

1. Admettre que les enseignants ont des compétences professionnelles

Nul ne doute que les enseignants détiennent des savoirs. Ont-ils des compétences ? Tout dépend bien entendu de la définition qu'on donne à ce concept. Si l'on entend par compétence la capacité d'agir relativement efficacement dans une famille de situations, on conviendra sans doute que les enseignants ont des compétences, mais avec un brin de dédain : calmer la classe, faire régner un certain ordre, corriger des épreuves, donner une consigne, venir en aide à un élève en difficulté, faire travailler les élèves en groupes, réexpliquer une notion mal comprise, planifier un cours, dialoguer avec des parents d'élèves, mobiliser autour d'un projet ou d'une énigme, sanctionner avec mesure, conserver son sang-froid...

Ces divers savoir-faire paraissent certes nécessaires, mais nombre de professeurs les jugent bien peu " nobles " en regard des savoirs disciplinaires. Plus on va vers l'enseignement secondaire et supérieur, plus le savoir à enseigner constitue encore le cœur de l'identité enseignante, plus les professeurs mésestiment le savoir pour enseigner, en le réduisant à un mélange de bon sens, de cohérence, d'art de communiquer clairement. C'est pourquoi les savoir-faire seront mieux reconnus s'ils sont conçus comme la mise en œuvre de savoirs méthodologiques, eux-mêmes basés sur des savoirs savants comme la didactique des disciplines ou la psychologie cognitive. Ces savoirs procéduraux n'ont pas le prestige des sciences ou de l'histoire, mais ce sont des savoirs, moins " vulgaires " que les savoir-faire.

Lorsqu'on se situe à l'autre pôle, celui des savoir-faire sans noms ni bases savantes bien identifiées, on entre dans le domaine des " ficelles du métier ". Or, ce qui caractérise le métier d'enseignant, c'est qu'on y parle assez peu des manières de faire, du know-how, des habiletés construites au fil de l'expérience, alors que dans d'autres professions, leur diversité et leur pertinence provoquent l'admiration des collègues. On pourrait dire, en forçant un peu le trait, que les enseignants ont le savoir-faire " honteux ".

Traiter ces savoir-faire pratiques comme des " compétences " permet-il de leur donner un statut plus enviable ? Il faudrait pour cela que le corps enseignant ait de la notion même de " compétence " une vision positive. C'est loin d'aller de soi, car dans le monde scolaire, on associe volontiers l'idée de compétences, soit à la tradition utilitariste (savoir remplir sa feuille d'impôt, lire un mode d'emploi ou changer une roue), soit à la dérive néo-libérale du monde du travail.

L'émergence de la notion de compétence dans le monde des entreprises a en effet partie liée avec le mouvement vers la flexibilité, la précarité du travail et l'affaiblissement des échelles de qualification et donc des solidarités statutaires. Le monde enseignant se méfie donc de " l'approche par compétences ", suspecte de mettre l'école au service de l'économie, au détriment de la culture générale.

Une partie du corps enseignant résiste à ces approches d'autant plus vivement et négativement qu'elles le touchent maintenant directement. En effet, les systèmes éducatifs visent à la fois :

à expliciter et évaluer plus précisément les compétences proprement professionnelles des enseignants (au-delà de leur culture savante) ;

à refondre les programmes scolaires dans le sens de référentiels ou " socles " de compétences (Perrenoud, 1997 b, 2000 a et b).

Dénoncer la vogue des compétences apparaît donc une façon de lutter à la fois contre la rationalisation du métier et contre l'asphyxie des savoirs et de la culture. Si la notion de compétences leur apparaît managériale, technocratique, utilitariste, si elle leur semble opposée à l'humanisme et à la connaissance, comment les enseignants pourraient-ils reconnaître qu'ils exercent eux-mêmes de nombreuses compétences, pour accomplir leur travail, faire apprendre ou simplement permettre aux uns et aux autres de coexister et de coopérer dans une classe et un établissement ?

Pourtant, je suis de ceux qui pensent, disent et écrivent que les enseignants ont des compétences professionnelles et devraient développer des compétences chez leurs élèves :

Comme sociologue des pratiques pédagogiques, je vois que si les enseignants n'avaient que des savoirs, ils seraient aussi inefficaces et dangereux qu'un clinicien qui se serait borné à lire tous les livres de médecine.

Comme sociologue du curriculum, je vois que les programmes orientés vers les compétences ne tournent pas le dos aux savoirs (Perrenoud, 1999 b), mais s'y adossent pour travailler leur transfert ou leur mobilisation face à des tâches complexes, sans doute au prix de quelques deuils sur la quantité de savoirs enseignés.

Comme sociologue de la formation professionnelle, je vois que le déni des compétences conduit à bâtir des plans de formation qui ignorent une partie des gestes du métier et perpétuent les non dits (Perrenoud, 1995, 1996 a) et les zones d'ombre grâce auxquelles les étudiants qui suivent une formation à l'enseignement imaginent contre tout réalisme que leur métier consiste essentiellement à " transmettre des savoirs ".

Comme sociologue des professions, je vois que l'absence de reconnaissance collective des compétences des enseignants entretient des hiérarchies liées aux savoirs enseignés, comme s'il était plus complexe d'enseigner la chimie ou la géographie au niveau du lycée que la lecture à des enfants de 5-6 ans.

Comme sociologue intéressé par l'échec scolaire et les inégalités sociales devant l'école (Perrenoud, 1984), je vois que le déni des compétences ne prépare pas à différencier son enseignement et à travailler avec les élèves en difficulté ou qui donnent pas spontanément du sens à l'école (Perrenoud, 1994 b, 1997 a).

Heureusement, lorsque les enseignants ont une formation universitaire, même très académique, ils sont capables d'apprendre de l'expérience, de réfléchir et de forger " sur le tas " les compétences sans lesquelles ils ne pourraient survivre dans une classe. Sans garantir une pratique réflexive, un niveau élevé de formation intellectuelle y prédispose. L'ennui est que chacun apprend alors pour soi, sans même se douter qu'il retrouve souvent, par des cheminements incertains et laborieux, les acquis des sciences sociales et humaines et les savoir-faire des pédagogues.

Il importe donc d'affronter et d'analyser la réalité du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999) de procéder à une transposition didactique à partir des pratiques réelles (Perrenoud, 1998 a) de rééquilibrer dans ce sens les programmes de formation des maîtres, d'articuler les compétences identifiées à une véritable culture de base en sciences de l'éducation et de les développer au gré d'une démarche clinique et réflexive de formation en alternance (Perrenoud, 1998 b). Se préoccuper des compétences, c'est d'abord plaider pour une formation professionnelle des enseignants qui soit fondée sur la réalité des pratiques. Mais c'est aussi se donner les moyens de faire évoluer le métier en développant de nouvelles compétences.

2. De nouvelles compétences : pour que tous apprennent

Dans l'analyse des raisons de plaider pour la professionnalisation du métier d'enseignant, on trouve deux types de facteurs : d'une part, des transformations des conditions d'exercice du métier, d'autre part, des ambitions accrues assignées aux systèmes éducatifs.

Parmi les transformations, on constate partout dans le monde (Perrenoud, 1994 a) :

a. Une concentration de populations à hauts risques dans certaines régions ou certains quartiers, dans lesquels l'action éducative n'a de sens qu'associée à une action sanitaire, sociale et communautaire qui s'attaque à la violence, à la pauvreté, à la malnutrition et autres maux liés au sous-développement ou à la désorganisation urbaine.

b. Une diversification culturelle et ethnique des publics scolaires, qui confronte les enseignants avec les élèves dont les codes culturels, le sens de la discipline, le rapport au savoir sont d'une diversité non seulement croissante, mais surprenante, et qui se renouvelle au gré des flux migratoires.

c. Une hétérogénéité croissante des acquis scolaires. L'école primaire scolarise désormais tous les élèves, quel que soit leur milieu d'origine. Au secondaire, on repousse la sélection. en maintenant des classes hétérogènes dont la gestion est difficile pour des professeurs habitués aux élèves acquis aux études et qui fréquentent les filières les plus élitaires.

d. Le flou dans la division du travail éducatif s'est accru, parce que les parents ont conquis les moyens de se défendre contre l'autorité de l'école, de se comporter en " consommateurs d'école " (Ballion, 1982), de négocier localement, mais aussi à large échelle, à travers leurs associations. Aujourd'hui, la famille se mêle de l'instruction, l'école est invitée à faire œuvre éducative, on ne sait plus très bien quelles sont les compétences et les limites des uns et des autres. Les attentes réciproques sont fortes, souvent déçues, " l'autre " semble en faire toujours plus ou moins qu'il ne devrait...

e. On assiste à une inflation et à un renouvellement rapide des savoirs à enseigner, pour suivre l'évolution des savoirs savants, les nouveaux courants didactiques, les réformes curriculaires sont devenues quasi incessantes, si bien que les enseignants ne parviennent plus à stabiliser des routines.

f. Le système éducatif fixe des objectifs d'apprentissage de " niveau taxonomique " croissant, des capacités et des compétences telles que savoir apprendre, résoudre des problèmes, prendre des décisions, argumenter, imaginer, coopérer, débattre, anticiper, communiquer. Fort bien, mais comment enseigner ce qui ne s'enseigne pas à la façon des savoirs et ne peut que s'entraîner, s'exercer dans des situations complexes ?

g. Les écoles parallèles (la télévision, les médias) et les nouvelles technologies privent l'école du monopole du savoir. Le temps n'est plus où l'instituteur ou le professeur pouvaient à bon compte " émerveiller " leurs élèves en les faisant accéder à des mondes scientifiques ou culturels insoupçonnés.

h. La dégradation du sens de l'école s'accroît en un temps où un diplôme ne garantit plus la réussite sociale, ni même un emploi. Les sociétés doutent de leur avenir et n'offrent plus guère de perspectives mobilisatrices aux élèves. Pourquoi travailler à l'école ? Pour réussir dans la vie ? Les médias montrent chaque jour que ceux qui tiennent le haut du pavé ne se sont pas tous ennuyés des années sur les bancs d'école, que le show-business ou le crime organisé paient mieux que les études longues.

i. La démocratisation de l'accès aux études marque la fin des " héritiers ", ces élèves qui n'ont pas besoin qu'on leur explique pourquoi il importe d'étudier. Même s'ils chahutent et ne veulent pas travailler constamment, ils ont une complicité fondamentale avec l'enseignant. Les élèves dont l'héritage culturel ne prépare pas aux savoirs et au travail scolaire mettent en échec les enseignants qui prennent le désir de s'instruire comme un acquis et ne savent pas le développer.

Enseigner n'a jamais été un métier tranquille. Il est toujours confronté à l'autre, à sa résistance, à son opacité, à ses ambivalences. Toutefois, en raison de ces multiples transformations, il apparaît de plus en plus difficile d'enseigner et surtout de faire apprendre.

Dans le même temps, le niveau de connaissance et de compétence des nouvelles générations devient un enjeu politique et économique majeur. Enjeu économique parce que le " capital humain " reste un atout décisif pour le développement et la survie dans la concurrence internationale. Enjeu politique aussi, parce que, sans garantir la générosité et l'altruisme, encore moins la liberté, l'égalité et la fraternité, l'instruction est néanmoins une condition nécessaire de la démocratie et de la capacité de construire un ordre négocié, de ne pas sombrer dans la violence ou le fanatisme lorsque la société est déchirée par des crises.

On attend donc des systèmes éducatifs une efficacité accrue, alors même que les budgets diminuent et que les conditions de travail et les publics sont plus difficiles. L'école n'a plus droit à l'échec, elle ne peut plus rejeter ceux qui " ne veulent pas travailler ". Il ne suffit plus de faire progresser ceux qui travaillent à l'école et saisissent le sens spontanément de cet investissement, il faut gagner à la cause de l'instruction des élèves pour lesquels " la vie est ailleurs " .

C'est pourquoi les compétences nouvelles requises touchent autant à des didactiques pointues, fondées sur les sciences cognitives, qu'à des approches transversales alliant la psychanalyse et la sociologie, qui visent à créer ou maintenir - donc à expliquer et comprendre - le désir d'apprendre, le sens des savoirs, l'implication du sujet dans la relation pédagogique et la construction d'un projet.

3. Dix familles de compétences plus une

On ne peut dissocier les compétences d'un rapport au métier. Pour former des maîtres plus compétents, alliant une posture réflexive et une forte implication critique dans le développement de la société (Perrenoud, 1999 a, 1999 c, 2001), il faut que se développe la professionnalisation du métier d'enseignant (Perrenoud, 1994 a, 1996 b, 1997 c).

Le mot est à la mode, mais l'idée fait peur. Chacun souhaiterait sans doute bénéficier du niveau d'expertise qu'on associe à une profession, avec le prestige, le pouvoir et le revenu qui en découlent. Mais les acteurs hésitent davantage à assumer la part d'autonomie et de responsabilité qui va de pair avec l'exercice d'une profession. Les autorités veulent conserver leur contrôle sur les enseignants et les établissements. Ces derniers ne souhaitent pas rendre des comptes (Perrenoud, 2000 c).

D'où l'importance, pour gérer la transition, d'une onzième famille de compétences, dont les autres vont dépendre. Ces compétences ne concernent donc pas le travail avec les élèves, mais la capacité des enseignants à agir comme un acteur collectif dans le système et à infléchir le mouvement vers la professionnalisation et la pratique réflexive, mais aussi vers la maîtrise des innovations (Gather Thurler, 2000).

Cela touche à l'évolution du syndicalisme aussi bien qu'aux projets d'établissement et à la participation des enseignants au pilotage des réformes scolaires, à condition bien entendu qu'il soit négocié. Autant dire que la professionnalisation exige une volonté commune des professeurs, des cadres et des politiques.

Référentiel complet

Dix domaines de compétences reconnues comme prioritaires dans la formation continue des professeurs

Compétences de référence	Compétences plus spécifiques à travailler en formation continue (exemples)
1. Organiser et animer des situations d'apprentissage	<p>Connaître, pour une discipline donnée, les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage</p> <p>Travailler à partir des représentations des élèves</p> <p>Travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage</p> <p>Construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques</p> <p>Engager les élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance</p>
2. Gérer la progression des apprentissages	<p>Concevoir et gérer des situations-problèmes ajustées aux niveaux et possibilités des élèves</p> <p>Acquérir une vision longitudinale des objectifs de l'enseignement primaire</p> <p>Etablir des liens avec les théories sous-jacentes aux activités</p>

	<p>d'apprentissage</p> <p>Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage, selon une approche formative</p> <p>Etablir des bilans périodiques de compétences et prendre des décisions de progression</p>
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation	<p>Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe</p> <p>Décloisonner, élargir la gestion de classe à un espace plus vaste</p> <p>Pratiquer du soutien intégré, travailler avec des élèves en grande difficulté</p> <p>Développer la coopération entre élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel</p>
4. Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail	<p>Susciter le désir d'apprendre, expliciter le rapport au savoir, le sens du travail scolaire et développer la capacité d'autoévaluation chez l'enfant</p> <p>Instituer et faire fonctionner un conseil des élèves (conseil de classe ou d'école) et négocier avec les élèves divers types de règles et de contrats</p> <p>Offrir des activités de formation optionnelles, "à la carte"</p> <p>Favoriser la définition d'un projet personnel de l'élève</p>
5. Travailler en équipe	<p>Élaborer un projet d'équipe, des représentations communes</p> <p>Animer un groupe de travail, conduire des réunions</p> <p>Former et renouveler une équipe pédagogique</p> <p>Confronter et analyser ensemble des situations complexes, des pratiques et des problèmes professionnels</p> <p>Gérer des crises ou des conflits entre personnes</p>
6. Participer à la gestion de l'école	<p>Élaborer, négocier un projet d'établissement</p> <p>Gérer les ressources de l'école</p> <p>Coordonner, animer une école avec tous les partenaires (parascolaires, quartier, associations de parents, enseignants de langue et culture d'origine)</p> <p>Organiser et faire évoluer, au sein de l'école, la participation des élèves</p>
7. Informer et impliquer les parents	<p>Animer des réunions d'information et de débat</p> <p>Conduire des entretiens</p> <p>Impliquer les parents dans la valorisation de la construction des savoirs</p>
8. Se servir de	<p>Utiliser des logiciels d'édition de documents</p>

technologies nouvelles	Exploiter les potentialités didactiques de logiciels en relation avec les objectifs des domaines d'enseignement Communiquer à distance par la télématique Utiliser les outils multimédia dans son enseignement
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession	Prévenir la violence à l'école et dans la cité Lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, ethniques et sociales. Participer à la mise en place de règles de vie commune touchant la discipline à l'école, les sanctions, l'appréciation de la conduite Analyser la relation pédagogique, l'autorité, la communication en classe Développer le sens des responsabilités, la solidarité, le sentiment de justice
10. Gérer sa propre formation continue	Savoir expliciter ses pratiques Etablir son propre bilan de compétences et son programme personnel de formation continue Négocier un projet de formation commune avec des collègues (équipe, école, réseau) S'impliquer dans des tâches à l'échelle d'un ordre d'enseignement ou du DIP Accueillir et participer à la formation des collègues

Source: Classeur Formation continue. Programme des cours 1996-97, Genève, Enseignement primaire, Service du perfectionnement, 1996.

Références

Ballion, R. (1982) Les consommateurs d'école, Paris, Stock.

Gather Thurler, M. (2000) Innover au cœur de l'établissement scolaire, Paris, ESF.

Meirieu, Ph. (1990) Enseigner, scénario pour un métier nouveau, Paris, ESF.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (dir.) (1998) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles, de Boeck, 2e éd. (1re éd. 1996).

Perrenoud, Ph. (1984) La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire, Genève, Droz, 2^e édition augmentée 1995.

Perrenoud, Ph. (1994 a) La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (1994 b) Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF (4^e éd. 2000).

- Perrenoud, Ph. (1995) Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant, Recherche et Formation, n° 20, pp. 107-124.
- Perrenoud, Ph. (1996 a) Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe, Paris, ESF (2^e éd. 1999).
- Perrenoud, Ph. (1996 b) Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement, Perspectives, vol XXVI, n° 3, septembre, pp. 543-562
- Perrenoud, Ph. (1997 a) Pédagogie différenciée : des intentions à l'action, Paris, ESF (2^e éd. 2000).
- Perrenoud, Ph. (1997 b) Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF (3^e éd. 2000).
- Perrenoud, Ph. (1997 c) Professionnalisation du métier d'enseignant et développement de cycles d'apprentissage, in Piron, V. et al. (dir.) Profession : instituteur, institutrice, du passé au présent vers un conditionnel futur, Bruxelles, Communauté française de Belgique, pp. 103-117
- Perrenoud, Ph. (1998 a) La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences, Revue des sciences de l'éducation (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514
- Perrenoud, Ph. (1998 b) De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants, in Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (dir.). Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales, Paris, PUF, pp. 153-199
- Perrenoud, Ph. (1998 c) L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, Bruxelles, De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1999 a) Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage, Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999 b) Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?, Pédagogie Collégiale (Québec) Vol. 12, n° 3, mars, pp. 14-22
- Perrenoud, Ph. (1999 c) Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- Perrenoud, Ph. (2000 a) L'école saisie par les compétences, in Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) Quel avenir pour les compétences ?, Bruxelles. De Boeck, pp. 21-41
- Perrenoud, Ph. (2000 b) D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?, in Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles, De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, pp. 45-60.
- Perrenoud, Ph. (2000 c) Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (à paraître dans les Actes des Entretiens Jacques Cartier, Montréal, 3-6 octobre 2000)
- Perrenoud, Ph. (2001) Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation?, Cahiers Pédagogiques, janvier, n° 390, pp. 42-45
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999) Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels, Québec, Les Presses de l'Université Laval et Bruxelles, De Boeck.

Source originale :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_04.html

Téléchargement d'une version Word au format RTF :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_04.rtf

© Philippe Perrenoud, Université de Genève.

Aucune reprise de ce document sur un site WEB ou dans une publication imprimée ne peut se faire sans l'accord écrit de l'auteur et d'un éventuel éditeur. Toute reprise doit mentionner la source originale et conserver l'intégralité du texte, notamment les références bibliographiques.

Autres textes :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html

Page d'accueil de Philippe Perrenoud :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation - LIFE :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>