

outils conceptuels
complémentaires innovation et
formation, quelles convergences ?

Étudier les modalités de formation des enseignants en vue de l'évolution de leur répertoire didactique nous a d'abord conduit à penser l'instrumentation du praticien à la lumière des représentations et des pratiques effectives préexistantes à l'action de formation.

Déterminer les leviers potentiels pour que puisse s'enclencher une dynamique de changement nous incite à articuler la question de l'innovation en tant que produit inscrit dans un usage social et, de fait, ajustable à un contexte particulier, avec celle de la formation du praticien, s'inscrivant dans une trajectoire éducative singulière.

Nous aurons donc à envisager notre recherche en tant qu'intervention potentiellement formatrice, parce que mue par un double processus de changement. L'un émanant de l'innovation et de l'innovateur que nous sommes, dans le but de transformer l'activité de l'acteur au sein d'un système structuré ; et de fait, de transformer le système. L'autre procédant d'un changement interne à l'individu, d'un apprentissage, d'une évolution des habitudes, des pratiques, sans laquelle l'innovation reste sans avenir.

Nous convoquerons, au fil de notre réflexion, la figure du praticien réflexif afin de définir l'acteur professionnel au sein de notre action de formation par la recherche.

Nous entendons ainsi éclairer les liens que nous établirons entre recherche, formation et réflexion au sein d'un processus d'innovation.

CHAPITRE I : la formation des enseignants, l'héritage Schönien

Le phénomène de professionnalisation du métier d'enseignant, s'il est né il y a quelques décennies aux États-Unis, a pris une dimension mondiale qui se répercute sur les systèmes d'enseignement sous la forme de réformes diverses (Wenzel, 2012). Son développement coïncide avec un mouvement global de changement du rapport de la pensée au monde dont les prémices se situent dans les années 1960-1970 en Amérique du Nord à travers des auteurs comme Wittgenstein (1975), Kuhn (1972) ou Popper (1973) qui condamnent la logique de la philosophie analytique, ou encore Chomsky (1967) qui discrédite la théorie skinnerienne de l'apprentissage des langues.

C'est dans ce contexte, qui correspond également à une recentration des grandes théories sociales sur l'acteur (Tardif, 2000), que s'inscrit la critique que fait Schön (1984) du positivisme à travers la prise en compte de la pensée du professionnel.

En s'intéressant à la pensée dans et sur l'action, Schön interroge les modèles de formation des professionnels alors en vigueur, dominés par une vision applicationniste et instrumentale de la formation en soutenant que c'est dans l'action qu'émerge tout apprentissage.

Au plan méthodologique, Schön incite à pénétrer l'univers professionnel de l'acteur afin de pouvoir observer des pratiques effectives.

Enfin, au plan scientifique, il accorde une place primordiale aux dimensions cognitives de l'activité professionnelle.

Loin de la figure traditionnelle du professionnel, simple exécutant de décisions prises en amont, Schön montre, à travers de nombreuses études de cas, comment les praticiens construisent, improvisent en partie leurs actions, résolvent des problèmes, en un mot, comment ils pensent leurs actions en même temps qu'ils agissent (Tardif et al.2012).

Cette conception réflexive trouvera un écho favorable à tous les niveaux politiques, universitaires qui encadrent la formation des enseignants, et ce, aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord ou en Amérique latine, faisant de la réflexivité l'apanage de

tout enseignant professionnel et du praticien réflexif, la figure emblématique de nombreux dispositifs de formation à la profession d'enseignant.

Il s'agit d'une figure ancienne en éducation, dont on trouve les premières traces chez Dewey (1933,1947, 1993), ou chez les grands pédagogues, avec dans la même lignée, l'idée de l'enseignant aventurier, créateur, chercheur qui, au fur et à mesure qu'il apprend de l'expérience, prend des risques mesurés, et donc réfléchit.

L'apport de Schön (1983, 1987, 1991, 1994,1996) repose sur sa contribution à une explicitation de la figure du praticien réflexif, en proposant une épistémologie de la pratique, de la réflexion et de la connaissance dans l'action qui nous servira de fil d'Ariane pour construire notre réflexion.

I. La réflexivité : de quoi parlons-nous ?

Depuis Schön donc, le concept de praticien réflexif a pris une dimension telle que l'on sent, à travers les débats qui l'entourent actuellement, la volonté d'un retour aux sources afin de retrouver l'essence de la notion et d'en combler les manques. Ce besoin de recentration notionnelle, autour de la question de la réflexion ou de la réflexivité – selon que l'on considère l'activité cognitive ou l'acteur pensant – rend compte du délitement du concept au fil des usages qui en sont faits dans les différents domaines (philosophie, éducation, formation, etc.). Notre démarche se veut donc une démarche d'exploration de la réflexion ancrée dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignant.

1. Le temps de la réflexion, un face à soi introspectif.

“As we think and act, questions arise that cannot be answered in the present. The space afforded by recording, supervision and conversation with our peers allows us to approach these. Reflection requires space in the present and the promise of space in the future.” (Smith 1994, 150)

Dans son ouvrage intitulé « Développer la pratique réflexive dans le métier d’enseignant », Perrenoud fait le constat suivant : au quotidien tout individu réfléchit dans et sur les actions qu’il mène sans pour autant être un praticien réflexif. C’est une remarque qui revêt selon nous une importance capitale pour cerner le processus dont il va être question dans notre propos.

En effet, dit-il plus loin, la pratique réflexive nécessite, de la part du professionnel, une posture quasi permanente qui s’inscrit dans un rapport analytique à l’action y compris en dehors de situation de crise : « toute pratique est réflexive, au double sens où son auteur réfléchit pour agir et entretient dans l’après coup un rapport réflexif à l’action menée » (Perrenoud, 1999, 153). C’est une réflexion de tous les instants.

Cette temporalité de la réflexion est déjà présente dans la théorie de Schön à travers la distinction qu’il opère entre « reflection-in-action » et « reflection-on-action » pour renvoyer aux deux processus mentaux que convoque la pratique réflexive au cours de l’action ou à l’issue de celle-ci.

Perrenoud, quant à lui, opère un rapprochement entre les deux processus en insistant sur le fait que les frontières sont floues ; qu’ils sont interdépendants et que toute réflexion dans l’action se veut également une réflexion sur l’action (ses contraintes, etc.), au même titre que la réflexion sur l’action prépare la réflexion dans l’action dans la mesure où elle permet d’envisager, hors de l’action, des modalités d’action potentiellement disponibles à une mise en œuvre rapide au cours de l’action.

Il distingue néanmoins l’une et l’autre de ces activités afin d’en dégager les spécificités.

La réflexion en cours d'action

Elle renvoie à une analyse de la situation « à chaud », plus ou moins rapide, plus ou moins pensée, selon que l'on considère l'action comme une opération ponctuelle (par exemple : rétablir le calme dans la classe) ou une stratégie à long terme (par exemple : accompagner des élèves en difficulté vers la lecture), et qui conduit ou non à une action ou une série d'actions si l'on admet que les actions ponctuelles participent souvent d'actions plus globales (faire apprendre à lire). Ces actions sont des réponses à des questionnements qui ont trait à ce qu'il convient de faire ou non, comment s'accommoder de la situation, quelle(s) stratégie(s) mettre en place, quels sont les risques encourus, etc. Des questionnements qui conduisent l'individu à apporter une réponse ou à différer la prise de décision.

La réflexion sur l'action

Réfléchir sur l'action, c'est « prendre son action comme objet de réflexion, soit pour la comparer à un modèle prescriptif, à ce qu'on aurait pu ou dû faire d'autre, à ce qu'un autre praticien aurait fait, soit pour l'expliquer ou en faire la critique. »¹¹³

La réflexion, lorsqu'elle survient après une activité ou lors d'un moment informel où l'enseignant n'est plus en scène, se veut une analyse à but compréhensif de ce qui s'est passé. Il s'agit d'une mise en perspective de sa propre pratique en relation avec des théories et d'autres actions possibles en situation analogue.

Elle est donc à dominante rétrospective. Elle rend possible un état des lieux des effets produits par l'activité (en termes d'acquisition par exemple, de ce qui a fonctionné ou pas) et permet d'envisager « l'après ». Elle peut également « capitaliser de l'expérience, voire la transformer en savoirs susceptibles d'être réinvestis en d'autres circonstances »¹¹⁴.

Autant d'instant, de moments d'attention à soi qui permettent au praticien de développer un savoir s'analyser à travers son action professionnelle. Pour autant, il serait insuffisant de limiter la réflexion à une forme d'auto-évaluation perpétuelle

¹¹³ Perrenoud, 2001, 31

¹¹⁴ Ibidem, p 36

solitaire et décontextualisée, à mi-chemin entre l'autosatisfaction conservatrice et l'autodénigrement destructeur.

La réflexion, un processus dynamique émancipateur.

Dans un article récent, Christine Beauchamp, doyenne de la faculté des sciences de Bishop's University (Canada) dresse une synthèse de travaux anglo-saxons datant des vingt dernières années qui abordent la notion de réflexion.

Elle fait ainsi le constat d'une instabilité notionnelle de ce concept que Fendler critiquait déjà en ces termes :

« Le débat actuel sur la réflexion intègre une foule de sens : manifestation de la conscience de soi, approche scientifique de la planification de l'avenir, compréhension tacite et intuitive de la pratique, discipline améliorant la pratique professionnelle, manière de puiser à sa voix intérieure authentique, moyen de devenir un enseignant plus efficace ou stratégie de redressement des injustices de la société. Il n'est pas étonnant que la recherche et les pratiques de l'heure en matière de réflexion aient tendance à inclure des notions contradictoires et des programmes déroutants » (Fendler, 2003).

L'analyse de Beauchamp cible essentiellement deux domaines, la formation des enseignants (initiale et continue) et l'enseignement supérieur, au sein desquels la thématique de la réflexion occupe une place centrale. Il s'en dégage différents angles d'approche de la notion qui permettent de l'étoffer.

De manière transversale, un consensus émerge des définitions de la réflexion, pour la considérer comme un processus qui se déroule au fur et à mesure de l'activité professionnelle et qui fait intervenir des activités cognitives telles qu'observer, examiner, interpréter, comprendre, trouver des solutions, analyser, évaluer, construire, structurer, transformer. En les intégrant au processus, certains auteurs (Van Manen 1977, Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton et Starko, 1991) ont abouti à une hiérarchisation de ces opérations cognitives. Au premier niveau de développement du processus de réflexion se situe la phase d'examen de ce qui existe (expérience, pratiques, hypothèses), au niveau suivant, la phase de compréhension de l'existant. Au dernier niveau, s'enchaînent la résolution de problème, l'analyse, l'auto-évaluation du

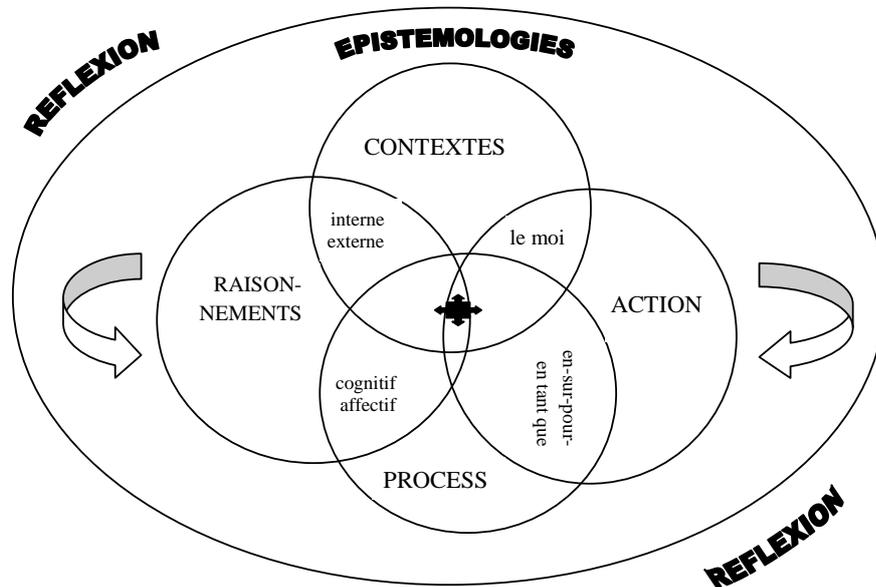
sujet et l'élaboration de nouvelles actions ou expériences, voire la transformation d'une expérience antérieure en quelque chose de nouveau (Beauchamp 2012, 28).

Sur le plan des finalités, la réflexion ainsi envisagée est résolument dirigée vers un changement interne à l'individu, qui peut se décliner en termes d'apprentissage, d'autonomisation, voire d'émancipation de la personne, l'émancipation restant liée à la prise de risques. Une compréhension de soi qui mène l'acteur à penser différemment, justifier sa position, réfléchir à des actions ou à des positions, changer la façon de penser ou modifier « le savoir ». Cette première finalité ne doit cependant pas occulter la seconde, orientée vers un changement de l'individu dans son rapport au monde. Il s'agit alors pour le professionnel d'agir ou améliorer l'action, d'améliorer l'apprentissage de l'élève, de faire évoluer le moi ou la société.

À l'aune des critiques formulées par des auteurs tel Bengtsson (1995) à l'égard de certains rapprochements notionnels, notamment la question du lien entre réflexion et action, Beauchamp détermine finalement quatre éléments qui structurent la notion de *réflexion* indépendamment des épistémologies sous-jacentes qui en façonnent la perception :

- sa détermination par des processus d'ordre affectif et cognitif que sont l'éthique d'une part, qui renvoie aux valeurs intrinsèques de l'individu intervenant dans la réflexion et qui peuvent être modifiées par elle (Ecclestone, 1996, Bleakley, 1999, Colton et Sparks-Langer, 1993), et l'émotion d'autre part, en tant que déclencheur le processus réflexif (Atkins et Murphy, 1993) ;
- son intégration de finalités internes ou externes ;
- sa dépendance vis-à-vis d'aspects contextuels, car la réflexion « a lieu dans un contexte particulier susceptible d'agir sur le processus réflexif et ses résultats » (Beauchamp, 2012, 26).
- son lien avec l'action en tant qu'objet de réflexion, l'action est le « texte source de la réflexion » (Rodgers, 2002,232), ou en tant que mouvement issu de l'action (Brockbank et McGill, 1998) ou encore, comme mise en correspondance d'actions passées, présentes et futures (Conway, 2001)

Figure 4. La réflexion en tant que système dynamique (d'après Beauchamp : Cadre intégré des thèmes abordés dans la littérature sur la réflexion, 2012,35)



De fait, nous considérons qu'il y a un intérêt à envisager la formation des enseignants dans une perspective réflexive au sens où l'entend Beauchamp c'est-à-dire dans une dynamique où les aspects de la réflexion que nous venons de décrire : les processus, les raisonnements, l'action et le contexte sont connectés les uns avec les autres et convergent vers un point central qui est l'objet de la réflexion.

Il nous semble que ce système intégré à un processus d'innovation est susceptible de générer un changement favorisant l'engagement de l'acteur dans l'innovation. L'objet de la réflexion est donc central dans ce cadre et mérite une attention toute particulière.

2. Matière à réflexion : à quoi réfléchit-on et sur quels objets ?

Poser la question de l'objet présuppose une considération du sujet pensant dans la mesure où ce dernier détermine l'objet en fonction de la perception qu'il en a.

Considérons donc, à travers la théorie de Schön, le professionnel réflexif dans son rapport avec ce sur quoi il fait porter sa réflexion.

Selon Schön, l'activité professionnelle s'éloigne de l'applicationnisme, car elle est une activité qui se construit au fur et à mesure de son déroulement. Le professionnel doit composer avec la singularité de chaque situation en mettant en œuvre une réflexion dans et sur l'action.

Cette *reflection-in-action*, nous l'avons vu, procède pour l'acteur d'un recadrage, d'une restructuration, d'un réajustement de la pratique en fonction de la situation professionnelle en jeu ; elle vise à déterminer comment dans des situations inédites, il est capable d'élaborer de nouvelles manières de faire pour gérer la situation autrement que par la simple application de savoirs (Schneuwly, 2012).

La formation des enseignants en intégrant cette idée tente de faire comprendre et assimiler aux acteurs et futurs acteurs de terrain cette conception de la profession où l'enseignant, qui agit en professionnel, entretient nécessairement avec son travail un rapport distancié, réflexif.

En outre, il doit se montrer capable d'une distance critique avec l'action sur laquelle porte le processus de réflexion en l'objectivant, la verbalisant ou en l'évaluant de manière à améliorer, compléter ses pratiques : « tel est l'idéal de l'enseignant professionnel proposé de nos jours par la plupart des programmes de formation à l'enseignement » (Tardif, 2012, 51).

Or, pour Tardif ou Schneuwly, la métaphore du praticien réflexif exclut trop souvent le savoir de l'analyse : « elle valorise celui qui la pratique au détriment de l'objet sur lequel elle porte » (Schneuwly, 2012,83).

Selon ces auteurs en effet, la réflexivité qu'il convient de considérer chez le praticien réflexif n'est pas une réflexivité abstraite, c'est-à-dire une capacité à prendre de la distance, mais une réflexivité ciblée. Une réflexivité dont l'objet premier est l'action d'enseigner dans sa spécificité relationnelle certes, mais également en fonction de contenus qui la déterminent. La réflexion peut alors porter sur une action singulière ou sur la manière dont se structure, de façon plus générale, l'agir de l'enseignant.

Lorsqu'il s'agit de former à l'innovation, ces considérations nous semblent essentielles, car l'objet de la réflexion, parce qu'il s'inscrit en marge du cadre conventionnel, est un objet atypique qu'il est éclairant de considérer en fonction de l'angle d'approche choisi par le sujet pour soumettre cet objet à son propre système d'analyse. Ce choix, et la manière dont il s'actualise à travers des traces de réflexion, contribue, selon nous, à rendre compte de la nature de la substance qui nourrit la réflexion dans le cours de l'action.

Pour autant, notre arpentage notionnel fait apparaître les manques d'une détermination du concept qui considère à outrance la réflexivité comme à une activité solitaire (Brockbank et McGill (1998)) ignorant le contexte dans lequel elle s'inscrit.

En effet, telle qu'envisagée jusque-là, la réflexion apparaît comme un processus circulaire, ramenant toujours le praticien à lui-même, puisque c'est du sujet agissant qu'émane la réflexion et qu'elle a pour l'objet ce même sujet agissant. Dans ce cadre réfléchir procède d'une tentative d'objectivation de l'agir, par la prise de distance avec soi-même. Or, comme nous l'avons vu, il ne s'agit pas seulement de prendre de la distance, mais de se mettre à distance de soi agissant dans un contexte et sur un objet singulier. Cette conception, si elle fait porter l'attention sur le phénomène de distanciation nécessaire à toute réflexion, reste évasive, sinon muette, sur les moyens de favoriser cette prise de recul.

3. Le détour réflexif : réfléchir sa pratique à travers l'autre

Nous estimons que *l'alter ego*, sosie professionnel remplaçant l'acteur dans le contexte spécifique de son activité, en contextualisant l'action et en déplaçant l'objet de l'attention de soi à l'autre, différent, mais semblable, peut jouer un rôle efficace dans la phase de distanciation inhérente au processus de réflexivité.

Cette intuition, issue du terrain, a trouvé un écho dans le rapprochement que Bourgeault (2012) établit entre la réflexion et les miroirs, en référence à l'auteur Italo Calvino lorsqu'il écrit : « spéculer¹¹⁵, réfléchir : toute activité de pensée me renvoie

¹¹⁵ Étymologiquement : de *speculum*, en italien *specchio*, miroir.

infailliblement aux miroirs » (Calvino, 1995, 181). Nous trouvons là une résonance avec notre propre approche de la réflexivité, en tant que processus procédant d'une confrontation du soi professionnel avec un l'alter ego agissant dans une situation plus ou moins proche de situations professionnelles vécues et pour lesquelles des analogies sont possibles.

En éducation, ce rapprochement met en exergue une facette de la notion qu'il nous semble intéressant d'explorer, notamment lorsque la réflexion n'est pas aut centrée, c'est-à-dire lorsqu'elle ne prend pas pour objet unique l'enseignant agissant, mais une situation didactique et donc une relation didactique, extérieure à l'individu.

Elle permet de penser ce qui, d'une situation didactique donnée, se réfléchit au travers du filtre analytique de l'individu, à savoir l'action de l'alter ego professionnel dans la relation qu'il entretient avec les élèves et le savoir. Elle renvoie l'enseignant, par un effet miroir, à sa propre action dans une situation analogue, lui offrant sur celle-ci un regard distancié qui permet une prise de conscience de ses propres modalités de fonctionnement et représente donc potentiellement un moyen d'agir sur celles-ci de manière à les faire évoluer.

En outre, elle intègre l'idée selon laquelle le réel de la situation échappe à l'acteur professionnel placé en position d'analyste – l'image du réel n'est pas le réel – de même qu'il échappe à tout observateur extérieur, provoquant indéniablement sur le plan de la perception que l'individu a de la situation didactique en jeu un décalage, des pertes, mais également la création, l'invention « dans une sorte de jeu de miroirs par lequel on entrevoit ce que l'on tente vainement de saisir de ce qui a cours » (Bourgeault, 2012, 111).

Cette part créative de la perception, issue de la réflexion du praticien, nous intéresse, car nous formulons l'hypothèse qu'elle peut conduire au changement. De fait, nous estimons que cette part créative nous renseigne sur les transformations que subit l'objet innovant lorsque le praticien s'en empare, notamment, à travers sa pratique, sous la forme de schèmes d'action nouveaux, inédits.

Tout en ayant présent à l'esprit les divers éléments qui la déterminent, c'est donc plus spécifiquement aux liens entre réflexivité et pratiques innovantes que nous nous intéresserons dans notre étude. De fait, nous considérerons la réflexivité comme une activité cognitive consistant dans l'analyse de la situation didactique, au cœur, en amont, en aval, au cours ou en marge de la situation didactique, et en direction du changement. Elle relève de la métacognition (Flavell, 1979), du savoir sur le savoir d'action, c'est-à-dire ce que l'on sait de sa propre façon de savoir agir dans une circonstance singulière.

II. Au sujet du professionnel compétent

Le déplacement statutaire instigué par Schön a conduit l'institution à se doter d'outils de validation de la professionnalité enseignante, des outils visant à déterminer les compétences de l'enseignant.

Nous proposons de discuter de ce concept qui va également nous amener à dresser un portrait-type de l'enseignant-professionnel à travers les attentes institutionnelles et sociétales qu'implique, à l'heure actuelle, son statut. Il ne s'agit pas d'enfermer l'enseignant dans un carcan déterministe caricatural, mais de décliner ces attentes en termes de savoirs qu'un enseignant en poste est susceptible de posséder pour mener à bien son activité professionnelle. Nous pourrions, ainsi disposer d'une base théorique concernant les acquis professionnels de l'enseignant.

1. Identité prototypique de l'enseignant professionnel

L'identité professionnelle de l'enseignant fournit à travers les âges une idée des attentes sociétales et institutionnelles reposant sur les épaules du praticien, aussi peut-on constater que dans le même temps qu'a évolué la figure du « maître » les modèles de formation ont évolué. Altet (1994) distingue ainsi quatre types historiques d'enseignants que nous avons mis en relation avec les archétypes de formation proposés par Le Boterf (1997).

Archétypes de formation selon Le Boterf	Figures de l'enseignant selon Altet
(Aucune)	<i>Le Mage de l'antiquité</i> , unique détenteur du savoir qui ne peut être associé à aucun modèle de formation, au sens actuel du terme, c'est à dire, en tant que cadre institutionnel régissant les modalités de développement des savoirs (théoriques, pratiques, etc.) nécessaires à l'exercice d'un métier, d'une profession.
Le compagnonnage avec le chef d'œuvre comme témoignage du savoir-faire	<p><i>L'artisan</i> qui apparaît avec la naissance des écoles normales. La formation est basée sur le modèle de l'apprenti. Le formateur est un enseignant chevronné qui transmet des savoir-faire.</p> <p><i>L'ingénieur</i> qui adosse sa pratique à des savoirs scientifiques issus des sciences humaines. Il applique des théories. La formation est essentiellement théorique.</p>
L'accompagnement en tant que navigation professionnelle	<i>Le professionnel réfléchi</i> . Il possède une capacité à analyser des situations et à élaborer des stratégies au service de la résolution des problèmes identifiés. La formation s'appuie sur un va-et-vient dialectique entre théorie et pratique.

Bien qu'il soit ici question de formation initiale, cette description rend compte du processus d'autonomisation de l'acteur qui accompagne l'évolution statutaire de l'enseignant.

Cette professionnalisation participe d'une nouvelle conception de l'activité d'enseigner qui devient alors :

1. une activité intellectuelle qui engage la responsabilité de celui qui l'exerce ;
2. une activité savante fondée sur des connaissances en sciences de l'éducation ;
3. mais aussi pratique, puisqu'elle se définit comme un savoir-faire dont la technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
4. une activité exercée par un groupe adhérent à des représentations et à des normes collectives, constitutives de l' « identité professionnelle » ;

5. une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société. (Lemosse, 1989, B.Charlot et E.Bautier, 1991)

Elle nécessite de la part de l'enseignant les compétences du concepteur d'une tâche donnée et celles de l'exécutant. Le praticien identifie le problème, le pose, imagine des stratégies et met en œuvre une solution, réajuste ses stratégies en situation, assure le suivi. (Perrenoud, 2001)

Mais de quelles compétences parlons-nous ? Sur quelles bases la professionnalité de l'enseignant repose-t-elle ?

2. Sur quelles ressources fonder la professionnalité enseignante

En France l'institution s'est dotée depuis 2007, avec le B.O. n° 1 du 4 janvier, d'un référentiel de compétences¹¹⁶, recensant dix compétences professionnelles de l'enseignant.

Ce référentiel, cahier des charges de la formation des maîtres, se veut alors un outil fédérateur de la profession ; au nom de l'unité. Il définit des compétences communes à tout type d'enseignant, à l'exception des enseignants spécialisés.

Il sera néanmoins amendé en 2009 pour l'enseignement en maternelle (BO n °32 du 3 septembre 2009). On spécifiera alors, pour ce niveau, des sous-compétences spécifiques à l'intérieur des compétences générales communes qui se déclinent comme suit :

1. Compétence disciplinaire et culturelle (savoirs)

L'enseignant a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites au programme de sa ou de ses matières d'enseignement. Il possède aussi une solide culture générale. Il peut ainsi aider les élèves à acquérir les compétences exigées en s'appuyant sur la cohérence des différents enseignements.

¹¹⁶ « Une compétence est toujours une combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre. » (le haut conseil de l'éducation nationale dans ses recommandations pour la formation des maîtres, p15)
http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/19/30 .pdf consulté le 29/11/12

2. Compétence en langue française (savoirs)

Les exigences envers les enseignants sont cohérentes avec celles du socle commun. Dans son usage de la langue, tant à l'écrit qu'à l'oral, l'enseignant doit être exemplaire. Il est attentif à la qualité de la langue chez ses élèves. Qu'il présente des connaissances, fournisse des explications ou donne du travail, il s'exprime avec clarté et précision, en tenant compte du niveau de ses élèves. Il sait décrire et expliquer son enseignement à la diversité de ses interlocuteurs, en particulier les parents.

3. Compétence à concevoir son enseignement (savoir-faire)

L'enseignant est un spécialiste de sa ou de ses disciplines et il sait l'enseigner/les enseigner, c'est-à-dire qu'il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique de sa ou de ses disciplines, et il est capable de mettre en œuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier.

4. Compétence à prendre en compte la diversité des élèves (savoir-faire)

L'enseignant sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, pour tirer chacun vers le haut. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers, et sait notamment faire appel aux partenaires de l'École. Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences.

5. Compétence à gérer la classe (savoir-faire)

L'enseignant sait faire progresser une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société ; il établit un fonctionnement efficace pour les activités quotidiennes de la classe, il est exigeant sur les comportements et il fait en sorte que les élèves attachent de la valeur au travail tant individuel que collectif.

6. Compétence à évaluer les élèves (savoir-faire)

L'enseignant sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il fait comprendre aux élèves les principes d'évaluation et développe leurs capacités d'auto-évaluation. Il communique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus. Il prend sa part dans l'orientation de l'élève.

7. Compétence en technologies de l'information et de la communication (savoirs)

L'enseignant maîtrise les technologies de l'information et de la communication. Il s'en sert pour sa formation personnelle et dans son enseignement, comme outil didactique et comme moyen d'accès à la culture et d'ouverture sur le monde.

8. Compétence à travailler en équipe et à coopérer avec tous les partenaires de l'École (savoir-faire)

L'enseignant participe à la vie de l'établissement, notamment dans le cadre du projet d'établissement. Il travaille avec les équipes éducatives de ses classes et avec des enseignants de sa ou de ses disciplines, afin que la cohérence dans les choix didactiques et pédagogiques favorise la maîtrise des compétences par les élèves. Il coopère avec les parents et les partenaires de l'École.

9. Compétence à réfléchir sur sa pratique, à innover, à se former (savoir-faire)

L'enseignant est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier le cas échéant ses pratiques d'enseignement. Il met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques, il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier, il se forme en fonction de ses besoins professionnels.

10. Compétence à agir de façon éthique et responsable dans le cadre du service public de l'éducation (savoir-faire)

L'enseignant fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques :

Il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun, il respecte et fait respecter la liberté d'opinion, il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, il veille à la confidentialité de certaines informations concernant

les élèves et leurs familles, etc. L'Éducation nationale détermine les finalités de l'enseignement, définit les programmes et les horaires : l'enseignant exerce donc sa liberté pédagogique dans le cadre des textes officiels ; il sensibilise les élèves aux grandes causes nationales ; il connaît les droits et devoirs des fonctionnaires.

Sous l'intitulé de compétences, nous trouvons donc là une liste de ressources, savoirs, savoir-faire à maîtriser. Pour autant, la notion de compétence est à manipuler avec prudence tant elle est régulièrement redéfinie et controversée.

3. Question de compétences.

Cette logique de la compétence, elle aussi héritée du milieu entrepreneurial, renvoie très directement à l'idée du professionnel. De fait, ces origines rendent la notion suspecte aux yeux de certains chercheurs en sciences sociales (Rozenblatt et al., 2000) qui lui reprochent son lien avec le libéralisme et l'envisagent comme un outil de contrôle du professionnel au nom de la rentabilité. La définition de la compétence que propose Vergnaud (2002) illustre bien le phénomène lorsqu'il renonce à décrire la compétence en tant qu'objet pour l'envisager comme propriété intrinsèque du sujet caractérisant l'action efficace au sein de l'activité professionnelle. Il adopte ainsi une vision comparatiste des sujets selon qu'ils sont plus ou moins compétents à l'instant t qu'à l'instant t' , ou les uns par rapport aux autres, en fonction des différentes classes de situations.

Dans la même lignée, en éducation Crahay estime que le concept de compétence « opère un compromis entre les attentes du patronat pour lequel il est urgent d'étendre les savoir-agir et celle de courants pédagogiques [...] pour [lesquels] il est important de développer le pouvoir-agir » (Crahay, 2006, 98).

S'il lui reconnaît volontiers sa dimension intégrative qui implique que tout savoir s'assimile à l'accomplissement d'une tâche, Crahay déplore la complexité notionnelle qui caractérise le concept eu égard aux différents champs (entreprise, formation, enseignement) qu'elle recouvre et qui fait que l'on s'y perd « car, selon la diversité [des] lectures, il [...] faut apprendre à jongler avec les connaissances déclaratives, procédurales et même conditionnelles (ou stratégiques) sans oublier les processus méta-

cognitifs, avant de s'interroger sur les rapprochements à faire avec les notions de savoirs, savoir-faire, savoir-être, attitudes, habiletés, capacités, schémas opératoires, représentation du problème, schèmes, habitus, etc.

Or, paradoxe extrême, la notion de compétence prétend fédérer tout cet arsenal théorique en un unique concept. » (Crahay, 2006, 101).

En outre, la problématique du transfert, autre pierre d'achoppement de la notion de compétence, centre le débat sur l'essence même du concept.

D'abord parce que selon Perrenoud (1999), en matière de processus cognitif, la compétence, entendue à la fois comme ressources à mobiliser et comme mobilisation effective de ces ressources, substitue l'image de l'activité du sujet, *mobiliser*, à celle du *transfert* qui évoque un déplacement de la connaissance, « un mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible, une connaissance construite dans une tâche source » (Tardif, 1999,58).

Ainsi, si transférer revient à activer, utiliser ailleurs, dans une situation *inédite*, un acquis, mobiliser c'est aussi « adapter, différencier, intégrer, généraliser ou spécifier, combiner, orchestrer, coordonner, bref conduire un *ensemble d'opérations mentales complexes* qui, en les connectant aux situations, *transforment* les connaissances plutôt que les " déplacer ". On insiste donc sur une chimie ou une *alchimie* (Le Boterf, 1994) plutôt que sur une physique des savoirs » (Perrenoud, 1999).

Or, Crahay (2006) remet en cause le caractère nécessairement inédit, qui, d'après certains auteurs tels Perrenoud (1997), spécifie l'actualisation de la compétence ; puisque, de fait, ces considérations ne permettent pas de reconnaître le praticien comme compétent lorsqu'il a développé une expertise professionnelle dans la gestion de situations devenues familières. La compétence ne serait observable, validable qu'en situation de crise.

Ainsi, au fil de cette exploration voit-on apparaître en creux, à quel point la notion de compétence peine à construire un pont conceptuel stable, solide entre les savoirs théoriques et les savoirs convoqués dans l'action. La densité du concept, rend difficile la distinction entre ce qui est de l'ordre des ressources à mobiliser, et ce qui est de l'ordre de la mise en relation de ces ressources, de leur articulation, du *savoir-mobiliser*. La

question étant alors : est-il judicieux de les fondre dans une seule et même notion ? Parle-t-on de la même chose ? Nous n'avons pas la prétention d'apporter ici une réponse à ce débat théorique. Il s'agit plus modestement de montrer en quoi la notion nous questionne.

Aussi, afin de définir les ressources¹¹⁷ dont dispose un praticien réflexif dans l'exercice de son métier et qui sont mobilisables pour pouvoir *agir juste* en situation, nous distinguerons à l'instar d'Altet (2001), les *savoirs théoriques* (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et les *savoirs pratiques*.

4. Des savoirs pour agir.

Par savoir nous entendons un ensemble d'habiletés acquises, construites, élaborées par l'apprentissage ou l'expérience¹¹⁸. Il se situe à l'interface de deux notions dont il se distingue. D'abord l'information en ce qu'elle est extérieure au sujet ; ensuite la connaissance qui, au contraire, est assimilée au sujet (Legroux 2008). C'est dans cet entre-deux que le savoir s'élabore, par la médiation entre un sujet et son environnement (Altet, 2001).

Les savoirs auxquels nous nous intéressons sont ceux que l'enseignant mobilise pour trouver, dans le cours de l'action, une réponse adéquate à la situation didactique telle qu'elle se présente. Pour le praticien, il ne s'agit pas seulement de convoquer des savoir-faire, mais des savoir-penser, c'est-à-dire des savoir-organiser sa pensée ; des savoirs qui s'appuient sur des transversalités cognitives, sociales, affectives, pratiques (Cros 1999).

D'après Tardif (1993), les savoirs des praticiens de l'enseignement sont des savoirs pragmatiques, forgés au contact des choses elles-mêmes. Ces « connaissances en actes

¹¹⁷ Nous l'entendons ici avec Perrenoud comme un ensemble d'acquis « qui ont en commun, par-delà leur hétérogénéité en termes de processus d'acquisition, de degré de conscience et de mode de conservation, d'être mobilisables [en situation] » (Perrenoud, 1999, 55)

¹¹⁸ D'après la définition de Beillerot (1989)

du sujet »¹¹⁹, issues de l'expérience quotidienne, Altet les spécifie à l'appui de la psychologie cognitive et plus spécifiquement des travaux d'Anderson. Elle caractérise ainsi :

Les savoirs sur la pratique : savoirs procéduraux qui renvoient au *comment faire* ? Par exemple savoir comment procéder pour construire une leçon de mathématiques.

Les savoirs de la pratique : savoirs implicites, issus de l'action aboutie qui sont de l'ordre du *savoir y faire*. Par exemple se mettre à niveau d'un élève pour lui parler, s'adresser à un élève en le regardant dans les yeux, faire référence au planning pour signifier un changement d'activité, analyser la réaction d'un élève pour évaluer son degré d'implication dans l'activité, etc.

Cette distinction entre savoirs communicables par l'enseignant lorsqu'on le questionne sur sa pratique, qu'il s'agisse de *savoirs procéduraux* pour Marcel (2002) ou de *savoir-faire pratiques* pour Tardif et Lessard (1999), et savoirs non communicables, parce non directement accessibles à la conscience, rend bien compte de l'ambivalence du savoir d'action qui oscille entre le savoir que l'on fait, savoir que l'on sait faire, savoir pourquoi l'on fait et le faire automatisé, incorporé, presque instinctif dont les rouages échappent au sujet.

Cette première catégorisation des savoirs est complétée par les savoirs théoriques, savoirs déclaratifs indissociables qu'Altet répartit en :

- Savoirs à enseigner : savoirs disciplinaires à faire acquérir aux élèves
- Savoirs pour enseigner : savoirs didactiques qui ont trait aux conditions d'appropriation des savoirs, les savoirs pédagogiques relatifs aux processus d'articulation entre l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage, savoirs culturels liés à la profession.

Notre propos entend considérer l'actualisation de ces savoirs et leur confrontation à des savoirs inédits en contexte d'innovation dans le domaine du plurilinguisme. Nous nous appuyerons en cela sur le concept de schème, déjà développé dans la première partie pour caractériser l'action enseignante, concept qui selon Vergnaud (1990), permet d'appréhender les éléments cognitifs mobilisés pour rendre l'action opératoire, mais

¹¹⁹ Vergnaud, 1990, 136

également de distinguer l'enseignant novice de l'enseignant expert de la manière suivante¹²⁰ :

Le novice applique des règles apprises de manière décontextualisée sans tenir compte *du type d'interaction*

Le débutant avancé se construit des souvenirs de l'expérience, des anecdotes vécues, qui lui permettent d'adapter son action en fonction de similitudes contextuelles perçues.

Le compétent est capable de mobiliser des schèmes d'action en fonction des contextes, échecs ou succès rencontrés (ce que Perrenoud nomme des savoirs d'action)

L'expérimenté dispose de nombreuses expériences passées, à une approche personnelle du cadre institutionnel dans lequel doit s'inscrire sa pratique (programmes, etc.). Il a développé une compétence à réfléchir sur l'action

L'expert est capable d'analyser une situation didactique observée, ne se contentant pas d'une simple description. Sa réflexion en action conduit son action.

Pour autant, nul ne saurait réduire l'enseignant à une liste de savoirs, il est d'abord l'individu, pensant, agissant, dont les savoirs théoriques ou pratiques se développent et s'articulent sur la base d'une histoire personnelle, dans un contexte spécifique et en rapport avec des objets particuliers.

Dans cette perspective, la conception de la compétence que propose Le Boterf rétablit l'équilibre entre les dimensions d'ordre personnel, professionnel et contextuel à l'œuvre dans l'action :

« Les compétences peuvent être considérées comme une résultante de trois facteurs : *le savoir-agir* qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissance, savoir-faire, réseau...) ; *le vouloir-agir* qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient ; *le pouvoir agir* qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail [...], de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risques de l'individu » (Le Boterf, 2005, p60).

¹²⁰ D'après la théorie générale de l'expertise chez l'enseignant de D.C. Berliner (1988)

Cette proposition permet d'envisager l'individu dans sa globalité et évite la parcellarisation des savoirs en inscrivant le concept dans une dynamique qui implique leur nécessaire articulation entre eux, ainsi qu'avec une individualité et un contexte.

En sortant d'une conception statique de la compétence Le Bortef nous amène à considérer, par-delà la compétence, le savoir-agir de manière compétente qui renvoie, par rétroaction avec l'action compétente, à la figure du praticien réflexif que nous avons développée précédemment.

Le nouvel enjeu de notre réflexion consistera donc à déterminer de façon exploratoire la manière, telle que nous venons de la décrire, dont le praticien réflexif peut s'inscrire au sein d'un processus d'innovation dans une perspective de changement.