



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

Léopold PAQUAY¹ (Université catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique)

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

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

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

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

1. Contact : Leopold.Paquay@uclouvain.be



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

Des référentiels de compétence trop ambitieux ?

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

Faire acquérir des savoirs pour enseigner

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



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

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

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

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



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

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

Quelle contribution à la professionnalisation ?

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

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



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

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



Références

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