

7 ARTICULER SAVOIRS ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES : Enjeux et pistes



Ioan Ratziu

*Dr en sciences de l'éducation,
Consultant du BIEF*

Depuis plus d'un demi-siècle, face aux phénomènes de massification et de démocratisation intervenues dans un contexte d'évolution rapide de la société, bon nombre de travaux en sciences humaines et sociales montrent que l'enseignement a considérablement évolué (Rayou & Van Zanten, 2004 ; Perrenoud, Altet, Lessard, Paquay, 2008). L'une des conséquences de cette évolution est que les formations professionnelles à l'enseignement ont été révisées et/ou reformées afin de permettre aux futurs enseignants de développer les nouvelles compétences professionnelles indispensables désormais pour faire face au nouveau public d'élèves et d'étudiants (Maroy, 2006 ; Roegiers, 2012a).

Les différentes réformes mises en place sont justifiées par un nouveau discours politique concernant la professionnalisation des métiers de l'enseignement. Aujourd'hui, la notion d'activité professionnelle va plus loin qu'une exécution technique des tâches : elle englobe la capacité de pouvoir réagir à l'imprévu, l'analyse régulière des situations de travail et les régulations que le professionnel introduit suite à son

analyse, etc. Le concept de « professionnalité » met en évidence une autre dimension : celle de la construction identitaire, à travers laquelle l'acteur donne du sens à ce qu'il fait et dialogue avec les valeurs et les normes liées à son activité professionnelle (Jorro & De Ketele, 2011). En plus de ces deux dimensions une troisième - celle de la mise en projet de la personne dans un contexte d'évolution sociétale, conforme à l'« humaniste en projet » (Roegiers, 2012a) -, devrait être ajoutée. On passe ainsi d'une formulation de la professionnalisation et de la professionnalité situées sur un axe « métier-personne » dans une articulation située désormais dans un triangle « société-métier-personne ».

Néanmoins, aujourd'hui encore (ou « trop souvent encore »), les enseignants continuent à développer leur identité professionnelle principalement en se basant sur les savoirs académiques acquis dans la discipline de leur spécialité. La question de savoir qu'il faut maîtriser avant tout la discipline à enseigner ne fait aucun doute. En dépit du fait que déjà dans les années 90, Altet soulignait la nécessité de l'articulation étroite entre les « savoirs à enseigner » et les « savoirs pour enseigner » (1994), ces derniers - soutenus par les apports des sciences humaines et sociales, qui permettent le développement de compétences professionnelles propres à la profession de l'enseignant -, sont moins valorisés, voire parfois vus comme inutiles par rapport aux contenus académiques. Une culture de l'enseignement est solidement installée avec son corollaire de « savoir » que l'élève doit s'approprier grâce à des cours donnés

par un enseignant détenteur et transmetteur de ces savoirs.

Conjointement à cette culture, on constate depuis la fin des années 70 à l'émergence d'une culture de la formation (Barbier, 2006), mettant en avant la notion de capacité et le rôle du formateur dont la fonction principale consiste désormais à organiser des situations d'apprentissage ayant en sa responsabilité la didactisation des savoirs à enseigner (Roegiers, 2012b).

Ces trois cultures (d'enseignement, de formation et de professionnalisation) coexistent aujourd'hui au sein du monde de la formation. Cette cohabitation pose à l'enseignement un défi important concernant à la fois les dispositifs de formations (à concevoir par rapport à des référentiels de compétences construits selon les différentes cultures et types d'approches curriculaires en cours : transversales, par les standards, par l'intégration, etc.) qu'au rôle des formateurs. En effet, depuis quelques années la formation initiale des enseignants est conçue à partir de la notion de compétence, ce qui a engagé une évolution de celle-ci vers une entrée par l'activité professionnelle. On peut constater cependant que souvent la définition trop générale des compétences professionnelles dans les documents officiels pose aux formateurs des difficultés réelles pour pouvoir les opérationnaliser et surtout les évaluer « convenablement » dans les salles de cours.

Dans ce cas, les questions suivantes se posent :

Quel rôle jouent les dispositifs de formations et les formateurs qui les conçoivent dans la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants ?

Quelle gestion des compétences transversales par les formateurs au sein des dispositifs appelés souvent « approches transversales de la profession » ?

Cette présentation analysera les deux questions afin d'approfondir les raisons du changement, présentera des pistes et des dispositifs pour répondre aux enjeux évoqués et évaluera leur impact sur le rendement de bénéficiaires ultimes de toute formation à l'enseignement : les élèves. Elle sera articulée en cinq temps à partir des points d'ancrage suivants :

- ◆ La notion de curriculum en formation ;
- ◆ Les différentes approches par compétences ;
- ◆ Deux conceptions complémentaires de la compétence ;
- ◆ Gérer les compétences transversales en formation ;
- ◆ Impact sur le rendement des élèves en termes de pertinence, d'efficacité et d'équité.

1. LA NOTION DE CURRICULUM EN FORMATION

La notion de « curriculum de formation » désigne l'ensemble des éléments du parcours de formation d'un élève ou d'un étudiant. Il s'agit non seulement des composantes traditionnelles des programmes d'études (finalités, contenus...) mais aussi des autres éléments comme : le profil de sortie, les modalités d'enseignement-apprentissage, la nature du matériel pédagogique et encore les modalités d'évaluation. Le curriculum est « une méthode, un instrument élaboré dans le but de former des individus » (Roegiers, 2012b).

Plusieurs questions se posent lorsqu'il s'agit d'élaborer aujourd'hui un curriculum : Le choisir selon les principes de la pédagogie par objectifs ou selon l'approche par compétences ? Si c'est les compétences qui l'orientent est-ce qu'il s'agit de compétences transversales ou des compétences orientées vers l'action ?

Comment faire le choix d'organisation du curriculum ?

Le choix d'une approche curriculaire se situe à l'interface de deux niveaux : la politique éducative (finalités, orientations) et la gestion de l'éducation (les pratiques d'enseignement-apprentissage et celles d'évaluation). Ces deux niveaux de décision doivent se combiner de manière harmonieuse. La manière dont on conçoit le curriculum, aura une implication décisive sur la manière dont les enseignants vont gérer les enjeux de société auxquels nous sommes confrontés aujourd'hui qu'ils soient sociaux et culturels ou économiques, identitaires, etc.

On peut dégager avec Roegiers (2011) six principes qui guident le choix d'une approche curriculaire.

a) Fonder un curriculum sur un profil de sortie attendu de l'élève-professeur

Un curriculum d'enseignement interroge le projet de société en matière d'éducation. Quel enseignant veut-on former au terme de la formation ? Quel type de valeurs souhaite-t-on véhiculer ?

La définition du profil attendu conditionne une série de choix stratégiques institutionnels et organisationnels à retenir en fonction d'un projet pour l'école à l'échelle d'un pays.

b) Répondre à des problèmes qui se posent au système éducatif

Faire évoluer un curriculum consiste avant tout à apporter un ensemble de réponses appropriées à des problèmes concrets que l'on rencontre au niveau du système éducatif (d'efficacité interne, d'efficacité externe, d'équité et d'efficacité du système).

Il faut pour cela procéder à un diagnostic approprié des points forts et des points faibles du système et s'assurer que les options choisies répondent aux problèmes diagnostiqués.

c) S'appuyer sur l'existant

Pour éviter d'être rejeté par les enseignants, le curriculum ne doit pas se situer totalement en rupture avec leurs pratiques actuelles et leur culture. Il s'agit d'opérer une rupture raisonnée qui tienne compte du contexte et du potentiel de changement des enseignants. Dans ce sens tout nouveau curriculum doit s'appuyer sur l'existant : prendre appui sur ses forces, les développer pour les faire évoluer.

d) S'inscrire dans un projet à plusieurs facettes

Un nouveau curriculum, ce n'est pas seulement un document qui jalonne de nouveaux objectifs et contenus d'enseignement ou de formation. Il faut lui ajouter au moins trois autres composantes : la formation des enseignants, le matériel didactique (y compris les manuels scolaires), les modalités d'évaluation.

e) Articuler le curriculum autour d'énoncés qui font sens

Les évolutions actuelles mettent en évidence la nécessité d'articuler les énoncés fondateurs des curricula à la vie quotidienne et à la vie professionnelle. Faire sens ne signifie pas seulement traiter les grandes problématiques actuelles, mais aussi et surtout les traiter à un niveau de complexité comparable à celui des situations réelles. C'est ainsi que la notion de situation complexe (point central des apprentissages) est devenue incontournable dans les curricula.

f) Formuler des énoncés évaluable

Il arrive souvent de mettre en place un curriculum sans avoir préalablement clarifié les procédures d'évaluation des acquis des élèves. Pour éviter cette dérive, les énoncés autour desquels s'articule le curriculum, doivent être d'emblée évaluable.

Dans un système dans lequel des règles de passage sont instaurées, il convient de préciser les conditions de ce passage, répondant sur des énoncés précis.

L'incontestable enjeu de l'évolution curriculaire actuelle semble concerner surtout les deux dernières caractéristiques : combiner le complexe (le sens) et le concret (l'évaluation). Les approches qui se sont succédé les derniers temps (l'approche par contenus, la pédagogie par objectifs, l'approche par compétences transversales ou l'approche par standards), n'ont pas réussi à effectuer cette articulation de manière optimale : elles ont privilégié soit l'évaluable au détriment du complexe (PPO, standards...) soit le complexe au détriment de l'évaluable (approche par compétences transversales).

2. LES DIFFÉRENTES APPROCHES CURRICULAIRES

Avant d'évoquer les approches curriculaire basées sur les compétences, attardons-nous brièvement sur deux approches qui n'articulent pas leurs énoncés fondateurs à la notion de situation complexe, mais qui sont présentées encore (trop) souvent dans les pratiques du terrain.

a) L'approche par contenus

Elle consiste à développer un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc. en évaluant les étudiants à partir de leur niveau de maîtrise de ces contenus. L'organisation des cours se fait en se basant sur une logique disciplinaire rigoureuse dans laquelle la formation constitue avant tout un lieu de transmission, d'appropriation et de restitution de savoirs.

b) L'approche par objectifs

La pédagogie par objectifs (P.P.O.) consiste en un découpage et un morcèlement des contenus de cours en objectifs spécifiques à atteindre par les apprenants, ce qui a pour conséquence une perte de sens par rapport à la complexité des situations réelles de la vie quotidienne et/ou professionnelle.

En lien étroit avec cette dernière approche on rencontre sa nouvelle variante - l'approche par les standards - basée sur une liste de « standards » (de normes) qui représentent un bloc de savoir-faire et d'habilités à maîtriser à chaque niveau de la formation. En dépit du fait qu'elle apporte certaines réponses notamment en termes d'employabilité, elle se révèle peu appropriée aux exigences de la plupart des formations de type supérieur.

A partir des années 2000 les compétences pénètrent progressivement dans les curricula de l'enseignement supérieur y compris dans celle de la formation à l'enseignement.

3. LES APPROCHES CURRICULAIRES BASÉES SUR LES COMPÉTENCES ; DEUX CONCEPTIONS COMPLÉMENTAIRES DE LA COMPÉTENCE

Deux conceptions principales coexistent aujourd'hui dans le monde de l'éducation et de la formation. Elles sont envisagées comme des entrées possibles, complémentaires, permettant progressivement de s'inscrire dans le mouvement de compétences (Roegiers, 2011, 2012). La première, envisage la compétence comme une composante importante du processus de formation. La deuxième envisage la compétence comme un produit visé au terme de la formation. Cette dernière se situe dans une

optique d'approche programme (Prégent, Bernard, Kozanitis, 2009).

a) La compétence comme qualité nécessaire – compétences transversales / capacités -, évolutive tout au long de la vie

Bien qu'elles ne soient pas des compétences à proprement parler au sens de Le Boterf (1995), De Ketele (1996), Perrenoud (2000), Roegiers (2010, 2011a, 2012a), on leur attribue l'étiquette de « compétences transversales ». Elles correspondent à des qualités méthodologiques, humaines, socio-affectives auxquelles le futur enseignant fait appel pour exercer son activité professionnelle. Il s'agit d'une catégorie d'énoncés plus généraux et plus transversaux qui correspondent plutôt à ce qu'on appelle des « capacités ». De manière générale on peut distinguer deux catégories principales de capacités : les capacités (transversales) méthodologiques et les capacités (transversales) psychosociales.

A titre d'exemple, on peut citer parmi les capacités méthodologiques quelques unes : planifier le travail, analyser une situation, chercher et traiter des informations... ; pour les capacités psychosociales : travailler en équipe (coopérer), faire preuve d'autonomie, posséder une estime de soi, communiquer ... En dépit du fait que les capacités représentent une composante essentielle de toute tâche/situation complexe elles sont très difficiles à gérer et à évaluer au quotidien des salles de cours . On constate que souvent la définition trop générale des compétences professionnelles dans les documents officiels pose aux formateurs des difficultés réelles pour pouvoir les opérationnaliser dans leurs cours.

Le seul moyen pour les développer c'est de proposer des situations complexes et concrètes qui obligent les étudiants de les travailler.

b) La compétence comme savoir-agir en situation – compétences terminales d'intégration - d'un ensemble d'acquis

Elle se propose d'organiser la formation autour « d'un noyau de compétences évaluables » dans une optique d'intégration des acquis (disciplinaires et/ou interdisciplinaires). Il s'agit d'un « noyau » conçu

en référence à une famille de situations complexes significatives et représentative du profil de sortie, et auxquelles les élèves-professeurs doivent pouvoir faire face à la fin de leur formation. Exemple : Face à tel type de situation (à circonscrire...), élaborer un projet de classe, préparer les outils et conduire ce projet.

L'un des principaux buts recherchés est d'éviter la juxtaposition des savoirs et des savoir-faire. Ces derniers sont considérés et développés comme des ressources afin d'être utilisés dans la résolution des situations complexes. Pour ce qui concerne le dispositif à mettre en place, il consiste à proposer aux futurs professeurs des activités d'intégration qui nécessitent la mobilisation des ressources dans les situations complexes qui les composent (De Ketele, 1996, Roegiers, 2000, 2010, 2011a). Chaque situation complexe correspond à un énoncé du noyau, ce dernier constituant un élément du profil professionnel de sortie. La compétence est considérée dans ce cas comme un savoir-agir en situation complexe qui fait l'objet d'apprentissage et d'évaluation.

A travers ces exemples on voit pourquoi dans les institutions de formation, selon la compréhension qu'ils ont du concept de compétence (comme processus ou comme produit de formation), les acteurs ont du mal à s'entendre sur le concept lui-même et pourquoi les deux approches se réclamant par compétences peuvent être pourtant différentes.

Néanmoins, au-delà de leurs différences plusieurs points de convergence existent.

Les points de convergence entre les deux conceptions/approches :

- ◆ elles sont toutes les deux centrées sur le travail que fait l'étudiant ou sur ce qu'il doit acquérir et non pas sur le travail de l'enseignant;
- ◆ la notion de situation complexe est présente dans les deux cas ; comme occasion de mener un apprentissage de ressources (une connaissance, une règle, une capacité...) dans le premier cas et pour intégrer les acquis dans le deuxième ;
- ◆ elles recourent dans la plupart des cas à l'interdisciplinarité.

Comment traiter les « compétences transversales » dans la pratique d'enseignement-apprentissage ?

La meilleure façon de les traiter c'est de les considérer comme éléments constitutifs des compétences professionnelles du noyau des compétences évaluables. Il s'agit de leur donner un traitement intégré dans les apprentissages à mettre en place. Avec Roegiers (2012a) nous invoquons trois raisons principales :

- a) aussi importantes qu'elles soient, elles ne constituent que des ressources (« clés » car la plupart du temps plus importantes que les autres types de ressources) dans l'exercice d'une tâche ;*
- b) elles n'ont pas de sens que dans une tâche et/ou une situation concrète ;*
- c) elles constituent une plus-value forte appréciée parmi les qualités exigées d'une personne, par exemple lors d'une sélection pour une fonction importante.*

Pour ce qui concerne la mise en oeuvre concrète (en termes pédagogiques) au sein d'un curriculum, l'approche par l'intégration des acquis propose un régime différent selon qu'il s'agisse des capacités psychosociales ou celles méthodologiques.

a. Les capacités psychosociales

On peut les mettre en évidence de deux manières différentes :

- ◆ dans l'énoncé d'une compétence professionnelle ; en comparant les deux énoncés suivants : « Planifier les tâches d'une équipe » et « Planifier les tâches d'une équipe de manière concertée » on remarque que la capacité en question (coopérer/se concerter) permet de délimiter une famille de situations, dont elle constitue un paramètre.
- ◆ au niveau des critères d'évaluation ; dans l'énoncé : « Gérer des situations conflictuelles dans la sérénité » la capacité en italique constitue un critère d'évaluation de la compétence impliquée.

De toute façon il faut leur donner un traitement intégré (comme partie intégrante d'une compétence terminale, au sens de l'intégration des acquis).

b. Les capacités méthodologiques

Il s'agit de mettre en place un dispositif qui permet de développer ces capacités au sein de la formation, selon l'une des trois dimensions ci-dessous « à développer prioritairement » :

a) *La dimension « préparation » de l'étudiant ; il s'agit de mettre en place un dispositif au sein d'un cours ou parallèle à un cours, centré une ou deux compétences transversales (du référentiel en cours) qui lui sont propres ;*

b) *La dimension « entraînement » de l'étudiant ; se donner, au niveau du cours, une ou deux compétences terminales « d'intégration », spécifiques à la discipline et à la formation, qui incluent les compétences transversales, comme composante ou comme critère d'évaluation. Proposer aux étudiants des situations d'intégration, afin de donner ainsi aux compétences transversales un traitement intégré.*

c) *La dimension « institutionnelle » ; revoir progressivement la structure des programmes pour une prise en charge (individuelle et/ou collégiale) des compétences transversales dans la formation : cours/ séminaires d'intégration + activités interdisciplinaires d'intégration.*

Cette conception n'est pas considérée comme un processus séquentiel extérieur à la formation (avec une nouvelle programmation) mais comme un processus habituel constitutif du contexte réel de la formation et du travail enseignant. Le but c'est de permettre aux stagiaires d'acquérir non seulement une meilleure connaissance de l'activité des différents acteurs du processus de formation mais aussi un ensemble cohérent des possibilités d'action par rapport au travail réel sur le terrain.

Cette perspective nécessite un accompagnement des formateurs aux méthodes et concepts abordés, pour développer leur capacité à analyser le travail réel de l'enseignant et de construire avec eux des pistes de transformation de leur activité. Il s'agit de réaliser une articulation complémentaire entre les deux conceptions de la compétence - transversale et terminale « d'intégration » - en groupant et en les intégrant aux compétences professionnelles (prévues dans le référentiel de compétences

officiel), en formulant quelques énoncés (noyau) des compétences terminales « d'intégration », en concevant de situations-problèmes complexes pour développer, acquérir et évaluer le degré de maîtrise des ces compétences.

4. IMPACT POSSIBLE SUR LE RENDEMENT DU SYSTÈME ÉDUCATIF

L'approche par compétences terminales « d'intégration » (connue aussi sous le nom de la Pédagogie de l'Intégration) s'inscrit dans la voie permettant d'assurer dans les curricula l'articulation recherchée entre complexe (le sens) et le concret (l'évaluable).

En effet, il apparaît que certains paramètres de nature curriculaire parmi lesquels ceux concernant le niveau de conception des programmes et la philosophie des programmes ont un impact différent sur les performances globales des élèves.

C'est ainsi que pour le premier paramètre cité, il semble que les deux modalités extrêmes : conception des programmes entièrement au niveau central et laissé à l'appréciation des autorités locales, ont un impact négatif sur les performances globales des élèves (efficacité interne). Au contraire, une conception des programmes effectuée au niveau central, mais avec une large autonomie accordée aux écoles influence positivement les performances globales des élèves.

Pour ce qui concerne le deuxième paramètre (la philosophie des programmes), il est apparu que les deux modalités les plus répandues opposaient efficacité et équité : les programmes unitaires (qui maintiennent un tronc commun pendant 9 ou 10 années) influenceraient de manière positive les inégalités sociales entre les élèves (équité), mais se révéleraient plus faibles en termes de performances globales des élèves (efficacité interne). À l'inverse, les programmes « à objectifs » communs se révéleraient plus efficaces en termes de performances globales, mais renforceraient les inégalités sociales.

Plusieurs questions (très peu investiguées jusqu'à présent) doivent être posées dans ce cas : Que produit la PPO comme type d'effets sur les systèmes

éducatifs? Que produit une approche par les standards ? Que produit une approche curriculaire basée sur les compétences transversales ? Que produit une approche orientée vers l'intégration des acquis ?

Répondre à ces questions implique la prise en compte d'autres critères que l'efficacité et l'équité notamment celui de la pertinence : de la contextualisation des curricula (Miled, 2011). La pertinence questionne les types d'activités des élèves : autour de contenus et d'objectifs morcelés, ou autour de situations complexes ?

Il semble aujourd'hui que l'on puisse inférer les conclusions suivantes :

- ◆ **le caractère complexe des énoncés** sur lesquels repose un curriculum procure la pertinence de celui-ci, d'autant plus que ces énoncés sont contextualisés ; à l'inverse des énoncés soit uniformisés soit morcelés manquent de pertinence; c'est pourquoi on s'accorde généralement à reconnaître cet apport de pertinence lié à l'APC ;

- ◆ **le caractère concret, évaluable des énoncés** sur lesquels repose un curriculum (par exemple les programmes à objectifs évoqués ci-dessus) influence surtout l'efficacité des apprentissages.

De plus, certains travaux récents montrent en quoi le fait d'évaluer les acquis à travers des épreuves de type complexe augmente encore l'équité (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003; Letor & Vandenberghe, 2003). Alors que l'on pouvait déjà relier efficacité et équité (on peut améliorer l'efficacité en améliorant l'équité), ces résultats permettent de relier pertinence et équité : dans certains cas - lorsqu'on travaille sur des énoncés complexes, contextualisés et évaluable-, on augmente à la fois la pertinence et l'équité, en plus de l'efficacité.

On pourrait donc dire que l'approche par compétences terminales « d'intégration » constitue une possible porte ouverte vers de nouvelles perspectives (rendues nécessaires par l'évolution de la société) dans cette articulation de manière contextualisé entre le complexe et le concret. Il revient à chaque institution de déterminer les dimensions prioritaires à valoriser et à développer dans le profil de sortie attendu de l'élève et/ou l'élève-professeur. *Voudrions-nous des enseignants créatifs, réflexifs et de profondeurs, ou des enseignants conformistes et à la pensée superficielle répondant à un standard professionnel unique ?*

BIBLIOGRAPHIE

COSTE D. (1982) : Contribution à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : Presses universitaires de France.

Barbier, J.-M. (2006). Problématique identitaire et engagement dans les activités. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 15-65). Paris : L'Harmattan.

Le Borerf, G. (1995). De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Paris : Editions d'Organisation.

Jorro, A., De Ketele, J.-M. (2011). La professionnalisation émergente : quelle reconnaissance ? Bruxelles : De Boeck.

Letour, C. & Vandenberghe, V. (2003). L'accès aux compétences est-il plus inéquitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? Les cahiers du GIRSEF, Louvain-la-Neuve, n°25, novembre 2003.

Maroy C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue Française de Pédagogie*, 155, avril, mai, juin 2006.

Miled M. (2011). Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques. In P. Martinez, M. Miled, R. Tirvassen (Eds.), *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures. Le français dans le monde*, janvier 2011, n°49, pp 64-75).

Perrenoud, Ph. (2000). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF

Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, C. et Paquay L. (dir.) (2008). Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Bruxelles : De Boeck.

Prégent, R., Bernard, H., Kozantis, A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme. Un défi à relever. Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours. Montreal : Presses Internationales Polytechnique.

Rayou, P., Van Zanten, A. (2004). Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ? Paris : Bayard

Roegiers, X. (2010). La Pédagogie de l'Intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2011a). Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : la Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2011b). Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement, in P. Martinez, M. Miled, R. Tirvassen (Éds.). *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, /Le Français dans le monde/*, janvier 2011, n°49, pp.36-47.

Roegiers, X. (2011c). Pertinence, équité et efficacité interne : réflexion critique sur l'évolution des curricula scolaires dans les systèmes éducatifs. Séminaire d'intégration, octobre 2011, FOPA, UCL.

Roegiers, X. (2012a). Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2012b). Quelle évaluation des compétences pour quel projet de société ?

Colloque de l'ADMEE, Luxembourg, 12 janvier 2012.

ANNEXE 1 :

Compétences professionnelles des enseignants - Belgique francophone

1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe ainsi que pour une meilleure adaptation aux publics scolaires ;
2. Entretenir des relations de partenariat efficace avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves ;
3. Etre informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession d'enseignant telle qu'elle est définie dans les textes légaux de référence ;
4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique ;
5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique ;
6. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller les élèves au monde culturel ;
7. Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession ;
8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ;
9. Travailler en équipe au sein de l'école ;
10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer, les réguler ;
11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir ;
12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage ;
13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continue.

ANNEXE 2 :

Les compétences du métier d'enseignant – France

1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ;
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ;
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ;
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement ;
5. Organiser le travail de la classe ;
6. Prendre en compte la diversité des élèves ;
7. Évaluer les élèves ;
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication ;
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ;
10. Se former et innover.

ANNEXE 3 :

Les compétences du référentiel – Suisse romande

1. Agir en tant que professionnel critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture ;
2. Se former par l'analyse de ses pratiques, par le recours aux savoirs théoriques et par la recherche ;
3. Intégrer éthique et responsabilité dans l'exercice de ses fonctions ;
4. Concevoir et animer des situations d'enseignement - apprentissage en fonction des élèves et du programme d'étude ;

5. Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves ;
6. Mettre en place un cadre de travail qui favorise l'apprentissage et la socialisation des élèves, structure les activités et les interactions ;
7. Prendre en compte la diversité des élèves ;
8. Utiliser les technologies nouvelles aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement - apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel ;
9. Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés ;
10. Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées ;
11. Communiquer de façon appropriée dans les divers contextes liés à la profession.

ANNEXE 4 :

Les compétences professionnelles des enseignants – Québec (Canada)

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions ;
2. 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 ;
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 ;
4. Piloter 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 ;

5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences

des élèves pour les contenus à faire apprendre ;

6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation de élèves ;

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap ;

8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel ;

9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école ;

10. 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 ;

11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ;

12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.