

**Entre tissage et tressage, métissages.
De la trame complexe qui lie « enseignants professionnels » et « construction des
compétences et des savoirs des élèves »**

8 mai 05

Danièle Périsset Bagnoud,
Haute école pédagogique du Valais (Suisse) et Université de Genève (ERHISE et LIFE)

L'exposition proposée par l'artiste belge Francis Alÿs à Nantes, en février 2005, offre une excellente introduction à nos réflexions. Dans ses installations, Alÿs expose sa vision, son interprétation artistique de l'activité au quotidien des gens de Mexico, d'incidents critiques nés de rien, ou de son intervention. Dans le contexte des débats sur l'activité professionnelle, le titre de deux de ses oeuvres attirent particulièrement l'attention : « *Parfois, ne faire 'rien' (pas d'action), et voir ce que cela provoque* », et encore : « *Parfois, faire quelque chose qui ne sert à rien* ». C'est un peu le pari des tables rondes, dont celle pour laquelle a été conçu ce texte, que d'exposer des idées, des réflexions, des questionnements, sans préjuger des résultats, dans une attitude de dialogue et d'ouverture, au risque de la contradiction vive ou de l'indifférence.

Deux positions, soit autant de cadres de référence, fondent notre prise de position :

- Celle de notre rôle et de nos responsabilités assumées dans le cadre de la construction puis la mise en œuvre du projet de la Haute Ecole Pédagogique du Valais (Suisse). Par cet engagement dans le projet et lors de la réalisation des différentes étapes de cette nouvelle structure, nous avons eu accès à un exceptionnel terrain d'observation soutenu par une exigence constante d'explicitation et de clarification conceptuelle. Ont été précieuses les expériences accumulées autour de la gestion de la cohérence des dispositifs de formation, et notamment à partir des procédures certificatives permettant de décerner un diplôme d'enseignement reconnu par l'instance fédérale faîtière¹ (Conférence des Directeurs de l'Instruction publique – DIP) et assorti du titre de *Bachelors of arts*.
- L'autre position qui nous soutient relève des apports de divers travaux de recherche relatifs aux problématiques de la formation des enseignants et aux conditions socio-historiques d'émergence des sciences de l'éducation en Suisse et menés à l'Université de Genève.

Enseignants professionnels, construction des savoirs et compétences chez les élèves : de la complexité de ces objets

Le thème proposé ici est complexe. Les mots qui le composent sont devenus courants dans le vocabulaire utilisé par les enseignants, en formation ou sur le terrain, parfois même aussi par les politiques. Mais quel lien concret est-il possible de tisser entre eux ? Faire parler les mots, l'un après l'autre, permet d'identifier la forme, l'épaisseur, la couleur et les autres caractéristiques de ces concepts lorsqu'ils entrent en interaction.

D'abord, les **enseignants professionnels**. Tous les enseignants sont des professionnels. Nulle raison d'en douter. Le concept appartient aujourd'hui au sens commun. Pourtant, qu'est-ce qu'un professionnel ? Est-ce un enseignant dans sa classe capable d'explicitier son activité quotidienne en utilisant son savoir d'expérience, parfois les savoirs issus des sciences

¹ A propos du système fédéral suisse, voir Périsset Bagnoud, 2002.

humaines et de l'éducation ? Est-ce un acteur social qui s'engage dans un environnement plus large ? Est-ce un praticien réflexif, expert de l'« agir professionnel » pour reprendre les mots de Schön ? C'est tout cela sans doute, et autre chose encore. Du point de vue sociologique, parmi la littérature qui foisonne sur cet objet, quelques caractéristiques des professions, transposables aux professionnels de l'école, font consensus (notamment Carbonneau, 1993 ; Perrenoud, 1996) : un professionnel a reçu une *formation* de haut niveau, basée sur les apports de la recherche scientifique. Cette formation est orientée vers une finalité : permettre un exercice autonome et responsable de l'activité professionnelle. Enfin, le corps professionnel est structuré en organisme officiel auto-régulé et fort d'une reconnaissance sociale élevée. Pour notre part, c'est à ce professionnel-là que nous nous référons lorsque nous disons « enseignant professionnel ».

Cet enseignant a donc été *formé*, et non seulement enseigné, ou éduqué. Nous référant à la structure classique du triangle didactique, la *formation* se situe sur l'axe enseignant-élève, les *savoirs* tissant des liens d'*apprentissage* lorsque les élèves s'y confrontent et des liens d'*enseignement* lorsque les enseignants s'emploient à les transposer pour favoriser le lien d'apprentissage. Former des enseignants, c'est leur offrir une formation professionnelle de haut niveau, et non simplement un enseignement de haut niveau. C'est donc expérimenter d'abord la place de la relation intersubjective entre intelligences individuelles, autonomes. Cette autonomie est le fait, irréductible, de la nature des procédures cognitives utilisées par chaque individu. S'il est en formation, en situation de conflit cognitif, l'acteur orientera son apprentissage en fonction de ses conceptions, intérêts et stratégies pour comprendre, donc transformer et intégrer ce qui lui est proposé sur l'axe de l'enseignement et qu'il s'approprie sur l'axe de l'apprentissage. Les enseignants professionnels ont été formés, et ils ont construit leur identité professionnelle *grâce, malgré ou en dépit* des intentions de formation.

Poursuivons le questionnement des mots à propos des **savoirs** – savoirs au pluriel. Quels sont-ils ? La relation de faits scientifiques ? Des constructions sociales issues de longues et lentes évolutions historiques ? Quelle différence de nature entre les savoirs du sens commun, ceux de l'expérience, les savoirs scientifiques, et ceux des didacticiens ? Quels sont les différents niveaux de savoirs, leurs différents statuts, dans le cadre notamment des liens qu'ils tissent selon qu'ils se situent sur l'axe *enseigner*, ou sur l'axe *apprendre* ? De nombreuses recherches tentent de le clarifier. Car, entre acteurs issus de champs différents qui veulent débattre des « savoirs », il faut d'abord expliciter. Certes, l'explicitation du cadre de référence du chercheur qui s'exprime donne quelque indication. Mais alors, de quels savoirs exactement parlent les enseignants, professionnels du terrain, lorsqu'ils parlent, ou qu'on parle pour eux, de ceux que construisent les élèves ?

Arrêtons-nous sur le sens de la « **construction des savoirs** ». Le mot renvoie évidemment à des conceptions constructivistes et socio-constructivistes. C'est-à-dire que la construction des savoirs répond à des caractéristiques spécifiques (Mante, 2004) : ils ont été acquis à l'occasion d'activités conduites par les élèves dans le cadre de la résolution de problèmes qui les a par ailleurs dotés de sens ; ils se confrontent aux conceptions sous-jacentes de l'élève ; l'acquisition de connaissances nouvelles se fait contre les anciennes qui sont à la fois obstacles et appuis ; le conflit socio-cognitif est un élément majeur de cette conception de l'apprentissage. Mais alors, lorsqu'il est question de connaissances construites à travers une mobilisation aussi fortement contextualisée, n'est-on pas entré dans le champ des compétences ?

Un autre mot encore, **compétences**. Ce concept, importé du vocabulaire propre à la gestion des ressources humaines en entreprise, a déjà gagné le sens commun tout en continuant de faire l'objet de nombreuses recherches et propositions théoriques. Les formations professionnelles contemporaines ont, chacune dans leur champ spécifique, élaboré des

référentiels qui ont pris plusieurs formes, à différents niveaux (Périsset Bagnoud, 2005b). L'on peut estimer qu'il y a un consensus relatif sur la définition des compétences (nous pensons notamment au *savoir / pouvoir / vouloir agir en contexte* proposé par Le Boterf, 1998). Ils fournissent à la formation un fil rouge, des balises et peuvent garantir sa cohérence par rapport aux *compétences professionnelles* à développer en formation (Paquay, 1994 ; Perrenoud, 1999 ; Martinet, Raymond, & Gauthier, 2001). Les compétences, prises alors en tant qu'objet social (Talbot, 2005), ont leur raison d'être et doivent être soutenues.

Pourtant, lorsqu'il s'agit d'objectiver les composantes d'une compétence, afin notamment d'élaborer des grilles d'observation d'une situation d'enseignement en vue d'évaluation certificative, le principe de réalité rattrape ceux qui refusent de céder à l'inflation des critères toujours plus précis, plus spécifiques. Peut-on décrire les indicateurs de la compétence lorsqu'elle habite une posture corporelle, le ton de la voix, la sérénité qui se dégage d'une personne, son attitude d'accueil et d'écoute, ou encore sa manière sereine, dynamique ou nerveuse, toujours personnelle, d'organiser, de gérer et de réguler les dispositifs didactiques d'enseignement-apprentissage ? Lesquels doivent être présents, à quelle dose, lesquels peuvent ou doivent se conjuguer, lesquels s'annulent ? Telle attitude est marque de compétence chez l'un ; chez l'autre, dans un autre contexte, la même attitude ne se décline surtout pas en terme de compétence.

Décomposées, découpées, disséquées, les compétences perdent leur épaisseur, cette dimension qui les rend si complexe. Et ces actions segmentées et observées en vue de comptabilisation ne retrouvent pas la forme primitive de la compétence lorsqu'elles sont ajoutées l'une à l'autre. Y manque l'ingrédient fondamental, cet insaisissable et non explicitable qui, justement, fait de la compétence une caractéristique inférée de la globalité d'une activité humaine, et non pas un objet empiriquement observable.

Il y a *discours* sur les compétences, et *mise en œuvre* des compétences. Entre les deux, quel décalage ? Comment mesurer écart ou adéquation ? Les compétences sont une construction sociale qui vise à répondre à des attentes finalement paradoxales : elles sont présentes dans le cadre managérial qui les mobilise pour améliorer l'efficacité d'un système – sans savoir pourtant vraiment comment les évaluer. Les compétences échappent à l'évaluation, à l'observation instrumentée, contrairement aux savoirs constitutifs des compétences et sans lesquels les compétences sont vaines. Les savoirs, sous leur appellation générique, se laissent traditionnellement – nous n'avons pas dit *objectivement* – évaluer.

Parlons donc d'évaluation, ce concept-clé du système scolaire contemporain, que nous rapprochons du dernier mot que nous interrogeons : les **élèves**. Qu'attend, historiquement, le monde social de la scolarisation des enfants ? Une réponse un peu caricaturale, mais fondée, réside dans la mission fondatrice de l'école publique : éduquer au moyen de l'instruction. Bugnard (2003-2004) montre comment le système scolaire traditionnel, ses degrés et ses filières, s'est construit sur la problématique de la sélection sociale, dont les notes. Or, la vocation des notes reste aujourd'hui encore de mesurer l'assimilation des savoirs. Cependant, l'arbitraire de cette mesure, issue de la tradition socio-historique et politique des systèmes éducatifs, est depuis longtemps avéré. Cet héritage est, certes, problématique. Mais pour le praticien, le professionnel sur le terrain au quotidien, ce système d'évaluation a au moins le mérite d'exister et son évidence, partagée par les acteurs extérieurs à l'école (politiques, parents), le légitime et offre l'avantage de se passer, en toute bonne foi, de questionner sa validité.

Des liens difficiles à tisser

Notre réflexion est partie de l'enseignant professionnel, qui est sensé avoir reçu une formation de haut niveau au cours de laquelle il a développé des compétences lui permettant un exercice

autonome et responsable de son activité. Dans ce dernier cadre, les compétences sont décrites et ont été conceptualisées. Pourtant, leur mise en œuvre questionne, notamment au moment où il faut les évaluer à l'aide d'indicateurs concrets.

Lorsque les termes de *compétences* sont utilisés à propos de ce que développe un élève en classe, et qui devra, par nécessité sociale, être évalué de manière sommative, le même type de difficulté apparaît. Une question de fond peut cependant être raisonnablement posée : le même concept, utilisé pour écrire des programmes de formation des maîtres et réécrire les plans d'étude cadre de la scolarité obligatoire, a-t-il la même fonction ? Les curriculums respectifs poursuivent-ils les mêmes buts de formation ? Quelles sont les caractéristiques d'une compétence qui soit évaluable et dont l'évaluation ne dénature pas son essence ?

La question des relations entre savoirs, compétences, élèves et enseignants est, pour les enseignants mais aussi pour les chercheurs, terriblement complexe à tisser, à tresser, à métisser d'un champ social ou conceptuel à l'autre, mais aussi d'une expérience à l'autre.

Cette relation est porteuse de dilemmes pour les enseignants parce que forte d'injonctions institutionnelles, plus ou moins paradoxales :

- Par rapport à la formation des enseignants, les termes de construction ou développement de compétences sont formulés, sans que soit vraiment mesuré l'écart l'intention et la réalisation pragmatique;
- La transposition pragmatique de la formation professionnelle à la classe est supposée par la présence banalisée des termes de « construction de savoirs et de compétences chez les élèves », mais elle est implicite et l'évaluation des compétences chez les élèves reste aussi un défi à relever ;
- Les termes d'évaluation, d'objectifs à atteindre, de moyens à développer, de seuils de compétences minimaux à déterminer, bref, les « standards » pris dans leur acception anglo-saxonne et importés du vocabulaire propre au champ de l'économie, sont valorisés, nonobstant les contextes spécifiques qui les ont initialement développés. L'autonomie et la responsabilité professionnelle que nécessite le fonctionnement cohérent de ces dispositifs semblent en outre souvent contredites par les contraintes administratives qui les accompagnent (Périsset Bagnoud, 2005a).

La conjonction des mots *professionnels, construction des savoirs, construction des compétences et élèves* n'est pas innocente. Elle ouvre un vaste champ de recherches théoriques, mais aussi sur le terrain, avec les professionnels en activité. La difficulté dont nous avons fait état ici n'a finalement qu'un sens : celui de promouvoir l'accommodation, puis l'assimilation lucide et réfléchie par les professionnels de concepts parfois issus de champs éloignés du champ scolaire mais pourtant devenus incontournables, et leur intégration métissée, acculturée au champ de l'éducation et des pratiques au quotidien.

Bibliographie

- Bugnard, P.-Ph. (2004). La note, invention des temps modernes. In D. Périsset Bagnoud, E. Pagnossin & D. Martin, *L'apprentissage de la lecture. Formation et pratiques d'enseignement en questions* (pp. 89-96). Neuchâtel : IRDP et CDHEP.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, XX, 1, 33-57.
- Le Boterf, G. (1998). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Organisation
- Mante, M. (2004). *Les hypothèses de l'approche socio-constructiviste. Matériel de formation*. Lyon : IUFM.
- Martinet, M., Raymond, D. & Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations et compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'éducation.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, 16, 7-38.
- Périsset Bagnoud, D. (2002). Le rôle des enseignant-es dans les réformes scolaires, contexte suisse. De l'injonction institutionnelle à l'engagement personnel, le mythe du consensus. *Revue internationale d'éducation Sèvres*, 30, 59-68.
- Périsset Bagnoud, D. (2005a). Le travail collectif, enjeu de l'évolution de la professionnalité enseignante ? In J.-F. Marcel & T. Piot (Eds), *Les relations entre les pratiques enseignantes dans et hors de la classe*. Paris : INRP.
- Périsset Bagnoud, D. (2005b). Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande In L. Talbot (Ed.), *Des compétences pour enseigner : de l'objet social à l'objet de recherche* (manuscrit soumis à éditeur). Toulouse : Université Toulouse le Mirail.
- Perrenoud, Ph. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement, *Perspectives*, vol. XXVI, 3, 543-562.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF
- Talbot, L. (Ed.). (2005). *Des compétences pour enseigner : de l'objet social à l'objet de recherche* (manuscrit soumis à éditeur). Toulouse : Université Toulouse le Mirail.