québec (2002). *Programme de formation à l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Lacourse, F. & Moldoveanu, M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. In F. Lacourse, S. Martineau & T. Nault (Ed.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 121-137). Montréal : CEC.
- Lacourse, F. & Oubenaïssa-Giardina, L. (2009). L'ePortfolio de compétences professionnelles : de la reprise réflexive à l'évaluation. In A. Jorro (Ed.), *Perspectives de recherches en évaluation* (pp. 55-70). Toulouse-Le-Mirail : Presses universitaires du Mirail.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Programme du Baccalauréat en enseignement au secondaire (2002). *Document de présentation au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Schön, D. (1996). *Le tournant réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.), *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck.
- Vergès P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42, (3), 537-561.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.





## **Référentiels de compétences et modèles de professionnalités pour l'enseignement secondaire**

**Bernard WENTZEL<sup>1</sup>** (Haute école pédagogique de BEJUNE, Suisse)

Dans cette contribution, nous présentons les premiers résultats de travaux menés dans le cadre d'un projet de recherche intitulé *Professionnalisation de la formation des enseignants: le cas de la Suisse*. Nous nous centrons ici sur l'analyse de deux référentiels de compétences pour les enseignants en formation à l'enseignement au degré secondaire en Suisse romande et nous utilisons différents indicateurs permettant de délimiter et de préciser certains contours de modèles de professionnalités véhiculés par ces documents. Ces analyses nous amènent notamment à mettre en tension le processus de professionnalisation des enseignants du secondaire et leurs supports historiques d'identification.

Mots clés : référentiel de compétences, enseignement secondaire, professionnalisation, réflexivité

### **Introduction**

Le processus de professionnalisation des métiers de l'enseignement a indéniablement marqué le monde scolaire au cours des dernières décennies. Les études visant à rendre compte de ses effets – sur l'école, sur la formation professionnelle, sur les savoirs, sur les acteurs multiples et leurs professionnalités, et même sur l'efficacité et l'équité de l'enseignement – ne manquent pas dans la littérature scientifique. Les formations à l'enseignement au degré secondaire ont bien entendu été concernées par ce processus. La convergence d'exigences sociétales renouvelées vis-à-vis de l'école secondaire, d'un phénomène de massification et d'hétérogénéité croissante des publics scolaires au niveau du secondaire I (collège en France) ont joué un rôle prépondérant dans la redéfinition contextualisée et débattue par les groupes et acteurs sociaux concernés, d'un modèle de l'enseignant professionnel.

Dans cette contribution, nous présentons les premiers résultats de travaux menés dans le cadre d'un projet de recherche *Professionnalisation de la formation des enseignants: le cas de la Suisse*. Un des objectifs de cette recherche est d'identifier et de comparer différentes formes de retraduction du processus de professionnalisation de l'enseignement dans des

---

1. Contact : Bernard.wentzel@hep-bejune.ch



contextes locaux, notamment à partir de l'analyse de documents produits par les institutions de formation sur leurs programmes, dispositifs de formation ou modèles de professionnalités. Nous nous centrons ici sur les référentiels de compétences pour les enseignants en formation au degré secondaire et proposons d'analyser les contours de leur professionnalité à partir de différents indicateurs que nous allons préciser. Nous avons retenu ici le référentiel de compétences professionnelles de la Haute école pédagogique<sup>2</sup> (HEP) du canton de Vaud et le document « Objectifs de la formation et référentiel de compétences relatifs à la formation des enseignantes et enseignants du secondaire I et II »<sup>3</sup> de l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) de Genève.

Ces analyses servent par ailleurs d'instruments de lecture et de compréhension d'un phénomène de recomposition identitaire des enseignants du secondaire en Suisse. Cette seconde étape fera l'objet d'une autre publication et sera basée sur la confrontation entre un modèle rationalisé de savoirs et compétences professionnelles et les perceptions des acteurs sur leurs savoirs, leur mission, leur travail réel et son évolution, etc.

## **Quelques éléments conceptuels, contextuels et méthodologiques**

Au-delà des textes fondateurs rédigés par les grands organismes internationaux (OCDE, commission européenne, UNESCO), de nombreux travaux de recherche ont permis de mettre en évidence ce que Tardif et Borgès (2009) nomment « les dimensions les moins controversées de la professionnalisation » dont la retraduction, sous des formes variées dans les contextes nationaux, permet d'identifier la diversité des orientations politiques, des structures et programmes de formation universitaire ou non, des choix dans la construction de modèles de professionnalités.

### **La professionnalisation : convergence internationale et retraduction nationale**

La convergence internationale porte sur des attentes sociétales renouvelées vis-à-vis de l'école donnant lieu dans la plupart des contextes nationaux à « l'introduction d'une diversité et d'une flexibilité accrue de l'offre éducative » ainsi qu'à « une redéfinition des programmes, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Les missions adressées aux enseignants ont également évolué, en accord avec des considérations d'équité, de justice sociale et d'un souci d'adaptation de l'organisation scolaire à l'hétérogénéité des publics scolaires » (Malet, 2008, p. 10). La rationalisation du travail des agents scolaires ainsi que l'exigence de leur expertise et de leur adaptabilité permanente, au sens d'une « flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations

---

2. <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/referentiel-de-competences.html>

3. <http://www.unige.ch/iufe/espaceetudiant/Referentieldecompetencesmars2011.pdf>



de travail)» (Wittorski, 2008, p. 13) peuvent être considérées comme des conséquences de cette évolution. Perrenoud (1998) dénonçait quant à lui le risque d'une prolétarianisation résultant de la tentation d'une *noosphère* – sphère de ceux qui pensent les pratiques pédagogiques et qui définissent les curricula – de tout rationaliser, de tout formaliser parfois au mépris de la raison pédagogique et de l'autonomie nécessaire du praticien.

A chaque profession correspond une base approfondie de connaissances faisant du professionnel un expert, un spécialiste et supposant un rapport au savoir structuré par une formation intellectuelle (Bourdoncle, 1991). Cette conception a traversé les paradigmes, les époques et les contextes dans lesquels a été mis en œuvre un processus d'évolution d'une occupation (au sens entendu par la sociologie anglo-saxonne). Elle a également contribué à l'implication importante de l'objet « formation » et aux orientations retenues dans l'approche scientifique du processus de professionnalisation du métier d'enseignant (voir notamment à ce sujet : Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996 ; Lang, 1999 ; Cohier, Bednarz, Gaudreau, Pallascio et Parent, 1999 ; Tardif & Lessard, 2004 ; Beckers, 2007 ; Périsset, 2010).

Nous avons défini précédemment (Wentzel, Melfi & Riat, 2011) le concept de retraduction comme l'enracinement du processus de professionnalisation dans différents contextes sociopolitiques marqués par des traditions éducatives, mais aussi par des contraintes conjoncturelles (d'ordre économique, démographique, etc.). Cet enracinement donne généralement lieu à des débats idéologiques et scientifiques, à des négociations par le jeu des acteurs hétérogènes, individuels ou collectifs, actionnant différents leviers possibles, à des politiques institutionnelles et à des réformes. Selon cette approche, les référentiels de compétences que nous étudions ici sont le résultat d'interactions successives, de médiations et bien entendu de consensus. Cette ouverture vers les contextes locaux et les conditions d'émergence d'un instrument comme le référentiel est particulièrement intéressante, notamment parce qu'elle fournit d'autres clés de lecture pouvant être croisées avec « les dimensions les moins controversées de la professionnalisation ». Cette orientation, que nous suivons par ailleurs, est très peu développée dans le présent article car nous avons fait le choix, pour répondre aux objectifs du numéro thématique, de mettre avant tout en tension un ou plusieurs modèles de professionnalité redessinés et une « culture de l'enseignement » des enseignants du secondaire en Suisse.

Suivant le mouvement international et européen (l'eurocompatibilité), la Suisse a décidé à la fin des années 1990 de confier la formation des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire à des institutions tertiaires (CDIP, 1993, 1995). À l'exception d'une minorité de cantons où la formation des enseignants se faisait déjà partiellement à l'université, c'est au début des années 2000 que le processus de tertiarisation s'est concrétisé par la création d'un certain nombre de Hautes écoles pédagogiques qui ont remplacé les nombreuses écoles normales jusque-là chargées de la formation des enseignants primaires et secondaires. En outre, la réforme des institutions de formation – leur tertiarisation – avait pour objectif explicite



de stimuler la recherche et développement en menant des recherches en éducation et en mettant l'accent sur une plus grande articulation entre les connaissances théoriques et les données de l'expérience pratique dans la préparation des futurs enseignants (CDIP, 1993, 1995, 2002, 2008).

La formation à l'enseignement au degré secondaire en Suisse est pleinement intégrée dans le mouvement de professionnalisation. Les enjeux inhérents au processus d'évolution sont, en partie, englobés dans cette convergence internationale sur des attentes sociétales renouvelées vis-à-vis d'une école intégrative. Cela se situe en Suisse dans un contexte de réforme de la structure de l'enseignement secondaire I alors même que des différences structurelles très marquées existent entre les cantons, du système intégré au système de filières. La visée d'une école plus intégrative met en évidence l'importance de compétences professionnelles transversales, dépassant largement l'unique exigence de savoirs savants. Ces compétences peuvent concerner, à titre d'exemple, la gestion de classe, l'identification des problèmes d'apprentissages ou encore la différenciation pédagogique. Les enjeux, tout autant que les conditions dans lesquelles les enseignants exercent leur profession – notamment l'évolution des populations scolaires – méritent sans aucun doute d'être mis en tension avec ce que Périer nomme les « supports historiques d'identification » (2011) de l'enseignant secondaire. Ils existent en Suisse comme dans d'autres contextes ; Lussi Borer (2009) les a clairement mis en évidence. L'idée de « culture d'enseignement » (Barbier, 2006) semble les résumer efficacement, en considérant qu'historiquement et culturellement, les enseignants secondaires construisent leur identité professionnelle avant tout à partir des *savoirs* acquis dans la discipline académique pour laquelle ils se sont formés. Un référentiel de compétences donne à voir, d'une certaine manière, une « culture de la professionnalisation » dans un contexte donné et sert de relai, plus ou moins efficace, pour sa diffusion en formation. Dans le cadre de notre démarche, l'analyse de deux référentiels de compétences permet de mettre en tension ces deux cultures et d'identifier de possibles « mutations à travers les fonctions qui structurent l'activité des enseignants en classe » (Maroy, 2006). Si l'acte d'enseigner demeure la fonction la plus structurante, sa place tend à se réduire à l'aune de la professionnalisation comme le montrent ces documents.

Tous ces éléments sont à intégrer, parmi d'autres, dans une analyse plus globale d'un phénomène de recomposition identitaire des enseignants du secondaire en Suisse.

### **Instrument d'analyse des référentiels de compétences**

A partir des objectifs inhérents au projet de recherche *Professionnalisation de la formation des enseignants : le cas de la Suisse*, et du cadre conceptuel dont nous avons esquissé quelques éléments ci-dessus et que nous précisons tout au long des analyses pour alimenter nos interprétations, nous avons constitué une grille d'analyse des référentiels de compétences. Les indicateurs que nous avons retenus pour structurer cet outil résultent du croisement de différents angles d'approches complémentaires ici : une



synthèse de recherche sur la professionnalisation de l'enseignement et sur l'approche par compétences; des travaux sur les référentiels de compétences réalisées par d'autres chercheurs (voir par exemple : Périsset, 2007 ; Lessard, 2009) dont nous nous sommes inspirés en retenant certains indicateurs; des spécificités liées à l'enseignement secondaire qui permettent d'orienter notre analyse par rapport à la thématique « Conjuguer savoirs et compétences professionnelles : un défi pour les formations à l'enseignement secondaire » dans laquelle s'inscrit cet article. Voici les principaux éléments que nous avons retenus pour analyser les deux documents :

### **Structure du référentiel**

- Spécifique ou commun à plusieurs degrés d'enseignement
- Organisation en domaines de compétences ou liste globale
- Niveau de hiérarchisation entre les champs d'intervention et fonctions de l'enseignant

### **Références contextuelles**

- Structure du contexte scolaire local
- Spécificités des publics
- Spécificités de la mission de l'enseignant par rapport à la structure et aux publics

### **Type de référentiel**

- A tendance prescriptive ou d'inspiration socioconstructiviste

### **Action et ressources mobilisées dans l'action**

- Articulation entre ressources et action dans la formulation des compétences
- Conceptions de la mobilisation
- Typologie des ressources de l'enseignant professionnel

### **Modèle(s) de l'enseignant professionnel**

- Fondements de l'expertise et niveau de polyvalence
- Identification de modèles de professionnalités
- Intégration du paradigme réflexif

Pour appuyer l'analyse et parfois la comparaison entre les deux documents, nous convoquons d'autres référentiels que nous n'analysons pas de la même manière, mais que nous utilisons plutôt pour nourrir notre compréhension et étayer nos interprétations. Ces différents référentiels sont explicitement nommés.

En suivant le concept de retraduction que nous avons énoncé précédemment – et même si l'objectif de notre contribution n'est pas d'étudier directement les contextes et les conditions d'émergence et leurs impacts sur les référentiels produits – il convient d'apporter quelques précisions sur les critères de choix des deux référentiels : HEP Vaud et IUFE de Genève. Nous en mentionnons trois ici.



En premier lieu, l'académisation et l'universitarisation de la formation des enseignants apparaissent dans la littérature, mais aussi dans les faits, comme des éléments incontournables du processus de professionnalisation. Nous considérons que les Hautes écoles pédagogiques en Suisse constituent un modèle hybride d'universitarisation, en nous appuyant notamment sur la définition proposée par Boudoncle (2009). Elles ont en effet intégré les enjeux et les contraintes d'une universitarisation de la formation professionnelle des enseignants: «Les savoirs professionnels y sont désormais non seulement transmis, mais aussi créés et accumulés selon les règles particulières de l'université, faisant une large place à l'activité de recherche.» (Boudoncle, 2009, p. 19). Elles ne bénéficiaient néanmoins pas, au moins au départ, des structures favorisant cette intégration. Même si les structures ont évolué en dix années, à titre d'exemple il n'est toujours pas possible pour les HEP de former la relève scientifique. Pour l'IUFE – institution créée plus récemment au sein même de l'Université de Genève – la situation est bien entendu différente puisque l'intégration de la recherche dans la formation professionnelle peut largement prendre appui sur une intégration de la formation professionnelle dans l'Université (compétences scientifiques et activités de recherche en éducation, implication de plusieurs facultés, etc.). Ces deux structures de formation nous semblent constituer des entrées distinctes pour aborder notamment, dans l'analyse, l'opérationnalisation du paradigme réflexif dans la délimitation d'une professionnalité et la définition de relations entre les différents savoirs et autres ressources qui composent les compétences de l'enseignant.

Le second critère concerne directement les objets analysés. Le référentiel de l'IUFE porte sur les enseignants des degrés secondaire I et secondaire II alors que celui de la HEP Vaud présente les compétences communes à l'ensemble du corps enseignant formé au sein de l'institution. Cette distinction est particulièrement importante pour notre démarche d'analyse focalisée sur les enseignants du secondaire. Nous allons y revenir plus en profondeur.

Le troisième critère que nous pouvons relever est en rapport avec notre étude des marqueurs de polyvalence dans les deux référentiels. En plus des éléments liés au critère précédent, la délimitation des contours d'une polyvalence des enseignants, notamment par rapport à la prise en compte de la diversité des publics scolaires, dépend nécessairement – selon le principe de retraduction – du contexte et des conditions d'exercice de la profession dans le secondaire I. Sur ce point, les structures du secondaire I sont historiquement différentes entre le canton de Vaud et le canton de Genève (voir en particulier pour une définition des différentes filières de l'enseignement secondaire I en Suisse: CSRE, 2010) même si cela tend à s'atténuer avec l'harmonisation scolaire (HarmoS) et de nouvelles orientations cantonales adoptées par votation<sup>4</sup>.

4. Pour le canton de Vaud: loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) votée en 2011; pour le canton de Genève: initiative 134 sur le cycle d'orientation votée en 2009.



## Structure des référentiels de compétences

Les deux référentiels de compétences présentent des différentes significatives pour notre étude. Quelques traits communs méritent également d'être relevés, notamment parce qu'ils nous éclairent sur les fonctions assignées à un référentiel de compétences.

### Référentiel et unité du processus de professionnalisation

Le référentiel de la HEP Vaud semble donc orienté vers la délimitation des contours d'une « professionnalité globale » en termes de compétences de l'enseignant. Cette position consistant à énoncer un référentiel commun à tous les enseignants formés au sein de l'institution, peut être interprétée comme un soutien à l'idée d'une forme d'unité du processus de professionnalisation et, par conséquent, d'unité de la profession en termes d'expertise reconnue et réservée au corps professionnel, de mission voire de position sociale. Néanmoins, cette idée n'est pas sans soulever un certain nombre de questionnements. Nous en retenons trois ici : qu'en est-il, dans les faits, de l'unité du corps enseignant ? Les spécificités de chaque degré d'enseignement en termes de structures et de missions sont-elles compatibles avec cette idée ? Les profils académiques (formation initiale, rapport au savoir et à l'acte d'apprendre, etc.), ou les identités professionnelles des enseignants du secondaire I, constituent-ils un terrain propice à un modèle de professionnalité commun ?

Le référentiel commun interroge donc nécessairement les spécificités, en termes de structure, de mission ou de publics de l'enseignement secondaire I en Suisse. Ces spécificités sont variables d'un contexte local à l'autre même si le processus d'harmonisation scolaire en cours de réalisation scolaire tend ou vise à réduire les écarts. L'énoncé des 11 compétences clés du référentiel vaudois et de leurs composantes, définit un modèle de professionnalité suffisamment ouvert, général, pour couvrir l'ensemble des champs d'intervention de l'enseignant, comme peut le donner à voir, par exemple, la composante 5.7 de la compétence clé N° 5 « Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves » :

En cours d'année scolaire et à son terme ou au terme d'un cycle, l'enseignante ou l'enseignant dresse le bilan des acquis de chaque élève ; cette évaluation sert à orienter les décisions pour la suite du parcours scolaire des élèves. Ceux-ci connaissent les critères et standards de performances sur lesquels porte l'évaluation et ont eu, au cours de l'année, des occasions pour se familiariser aux situations et conditions d'évaluation. (HEP Vaud, p. 12).

Le référentiel dans son ensemble propose la définition d'un socle commun à tous les enseignants, un « même noyau « dur » de compétences » (Lessard, 2009, p. 136) pouvant être transposées dans différents contextes d'enseignement. Malgré les spécificités inhérentes à chaque cycle d'enseignement en Suisse, la légitimation d'un noyau dur tient sa cohérence d'une volonté d'unité du corps enseignant, mais également de la fonction sociale





première du référentiel de compétences en Suisse. Il sert de fondement au développement de programmes, dispositifs et contenus de formation. En ce sens, l'expertise du professionnel, en lien avec les nombreuses spécificités (publics, enjeux, environnement, mission, etc.) de son champ d'intervention, se construit à partir de contenus de formation appropriés et non à partir du référentiel. Notons néanmoins que certaines composantes de compétences, plus ciblées et particulièrement en lien avec les savoirs à enseigner, interpellent sur la portée et les limites du noyau dur :

- 1.2 Porter un regard historique et critique sur les disciplines enseignées.** En plus d'une compréhension approfondie des contenus et de la structure de la discipline enseignée, l'enseignante ou l'enseignant doit également en connaître la genèse, l'évolution et en discerner les rapports et les limites. Il s'appuie sur la spécificité des disciplines qu'il enseigne tout en restant ouvert à la complémentarité d'autres matières dans un contexte donné. (HEP Vaud, p. 2)

Si cette compétence est attendue aussi bien pour les enseignants du primaire que pour ceux du secondaire, il convient alors d'approfondir la réflexion sur une *masterisation* de la formation primaire ou sur le développement d'un statut de semi-généraliste pour les cycles 1 et 2 HarmoS. Une hypothèse interprétative parmi d'autres consiste à analyser le référentiel de compétences, sous certains aspects, comme une forme de compromis entre le projet d'unité professionnelle et la préservation de certaines composantes des identités multiples. En ce sens, la proximité avec le référentiel québécois se poursuit au-delà de l'intitulé des compétences : « Un référentiel de compétences ne constitue pas tant le reflet d'une vision partagée qu'un outil de dialogue et de négociation pour construire une culture commune » (Lessard, 2009, p. 135). La compréhension que nous pouvons avoir dans le contexte suisse, des identités multiples dont la manifestation se trouve partiellement dans le rapport au savoir des différents acteurs, prend notamment appui sur des analyses sociohistoriques. À titre d'exemple, nous citons volontiers les travaux de Lussi Borer :

« Nous notons que face aux exigences de qualification et de formation qui augmentent, le corps enseignant primaire et secondaire sollicite des savoirs de référence différents pour construire leur identité professionnelle. Comme le montrent les travaux d'ERHISE sur la Suisse, les sciences de l'éducation jouent un rôle important dans le processus de professionnalisation de l'enseignement primaire. En échange de revendications visant à les inscrire davantage au sein de leur formation, les enseignants du primaire attendent des sciences de l'éducation une contribution visant à accroître l'efficacité des pratiques professionnelles.

[...]

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, nos analyses montrent que les savoirs de référence sur lesquels se fondent la profession et l'identité professionnelle des enseignants du secondaire sont avant tout constitués par les savoirs disciplinaires liés aux savoirs à enseigner. » (2009, p. 51)

Selon une autre piste interprétative complémentaire, certaines compétences communes du référentiel vaudois ne relèvent plus seulement du





compromis, mais aussi d'une volonté d'accentuation du rééquilibrage sous couvert de professionnalisation. Les deux composantes suivantes de la compétence clé n° 4 «Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'étude» illustrent un certain équilibre entre savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner dans ce domaine de compétence, mais pas dans l'ensemble du référentiel (nous y reviendrons) :

- 4.2. Maîtriser les savoirs à enseigner et les sélectionner en regard des finalités, des compétences visées ainsi que des contenus du plan d'études (HEP Vaud, p. 8).
- 4.10. Concevoir et mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent le développement de la créativité, de la coopération, de l'autonomie, de la communication et de la pensée critique (HEP Vaud, p. 9)

### «L'acte d'enseigner»

Le référentiel genevois concerne donc exclusivement les enseignants du secondaire. La remarque précédente portant sur certaines spécificités liées à la pratique d'enseignement dans le secondaire I pourrait partiellement s'appliquer ici même si la distinction ne concerne plus primaire/secondaire, mais secondaire I/secondaire II. Alors que la finalité du référentiel vaudois, d'inspiration québécoise, est la définition d'un noyau dur de compétences communes, nous avons cherché à identifier dans le référentiel genevois certains éléments qui délimitent et précisent une professionnalité de l'enseignant secondaire.

Au niveau de sa structure, le référentiel de compétences relatif à la formation des enseignantes et enseignants du secondaire I et II de l'IUFE se rapproche également de «l'exemple québécois» de 2001. Les compétences, tout autant que les objectifs de formation, sont réparties en quatre domaines spécifiques : «l'acte d'enseigner ; le contexte social et scolaire ; l'identité et le développement professionnel ; les fondements du système éducatif». Même si ces domaines sont présentés de manière «non hiérarchique», l'acte d'enseigner est défini «comme l'élément central de tout dispositif» et il est le premier domaine développé dans le référentiel. Notons que dans le référentiel vaudois, ce terme apparaît pour la première fois dans la compétence clé N° 4 et que dans le référentiel primaire genevois que nous avons par ailleurs consulté, ce thème est abordé à partir de la troisième compétence «Maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques». Ces quatre domaines ont par ailleurs l'intérêt de mettre en évidence et de cerner avec précision quatre dimensions de la professionnalité enseignante qui – même si elles ne sont spécifiques a priori à l'enseignement secondaire – sont déclinées ici de manière à rendre compte de la mission «globale» de l'enseignant et de certaines missions et conditions de travail spécifiques de l'enseignant secondaire. Ces quatre dimensions de la professionnalité enseignante sont : la transposition et la transmission des connaissances (et l'accompagnement des élèves dans la construction



de leurs connaissances) ; la collaboration et le travail en équipe ; la réflexivité professionnelle ; l'éthique professionnelle.

Alors que le référentiel de la HEP Vaud neutralise, d'une certaine manière, certaines réalités nationales et locales – qu'elles soient politiques ou liées aux différents publics fréquentant les filières de l'enseignement secondaire – en formulant des compétences générales et communes à tous les enseignants, le référentiel genevois s'y réfère explicitement. D'une part, un certain nombre de documents sont cités comme références ayant servi « à établir les objectifs et les compétences », de la Loi sur l'Instruction publique du canton de Genève aux règlements de reconnaissance de la formation des enseignants du secondaire I et du secondaire II de la CDIP. D'autre part – et cela relève de notre interprétation – la formulation de certains objectifs de formation ou compétences semble révéler le résultat d'une autre forme de compromis issu de négociations par le jeu des acteurs sociaux. En l'occurrence, le compromis tel que nous l'identifions rend compte des aspirations de l'autorité politique, nationale et locale, des représentants de l'institution universitaire de formation porteurs d'un projet scientifique de définition d'une professionnalité, des partenaires de terrain que peuvent être les établissements scolaires ou les représentants du corps enseignant. Lessard (2009) rend particulièrement bien compte de cette dimension du référentiel de compétences en tant que « représentation relativement partagée » (p. 130). On peut bien entendu s'interroger sur l'impact de ces références multiples sur la part d'autonomie et de responsabilité reconnues à l'enseignant professionnel. Les deux termes apparaissent un certain nombre de fois dans le référentiel vaudois, renvoyant à une éthique de l'action professionnelle ou à la coordination et au partage de responsabilité. Dans le référentiel genevois, certes plus condensé, les deux termes apparaissent une fois dans la compétence 4 du domaine 2 « Le contexte social et scolaire » :

4. Respecter le cahier des charges fixé par l'autorité scolaire, en faisant preuve d'autonomie, de responsabilité et de discernement. (IUFE Genève<sup>5</sup>)

Cette compétence illustre selon nous la thèse d'un compromis visant à prendre en compte les aspirations de chacun des groupes en les associant, voire en les mettant en tension pour mieux les mettre au service d'un modèle de professionnalité enseignante. « Respecter le cahier des charges, « autorité scolaire », « autonomie » et « responsabilité » se trouvent ainsi associés dans une même compétence. Tant sur sa forme que sur son contenu, cette compétence mériterait sans aucun doute une analyse linguistique que nous ne pouvons réaliser ici, notamment sur les positions et fonctions actantielles qu'elle dessine.

---

5. Le référentiel disponible sur le site de l'IUFE Genève ne comporte pas de numéros de pages. Nous avons donc respecté cette mise en forme.



## Compétences et mobilisation de ressources

Les deux référentiels ont en commun de mettre en évidence une approche de la compétence – ce « mot valise » (Talbot, 2007, p. 37) – inspirée notamment de quelques travaux très présents dans une littérature scientifique (voir par exemple : Le Boterf, 1994 ; Perrenoud, 1999 ; Barbier, 1996 ; Barbier & Galatanu, 2001 ; Tardif, 2006 ; Talbot & Bru, 2007).

### De l'action efficace

Les compétences sont étroitement liées à une action considérée comme « efficace ». Le référentiel de la HEP Vaud fait d'ailleurs explicitement mention, en introduction, de cette orientation vers une « action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente » (p. 1). Certaines compétences sont donc formulées comme « un savoir agir en situation complexe » (Bec-  
kers, 2007, p. 88) :

Établir des relations éducatives avec les élèves, individuellement et collectivement, dans les différentes situations de la vie scolaire, en tenant compte de la spécificité de l'apprenant adolescent » (IUFE Genève)

4.8. Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions de manière à favoriser l'intégration des apprentissages. » (HEP Vaud, p.9)

L'orientation vers une action considérée comme efficace et la formulation même de certaines compétences générales, voire communes à tous les enseignants, entretiennent bien entendu un questionnement épistémologique sur les processus d'acquisition des savoirs, savoir-faire, schèmes, etc. par les futurs professionnels. Plusieurs compétences, dans les deux référentiels, s'apparentent clairement à des « standards de performance » (Lessard, 2009, p. 138), même si, sur le fond, certaines décrivent les contours d'une professionnalité en mutation (Lang, 1999) et précisent des savoir-être, des méthodes, des attitudes dont il serait difficile de contester la pertinence :

5.2. Etablir un bilan des acquis afin d'évaluer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ( HEP Vaud, p. 12)

Communiquer clairement et correctement à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante (IUFE Genève)

Collaborer avec les collègues de l'école, que ce soit au sein du groupe de discipline, dans l'équipe des enseignants d'un groupe-classe ou avec la direction de l'établissement (Référentiel IUFE-Genève)

L'acquisition (ou la construction) de compétences professionnelles interroge nécessairement, par extension, l'agir professionnel dans une logique de type applicationniste ou de type socio-constructiviste pour reprendre les termes de Lessard. Comme cela est illustré dans les deux exemples ci-dessus, certaines compétences décrivent de manière claire et précise une action à réaliser sans qu'il soit explicitement fait mention de ressources à mobiliser pour mener ces actions. Il s'agit ici d'une formulation possible, parmi d'autres, de compétences professionnelles. Les deux référentiels



donnent aussi à voir différents types de ressources mobilisables dans l'action. La manière de les convoquer diffère en partie d'un référentiel à l'autre et elle est également variable dans un seul et même référentiel.

Tout d'abord, le référentiel de la HEP Vaud et celui de Genève ont en commun d'être assez éloignés d'un modèle de type français<sup>6</sup> (2010) qui décline avec précision une série de connaissances, capacités et attitudes pour chacune des dix compétences énoncées et en distinguant parfois les degrés d'enseignement selon les compétences. Dans le référentiel genevois, si les ressources ne sont pas articulées directement à l'action, elles peuvent apparaître dans les objectifs généraux de formation : « développer ses capacités relationnelles » ; « développer son aptitude à travailler en équipe ».

### **Articulation entre ressources et action**

La lecture des référentiels, sous l'angle d'une articulation entre ressources et action, peut être affinée notamment à partir du cadre conceptuel entourant la « métaphore de la mobilisation » (Perrenoud, 2002). Le Boterf (1994) précise que la compétence est de l'ordre du savoir, pouvoir et vouloir mobiliser. Elle ne réside pas dans les ressources à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. Pour qu'il y ait compétence, il faut que soit mis en jeu un répertoire de ressources et « la terminologie utilisée pour décrire cette connaissance est fort variée : savoir, savoir-faire, savoir-y-faire, savoir-être, savoir méthodologique, schème, technique, méthode, ressource, capacité, aptitude, habileté, qualité, qualification... » (Talbot, 2007, p. 38).

Le « savoir mobiliser » trouve sa place dans les deux référentiels. La formulation des compétences permet de l'identifier, non pas dans une liste de connaissances à acquérir, mais davantage dans l'articulation entre ressource et action :

- 4.9 Recourir à des approches interdisciplinaires quand elles favorisent les apprentissages et l'intégration des savoirs (HEP Vaud, p. 11).

Savoir évaluer l'impact d'un outil MITIC sur l'apprentissage des élèves, connaître et traiter les questions et démarches pédagogiques spécifiques que l'usage MITIC soulève, et savoir mesurer la réelle plus-value pédagogique apportée (IUFE-Genève).

La logique de mobilisation de ressources dans l'action peut pourtant aussi aboutir à la formulation de compétences donnant l'impression d'une déconstruction de la perspective constructiviste alors même que objet et sa mise en évidence autour de la réflexivité :

- 2.3 Recourir à des savoirs théoriques et réfléchir sur sa pratique pour réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action (HEP Vaud, p. 5).

Un surinvestissement de « l'action efficace » aboutit ici à une présentation du savoir mobiliser qui semble davantage relever de l'exercice de style

---

6. Le référentiel disponible sur le site de l'IUFE Genève ne comporte pas de numéros de pages. Nous avons donc respecté cette mise en forme.



consistant à formuler en un énoncé cohérent, et plus exactement à énoncer en une action, le processus complexe de réflexion sur ses pratiques. La vision simplifiée de ce processus réflexif – mais aussi du savoir mobiliser – que nous donne à voir cette compétence décrivant un enchaînement entre la mobilisation de ressources («savoirs théoriques») dans ce qui semble constituer un temps intermédiaire («la réflexion») au service de l'action efficace («réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action») nous interroge sur les fonctions mêmes d'un référentiel de compétences. La simplification rend intelligible d'une certaine manière, elle remplit la fonction «de se donner un langage commun» (Lessard, 2009, p. 130) entre les différents acteurs et, par conséquent, elle peut favoriser l'adhésion. L'approche de cette compétence liée à la réflexivité, dans le référentiel genevois, est plus nuancée et moins orientée vers une logique d'efficacité. Elle est sans doute plus en phase avec la réalité des processus personnels d'articulation «pratique-théorie-pratique» (Altet, 1996) :

Analyser et évaluer sa propre pratique avec des outils conceptuels mis à disposition par la recherche et les différentes théories de l'éducation et de l'enseignement, afin de prendre de la distance et de modifier, le cas échéant, sa manière de concevoir sa pratique (référentiel IUFE-Genève).

La formulation de cette compétence se rapproche d'une conception de la mobilisation telle que définie notamment par Perrenoud : Mobiliser, ce n'est pas seulement «utiliser» ou «appliquer», c'est aussi adapter, différencier, intégrer, généraliser ou spécifier, combiner, orchestrer, coordonner, bref conduire un ensemble d'opérations mentales complexes qui, en les connectant aux situations, transforment les connaissances plutôt qu'elles ne les déplacent.» (Perrenoud, 2002, p. 46). Les potentialités intérieures, ces capacités cognitives favorisant la combinaison des ressources et l'adaptation de l'action à la singularité des situations professionnelles complexes, apparaissent dans les deux référentiels de compétences :

5.1 Repérer, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves afin d'adapter l'enseignement et de favoriser la progression des apprentissages. (HEP Vaud, p. 12)

Savoir évaluer l'impact d'un outil MITIC sur l'apprentissage des élèves, connaître et traiter les questions et démarches pédagogiques spécifiques que l'usage MITIC soulève, et savoir mesurer la réelle plus-value pédagogique apportée. (IUFE Genève)

La combinaison de ressources pour comprendre et interpréter le réel – tel qu'il se présente en fonction de déterminants, mais également en fonction des effets de l'action visant à le transformer – contribue à mettre en exergue un certain modèle de professionnalité marquée notamment par l'influence d'un paradigme réflexif qui traverse l'ensemble des identités professionnelles enseignantes. Les ressources, renvoyant notamment à des savoirs multiples et des capacités cognitives plus ou moins complexes, constituent un objet d'étude particulièrement intéressant pour questionner des modèles de professionnalités enseignantes, notamment pour l'enseignement secondaire.



## Vers un modèle de professionnalité de l'enseignant secondaire ?

Périsset (2007) reprenait les paradigmes décrits par Paquay<sup>7</sup> (1994) pour analyser différents référentiels de compétence. Dans notre démarche d'analyse des ressources et des actions de mobilisation de ces ressources, nous reprenons en partie ce cadre conceptuel que nous complétons avec les six pôles<sup>8</sup> synthétisés par Lang (1999) pour décrire des modèles de formation renvoyant eux-mêmes à des types de professionnalités. En croisant les deux référentiels, nous proposons trois catégories d'analyse visant à délimiter quelques contours d'un modèle de professionnalité de l'enseignant secondaire.

### Maîtrise des savoirs à enseigner et épreuve de la polyvalence

Les savoirs à enseigner apparaissent, en toute logique, comme une ressource incontournable de l'enseignant professionnel. Il convient de les « maîtriser », de les « intégrer ». La composante 1.2 du référentiel vaudois – que nous signalions précédemment comme particulièrement ambitieuse pour l'enseignement primaire – ainsi que la première compétence fondamentale du domaine 1 : « Acte d'enseigner » du référentiel de l'IUFE, préservent un rapport au savoir historiquement constitutif de l'identité de l'enseignant secondaire :

- 1.2 Porter un regard historique et critique sur les disciplines enseignées.** En plus d'une compréhension approfondie des contenus et de la structure de la discipline enseignée, l'enseignante ou l'enseignant doit également en connaître la genèse, l'évolution et en discerner les rapports et les limites. Il s'appuie sur la spécificité des disciplines qu'il enseigne tout en restant ouvert à la complémentarité d'autres matières dans un contexte donné (p. 2).

Se situer en tant qu'expert-e de sa discipline d'enseignement, exerçant un rapport critique à son égard, connaissant son histoire, ses méthodes, ses moyens d'enseignement, ses plans d'études et la progression prévue des élèves.

Elles impliquent des prérequis académiques à une formation professionnalisante consécutive et rappellent que la maîtrise d'une discipline d'enseignement va bien au-delà d'une connaissance des contenus d'enseignement.

7. L'auteur a identifié six « étiquettes » permettant de désigner un enseignant : « 1. un « maître instruit », celui qui maîtrise des savoirs ; 2. un « technicien » qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques ; 3. un « praticien-artisan » qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés ; 4. un « praticien réflexif » qui s'est construit un « savoir d'expérience » systématique et communicable ; 5. un « acteur social » engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes ; 6. une « personne » en relation et en développement de soi. » (pp. 9-10).

8. Les six pôles synthétisés par Lang : « pôle académique ; pôle des sciences appliquées et des techniques ; pôle artisanal ; pôle personnaliste ; pôle de l'acteur social/critique ; le pôle du professionnel.



Pour autant, il ne suffit pas de maîtriser les savoirs à enseigner pour savoir les enseigner. Le postulat est aujourd'hui largement admis et, même pour l'enseignement secondaire, il peut paraître redondant de le rappeler. Précisons alors que les deux référentiels ont en commun de rendre explicite les implications de ce postulat en termes de ressources, de compétences et, bien entendu, d'objectifs de formation. Le pôle académique, défini par Lang comme «un type de professionnalisation fondé prioritairement sur la transmission de savoirs disciplinaires» (p. 157) ne peut constituer un modèle prioritaire si on situe les deux compétences citées ci-dessus par rapport à l'ensemble du référentiel auquel elles appartiennent. Des différences significatives sont néanmoins à souligner entre les deux documents. Nous centrons notre réflexion sur le niveau de polyvalence des enseignants, qui ne concerne pas seulement les compétences liées à l'enseignement d'une ou plusieurs disciplines<sup>9</sup>. En nous référant notamment à la définition du concept de polyvalence proposé par Prairat et Rétornaz (2002), nous pouvons affiner la lecture des modèles de professionnalités proposés pour les enseignants du secondaire et définir un niveau de polyvalence.

Le référentiel vaudois, ne s'appliquant pas exclusivement (mais aussi) à l'enseignement secondaire, met logiquement en avant l'interdisciplinarité, une des dimensions fondamentales de la polyvalence pouvant «s'entendre comme la maîtrise des connexions à instaurer entre les disciplines» (Prairat & Rétornaz, 2002, p. 594) :

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

Tout plan d'étude vise, outre des objectifs spécifiques à chaque discipline, le développement de dimensions interdisciplinaire. En s'appuyant sur les liens qu'il établit avec les champs de plusieurs disciplines, l'enseignante ou l'enseignant élargit les situations d'enseignement pour permettre aux élèves d'approfondir et de consolider leurs connaissances, de les généraliser et de les ancrer dans un contexte plus large. (HEP Vaud, p. 11)

Le niveau de maîtrise attendu en fin de formation, pour la compétence clé N° 4, ne fait pas mention d'une perspective interdisciplinaire qui apparaît néanmoins dans une des composantes de cette compétence. Cette perspective n'est pas présente dans le référentiel de l'IUFE. Ce dernier oriente notamment la collaboration «au sein du groupe de discipline» alors que le référentiel vaudois prolonge au niveau collectif l'idée de connexions entre les disciplines, en parlant «d'équipes pluridisciplinaires». Notons par ailleurs que les deux référentiels accordent une place importante à l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement et à l'évaluation de leur pertinence, ce qui renforce l'image d'une certaine polyvalence à construire dès la formation.

---

9. Notons que le MASE (Master of Arts in Secondary Education) de l'IUFE est une formation centrée sur une discipline d'enseignement. Le Master secondaire I de la HEP Vaud permet une formation pour une à trois disciplines et le Master of Advanced Studies, pour le secondaire II, permet de se former à une ou deux disciplines.





La polyvalence ne se définit pas seulement par rapport aux disciplines d'enseignement. Elle renvoie aussi à une polyfonctionnalité, c'est-à-dire une «multiplicité de fonctions connexes assumées au quotidien par les maîtres: s'investir dans un travail d'équipe et dans un projet d'établissement, coordonner les activités des intervenants extérieurs, s'impliquer dans un dialogue avec les parents, les élus, les associations, etc.» (Prairat & Rétornaz, p. 2002, p. 595). Cette dimension de la professionnalité enseignante est principalement circonscrite, dans le domaine 2 du référentiel de l'IUFE: «le contexte social et scolaire». Les termes «collaborer», «coopérer» et «établir des relations éducatives» rendent compte de prescriptions, mais aussi de réalités liées à de nouvelles formes d'organisation et de division du travail enseignant, que le mouvement de professionnalisation valorise, voire entérine. Dans le référentiel vaudois, la polyfonctionnalité est davantage parsemée, mais aussi étendue, dans un certain nombre de composantes de compétences clés. Elle se décline dans une rhétorique de l'action sociale précisant que «le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant ne se limite pas aux seules questions pédagogiques et didactiques liées aux apprentissages des élèves, et qu'«en tant qu'acteur social, il est au cœur d'enjeux de société» (compétence clé N° 1). Relativement proche de la définition de l'acteur social proposée par Paquay, l'enseignant est aussi un acteur engagé dans «la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés» (compétence clé n° 9).

La polyvalence s'invite dans la réflexion sur la professionnalité des enseignants du secondaire et par conséquent, les questionnements qui lui sont liés s'avèrent tout aussi pertinents que lorsqu'ils concernent l'enseignement primaire. «La définition [de la polyvalence] est cette fois saturée de significations relevant de registres différents puisqu'on y trouve tout aussi bien la question de la maîtrise des contenus et celle des techniques d'apprentissage, le problème de la cohérence de ces apprentissages, ainsi que celui de la transversalité» (Baillat, Espinoza & Vincent, 2001, p. 124), ou encore la multiplicité de fonctions connexes de l'acteur social.

Les analyses en lien avec la polyvalence peuvent être prolongées autour d'une polyintervention (Prairat & Rétornaz, 2002) de l'enseignant qui est particulièrement identifiée dans la prise en compte de la diversité des publics scolaires et qui renvoie à une pluralité de savoirs pour enseigner.

### **Une expertise au service de l'apprentissage et de la diversité**

La formalisation des savoirs pour enseigner est devenue un enjeu majeur du processus de professionnalisation de l'enseignement. Même si ces savoirs sont peu explicités dans le référentiel genevois, les compétences ainsi que les objectifs de formation leur attribuent une importante et des fonctions essentielles – à côté et en adéquation avec les savoirs à enseigner – dans la construction d'un agir professionnel expert. Voici quelques exemples:

Grâce à la maîtrise de ses disciplines d'enseignement - en lien avec leur évolution et la recherche – à transposer ses propres connaissances et ses savoir-faire





dans des situations favorisant chez les élèves un apprentissage actif et progressivement autonome. (IUFE Genève).

Gérer un groupe-classe en tenant compte de sa dynamique, dans le but de garantir des apprentissages dans un contexte favorable à toutes et tous. (IUFE Genève)

Prendre en compte la diversité des élèves en termes d'origine socio-économique, de sexe et de culture, et les accueillir avec bienveillance et sans discrimination. (IUFE Genève)

La création des conditions de l'apprentissage et la gestion de la diversité, renvoyant à des savoirs multiples, professionnels et de référence notamment issus de la recherche en éducation, fondent l'expertise de l'enseignant secondaire dans le référentiel genevois. Ils précisent également les contours de la profession en termes de savoirs de référence et d'idéal de service rendu à la collectivité par l'acteur social, mais aussi par l'acteur critique s'appuyant « très souvent sur une formation générale pluridisciplinaire d'un niveau élevé » (Lang, 1999, p. 163). Le référentiel vaudois ne fait que renforcer ces contours de la profession, les développe largement au travers de compétences et de ressources donnant à voir la polyintervention de l'enseignant définie ainsi :

Il faut donc que l'enseignant puisse s'adapter à une multiplicité de publics, en termes d'âge, d'origine sociale, de localisation géographique, d'appartenance culturelle ou de capacités physiques et intellectuelles. La confrontation à une telle diversité dans les conditions actuelles d'exercice de la profession peut être ressentie comme stimulante ou enrichissante, mais elle génère aussi des difficultés qu'il serait imprudent d'ignorer – notamment si l'on interroge les modalités de formation dans leur adéquation à cette plasticité requise de l'enseignant. (Prairat & Rétornaz, 2002, p. 595)

Dans ce référentiel vaudois, le « professionnel critique » porte « un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social » (composante 1.3), établit « des relations entre la culture prescrite dans les plans d'études et celle des élèves » (composante 1.4), « prend en compte la diversité culturelle et linguistique des élèves » (composante 1.5), prend « en considération les acquis, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration et l'animation des situations d'enseignement-apprentissage » (composante 4.4), repère, « en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves afin d'adapter l'enseignement et de favoriser la progression des apprentissages » (composante 5.1) ; adapte « ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (compétence clé N° 7), etc.

L'hétérogénéité des publics scolaires, phénomène inscrit dans la durée et déterminant incontestable de l'évolution des conditions de travail de l'enseignant, notamment au secondaire, traverse l'ensemble des ses champs d'intervention, comme le montre le référentiel vaudois. A priori, il s'agit moins, dans le cas présent, d'une saturation de la polyvalence que d'une



cohérence de l'ensemble de l'action professionnelle, dictée par les savoirs, par l'éthique, par la réflexivité. La cohérence semble par ailleurs s'inscrire dans un contexte, celui de l'évolution de l'enseignement secondaire en Suisse. Cette évolution est mise en évidence dans différents rapports de la CDIP. Elle est prise en compte dans la définition même des composantes d'une professionnalité :

Compte tenu de l'hétérogénéité des élèves en termes de performances scolaires, de milieu socioculturel, d'âge et de sexe, le corps enseignant [du degré secondaire I] des filières à exigences élémentaires en particulier doit fournir un travail didactique considérable. Une grande place est également accordée à la collaboration avec les parents, au conseil des parents et des jeunes tant en vue du choix d'une profession ou d'une école subséquente qu'en vue du développement de la personnalité [...] L'hétérogénéité des élèves, en particulier au niveau socioculturel, est également de plus en plus marquée au degré secondaire II et implique en partie pour le corps enseignant une coopération plus difficile avec les parents et une confrontation plus forte avec les différents univers des adolescents. Outre l'activité enseignante centrale, le corps enseignant du degré secondaire II participe aussi dans une large mesure à l'organisation et au développement de l'école et de son enseignement disciplinaire. (CDIP, 2008, p. 32)

Plus qu'un constat sur l'évolution de l'école, *Profession enseignante – Analyse des changements et conclusions pour l'avenir* (CDIP, 2008), comme d'autres documents, entérine la polyfonctionnalité, la polyintervention et, plus globalement, un modèle de professionnel confronté à « une activité professionnelle aux logiques multiples » (Lang, 1999, p. 169).

Enfin, un des éléments fondateurs de ce modèle, comme le rappellent Lang et Paquay, se situe dans l'intégration du paradigme réflexif, devenu fer de lance de la professionnalisation de l'enseignement.

### **Une professionnalité ancrée dans un paradigme réflexif**

Les justifications historiques, idéologiques et sans doute scientifiques de la jonction entre réflexivité et rhétorique de professionnalisation de l'enseignement sont nombreuses : la redéfinition d'un modèle de l'enseignant, en partie en tant qu'acteur social/critique (Lang, 1999) ; l'injonction sociale renforcée d'une expertise et d'une adaptabilité permanente des acteurs du monde scolaire, pour notamment répondre aux défis actuels et futurs d'une école souhaitée de l'égalité des chances ; la remise en question d'un modèle de la science appliquée ; la rationalisation des savoirs professionnels ; l'émergence de nouvelles formes de relations entre recherche et formation professionnelle ; etc. Au-delà de la professionnalisation de l'enseignement, le tournant réflexif (Schön, 1996) a bien eu lieu. Tout autant que la polyvalence semble devenue une composante indispensable de la modélisation de l'enseignant professionnel, la réflexivité constitue un socle commun à tous les enseignants du primaire au secondaire II.

Les références au modèle du praticien réflexif sont nombreuses dans les deux documents que nous avons analysés, et se situent aussi bien dans



la diversité des ressources du professionnel que dans les actions qui les mobilisent. Deux perspectives sont assez clairement identifiables dans ces références au paradigme réflexif. Nous les formalisons en nous appuyant sur un cadre conceptuel largement répandu aujourd'hui tout en restant, fort heureusement, objet de débats : réflexion en cours d'action ; réflexion sur l'action. Plusieurs modèles précisant l'idée de réflexivité postulent en effet un décalage entre la réflexion et l'action à la base des distinctions entre la *réflexion dans le feu de l'action* et la *réflexion a posteriori*. Comme l'a rappelé Perrenoud (2001), ces distinctions sont toutefois assez floues : « Les travaux de Schön fourmillent d'exemples pris dans divers métiers, mais les fonctionnements mentaux sous-jacents sont assez souvent conceptualisés à l'aide du sens commun » (p. 30). La distinction entre une activité de l'esprit en cours d'action ou a posteriori est fondamentale, au niveau des savoirs, capacités cognitives et autres ressources mobilisées, au niveau des concepts en jeu pour décrire des processus mentaux différents. La « réflexion-dans-l'action » est un processus d'autorégulation pendant que l'on échange avec un interlocuteur et la « réflexion-sur-l'action » se fait dans un retour analytique sur une interaction passée. » (Saint-Arnaud, 2001, p. 19)

La réflexion en cours d'action apparaît, particulièrement dans le référentiel vaudois, comme « l'instrument » d'adaptation *in situ*, de gestion de la complexité et de la diversité au service de l'apprentissage :

- 4.8 Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions de manière à favoriser l'intégration des apprentissages. (HEP Vaud, p. 10)
- 4.11 Tenir compte des composantes cognitives, affectives et relationnelles des apprentissages. (HEP Vaud, p. 11)
- 5.1 Repérer, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves afin d'adapter l'enseignement et de favoriser la progression des apprentissages. (HEP Vaud, p. 12)

Certains « niveaux de maîtrise attendus en fin de formation » illustrent cette dimension de l'action professionnelle (« Adapter le déroulement de l'activité aux réalités du moment » ; « Détecter les problèmes d'enseignement-apprentissage qui surviennent et utiliser les ressources appropriées pour y remédier. ») qui implique la combinaison d'une grande diversité de ressources pour recueillir, traiter, interpréter de l'information sur le réel en train de se faire, mais aussi pour décider et agir en conséquence. Comme le rappelle Barbier (2001) « L'action ne se limite pas à l'action manifeste, c'est-à-dire observable. Penser, percevoir, dire, présentent les mêmes caractéristiques que les actions observables. » (p. 24). La pensée participe de l'action observable du praticien, elle en est même une dimension invisible, particulièrement « lorsque des gestes intuitifs et spontanés ne produisent pas les résultats escomptés » (Schön, 1996, p. 108). La réflexion en cours d'action – en admettant ici de la rapprocher, comme le fait Schön, d'une pensée qui accompagne et qui guide l'action – vise l'adaptation voire l'anticipation par une prise d'information continue et par des processus de décisions indispensables à l'acte de transformation du réel, « sans recours



possible à des avis externes» (Perrenoud, 2001, p. 33). Elle est un processus d'autorégulation à visée pragmatique (Wentzel, 2010) dont la mise en mots dans des référentiels de compétences constitue sans aucun doute un élément important du processus de professionnalisation des métiers de l'enseignement. L'importance réside moins ici dans la redéfinition d'un modèle de professionnalité que dans la validation du constat selon lequel l'expérience professionnelle ne peut être qu'un élément parmi d'autres et surtout, un élément dont il est difficile de rendre compte dans un document dont la visée première est de permettre la construction de programmes de formation.

La réflexion sur l'action réhabilite en quelque sorte, même si pas explicitement, le savoir d'expérience comme fruit de l'analyse et ressource pouvant orienter les actions futures. Son intégration dans les deux référentiels permet de décrire de manière assez précise, un modèle d'enseignant en recherche, acteur principal de son développement professionnel et de la formalisation de ses savoirs professionnels. Pour le didacticien, une posture d'«être en recherche» (Beillerot, 1991 ; Wentzel, 2008, 2010, 2012) porte bien entendu sur l'objet de son enseignement, le savoir à enseigner. Mais elle est très loin de se limiter à cela :

Analyser et évaluer sa propre pratique avec des outils conceptuels mis à disposition par la recherche et les différentes théories de l'éducation et de l'enseignement, afin de prendre de la distance et de modifier, le cas échéant, sa manière de concevoir sa pratique (IUFÉ Genève)

S'engager dans une démarche de développement professionnel et de perfectionnement continu, sur la base des observations réalisées sur le terrain et d'apports théoriques (IUFÉ Genève).

2.3 Recourir à des savoirs théoriques et réfléchir sur sa pratique pour réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action (HEP Vaud).

2.4 S'engager dans des démarches d'innovation ou de recherche pour enrichir sa pratique professionnelle (HEP Vaud).

Cette posture ne concerne pas seulement les chercheurs et ne signifie pas nécessairement «faire de la recherche», même si elle s'en nourrit. Et c'est là un des enjeux de l'intégration de la recherche en termes de savoirs, de pratiques, de postures dans la formation professionnelle des enseignants de niveau tertiaire. C'est une manière d'être dans son rapport au travail qui peut porter sur toutes les facettes de l'exercice de la profession. En tant que posture professionnelle, elle suppose généralement l'acquisition préalable de compétences réflexives. Celles-ci reposent sur la mobilisation et la combinaison de ressources diverses parmi lesquels des savoirs théoriques ou d'expériences, des procédures, des instruments de lecture de la pratique et/ou d'observation du réel, des démarches plus ou moins formalisées de questionnement puis d'interprétation, des connaissances métacognitives, des intuitions ou encore autrui.» (Wentzel, 2010, p. 29).

La réflexivité, sous l'angle d'un «être en recherche», constitue un des piliers d'une recomposition identitaire de l'enseignant professionnel. Pour le



primaire, il s'agit clairement d'un changement de paradigme opéré depuis quelques années. Pour l'enseignant du secondaire, initié à des pratiques de recherche durant son parcours de formation académique, aux processus de productions de savoirs, nous faisons l'hypothèse<sup>10</sup> que les référentiels de compétences posent davantage les bases d'un glissement du rapport au savoir, cette composante de l'identité, vers une épistémologie de la pratique prenant davantage en considération les trois pôles d'un triangle didactique et portant notamment sur des savoirs professionnels pris dans leur pluralité et leur diversité. C'est cette ouverture que propose le référentiel de l'IUFE: «S'approprier les savoirs constitutifs de la profession enseignante et construire sa propre identité professionnelle».

## Pour conclure

Au terme de cette analyse et de la comparaison, notre posture de chercheur ne nous conduit pas à prendre position en déterminant si l'un ou l'autre des référentiels répond plus adéquatement aux enjeux de la professionnalisation et aux mutations du monde scolaire. D'ailleurs la convocation d'un cadre conceptuel lié au champ de recherche, très vaste, de la «professionnalisation» pour cette analyse de deux référentiels aussi bien que pour la recherche plus large que nous menons, vise à développer et préciser des clés de lecture et de compréhension du réel et, plus précisément, des différents contextes et formes d'évolution des professions de l'enseignement. Cette perspective ne fait pas de la professionnalisation un but à atteindre, ni même un discours normatif.

Un des objectifs de cet article était de mettre en tension des modèles de professionnalités émergents (au sens de résultats, à un moment donné, d'un processus d'évolution d'une occupation humaine) et leurs supports historiques d'identification. Sur ce point, les deux référentiels comportent les traces d'une évolution importante des paradigmes qui pourraient être, en effet, fondateurs d'une nouvelle culture professionnelle des enseignants du secondaire. Ils intègrent, chacun à sa manière, les grandes orientations des politiques scolaires définies au niveau national tout en les articulant avec les nouveaux objectifs de formation.

---

10. Il s'agit ici d'une hypothèse de travail destinée à être mise à l'épreuve de l'empirie dans la poursuite des travaux de recherche que nous menons sur la professionnalisation de la formation des enseignants.



## Références

- Altet, M. (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 15-34). Paris : L'Harmattan.
- Baillat, G., Espinoza, O. & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue Française de pédagogie*, 134, 123-136.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot. *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 67-82). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Beillerot, J. (1991). La « recherche », essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, 17-31.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines : la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (2009). L'universitarisation. Structures, programmes et acteur. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard & P. Perrenoud (Eds), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 19-28). Bruxelles : De Boeck.
- CDIP (Conférence des directeurs de l'instruction publique) (1993). *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.
- CDIP (Conférence des directeurs de l'instruction publique) (1995). *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2002). *Formation initiale et continue des enseignantes et enseignants professionnels et des enseignantes et enseignants de culture générale du degré secondaire II*. Berne : CDIP (collection Études et Rapports).
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2008). *Profession enseignante. Analyse des changements et conclusions pour l'avenir*. Berne : CDIP.
- Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio R. & Parent, G. (Eds). (1999). *L'enseignant un professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions de l'organisation.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, & P. Perrenoud (Eds), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 127-144). Bruxelles : De Boeck.
- Lussi Borer, V. (2009). Les savoirs : un enjeu crucial de l'institutionnalisation des formations à l'enseignement. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds), *Savoirs en (trans)formation* (Raisons éducatives, pp. 41-58). Bruxelles : De Boeck.
- Malet, R. (2008). *La formation des enseignants comparée : identité, apprentissage et exercice professionnels en France et en Grande-Bretagne*. Berne : Peter Lang.



- Maroy, C. (2006). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et Formation*, 15.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Eds). (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Périer, P. (2011). Crise et/ou conversion identitaire ? Les professeurs débutants du secondaire entre héritage et recompositions incertaines. *Actes du Colloque «Crise et/en éducation»*, Octobre 2011, UPO Nanterre La Défense.
- Périsset, 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 (Eds), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 87-104). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Périsset, D. (2010). Le double enjeu de la formation à l'expertise professionnelle : les évolutions internationales au cœur des Hautes écoles pédagogiques. *Recherche et formation*, 65, 61-74.
- Perrenoud, P. (1998). Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres. In R. Bourdoncle & L. Demailly (Eds), *Les professions de l'éducation et de la formation* (pp. 175-192). Paris : Presse Universitaire du Septentrion.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles : De boeck.
- Prairat & Réternaz (2002), La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (3), 587-615.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action. Un changement de paradigme. *Recherche et Formation*, 36, 17-27.
- Schön, D. A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : PUF.
- Talbot, L. (2007). Quelles compétences professionnelles pour les professeurs des écoles. In L. Talbot & M. Bru (Eds), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 35-48). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Talbot, L. & Bru, M. (Eds). (2007). *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal : Chenelière Education.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec/Bruxelles : Les Presses de l'Université Laval/de Boeck.
- Tardif, M. & Borgès, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales : sens et enjeux du «savoir professionnel» dans les programmes du Québec et de la Suisse romande. In R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Eds), *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (Raisons éducatives) (pp. 109-136). Bruxelles : De Boeck.
- Wentzel, B. (2008). Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, 59, 89-103.



- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif: entre recherche, formation et compétences professionnelles. In B. Wentzel, & M. Mellouki (Eds), *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance* (pp. 15-36). Bienne: Editions BEJUNE, Actes de la recherche (vol. 8).
- Wentzel, B., Melfi, G. & Riat, C. (2011). Attractivité de la profession enseignante et anticipation d'une pénurie annoncée. *L'Éducateur*, 1, 16-18.
- Wentzel, B. (2012). Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 61-82.
- Wittorski, R. (2008). La Professionnalisation (Note de synthèse). *Savoirs*, 17, 11-38.





## ***Quels référentiels de compétences ? Quels savoirs pour enseigner ? Pour quelle formation professionnalisante ?***

**Léopold PAQUAY<sup>1</sup>** (Université catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique)

« Comment les référentiels de compétence sont-ils pris en compte dans les formations à l'enseignement secondaire ? Plus concrètement, comment les formateurs exploitent-ils le référentiel dans les dispositifs visant la construction de compétences professionnelles ? » La plupart des contributeurs à ce numéro répondent à cette double question. Et chacun, dans son établissement de formation – en HEP ou à l'université – de *décrire* des dispositifs et modalités de formation mises en œuvre dans un programme de formation d'enseignants visant le développement de compétences professionnelles définies dans le référentiel. Pour les lecteurs, formateurs d'enseignants ou coordinateurs de curricula, ces descriptions de dispositifs sont particulièrement enrichissantes : elles peuvent susciter des idées nouvelles, voire être considérées comme de « bonnes pratiques » à transposer...

Mais au-delà des descriptions de dispositifs et de pratiques locales, l'intérêt majeur de ce numéro thématique réside dans la problématique sous-jacente. La plupart des dispositifs présentés s'inscrivent dans le volet de la formation relevant des « approches transversales » ou encore des « sciences de l'éducation » (plutôt que d'approches didactiques ou que du volet de la « pratique professionnelle » en stage). Et c'est là que se pose une question vraiment centrale : les cours et séminaires du « volet transversal » favorisent-ils la construction de compétences professionnelles ? Et si oui, à quelles conditions ?

Cette problématique est tout à fait pertinente : elle vaut pour toutes les formations préparant au métier d'enseignant. Mais sans doute se pose-t-elle avec davantage d'acuité dans la formation à l'enseignement secondaire, là où traditionnellement les « savoirs à enseigner » tendent à prendre le dessus sur les « savoirs pour enseigner », là où tout au moins la culture disciplinaire surplombe, voire plombe les visées professionnalisantes !

Dans cette postface, en adoptant tout à la fois un point de vue de formateur et un point de vue de concepteur mais aussi d'évaluateur de la qualité d'un curriculum, je vais simplement aborder deux questions-clés au

---

1. Contact : [Leopold.Paquay@uclouvain.be](mailto:Leopold.Paquay@uclouvain.be)



cœur d'une formation professionnalisante : d'une part, la fonction et la nature des référentiels de compétences, d'autre part, la place des « savoirs pour enseigner » dans l'expertise enseignante et conséquemment dans la formation à l'enseignement. Je ne prétends nullement faire le tour de ces questions et me limiterai à quelques commentaires susceptibles de susciter la réflexion.

## **Des référentiels de compétence trop ambitieux ?**

Dans l'introduction à ce numéro, les coordinatrices font une critique assez radicale des référentiels de compétence avec des arguments le plus souvent fondés ; mais il ne faudrait pas jeter le bébé avec l'eau du bain ! Les référentiels de compétences sont nécessaires dans toute formation professionnalisante (Paquay, 2012). Difficile aujourd'hui de construire en équipe un curriculum professionnalisant, y compris les dispositifs de formation, difficile de faire une évaluation de la qualité de ces curriculums, si l'on n'est pas au clair quant au profil professionnel attendu et quant aux compétences à acquérir (Le Boterf, 1998).

Certes, dans les référentiels actuellement en usage dans les formations à l'enseignement dans les pays francophones, la formulation des compétences laisse-t-elle parfois à désirer. Si l'on prend le référentiel du Québec comme un exemple au sens où quasi chacune des 12 compétences explicite « un savoir agir en situation complexe », certains autres référentiels comprennent des énoncés focalisés sur les ressources (p. ex. « maîtriser les savoirs à enseigner », « maîtriser les principes didactiques » ; voir les référentiels français et belge francophone) ; d'autres fournissent des énoncés très généraux proches des finalités éducatives (comme le montrent Alain Muller et Laetitia Progin à propos du référentiel de Genève).

On peut aussi regretter que les référentiels de compétence utilisés ou décrets pour la formation des enseignants ne rendent pas compte suffisamment du métier réel, de sa complexité, des facettes cachées (les dix non-dits – Perrenoud, 1996). Mais on ne peut perdre de vue que « le référentiel se situe quelque part entre le travail réel (ce que font les enseignants dans l'exercice de leur métier), le travail prescrit (ce qu'on leur demande de faire, notamment dans le contexte de la réforme) et le travail idéalisé (ce qu'on souhaiterait faire apparaître à travers le développement d'une nouvelle professionnalité)... » (Legendre & David, 2012). Un référentiel de compétences propose un horizon de la formation ; il ne fournit pas des objectifs précis, ni de référent opérationnel pour construire des dispositifs de formation et d'évaluation. Il est donc normal que les formateurs ne perçoivent pas immédiatement les liens de leurs cours avec le référentiel ; ce lien doit être construit. De plus les référentiels en vigueur constituent des « représentations » négociées à un moment donné par certains acteurs : nulle raison donc de sacraliser les référentiels de compétences !

Question centrale dans la problématique de ce numéro : faudrait-il que les référentiels de compétences soient formulés de façon telle qu'ils soient



directement applicables par les formateurs dans les pratiques de formation au métier d'enseignant ? Si telle était la priorité, on risquerait de tomber dans les travers d'une approche néobéhavioriste en vigueur aux États-Unis voici quelques années et qui aboutit à une prescription stricte où les tâches d'enseignement à apprendre sont normées et où sont strictement définis des gestes efficaces du métier ; la conception sous-jacente de la formation au métier est alors de type applicationniste. En francophonie, nous privilégeons *a priori* une prescription plus ouverte, focalisée sur des situations complexes d'enseignement « faisant appel à une logique d'interprétation qui peut donner lieu à des modalités d'application variées » (Legendre & David, 2012). Dans ce cas, les formateurs sont invités à contextualiser, s'adapter, négocier, arbitrer, faire des choix, et souvent innover ! Un emploi collectif réfléchi de ce type de référentiel ouvert a dès lors l'avantage de favoriser le développement professionnel des formateurs.

Nous avons sans doute à nous interroger sur les *usages et fonctions* des référentiels de compétences. Ils sont multiples. Les profils de compétences sont reconnus comme des référents nécessaires pour *guider l'élaboration de programmes et de dispositifs de formation*, mais aussi pour l'évaluation des (futurs) enseignants, pour l'évaluation des curricula, etc. Ce sont là les usages longuement discutés dans les divers articles de ce numéro thématique (entre autres Muller & Progin ; Wentzel). Mais leur utilité première est sans doute de constituer des bases communes pour dans une équipe de formateurs, de permettre le *débat*. Comme le montre Nicolas Perrin, les formateurs n'appliquent pas un prescrit « déjà-là » ; ils reconstruisent pour eux-mêmes et avec d'autres les références de l'activité d'enseigner. Une fonction du référentiel est dès lors d'être objet de débat entre formateurs qui négocient ou renégocient ainsi les priorités de la formation.

Dans les institutions de formation initiale d'enseignants, les référentiels de compétences sont souvent employés comme référents pour *évaluer les compétences* des futurs enseignants. Mais est-ce toujours possible ? Si l'on adopte les définitions généralement admises de la définition de la compétence, les compétences professionnelles ne peuvent être évaluées qu'en situation professionnelle lorsque les sujets sont confrontés à des situations authentiques (Beckers, Paquay et coll., 2002). Or, même en stage accompagné, les situations restent semi-authentiques ! De plus, certaines compétences telles que « gérer les relations avec les partenaires tels que les parents » peuvent certes être travaillées en cours de formation initiale, mais on ne peut généralement pas attendre qu'elles soient réellement maîtrisées au terme de la formation initiale ; elles ne peuvent guère faire l'objet d'une évaluation à enjeux certificatifs.

En formation initiale, ne faudrait-il pas dès lors revenir à une approche moins ambitieuse, plus réaliste ? Les propositions faites par les instances européennes de l'enseignement supérieur nous y invitent. Au terme d'une formation professionnelle, il s'agirait alors d'évaluer les **acquis d'apprentissage** dans une perspective de professionnalisation. Les acquis attendus d'apprentissage (les *learning outcomes*) sont certes d'abords des



compétences, mais aussi des composantes de ces compétences, ainsi que des savoirs, des savoir-faire et des attitudes mobilisables dans des situations complexes, sociales ou professionnelles (Warnier, Warnier & Parmentier, 2010). Ainsi donc les *learning outcomes* définissent les connaissances utiles, savoir-faire essentiels et les composantes de compétences-clés pour entrer dans une carrière professionnelle. Ils constituent ainsi un référent plus réaliste, plus accessible aux formateurs et aux étudiants lorsqu'il s'agit de construire des dispositifs de formation et d'évaluer les acquis de formation. Les profil professionnels, alias les compétences d'un référentiel professionnel, constituent alors *l'horizon de la formation* et donnent sens à la liste des acquis attendus.

De plus, du point de vue des concepteurs et des évaluateurs de curriculums, les référentiels de compétences sont indispensables pour assurer un minimum de rationalité et de *cohérence* (... tout en évitant les pièges d'une uniformité réductionniste ou de « pensée unique » qu'on voit poindre dans certains discours sur l'alignement des pratiques en référence aux compétences visées – voir Desjardins, Altet, Etienne, Paquay & Perrenoud, 2012). Mais, concrètement, lorsqu'on va au-delà du principe, les choses ne sont pas aussi simples. Lors de nombreuses évaluations de la qualité de programmes de formation à l'enseignement, j'ai constaté dans des dossiers bien ficelés que chaque formateur relie les apports de son cours (ou de l'activité dont il est responsable) à telle ou telle compétence du référentiel. Mais qu'en est-il dans la réalité ? Lorsqu'on creuse ces « apports déclarés », de nombreuses questions se posent quant aux liens entre les pratiques réelles et les compétences annoncées du référentiel.

Précisément, tout au long de ce numéro, les auteurs – en tant que formateurs – montrent leurs difficultés d'articuler les contenus des cours avec les compétences visées telles qu'elles sont exprimées dans les référentiels. Certes, certaines des difficultés exprimées tiennent-elles à la formulation des compétences ou au degré de généralité et d'idéalisme des référentiels comme je viens de le rappeler. Mais ces difficultés tiennent peut-être autant, sinon davantage, au type « contenu des cours » dont ces formateurs ont la charge. D'où la deuxième question.

## **Faire acquérir des savoirs pour enseigner**

Pour de nombreux enseignants de l'enseignement secondaire, le métier d'enseignant ne nécessite pas de corps théorique de référence ; contrairement à d'autres métiers qui ont développé de réelles « bases de connaissances », bon nombre d'enseignants et de futurs enseignants rejettent tout « jargon professionnel », considérant que l'acte d'enseigner ne nécessite pas de référence à des savoirs scientifiques ou experts (voir l'enquête de Matthieu Bouhon et Françoise Lacourse). Pourtant, toutes les professions se caractérisent par une *knowledge base*, fondement des pratiques et des discours sur la profession.



Cette question des *connaissances de base* est traitée par de nombreux auteurs (entre autres Tardif et Gauthier, 2012). Dans l'ouvrage *«Entre sens commun et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner?»*, Lessard, Altet, Paquay & Perrenoud (2004) mettent en lumière une tension : comme tous les métiers de l'humain, le métier d'enseignant mobilise des « théories » de l'apprentissage, de l'intervention pédagogique, de l'évaluation, des organisations et de l'action, etc. Mais quelles sont ces « théories » mobilisées ? Sont-elles implicites ou de sens commun ? Ou bien se réfèrent-elles à des savoirs relevant des sciences humaines et sociales ? Bon nombre d'experts affirment que les savoirs issus des recherches en psychologie, en sociologie, en anthropologie, en psychopédagogie, en didactique, etc. sont indispensables aux enseignants pour analyser les situations éducatives, pour prendre de la distance, pour les conceptualiser et construire des dispositifs mieux adaptés. Par exemple, un problème de (dé) motivation des élèves, souvent considéré (dans les « théories » implicites) comme d'origine individuelle (« cet élève n'est pas motivé ! ») est reconceptualisé dans une approche sociale-cognitive de la motivation et ouvre des perspectives d'action sur ces leviers de la motivation que sont le sens (la valeur intrinsèque, la valeur extrinsèque, l'importance...) que l'apprenant donne aux tâches qu'on lui propose et son sentiment d'efficacité personnelle pour réaliser cette tâche (Galand & Bourgeois, 2006).

Néanmoins, plusieurs travaux montrent que les enseignants experts n'ont pas remplacé les savoirs implicites, fruits de leurs expériences antérieures et des diverses socialisations primaire et secondaire auxquelles ils ont été exposés, par des savoirs scientifiques issus des recherches en sciences humaines. Confrontant leurs savoirs spontanés (qu'avec Vygotski on pourrait appeler des concepts quotidiens) avec des savoirs scientifiques, ils se construisent des savoirs professionnels qui allient ces types de concepts : les connaissances professionnelles se caractérisent par un alliage, un amalgame, un mélange intégré de concepts quotidiens et de concepts scientifiques (Saussez & Paquay, 2004). Il s'agit de « connaissances ouvragées », de « *working knowledge* » plus ou moins imprégnées de savoirs théoriques. Les conséquences pour la formation sont importantes : il ne suffit évidemment pas de transmettre des concepts, il importe que les (futurs) enseignants apprennent à les « travailler » en confrontation à des situations professionnelles. Ce sont là des principes que nous avons développés dans l'ouvrage précité (Lessard, Altet, Paquay, & Perrenoud, 2004).

Mais, en réalité, on sous-estime souvent la difficulté pour de (futurs) professionnels de s'approprier les concepts scientifiques ou experts et de les lier à la pratique, particulièrement à leur propre pratique (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2007). Cette difficulté est bien mise en évidence dans plusieurs contributions de ce numéro.

Personnellement, j'ai souvent demandé à mes étudiants – enseignants ou futurs enseignants – dans le cadre d'un rapport de stage ou d'un portfolio de développement professionnel, de décrire leurs pratiques puis de les relire à la lumière de concepts, théories et autres grilles d'analyse vues



au cours. Et très souvent, j'ai été déçu par la superficialité des « théorisations » effectuées : les concepts sont mobilisés en surface et sont simplement « plaqués » sur les événements. C'est la raison pour laquelle j'ai été particulièrement intéressé par l'analyse fine que font Anne Clerc et Daniel Martin des dispositifs qu'ils ont mis successivement en place dans leur HEP. Leur dernier dispositif est particulièrement prometteur d'un point de vue curriculaire. Je retiens la nécessité de sélectionner un nombre limité de « savoirs pour enseigner » qui constituent potentiellement des grilles de lecture pertinentes de questions professionnelles, de les faire apprendre en profondeur (en tant que matière théorique) et d'exercer leur usage contextualisé sur des cas types ; on peut espérer qu'alors ces savoirs seront acquis en profondeur et suffisamment disponibles pour que les étudiants s'y réfèrent lorsqu'ils analysent des situations personnellement vécues et sans doute, bien souvent, cette mobilisation face à des situations vécues doit-elle encore être accompagnée.

De la sorte, on peut espérer valoriser, aux yeux des étudiants, le monde de la théorie de telle sorte qu'ils en perçoivent la pertinence, mais on peut aussi rendre des savoirs-clés cognitivement disponibles pour pouvoir analyser les situations vécues et se construire, face à des situations professionnelles, un savoir professionnel qui intègre « savoir de la pratique » et « savoir des sciences humaines et sociales ». Ce n'est là évidemment qu'une réponse parmi d'autres, mais elle gagne à être expérimentée dans d'autres lieux.

## Quelle contribution à la professionnalisation ?

Le processus de professionnalisation des enseignants est complexe. Le Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Education (LIFE) de Genève a mis en évidence 13 dimensions selon lesquelles le métier d'enseignant se professionnalise ou se déprofessionnalise (Perrenoud, 2010, p. 123). Dans le présent numéro, il est principalement fait état de deux dimensions qui concernent plus particulièrement la professionnalisation des formations à l'enseignement : (1) l'existence d'un référentiel qui oriente la formation vers la construction de compétences, (2) la référence à une base de connaissances inspirée des sciences humaines et sociales qui permette aux (futurs) enseignants d'analyser des situations complexes, de les reconceptualiser en vue de produire des solutions originales.

Des divers cas analysés au long de ce numéro, il ressort que, pour bon nombre d'acteurs de la formation initiale, les référentiels de compétences sont perçus comme trop éloignés de leurs pratiques de formation. Les leviers d'amélioration sont sans doute divers. Une des pistes pourrait être d'inclure le référentiel de compétence dans une liste structurée de *learning outcomes* qui explicite les acquis attendus essentiels des apprentissages, c'est-à-dire, outre les compétences et les composantes de compétences, les savoirs et savoir-faire-clés mobilisables que les étudiants ont à acquérir.



En ce qui concerne le second point, le combat est rude, mais à gros enjeux. Comment arriver à ce qu'un maximum d'acteurs (enseignants, futurs enseignants, mais aussi formateurs de centre et de terrain) reconnaisse la pertinence des savoirs des sciences humaines et sociales? D'aucuns préconisent une transposition pragmatique des savoirs théoriques à faire acquérir (Perrenoud, 2008). Au long de ce numéro, d'autres pistes ont été explorées allant d'une intégration des concepts théoriques dans des thématiques proches des situations de terrain (Muller & Progin) à une démarche de « rupture » qui consiste à faire acquérir un nombre limité de savoirs théoriques, à les faire mobiliser sur des cas types avant de susciter leur utilisation pour analyser des pratiques personnelles (Clerc & Martin). Ce sont sans doute là des pistes prometteuses, lorsqu'on sait combien les étudiants résistent à la théorie et à une démarche réflexive référée à des théories (comme le montre Thérèse Pérez-Roux).

Ce sont là deux chantiers majeurs pour améliorer tous les programmes de formation à l'enseignement, mais plus particulièrement pour préparer à leur métier des futurs enseignants de l'enseignement secondaire. Merci à Danièle Perisset et Valérie Lussi Borer d'avoir organisé cette réflexion et d'avoir réuni une palette de contributeurs qui, par les éclairages originaux de la problématique, ouvrent des perspectives nouvelles particulièrement prometteuses pour une formation professionnalisante de qualité.



## Références

- Beckers, J., Paquay, L., Coupременne, M., Scheepers, C., Closset, A., Foucart, J., Lemenu, D. & Theunssens, E. (2001). *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif*. Communauté française de Belgique : Ministère de l'éducation, Collection « Recherches en éducation » (20 p). [www.enseignement.be/index.php?page=26044&id\\_fiche=1011&dummy=25065](http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=1011&dummy=25065)
- Desjardins J., Altet, M., J., Etienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Eds) (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Galand, B. & Bourgeois, E. (Eds). (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Legendre, M.-F. & David, R. (2012). Les référentiels : dans quelle mesure contribuent-ils à assurer une plus grande cohérence de la formation ? In J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (ch. 3). Bruxelles : De Boeck (sous presse).
- Lessard, C., Altet, M., Paquay L. & Perrenoud, P. (2004). Les savoirs professionnels des enseignants : comprendre les apports des sciences humaines et sociales. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds), *Entre sens commun et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner* (pp. 7-30). Bruxelles : De Boeck-Université.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 90, <http://www.uclouvain.be/307046.html>
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe* (2<sup>e</sup> édition : 1999). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherche en Education* (CREN, Nantes), 8, 121-128.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (Eds). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Saussez, F. & Paquay, L. (2004) Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds), *Entre sens commun et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner* (pp. 115-138). Bruxelles : De Boeck Université.
- Tardif, M. & Gauthier, C. (2012) L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4<sup>e</sup> édition revue et mise à jour). Bruxelles : De Boeck.
- Warnier, P., Warnier, L. & Parmentier, P. (2010). *Et si on commençait par les résultats ? Elaboration d'une démarche de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation universitaire*. Communication présentée au 26<sup>e</sup> congrès international de l'AIPU, 17-21 mai 2010, Rabat, Maroc.