



Wentzel, B. (2012). Référentiels de compétences et modèles de professionnalités pour l'enseignement secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, 135-158.
<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2012.133>

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



© Bernard Wentzel, 2012



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

Bernard WENTZEL¹ (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 pédagogique² (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»³ 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 prolétarisation 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 ; Gohier, Bednarz, Gaudreau, Pallas-cio et Parent, 1999 ; Tardif & Lessard, 2004 ; Beckers, 2007 ; Périsset, 2010).

Nous avions 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 Bourdoncle (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.» (Bourdoncle, 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 votation⁴.

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. A 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 Genève⁵)

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 » (Beckers, 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 français⁶ (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 Paquay⁷ (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 pôles⁸ 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 personneliste; 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 disciplines⁹. 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. (IUFÉ 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. (IUFÉ 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. (IUFÉ 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 apparait, 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»; «Déetecter 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 (IUFE 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 (IUFE 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'hypothèse¹⁰ 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) (1996). *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. Demainly (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'éénigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles : De boeck.
- Prairat & Rétornaz (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). Bienné: 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.