



Périsset, D. & Lussi Borer, V. (2012). Editorial. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, 7-18. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2012.126>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Danièle Périsset, Valérie Lussi Borer, 2012



Editorial

Danièle PÉRISSET¹ (Haute école pédagogique du Valais et Université de Genève, Suisse) et **Valérie LUSSI BORER²** (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 répercutee 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: daniele.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»³ 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 réfèrons 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 standardisation⁴ 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 thématisé 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 Renaudaud 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 ouvragee 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** problématisé 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 recourrant 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 maturanien du languaging 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. A 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). A 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). A 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. Maitrise 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 beaucoup⁵ en matière de réflexion et de construction de référentiels de compétences⁶, 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. Bouillier-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^e-20^e 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^e – première moitié du 20^e 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^e et la première moitié du 20^e 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). Professionalisation ou déprofessionalisation 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.