Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

39 | 2009

Altérité et formation des enseignants

Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir

Olivier Cachet

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2747>

DOI : 10.4000/lidil.2747

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2009

Pagination : 133-150

ISBN : 978-2-84310-139-7

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Olivier Cachet, « Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir », *Lidil* [En ligne], 39 | 2009, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2747> ; DOI : 10.4000/lidil.2747

Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir

Olivier CACHET*

« Au fond, nous avons beau faire, nous sommes tous des êtres collectifs. [...] Tous, nous recevons et nous apprenons, aussi bien de ceux qui étaient avant nous que de ceux qui sont avec nous. »

GOETHE

RÉSUMÉ

Cette contribution portant sur le professionnalisme des enseignants de langue(s)-culture(s) offre une vision systémique de l'agir professionnel et plaide en faveur de dispositifs collectifs de formation. Ancrée dans le paradigme de complexité, elle invite à une redéfinition de la notion de compétences, appréhendées dans leur aspect interactif, dynamique et changeant, grâce à une conceptualisation théorique sous forme de modèle. Celui-ci sert de « grille de lecture » : il permet un dépistage sur le terrain de certaines difficultés et lacunes dans les pratiques d'enseignants, renvoyant aux questions de formation et de compétences ; il ouvre la voie pour sortir de certaines impasses, en mettant au jour les apports de dispositifs novateurs qui valorisent et développent des ressources d'individus en interaction dans un dispositif collectif.

ABSTRACT

This contribution concerning foreign language teachers' professionalism, offers a systemic vision of professional action and pleads in favour of the community in training programmes. Anchored in the paradigm of complexity, it invites readers to reconsider the notion of competence, seen as interactive, dynamic and changing in nature, as presented in a conceptual theoretical model. The latter serves as a grid

---

* Université Jean Monnet - St-Étienne, Cedilec, Lycée français de Bogota.

to detect flaws in teacher practice on the one hand, thus questioning teacher training and competence, and on the other, it offers an escape route by showing the advantages of some innovative programmes and procedures which valorise and develop resources of interacting individuals in a professional community.

La finalité assignée socialement à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures en contexte scolaire, sous l'impulsion de l'intégration européenne et de la mondialisation des échanges de tous ordres, consiste à préparer les élèves à « travailler collectivement avec des étrangers tout autant dans le cadre de [leurs] études que dans [leur] vie professionnelle » (Puren, 2004, p. 20). Cela implique que le sujet n'est plus seulement considéré comme un communicateur mais avant tout comme un acteur social qui doit être en mesure d'accomplir des actions dans un contexte donné, comme l'expliquent les auteurs du *Cadre européen commun de référence* dans leur définition de ce qu'ils nomment la « perspective actionnelle » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). D'après Christian Puren, cet objectif social de référence, si l'on admet le principe de l'homologie entre la fin et les moyens, oriente la didactique des langues-cultures vers une perspective co-actionnelle (les élèves apprennent à agir avec les autres c'est à dire à co-agir (« dans le sens d'actions communes à finalités collectives ») et co-culturelle (ils apprennent à « élaborer et mettre en œuvre une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées ») (2002, p. 55-71). Il s'agit donc de développer chez les élèves des capacités de collaboration, notamment avec des élèves qui possèdent une langue première et une culture différentes de la leur, dans le cadre de projets précis. Une telle perspective met en jeu, à plusieurs niveaux, la relation à l'altérité des acteurs. Elle pose également la question de savoir comment l'enseignant œuvre à la dynamique relationnelle nécessaire à la culture de l'agir dans l'optique d'une construction sociale collective et commune.

Dans son principe, cette approche n'est pas éloignée de celle de la pédagogie de projet, connue à l'école. Cependant, l'envisager dans un contexte plurilingue et pluriculturel génère des problématiques inédites et soulève la question des compétences adéquates, et donc d'une formation appropriée. D'après le référentiel qui définit les dix compétences de l'enseignant (MEN, 2007)¹, la sixième exige de « prendre en compte la

---

1. Voir Référentiel des dix compétences de l'enseignant, dans le *Cahier des charges de la formation des enseignants en Institut de formation de maitres*,

diversité des élèves » et le professeur « amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect de valeurs et de règles communes et républicaines ». Par ailleurs, il doit avoir « la capacité à favoriser l'ouverture culturelle des élèves ». Au-delà donc des compétences linguistiques, didactiques et pédagogiques, ces exigences appellent des compétences d'ordre culturel et interculturel. Elles relèvent de connaissances indispensables, mais propres à la personne et son profil personnel dans la construction d'une identité professionnelle, donc difficiles à construire et travailler en formation.

La réflexion que nous menons ici, en nous appuyant sur un travail de recherche sur *le professionnalisme des enseignants* du primaire concernant l'enseignement des langues-cultures (Cachet, 2007)² et qui s'inscrit dans le paradigme de la complexité défini par Edgar Morin (1990), se propose d'interroger la notion de compétences dans le développement professionnel de l'enseignant aujourd'hui. Nous invitons là à un renouvellement du regard porté sur les compétences à travers une modélisation conceptuelle en cohérence avec la complexité de l'agir de l'enseignant-acteur social aujourd'hui. L'article présente dans un premier temps le modèle théorique. Ensuite, ce modèle sert à « lire » et analyser certaines pratiques d'enseignants observées sur le terrain, faisant émerger leurs difficultés, des dysfonctionnements et des lacunes qui renvoient aux questions de formation. Enfin, le modèle sert à appréhender quelques expériences innovantes qui confirment l'intérêt de cette nouvelle conception des compétences et de l'agir-enseignant.

Terrain d'investigation et mode de recueil de données

On notera que la recherche sur laquelle se fonde la réflexion ici se proposait d'appréhender le professionnalisme des enseignants du primaire en langues-cultures³, à travers une analyse systémique et non

---

disponible sur <<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>>.

2. Cette recherche a été réalisée sous la direction de Christian Puren et Enrica Piccardo en 2005-2007 dans le département du Rhône, France, dans le cadre d'un Master 2 Recherche à l'Université Jean Monnet de St-Étienne.
3. Cette recherche a permis de mettre en évidence un certain nombre de tensions affectant ce professionnalisme.

parcellaire, qui incluait dans le champ d'investigation les dimensions professionnelles et personnelles des enseignants et le contexte dans lequel ils évoluaient.

Le terrain d'investigation comprend plusieurs niveaux institutionnels, ceux :

- d'une école publique de grande taille (14 classes) située en milieu urbain (Villeurbanne), montrant une certaine stabilité de l'équipe enseignante et une population scolaire assez équilibrée sur le plan socioculturel ;
- de l'IUFM de Lyon ;
- de la circonscription dans laquelle l'école est située et de l'Académie du Rhône.

Des données essentiellement qualitatives ont été récoltées sur le terrain à l'aide :

- d'entretiens semi-directifs avec des enseignants, des formateurs et des responsables institutionnels ;
- d'analyse de documents officiels français, de textes européens et de documents didactiques ;
- d'observations directes de classes.

Nous avons opéré une sélection de quelques données pertinentes, eu égard à la problématique de cet article.

Vers un modèle dynamique et interactif du professionnalisme

Prendre en compte la complexité inhérente au terrain

L'enseignement des langues-cultures au primaire est intrinsèquement complexe. En effet, dans le cadre du paradigme de la complexité défini par Morin (1990), on peut reconnaître un milieu complexe aux caractéristiques suivantes : les éléments qui le composent sont multiples, divers, hétérogènes, variables, inter-reliés, instables, sensibles au contexte, contradictoires et non totalement objectivables puisque la présence d'un observateur influe sur le système (Galisson et Puren, 1999, p. 117). Or, si l'on considère le comportement d'apprentissage et

affectif des élèves d'une classe de langue-culture⁴ au primaire, nous retrouvons bien ces différentes caractéristiques.

Cette complexité inhérente au terrain se combine avec d'autres problématiques qui s'inscrivent dans le champ de la didactique des langues-cultures : celles qui sont liées aux processus d'enseignement et d'apprentissage, aux rapports entre ces deux perspectives, à la langue, à la (/aux) culture(s) dans laquelle (/lesquelles) cette langue est parlée, etc. Nous savons que la prise en compte de la complexité invalide d'emblée toute méthodologie d'enseignement-apprentissage d'une langue à prétention universelle et incite les enseignants à l'éclectisme méthodologique (Puren, 1994). L'enseignement-apprentissage culturel est aussi directement en prise avec des problématiques complexes : une même langue peut renvoyer à plusieurs cultures différentes ; une culture particulière présente des phénomènes de métissage, des variations internes régionales, sociales, etc. Il est vrai que la complexité déjà considérable de cet assemblage s'accroît encore dans le cadre d'une approche plurilingue et pluriculturelle, puisque de nouvelles problématiques y interfèrent alors avec les précédentes : celles qui proviennent des acteurs et leur rapport aux langues/cultures, des objets d'enseignement-apprentissage eux-mêmes, les différents systèmes linguistiques et culturels en présence, et celles qui naissent de leur mise en contact.

Force est de constater que l'enseignant de langue-culture au primaire est, comme ses collègues du secondaire, confronté à une complexité prodigieuse. Comment peut-il faire face à ce défi et éviter l'écueil d'une perplexité paralysante ?

Considérer la compétence professionnelle comme « produit » et « processus »

On voit aisément que le concept traditionnel de « compétence professionnelle », appréhendé en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être, somme toute comme une addition de savoirs distincts de différentes

---

4. J'ai choisi de remplacer systématiquement l'expression « classe de langue » qui agit de façon simplificatrice en évacuant la dimension culturelle, incontournable, notamment dans l'enseignement scolaire des langues, par « classe de langue-culture » : d'une part, parce que l'objectif culturel est un des objectifs explicites de cet enseignement et d'autre part, parce qu'il est intimement lié à l'objectif éducatif qu'aucune discipline ne peut négliger en contexte scolaire.

natures, ne peut répondre à cette complexité. Trop parcellaire et installant de fortes disjonctions entre les types de savoirs, il ne permet pas de saisir les dynamiques en jeu dans l'action, alors qu'en milieu complexe, nous soutenons avec Bonnet et Bonnet (2005, p. 128) que « la problématique de la compétence » abordée « en terme de processus de relation au réel » serait plus efficiente. Dans cette perspective, la conception de la compétence que propose Guy Le Boterf, me paraît plus adaptée au professionnalisme en milieu complexe. Elle est résolument tournée vers l'action :

Les compétences peuvent être considérées comme une résultante des 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, p. 60, je souligne)

Cette proposition conceptuelle globalisante et dynamique de la compétence professionnelle, intègre non seulement des composantes individuelles, leurs combinaisons entre elles et avec des ressources externes, mais également certaines dimensions personnelles⁵ du professionnel et le contexte dans lequel ce dernier évolue. Elle permet de formuler ainsi une définition de la compétence professionnelle comme étant

la possibilité, la volonté et la capacité d'un enseignant à mobiliser et à combiner ses ressources internes et des ressources externes pour agir de la façon la plus adéquate possible dans une situation donnée d'enseignement d'une langue-culture, ainsi que la possibilité, la volonté et la capacité d'un enseignant d'avoir un regard distancié et critique sur ces mêmes actions d'enseignement (Cachet, 2007, p. 26).

Le modèle élaboré peut être schématisé de la façon suivante :

---

5. En effet, la mobilisation de *ressources internes* et *externes* implique pour l'acteur des échanges, des négociations mettant en jeu le rapport à l'Autre et à l'altérité.

Nous voici donc sortis d'une vision statique des compétences au profit d'une conceptualisation dynamique de l'agir où chacun des trois pôles (savoir-agir, vouloir-agir et pouvoir-agir) conditionne l'émergence d'une action compétente, susceptible d'influencer les deux autres, tout en étant le théâtre de combinaisons entre diverses composantes. Enfin, l'action elle-même est susceptible de rétroactions sur les pôles qui déterminent sa production. La rétroaction entre l'action compétente et le « savoir-agir » inscrit cette conception de la compétence dans le cadre du modèle de praticien réflexif que décrit Wallace (1991) et qui implique un rapport dialogique entre pratique et réflexion.

Le « savoir-agir » et la formation professionnelle : témoignages d'enseignants

Nous souhaitons focaliser à présent sur le « savoir-agir » en particulier, parce qu'il est directement en lien avec la formation et parce que c'est sur ce pôle qu'il nous semble le plus urgent d'intervenir. Nous ne nous attarderons pas ici sur les *ressources internes* nécessaires à l'enseignant

de langue-culture au primaire qui sont relativement bien connues (les composantes linguistique(s), culturelle(s), didactique et pédagogique), même si ces composantes peuvent parfois être insuffisamment développées en formation initiale. Par contre, l'apparition dans la modélisation d'une nouvelle composante, notamment la capacité d'accès aux *ressources externes* ou de leur activation⁶, mérite explicitation et réflexion. Dans l'acception large des ressources externes à laquelle nous nous référons ici, cette capacité d'accès fait intervenir des aptitudes particulières de l'enseignant (relations interpersonnelles adéquates, maîtrise des nouvelles technologies, recherche documentaire...), mais elle dépend également d'un environnement plus ou moins favorable (centre de documentation accessible, rencontres opportunes, etc.). En effet, l'enseignant doit parfois savoir activer un réseau professionnel ou personnel, que ce soit pour obtenir du matériel ou un soutien, comme nous le montrent les trois exemples extraits de notre corpus ci-dessous (Cachet, 2007, p. 51) :

- Il y a une copine qui m'a prêté des livres d'enfants en espagnol. (V. P., 2006)
- J'ai demandé aussi à rencontrer l'enseignante d'allemand qui intervient en allemand en CM2. Elle m'a dit que c'était utopique, que je voulais aborder trop de choses et qu'il fallait y aller doucement avec les enfants. Elle m'a aussi passé quelques petits supports : ce sont des petits jeux allemands pas faciles à trouver. (S. K., 2006)
- J'avais discuté avec une collègue qui en faisait dans sa classe [qui enseignait une langue/culture] et qui n'était pas dans mon école. Elle m'a dit : tu peux essayer avec ce bouquin qui n'est pas mal, tu peux essayer des choses simples. (R. D., 2006)

Ce qui émerge de ces témoignages, c'est toute l'importance des relations interpersonnelles, permettant de formuler une demande d'aide ou de matériel adressée à autrui pour suppléer aux manques, pour combler des lacunes, ou tout simplement pour solliciter des conseils pédagogiques. Ces échanges interpersonnels et inter-professionnels se fondent sur la relation à l'altérité et donnent lieu à ce que l'on pouvait appeler

---

6. Par ressources externes, nous considérons ici toutes les ressources extérieures à l'enseignant, aussi bien les richesses humaines (collègues, autres acteurs liés au système éducatif, élèves, etc.) que les ressources matérielles (manuels, outils multimédias, etc.).

« le métissage des cultures pédagogiques », une plus-value pour tout professionnel en exercice.

Toutefois, l'activation du réseau d'aide professionnel ne se fait pas forcément au moment où les besoins apparaissent⁷, mais plutôt au gré des circonstances, comme par exemple à l'occasion de stages de formation continue, comme l'exprime cette enseignante :

Lors de mon dernier stage de trois semaines, on avait environ deux semaines de linguistique et une semaine de didactique et là, on avait des maitres-ressources qui nous ont donné beaucoup d'outils. Mais en dehors des stages, je ne fais pas appel à eux. (P. M., 2006)

Considérons à présent le rôle central de certaines des composantes du « savoir-agir » à dimension transversale, car elles se retrouvent dans toutes les situations de classe et qu'elles permettent l'activation adéquate des autres ressources. Ce sont à la fois l'aptitude pédagogique, qui a pour objet la gestion du groupe classe dans ses dimensions affective et éducative (champ de recherche qui relève des Sciences de l'Éducation), et l'aptitude didactique qui permet l'activation adaptée et la régulation des composantes linguistiques et culturelles ainsi qu'une exploitation adéquate des ressources externes.

On notera par ailleurs que la composante didactique a une importance fondamentale dans l'analyse réflexive de l'enseignant puisqu'elle lui permet d'interroger tous les aspects du champ didactique (les modèles théoriques, les objectifs et les contenus, le matériel, l'évaluation, les pratiques et l'environnement) pour adapter son action méthodologique dans le temps, selon les besoins et contraintes du terrain, et selon les objectifs visés. Elle joue donc un rôle central dans l'adaptation des pratiques au terrain complexe décrit plus haut. Cette réflexivité est non seulement nécessaire à l'enseignant pour qu'il puisse réguler son action d'enseignement mais elle peut aussi lui permettre d'identifier ses besoins en termes de formation et de construire des « schèmes opératoires »⁸ efficaces en situation.

---

7. Les entretiens menés ont confirmé une absence de travail d'équipe dans l'école en question et aucun des enseignants n'a mentionné le recours à un conseiller pédagogique ou à l'inspecteur de circonscription en dehors des stages formels et conférences pédagogiques.

8. J'emprunte ce concept à G. Vergnaud. Il le définit ainsi : « Appelons "schème" l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée. C'est dans les schèmes qu'il faut rechercher les connaissances-en-

Ce modèle dynamique de la compétence professionnelle appréhende donc le « savoir-agir » comme une *combinaison complexe de ressources inter-reliées et interactives*, mobilisées volontairement ou activées involontairement par l'enseignant en réponse à différentes situations didactiques et pédagogiques.

Dépistage de quelques freins à la formation professionnelle à l'aide du modèle

Dans la perspective ouverte par la conceptualisation systémique des compétences, le modèle permet un dépistage de quelques limites au niveau de la formation. En partant de l'hypothèse que les formations initiale et continue devraient contribuer au développement du « savoir-agir » et, en partie, du « vouloir-agir », pointons quelques failles. On peut regretter, par exemple, que l'année de préparation au concours de recrutement ne puisse pas être mise à profit pour le développement de la composante didactique en langues-cultures puisque l'épreuve du concours évacue cette dimension. D'autre part, les formations initiale et continue destinées à préparer les enseignants pour l'habilitation à enseigner une langue-culture en France, restent centrées sur la connaissance des textes officiels et sur les pratiques de classe, occultant la connaissance des « références didactiques » : le niveau requis d'un enseignant du premier degré pour obtenir l'habilitation à enseigner une langue-culture consiste à connaître « les idées-force, les objectifs » et à savoir « les relier à une situation » (Ministère de l'Éducation nationale, 2001). La connaissance des « références didactiques » est envisagée comme un niveau supérieur, certes intéressant mais non indispensable.

Ces dispositions freinent le développement de compétences adéquates. À ceci s'ajoute une autre raison qui contrarie la combinaison appropriée dans l'action des différentes ressources de l'enseignant. En effet, selon Philippe Perrenoud, si l'enseignement reste une « semi-profession » (Etzioni, 1969), c'est notamment en raison de « la faiblesse des dispositifs de formation d'un *habitus*⁹ professionnel » (Perrenoud, 1999, p. 151). Le témoignage suivant d'un formateur de

---

acte du sujet, c'est-à-dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire. » (1990, p. 136, cité par P. Perrenoud, 1999, p. 138)

9. Ce concept d'*habitus* est emprunté à P. Bourdieu qui le définit comme un « petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adap-

l'IUFM de Lyon montre une disjonction préoccupante entre savoirs transmis et savoirs d'expérience, qui rend aléatoire la construction par les enseignants-stagiaires de schèmes opératoires appropriés :

On peut le faire [développer une analyse réflexive sur les pratiques] mais en même temps, ça dépend des stages, ça dépend du niveau des stages. Je vais prendre un exemple tout simple mais mes cours de didactique cette année, je les ai eus jusqu'à la Toussaint et la plupart de mes stagiaires revenaient de stages en Maternelle, donc difficile de gérer ça. [...] J'ai des stagiaires qui ont tenté leur chance en enseignant les langues dans leurs stages. Il me paraît fondamental d'avoir un retour sur cette pratique-là, comme pour toutes les autres matières d'enseignement et là, on est vraiment dans le manque [concernant les] horaires : 20 heures de plus, ça serait bien. (J. M. B., 2006)

Dès lors, le passage de la compétence requise à la compétence réelle n'est pas garanti en formation initiale. Il faut souligner que, telles qu'elles sont conçues aujourd'hui, les formations initiales et continues des enseignants ne sauraient répondre, à elles seules, aux besoins. Dans la « société cognitive »¹⁰ vers laquelle on semble s'engager, « la construction des compétences n'est plus considérée comme relevant de la seule formation, mais résultant de parcours professionnels incluant le passage par des situations de formation et des situations de travail rendues professionnalisantes » (Le Boterf, 2005, p. 151).

Compétence individuelle et intelligence collective : nouvelles perspectives

Un projet européen réussi en contexte français

Un exemple réussi de mise en œuvre d'une compétence collective qui se nourrit des compétences individuelles et en exploite les complémentarités est celui de projets européens mis en œuvre par Robert Girerd,

---

tées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se présenter en principes explicites » (1972, p. 209).

10. Cette formule reflète une tendance de fond des sociétés industrialisées qui, depuis une vingtaine d'années, redessine le rapport au savoir au triple niveau de la société, des organisations et de l'individu. En effet, le savoir est de plus en plus perçu comme un élément fondamental du fonctionnement économique (Carré, 2005).

Inspecteur de l'Éducation nationale, dans sa circonscription de Lyon. Plusieurs écoles situées dans divers pays y participent, fournissant un dispositif novateur en matière de développement de compétences professionnelles interculturelles. Les enfants français doivent co-agir sur des projets précis avec des enfants de diverses nationalités et sont donc confrontés aux langues-cultures des participants, qu'ils soient anglais, allemands, espagnols, italiens ou encore polonais ou portugais, sollicitant fortement leur relation à l'altérité et le développement de compétences interculturelles. Cette approche s'inscrit bel et bien dans une perspective co-actionnelle et co-culturelle, et vise le développement du plurilinguisme à travers la mise en contact de plusieurs cultures. Dans un article portant sur cette expérience, Girerd (2003, p. 66-73) explique que les objectifs sont variables selon les langues considérées : par exemple, avec des langues voisines du français, il exploite le bilinguisme de réception. Il insiste sur le fait qu'il est parfois nécessaire pour traduire de faire appel à des personnes ressources autres que les enseignants eux-mêmes : un parent d'élève, une assistante maternelle, etc., élargissant le réseau relationnel.

Ce projet, axé sur la dimension collective, est intéressant à plus d'un titre. Tout d'abord, il illustre une possibilité de mise en œuvre concrète malgré la complexité de la situation présentée plus haut. Ensuite, il montre certaines conditions indispensables à une gestion efficace de cette complexité. De par sa fonction et son statut de responsable institutionnel, Robert Girerd est en mesure de générer une dynamique et un contexte qui sont favorables à l'expression de ces diverses compétences grâce au contexte incitatif. Ainsi, nous voyons que cette démarche fait intervenir non un ou des enseignant(s) isolé(s), mais un collectif incluant même des non-enseignants. Si les différentes composantes du « savoir-agir » ne peuvent pas se compenser l'une et l'autre chez un même individu, il en est tout autrement au sein d'un collectif.

Or, cette interaction dynamique des compétences individuelles, assez exceptionnelle à un tel degré, ne se décrète pas avec des réunions ou des projets d'école imposés. Elle nécessite de la part des acteurs des aptitudes et des procédures qui leur permettent non seulement de travailler en collaboration avec des partenaires français mais également avec des étrangers. Comme l'exprime si bien Levy (1994, p. 104), « avant d'ensemencer le ciel immanent de la pensée commune, la participation à l'intelligence collective commence [...] par une ouverture à l'altérité humaine, par un accueil horizontal de la diversité ». Il y aurait donc un processus récursif entre, d'une part, les compétences néces-

saires aux différents acteurs pour la mise en œuvre d'un tel projet et, d'autre part, les compétences que ce projet développe, à la fois chez les élèves mais aussi chez les acteurs éducatifs eux-mêmes. C'est-à-dire, au minimum, des compétences relationnelles et interculturelles, et l'aptitude à élaborer des valeurs, des procédures, des projets communs et des règles de fonctionnement communément admises.

Dans cette perspective, les formations initiale et continue ont un rôle fondamental à jouer bien sûr, parce qu'elles peuvent aider les enseignants à s'approprier des attitudes professionnelles, des outils et des procédures favorisant la coopération.

À ce propos, il est particulièrement intéressant de se pencher sur les recherches menées en Intelligence Collective. La finalité de ces travaux consiste à développer des outils permettant d'augmenter les capacités de collaboration d'un groupe, en particulier dans le domaine intellectuel. Il s'agit donc

d'augmenter les capacités cognitives communes : la mémoire commune, la recherche dans cette mémoire commune, les capacités de délibération, de décision, de représentation de situations et de phénomènes complexes, les capacités de raisonnement, etc. (Levy, 2006).

En terme de « savoir-agir », une telle collaboration faciliterait la mutualisation des savoirs théorique et d'expérience, l'analyse réflexive sur les pratiques, la représentation de la complexité de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures par la multiplicité des perspectives qu'elle permettrait de croiser. De cette façon, la compétence professionnelle serait à la fois partiellement productrice de ces interactions et produite par elles.

Une nouvelle recherche-action en contexte colombien

Une nouvelle recherche-action susceptible de mettre en œuvre les outils et procédures¹¹ relatifs à l'activation de compétences complexes comme celles présentées ci-dessus, se construit actuellement à l'école primaire du Lycée français de Bogota dans le cadre de l'élaboration d'une thèse de doctorat. Il s'agira, dans le contexte d'une école française de l'étranger, d'enrichir le professionnalisme des enseignants de français langue seconde, de générer une culture professionnelle commune

---

11. Ce sera l'occasion de tester leur validité à travers une recherche construite entreprise par l'auteur.

et des conceptions partagées, de créer des conditions propices à la réalisation de projets, de développer les interactions entre acteurs et de créer du lien social à travers le savoir partagé. Nous souhaitons ainsi mieux tirer parti, au niveau collectif, des différences individuelles (de statut, de formation et de culture) des acteurs qui sont, par ailleurs, très nombreux et qui ont des fonctions très diversifiées (48 enseignants, 6 professeurs d'espagnol, 4 bibliothécaires, des intervenants en musique, arts visuels, danse, sport, 15 assistantes maternelles...). Cependant, il nous faut gérer ce projet avec prudence et humilité car nous sommes bien conscient que ce nouveau contexte qui présente un nombre élevé de personnes concernées et des différences importantes entre elles peuvent constituer autant d'obstacles à une interaction dynamique et efficace des compétences individuelles.

Prolongements et pistes prometteuses

Sans entrer dans le détail, il semble intéressant à ce point d'évoquer quelques pistes qui vont dans le sens du renouvellement des compétences par des dispositifs collectifs.

Premièrement, les « arbres de connaissances » d'Authier et Levy (1999), déjà utilisés dans certaines organisations, constituent une approche intéressante pour recenser les compétences réelles présentes dans un collectif, sans tenir compte des statuts ou des diplômes des différents acteurs. Le fait de cartographier ainsi les compétences les rend plus visibles et favorise les interactions entre différents acteurs à l'occasion de tel ou tel projet.

Deuxièmement, on pourrait imaginer aussi la mise en place de sites collaboratifs permettant non seulement de croiser les perspectives qu'ont les acteurs de problématiques complexes et d'aider à établir des conceptions partagées, mais aussi de développer une mémoire commune.

Troisièmement, des procédures permettant de mutualiser les compétences des enseignants mériteraient réflexion. Mettre en place, par exemple, des visites de classe mutuelles, entre enseignants, afin qu'ils puissent observer un pair en action, serait pour l'observateur une occasion d'enrichir son répertoire de schèmes opératoires.

Enfin, on pourrait envisager des moments de co-formation sur des compétences précises entre enseignants. Par exemple, un enseignant expérimenté dans l'enseignement d'une langue-culture peut aider un enseignant débutant sur le plan didactique ou dans l'exploitation

de certaines ressources et peut, en retour, être initié aux nouvelles technologies.

Conclusion

À l'heure en France, mais aussi dans d'autres pays européens, de la réforme de la formation des enseignants, il est à espérer que cette approche de la compétence professionnelle, dans sa conception dynamique et interactive, puisse nourrir réflexions, programmes de formation et dispositifs de professionnalisation. Elle implique une éthique professionnelle telle que Perrenoud (1996) la décrit dans le cadre du professionnalisme général d'un enseignant, une éthique « interdisant les pratiques contraires aux intérêts des usagers ou de la collectivité ». Profondément ancrée dans l'humain, elle repose sur les attitudes face à l'altérité. Il s'agirait, dans le cadre d'un collectif, de puiser dans l'ensemble de ressources didactiques et pédagogiques, mais surtout d'interpréter les pratiques « autres » afin de pouvoir éventuellement les faire siennes.

Dans cette perspective, le fait d'inventer des collectifs capables de valoriser et de développer les richesses humaines des individus qui les constituent, dans l'intérêt à la fois de chacun mais aussi du groupe, constitue un objectif motivant pour l'action éducative. Des collectifs de ce type sont susceptibles d'améliorer le professionnalisme des enseignants et permettent aussi la gestion de projets complexes qui serait inaccessible à un individu isolé. À ce titre, le projet de l'inspecteur Girerd, mais aussi à plus grande échelle encore l'ampleur de la mise en œuvre au Val d'Aoste et documentée par Matthey et Cavalli (*infra*), montrent que c'est possible, mais qu'il y a bon nombre d'obstacles à surmonter.

L'aventure collective que j'appelle de mes vœux semble donc une prospective à long terme. Il ne s'agit pourtant que de tirer les conséquences de l'affirmation, évidente en langues-cultures comme ailleurs, selon laquelle « tout le monde sait quelque chose et personne ne sait tout ».

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement Diana-Lee Simon pour son soutien et son efficacité qui ont rendu possible cette publication.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUTHIER M. et LEVY P. (1999) : *Les arbres de connaissances*, Paris, Éditions La Découverte.
- BONNET J. et BONNET R. (2005) : « Les cadres et les dirigeants confrontés à la complexification de leur métier. Quelle formation pour quel parcours de professionnalisation ? », dans J. Clénet et D. Poisson (dir.), *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris, L'Harmattan, p. 125-133.
- CACHET O. (2007) : *Le professionnalisme des enseignants du primaire concernant l'enseignement des langues-cultures à l'école : conditions, processus, impacts*, mémoire de Master 2 Recherche sous la co-direction de C. Puren et E. Piccardo, Université Jean Monnet de Saint-Étienne.
- CARRÉ P. (2005) : *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- ETZIONI A. (1969) : *The semi-professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*, New-York, The Free Press.
- GALISSON R. et PUREN C. (1999) : *La formation en question*, Paris, CLE International.
- GIRERD R. (2003) : « Des projets européens aux langues vivantes », *Les langues modernes*, 3, p. 66-73.
- LE BOTERF G. (2005) : *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LEVY P. (1994) : *L'intelligence collective, pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, Éditions La Découverte.
- LEVY P. (2006) : Visioconférence Limoges/Ottawa avec Pierre Levy et Guy Castaignau, le 7 février 2006, dans *Université de Limoges, campus virtuel TIC uni-lim*, site du campus virtuel TIC de l'université de Limoges, [vidéo en ligne], <http://www-tic.unilim.fr/article.php3?id_article=94> (page consultée le 12 juin 2007).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001) : *Bulletin officiel*, 41, du 8 novembre 2001, Circulaire 2001-222 du 29 octobre 2001.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007) : *Bulletin officiel*, 1, du 4 janvier 2007. *Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut de la formation des maîtres*. Disponible sur <<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>> (consulté le 26 février 2009).
- MORIN E. (1990) : *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF Éditeur.
- PERRENOUD P. (1996) : « Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement », *Perspectives*, XXVI, 3, p. 543-562.

- PERRENOUD P. (1999) : *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF Éditeur.
- PUREN C. (1994) : *La didactique des langues étrangère à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier.
- PUREN C. (2002) : « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les langues modernes*, 3, p. 55-71.
- PUREN C., (2004) : « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, 1, p. 10-26.
- VERGNAUD G. (1990) : « La théorie des champs conceptuels », *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 10, p. 133-170.
- WALLACE M. J. (1991) : *Training Foreign Language Teachers, A reflective approach*, Cambridge, Cambridge University Press.