

## Les référentiels de formation des enseignants et leurs incidences sur les dispositifs de formation



**Jean-Marie De Ketele**

Professeur émérite

Université Catholique de Louvain

Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation (Dakar)

DHC UCAD (Dakar) et ICP (Paris)

Ces dernières années, la plupart des pays ont fait évoluer leur dispositif de formation. S'il s'agit toujours d'une alternance entre des cours et des stages, plusieurs transformations fondamentales sont apparues :

- Le curriculum est désormais conçu selon l'approche par compétences et non plus comme un ensemble de matières disciplinaires, à l'intérieur desquels chaque formateur avait la liberté de formuler un certain nombre d'objectifs en s'inspirant de la pédagogie de maîtrise ;
- Les stages sont censés désormais être davantage articulés avec les cours, notamment grâce à des ateliers d'analyse des pratiques, à des séminaires d'intégration interdisciplinaires et à l'usage de l'une ou l'autre formule de portfolio ;
- Les concepts de pratique réflexive et de développement professionnel sont devenus des concepts clés.

### Les référentiels de formation

Dans les pays francophones et suite aux nombreuses réunions internationales sur le thème de la formation professionnelle, on assiste à une grande concordance entre les référentiels officiels de formation des enseignants :

- Ils sont tous formulés en termes de compétences professionnelles ;
- Si le nombre de compétences (9 pour la Communauté française de Belgique, 10 pour la France, 11 pour le Valais en Suisse, 12 pour le Québec) et leur formulation varient d'un pays à l'autre, une analyse de contenu révèle de très grandes similitudes, mais aussi quelques spécificités.

Dans les lignes qui suivent, nous relevons un certain nombre de convergences que nous regroupons par grands thèmes.

*Un premier thème* rejoint une tradition perçue par tous comme évidente : **la maîtrise des contenus à enseigner**. Les formulations employées laissent cependant entrevoir quelques spécificités dans l'approche.

- La France insiste sur la langue de communication de l'enseignement et fait le lien étroit entre la maîtrise des disciplines et la culture générale : « Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer » (compétence 2) ; « Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale » (compétence 1) ;
- Le Québec insiste aussi sur la fonction de communication de la langue et sur la fonction

culturelle des savoirs disciplinaires, mais y ajoute aussi la nécessité de la posture critique à adopter par les enseignants : « Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante » (compétence 2) ; « Agir en tant que professionnelle et professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (compétence 1) ;

- On retrouve les mêmes préoccupations au Valais : « Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture » (compétence 1) ;

- La Communauté française de Belgique ajoute le lien étroit dans la formation entre la maîtrise des contenus et la méthodologie de leur enseignement, sans oublier que c'est une acquisition à poursuivre tout au long de la vie: « Développer une expertise dans les contenus enseignés et dans la méthodologie de leur enseignement et se former tout au long de la vie » (compétence 1).

**Un second thème**, tout aussi évident, concerne le cœur du métier d'enseignant, à savoir **la pratique de la classe**. Ici encore, on relève quelques spécificités à travers les formulations.

- Quatre compétences caractérisent la pratique de la classe dans le référentiel français : « Concevoir et mettre en œuvre son enseignement » (compétence 4) ; « Organiser le travail de classe » (compétence 5) ; « Prendre en compte la diversité des élèves » (compétence 6) ; « Évaluer les élèves » (compétence 7) ;

- Au Québec, on retrouve ces compétences, mais le souci de prendre en compte la diversité des élèves dans un souci d'adaptation et de socialisation est présent dans chacune des compétences : « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (compétence 3) ; « Concevoir des situations

d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (compétence 4) ; « Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre » (compétence 5) ; « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (compétence 6) ; « Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présents et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (compétence 7) ;

- En Communauté française de Belgique, on retrouve les compétences précédentes, à l'exception de l'évaluation qui est remplacée par la fonction d'accompagnement, et on insiste fortement en outre sur le développement personnel et la gestion démocratique des relations interpersonnelles : « Organiser, guider et accompagner (à chacune des étapes) l'apprentissage et le développement personnel de l'apprenant » (compétence 2) ; « Gérer les relations interpersonnelles au service de l'apprentissage de manière démocratique » (compétence 4) ; « Organiser les relations de l'apprentissage » (compétence 5). **Il est intéressant de noter que la Communauté française de Belgique est le seul pays à parler explicitement de la fonction éducative : « Éduquer en enseignant, viser la formation personnelle de chaque élève, prendre en compte chacune des dimensions de la personne » (compétence 3) ;**

- Dans le référentiel du Valais, on retrouve la conception et la mise en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage, l'évaluation et la prise en compte de la diversité des élèves, mais on insiste plutôt sur la socialisation plutôt que sur le développement personnel: « Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études » (compétence 4) ; « Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves »

(compétence 5) ; « Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » (compétence 6) ; « Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou de handicap » (compétence 7).

***En relation avec la dimension précédente, trois pays sur les quatre mentionnés prévoient une compétence spécifique pour les TIC :***

- Le référentiel français parle simplement de « Maîtriser les TIC » (compétence 8) ;
- Les référentiels du Québec (compétence 8) et du Valais (compétence 8 également) précisent les différentes fonctions de l'utilisation des TIC en utilisant la même formulation : « Intégrer les TIC aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel ».

***Une quatrième dimension du métier porte sur les compétences liées à la fonction de communication avec les partenaires de l'éducation :***

- La France l'exprime en une seule compétence : « Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école » (compétence 9) ;
- La Communauté française de Belgique décline cet aspect avec deux compétences : « Agir comme membre actif d'une équipe d'enseignants » (compétence 6) ; « Agir comme partenaire de l'action éducative (auprès de la famille) » (compétence 6) ;
- Le Québec faisait déjà référence à la fonction de communication dans la compétence 2 précitée (« Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante »). Elle la précise dans les deux compétences suivantes : « Coopérer avec l'équipe-école, les parents et les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte

des objectifs éducatifs de l'école » (compétence 9) ; « Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés » (compétence 10) ;

- On retrouve ces trois compétences dans le référentiel du Valais avec des formulations assez semblables à celles du Québec : « Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés » (compétence 9) ; « Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées » (compétence 10) ; « Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession » (compétence 11).

***Une cinquième dimension du métier d'enseignement a trait au développement professionnel tout au long de la carrière :***

- Le référentiel français l'exprime en terme de formation et d'innovation : « Se former et innover » (compétence 10) ;
- La Communauté française de Belgique l'exprime en une formule succincte : « Agir en professionnel, membre du corps enseignant » (compétence 8), ce qui implique « se former au long de la vie professionnelle » (compétence 1, déjà citée) ;
- C'est le cas aussi du Québec (compétence 11) et du Valais (compétence 2) qui utilisent, ici encore, la même formulation : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ».

***Une dernière dimension porte sur la responsabilité de l'enseignant ; les formulations employées sont, sans doute, caractéristiques de certaines différences culturelles :***

- Une nouvelle fois, le Québec et le Valais (le référentiel de ce dernier a été conçu postérieurement au premier) utilisent la même

formulation : « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (compétences 12 et 3, respectivement) ;

- Le référentiel français exprime son caractère national et centralisateur par la formulation suivante : « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable » (compétence 1) ;
- Le référentiel de la Communauté française de Belgique exprime la responsabilité de l'enseignant dans une formulation différente : « Agir comme acteur social et culturel » (compétence 9).

Cette analyse nous permet de constater que chacune des dimensions précitées sont présentes dans chaque référentiel, ce qui démontre de grandes concordances dans l'analyse du métier. Mais elle montre aussi des spécificités dans l'utilisation des formulations. Ainsi, c'est intéressant de noter que la France est la seule à parler de « fonctionnaire de l'État » (caractère centralisateur) et de « culture générale » (transmission d'un patrimoine national) ; par ailleurs, elle est la seule à ne pas parler d'apprentissage, mais à utiliser le seul terme d'enseignement, ce qui révèle sans doute un débat toujours présent dans ce pays entre la mission d'enseignement et la mission d'éducation. Au contraire, la Communauté française de Belgique évoque spécifiquement cette double mission à travers la compétence 3 « Éduquer en enseignant » ; elle évoque aussi plus souvent le concept d'apprentissage que celui d'enseignement. Si le Québec et le Valais n'utilisent pas explicitement le concept d'éducation 'mais parlent d'objectifs éducatifs, leurs référentiels associent le plus souvent l'enseignement et l'apprentissage.

## Les paradigmes de la formation des enseignants

Dans une publication antérieure (De Ketele, in Mottier Lopez & Figari, 2012), nous définissons l'épistémologie comme l'étude critique des processus de constitution des connaissances (ici, les connaissances sur la formation des enseignants), des usages qui en ont été faits et de la valeur qui leur ont été attribués dans des situations sociales

et historiques spécifiques. Et nous montrons qu'un regard épistémologique sur les pratiques dans divers lieux met en évidence des paradigmes différents, y compris lorsque les prescrits officiels apparaissent comme assez semblables. *En ce qui concerne la formation des enseignants, on peut en dégager plusieurs dont les effets sont foncièrement différents sur le terrain de la classe et dans la vie de l'école.*

*Le paradigme le plus fréquemment rencontré est le paradigme « théorie/pratique » (en abrégé : T/P).* Il apparaît clairement dans l'organisation de la formation initiale lorsque le dispositif de formation consiste en une suite de cours théoriques, suivie de stages. On le retrouve encore dans les dispositifs où des périodes de stage (d'observation, puis en responsabilité) sont intercalées dans des séquences de cours, dans la mesure où ces stages ne sont guère utilisés par les formateurs dans leurs cours. On le retrouve encore dans de nombreuses formations continues qui sont davantage des apports théoriques suivis d'illustrations ou d'applications. Les effets sur le terrain sont souvent exprimés brutalement comme suit par les stagiaires ou par les enseignants entrant dans l'exercice du métier : « Les cours que j'ai suivis dans l'institution de formation ne m'ont été d'aucune utilité dans l'apprentissage du métier ; j'ai dû tout apprendre sur le terrain de la classe ». Les moins négatifs disent, par exemple : « J'ai eu la chance d'avoir fait mon stage avec tel enseignant qui m'a montré comment faire » ; ou encore « je me suis souvenu d'un de mes anciens enseignants qui a inspiré ma pratique ». L'observation sur le terrain et la discussion avec de jeunes enseignants, dont la formation initiale est bâtie sur le paradigme T/P, montrent en effet que ceux-ci ne font guère référence aux apports théoriques de leur formation, les considérant tout au plus comme de la culture générale.

Plus rare dans les niveaux primaire et secondaire, et cependant présent dans certaines situations particulières, *le paradigme « pratique » (sans passage par la théorie ; paradigme P)* ou même « pratique/théorie » (paradigme P/T) se retrouvent quand des personnes ont été recrutées

comme enseignants sans être passés au départ dans une institution de formation des enseignants. On retrouve ces paradigmes chez de nombreux enseignants universitaires, chez de nombreux enseignants chargés des cours de technologie ou des ateliers dans la formation professionnelle, chez des enseignantes dans le préscolaire, ou chez des enseignants du primaire et du secondaire qu'il a fallu recruter suite à la pénurie d'enseignants (exemple très fréquent dans les pays en développement). Ces enseignants vivent et fonctionnent au début de leur carrière dans un paradigme P ; certains d'entre eux rentreront éventuellement plus tard dans un paradigme P/T, suite à une prise en charge dans des sessions de formation. Ces deux paradigmes développent des compétences professionnelles par la nécessité de résoudre les différents problèmes qui se posent à eux et ils mobilisent essentiellement des savoirs expérientiels issus de leur parcours antérieur d'élève ou inspirés de leurs contacts avec leurs enseignants ou des accompagnateurs. Si, par obligation ou par volonté propre, ils sont amenés ultérieurement à suivre des sessions de formation, ils vivront un paradigme P/T si la formation relève plus de l'information sans guère de transfert sur la pratique et un paradigme P/T/P si la formation aide au transfert.

**Le paradigme « pratique/théorie/pratique » (P/T/P)** est à l'œuvre réellement, même dans certaines institutions de formation où le découpage alterne les cours dits théoriques et les stages, lorsque la formation se base avant tout sur les démarches suivantes :

- La formation prend sa source sur des pratiques vécues ou rapportées et analysées, individuellement ou collectivement, dans un premier temps avec son bon sens : rapport d'observation, séquence filmée, préparation de leçon, extrait d'un manuel, analyse d'un extrait de cahier d'élèves, étude de cas, résultats d'une évaluation, enquête sur les caractéristiques d'un groupe-classe ou d'une école, description d'une difficulté rencontrée ou rapportée, expérience d'utilisation d'une technologie, extrait d'un portfolio, extrait de presse, etc. (les supports possibles sont très nombreux). Le fait de faire choisir et décrire de tels supports par les

enseignants en formation est déjà une première analyse, car identifier, décrire ou caractériser est déjà une amorce de formalisation. L'utilisation de plusieurs supports à des fins de comparaison est souvent recommandable, car la compréhension naît souvent de la comparaison. Il importe dans cette première phase de ne pas passer trop vite à la théorisation, mais d'utiliser son bon sens (trop souvent oublié). Rappelons que (1) ces supports peuvent être vécus par les élèves en formation ou rapportés par eux ou d'autres ; (2) leur analyse peut se faire lors des stages accompagnés ou lors de cours dits théoriques ou encore lors d'ateliers collectifs d'analyse des pratiques ou lors de supervisions individuelles.

- Suite à l'analyse avec son bon sens de tels types de supports, les enseignants en formation s'aperçoivent vite qu'avec le simple bon sens, ils ne peuvent aller assez loin dans l'analyse de ces situations et qu'ils ont besoin de faire appel à des connaissances théoriques et empiriques issues de la recherche. C'est à ce moment que les modèles théoriques élaborés par les chercheurs prennent tout leur sens et servent de grille pour aller plus loin dans l'analyse des situations vécues ou rapportées et dans la recherche de pistes de solution des difficultés identifiées. Le formateur aura souvent recours à des modèles théoriques alternatifs, car les objets soumis à l'analyse sont complexes et il est assez rare qu'un modèle unique puisse rendre compte pleinement de la situation. Cette démarche se révèle essentielle et traduit bien la préoccupation de **Kant** lorsqu'il dit « **La pratique sans la théorie est aveugle, la théorie sans la pratique est impuissante** ».
- De la confrontation de la situation étudiée aux connaissances théoriques et scientifiques issues de la recherche scientifique en complément d'une analyse selon le bon sens, une ou plusieurs pistes sont alors générées. On peut alors la ou les confronter à d'autres situations rapportées et même l'expérimenter dans d'autres situations de stage. C'est donc un processus de transfert qui sera lui-même mis à l'épreuve d'une analyse réflexive.

**On retrouve cette triple démarche dans la triade désormais bien connue « contextualisation / décontextualisation / recontextualisation ».** Les travaux sur l'expertise (voir par exemple Dreyfus, 1992) avec sa typologie bien connue sur les stades de l'expertise) montrent que celle-ci se développe par (i) la confrontation à des situations nombreuses et variées, (ii) assortie à une analyse de celles-ci pour découvrir ce qui est de l'ordre de l'invariant et ce qui relève de l'habillage (deux situations apparemment différentes peuvent cacher la même structure invariante, comme deux situations à première vue semblables peuvent se référer à des invariants différents) et (iii) à une action sur l'un ou l'autre des éléments de la structure invariante pour tenter de résoudre le problème posé par la situation. L'examen des effets de cette action permet le transfert en cas de résolution satisfaisante ou conduit à réanalyser la situation dans le cas contraire.

**Le paradigme P/T/P est, selon nos observations le seul paradigme qui permet l'apprentissage en profondeur d'un métier complexe et le développement d'une « professionnalité émergente ».** Jorro & De Ketele (2012) considèrent que le développement professionnel et son évaluation ne peuvent pas être seulement considérés en termes de confrontation entre des pratiques actuelles et une professionnalité définie en termes de standards prescrits univoques : la professionnalité n'est pas simplement un produit, mais un processus de construction jamais achevé et on parlera donc de professionnalité émergente. Celle-ci désigne donc les divers processus de transformation à l'œuvre dans le parcours professionnel d'une personne (non seulement dans l'exercice du métier, mais déjà en formation initiale et même en amont de celle-ci) et qui se révèlent à travers toute une série d'indices auxquels il faut donner sens en liaison étroite avec l'environnement où ils ont été relevés et qui témoignent d'une expertise en construction. La formation initiale et continue ont pour fonction de contribuer à faire émerger ces processus de transformation, ce qui implique une attention aux indices qui, dans le parcours d'un professionnel en devenir, permettront de révéler le potentiel à

actualiser ici et maintenant. Le développement professionnel est donc un processus qui s'inscrit tout au long de la vie, où l'auto-évaluation, la co-évaluation (ce qui n'est pas synonyme de contrôle de conformité, comme le montre bien Vial dans l'ouvrage de 2012) et l'accompagnement (voir, par exemple, l'ouvrage de Charlier et Biémar, 2012, intitulé « Accompagner. Un agir professionnel »).

### **Changer de posture dans la formation d'enseignants professionnels**

Dans un ouvrage à paraître « Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative », les auteurs rassemblés par Parent et Jouquan insistent sur la nécessité de changer de posture. Il ne s'agit plus simplement de centrer le métier sur les ressources nécessaires pour restaurer ou assurer la santé, mais de se centrer sur le patient, personne ayant une histoire (un vécu) et vivant dans un environnement donné (insertion dans une culture). Soigner ne consiste pas simplement à apporter au patient les ressources nécessaires pour assurer la santé, mais prendre en compte et accompagner le patient comme personne spécifique (il s'agit de sa santé) ayant une histoire (un vécu) qui lui est propre et inséré dans un environnement donné (et donc dans une culture qui le caractérise). Analogiquement, former un professionnel de la santé ne consiste pas simplement lui transmettre les ressources nécessaires au métier, mais construire avec lui son développement professionnel et son identité professionnelle, ce qui contribuera à façonner son identité personnelle. Analogiquement encore, en formant des professionnels, le formateur co-construit avec eux son propre développement professionnel, son identité professionnelle et personnelle. Ce sont là trois processus en interaction et non juxtaposés. **Il en va de même pour la formation des enseignants où nous retrouvons une triade élève / enseignant / formateurs en interaction et non une juxtaposition de trois acteurs.**

Étudiant les facteurs d'engagement professionnel des acteurs du monde de l'éducation, De Ketele (2012, p. 173-174) conclut que, « si la reconnaissance d'une

professionnalité comme produit d'une formation peut se satisfaire d'une 'posture de contrôle', la reconnaissance d'une professionnalité émergente nécessite une 'posture de la reconnaissance' tout au long du processus ». Dans la posture de contrôle, « la professionnalité est reconnue, à un moment donné, comme une somme d'attributs possédés à un seuil suffisant globalement (le point de vue de la bouteille à moitié pleine) ou comme un écart entre la professionnalité assignée et la professionnalité montrée (point de vue de la bouteille à moitié vide)». **La posture de la reconnaissance n'est pas la recherche du conforme mais du singulier, non de l'uniforme mais du différencié, non du produit mais du processus.** Elle consiste, à chaque moment du processus de formation, de reconnaître la personne en formation d'un quadruple point de vue : (i) le reconnaître, c'est d'abord bien le situer dans son statut, son parcours personnel

et l'environnement où il agit ; (ii) le reconnaître, c'est l'accepter tel qu'il est dans son processus de développement professionnel, de construction de son identité professionnelle et personnelle ; (iii) le reconnaître, c'est le valoriser pour les efforts qu'il fait, les progrès qu'il réalise et les défis qu'il se lance ; (iv) le reconnaître, c'est aussi lui être reconnaissant pour les résultats positifs qu'il obtient, mais aussi pour ce qu'il apporte dans l'apprentissage de ses élèves et dans le processus de formation qu'il vit avec ses pairs et ses formateurs. C'est à cette quadruple condition que l'on peut espérer qu'il adoptera lui-même une posture de reconnaissance dans son travail avec ses propres élèves. Encore faut-il, pour les enseignants en formation initiale ou continue, que leurs formateurs ou accompagnateurs adoptent eux-mêmes une posture de reconnaissance envers eux.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Charlier, E. & Biémar, S. (Eds) (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Dreyfus, H-L. (1992). *La portée philosophique du connexionnisme*. In : D. Andrieu (Ed.), *Introduction aux sciences cognitives*. Paris : Gallimard.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Éditions Le Cerf.
- De Ketele, J-M. (2012). *Vers une synthèse ouverte*. In : A. Jorro & J-M. De Ketele (Eds.), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J-M. (2012). *À la recherche de paradigmes unificateurs ou intégrateurs ?*. In : L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. & De Ketele, J-M. (Eds.) (2012). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance?* Paris : De Boeck.
- Parent, F. & Jouquan, J. (Eds.) (à paraître en 2013). *Penser la formation des personnels de la santé. Une perspective intégrée*. Bruxelles : De Boeck.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Seuil.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles d'évaluation. Histoire – Méthode – Outils*. Bruxelles: De Boeck.