La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement

Apports et limites

The notion of referentiality in teacher training: contributions and limits

Der Begriff Referenzierung bei der Lehrerbildung: Beiträge und Grenzen

La noción de referencialidad en la formación docente : contribución y límites

Yves Lenoir

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/213>

DOI : 10.4000/rechercheformation.213

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2010

Pagination : 91-104

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Yves Lenoir, « La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement », *Recherche et formation* [En ligne], 64 | 2010, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/213> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.213

La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement

Apports et limites

> **Yves LENOIR**

Université de Sherbrooke, CRCIE, (Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative), IRPE (Institut de recherche sur les pratiques éducatives) et CRIE (Centre de recherche sur l'intervention éducative)

RÉSUMÉ • L'article questionne la notion de référentiel associée à celle de compétence dans le cadre de la formation à l'enseignement. Il présente, dans un premier temps, un ensemble d'apports présentant des contributions favorables à leur utilisation. Elles insistent sur les dimensions professionnelles et le recours à une logique d'action, l'établissement d'une cohérence plus grande et le renforcement de la responsabilisation. Ensuite, l'article relève plusieurs limites potentielles. L'emprise du politique et les options idéologiques économicistes, accompagnées par des intérêts particuliers, seraient à la source d'une logique morcelante des compétences, mais aussi de l'imposition d'une normativité hégémonique, standardisée, managériale et techniciste aux pratiques ; normativité indépendante des pratiques effectives des enseignants et ignorante de préoccupations humaines.

MOTS-CLÉS • compétence, formation des enseignants, programme de formation

---

Pour la formation à l'enseignement, les gouvernements ont édicté des référentiels de compétences pour baliser la formation initiale. La Suisse romande, l'Université de Genève (Périsset Bagnoud, 2007) et les hautes écoles pédagogiques, la Communauté française de Belgique (2010), le Québec (gouvernement du Québec, 2002), et la France (ministère de l'Éducation nationale, 2007) ont produit de tels documents. Sur ces référentiels de base qui ont orienté les réformes de la formation à l'enseignement, se sont greffés d'autres référentiels, et tout particulièrement les référentiels d'évaluation.

Il nous¹ paraît pertinent de questionner le recours à la notion de référentialité dans la formation initiale à l'enseignement afin d'en saisir des apports, mais aussi des limites. Cela exige de se pencher sur la notion de compétence étroitement imbriquée au processus de référentialisation. Car c'est bien d'un référentiel de compétences dont il est question. Il ne s'agit pas, ici, de chercher à définir ni la notion de référentiel, ni celle de compétence(s), d'aucuns l'ont fait et le font dans ce dossier thématique. Le propos est bien d'examiner ces deux notions associées pour dégager, sans prétention à l'exhaustivité, ce qui nous paraît être leur contribution au développement de la formation à l'enseignement aussi bien que des zones d'ombre, des limites qui demandent réflexion. Nous n'insisterons que sur quelques aspects nous paraissant les plus problématiques.

1. Des apports qui paraissent évidents

Lessard (2009) considère que le principal apport d'un référentiel de compétences dans une formation initiale à l'enseignement qui se veut professionnalisante est, pour le Québec, qu'il constitue « un levier de la professionnalisation de la formation » (p. 129). Il introduit cependant quelques réserves en s'appuyant sur l'analyse comparative de référentiels menée par Périsset Bagnoud (2007) sur laquelle nous allons revenir. Le référentiel québécois permettrait d'assurer une évaluation et une accréditation des programmes avec pour effet une régulation positive – forte toutefois car contraignante – par l'obligation d'une rationalisation de cette formation.

Il faut rappeler qu'au tournant des années quatre-vingt dix, le ministère de l'Éducation du Québec a pris le contrôle des programmes de formation. Par le biais d'un comité autonome, mais sous sa juridiction, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) s'est vu attribuer la responsabilité d'encadrer l'autonomie traditionnellement acquise des universités et d'imposer un cadre général de formation. Celles-ci devaient l'adopter pour que leurs programmes de formation soient accrédités. De plus, rappelle Lessard, ce comité a obligé indirectement un alignement du référentiel de formation sur les référentiels d'enseignement au préscolaire, au primaire et au secondaire.

Pour Lessard, et nous allons aussi dans ce sens, le « droit de gérance » ministériel auquel participent certains universitaires par le biais du CAPFE, a conduit chaque faculté d'éducation à concevoir ses programmes de formation initiale d'enseignant en respectant un modèle général (gouvernement du Québec, 2002). Il s'agirait là d'un apport important pour cette formation : la mise en œuvre du référentiel de compétences (*ibid.*) favoriserait la constitution d'un langage commun pour traiter de l'acte professionnel. De plus, il pourrait soutenir l'émergence de communautés

---

1 Nous tenons à remercier Jean-Marie De Ketele, professeur ordinaire émérite à l'UCL pour ses précieuses remarques constructives qui nous ont permis de mieux préciser et nuancer notre pensée.

de pratiques par la structuration curriculaire qu'il sous-tend et par les liens qu'il établit avec les référentiels d'enseignement, ce qui faciliterait un rapprochement entre les différents types de formateurs et entre les formateurs et les enseignants en exercice accueillant des stagiaires (Lessard, 2009).

Un référentiel de compétences aurait également l'avantage, par l'introduction de balises plus précises, de réduire les espaces d'incertitude auxquels les enseignants sont confrontés (Périsset Bagnoud, 2007), du moins si le référentiel adopte la logique curriculaire (Crahay & Forget, 2006 ; Lenoir & Bouillier-Oudot, 2006). Il assurerait ainsi une fonction régulatrice qui jouerait sur le plan des apprentissages. D'une part, il est devenu banal de souligner le passage d'un rapport enseignement-apprentissage centré sur l'acquisition des savoirs scolaires à une approche faisant appel à la réalisation par les élèves d'actions qui mettent en branle un ensemble de ressources témoignant d'un pouvoir d'agir, faisant appel aussi à la disposition à accomplir de manière autonome et réfléchie, les tâches attendues. Il a ainsi forcé les institutions universitaires à concevoir la formation à l'enseignement selon une logique de l'action, qui doit s'appuyer sur le développement d'une professionnalisation du métier, tant au primaire qu'au secondaire. Cette professionnalisation est fondée sur une professionnalité inclusive (les savoirs et l'agir) et sur une identité professionnelle et non plus disciplinaire. Le référentiel peut dès lors prendre en compte la pratique enseignante dans toute sa complexité multiréférentielle et multidimensionnelle, plutôt que de repousser ce qui n'est pas de l'ordre de la transmission des savoirs dans une sorte de brume indicible, le contexte. Il met en évidence la nécessité de recourir à différentes ressources et à des processus réflexifs dans le cadre des apprentissages de manière à accomplir, en situation, la tâche requise, c'est-à-dire les compétences que Rey (1996) appelle « à bon escient » et Burchell (1995) des compétences interactives. On cherche de la sorte à mieux préciser les finalités et les conditions de la formation professionnalisante. Pour l'évaluation, le référentiel de compétences a ouvert la porte à des initiatives stimulantes (Bain, 2000), dont l'utilisation du portfolio (voir, entre autres, les travaux de Vanhulle, 2009) en tant que forme d'évaluation « authentique en situation » (Allal, 2000).

D'autre part, selon la logique de l'approche par compétences, les savoirs paraissent dans les référentiels de compétences comme des outils incontournables, indispensables, mais non le but ultime du processus de formation. Par ailleurs, leur fonction régulatrice pourrait éviter de tomber dans une conception techno-instrumentale des apprentissages. On peut aussi lui reconnaître le mérite d'avoir remis l'accent sur la nécessité de mieux articuler les objectifs axiologiques, praxéologiques et épistémiques. Bref, comme le souligne Périsset Bagnoud (2007), le référentiel porte le souci de soutenir un agir efficace. Il n'est plus permis aujourd'hui de concevoir l'enseignement du seul point de vue de l'enseignant, « par imprégnation et reproduction » (*ibid.*, p. 88) et de la transmission d'informations

en postulant que tous les élèves seront aptes par eux-mêmes, miraculeusement pourrait-on penser, à transformer ces informations en savoirs.

Enfin, nous relèverons qu'un référentiel de compétences renvoie à la responsabilité de chaque formateur et de chaque enseignant d'ailleurs, qui doit être capable d'analyser et d'interpréter les situations de formation afin d'agir « à bon escient ». Toutefois, il importe de reconnaître que la pratique enseignante et le « bon escient » ne reposent pas sur le modèle de l'activité rationnelle en finalité de Weber (Lenoir & Vanhulle, 2006), mais sur des lectures subjectives, et même intersubjectives, de la situation en jeu. En effet, Weber (1964) classe l'action sociale – à laquelle appartient la pratique enseignante – en quatre types² dont celui de l'activité rationnelle en finalité qui implique le recours à la rationalité cognitive-instrumentale. Bronckart (2001) montre que si l'action humaine peut être délibérée, intentionnelle, finalisée, elle ne peut être réduite à des « règles logiques d'élaboration des savoirs, mais [elle] se déploie de manière plutôt aléatoire (ou hasardeuse) au travers des déterminismes multiples et hétérogènes du monde réel » (p. 134).

2. Des limites potentielles

Périsset Bagnoud (2007) fait part des origines variées des référentiels qu'elle a analysés. Elle montre la difficulté à concevoir un référentiel de compétences. Son analyse comparative de six référentiels, qui s'appuie sur le cadre conceptuel de Paquay (1994), met en évidence diverses interprétations de ce qu'est un enseignant et de sa formation. Toutefois, la source politique – ou du moins sa caution – est omniprésente dès lors qu'un référentiel est imposé dans un système scolaire. Tel est le cas du référentiel de formation au Québec. Il s'agit bien d'un produit découlant de conceptions politiques, émanant du politique et poursuivant des visées politiques. Qu'il ait été produit avec la participation des universitaires qui l'ont ainsi légitimé, peut être le gage d'une qualité formelle, mais sous-tend la visée de contrôle de la part de l'État, réduisant de la sorte l'autonomie universitaire. Irait-on alors, se demande Brassard (2008), vers une gestion de l'éducation qui, au nom du développement de la professionnalisation, pourrait conduire à une normativité relevant d'une logique autoritaire ?

Quoi qu'il en soit, le référentiel de compétences témoigne bien que l'éducation est une affaire avant tout politique. Ainsi que le relevait Reboul (1971), « l'éducation est inséparable de la politique, c'est-à-dire de la vie de la cité, des rapports économiques et sociaux qui la constituent, de la forme de son gouvernement [...] d'une part, toute éducation dépend d'une option politique, [...] d'autre part, l'éducation elle-même n'est pas "neutre" » (p. 79). Elle est directement influencée

---

2 Les trois autres types sont l'action déterminée en valeur reposant sur la croyance en une valeur intrinsèque inconditionnelle (éthique, religieuse, esthétique, etc.) qui vaut pour elle-même, indépendamment du résultat ; l'action affectuelle, fondée sur les émotions, les passions et les sentiments ; l'action traditionnelle, découlant de la coutume et appliquée de manière non réfléchie (Weber, 1964).

par le contexte social et idéologique dans lequel elle s'inscrit et c'est d'abord, sur l'ensemble du système scolaire conçu - sur les politiques, sur les attentes et les finalités, sur les attitudes et les valeurs, sur la structure et le contenu du curriculum - que l'influence de l'idéologie dominante se fait sentir (Gutek, 1988). C'est ce qui a conduit Dottrens (1964) à signaler que « les motifs invoqués pour réviser les programmes d'enseignement sont toujours de nature sociologique [...] ». Il est fort rare, si le cas existe, que l'on entreprenne une révision des programmes pour des raisons pédagogiques » (p. 38). Que l'éducation et les réformes des systèmes d'enseignement soient une émanation politique ne constitue pas en soi un problème. Tout système éducatif est par essence politique. Mais là où le bât peut blesser, c'est dans les dimensions idéologiques qui sont elles aussi, par essence pourrait-on dire (Ansart, 1974), implicites, cachées. Le propre d'une idéologie est justement de se présenter comme l'antithèse d'une idéologie, comme l'expression de la réalité, comme le discours légitimé désignant des finalités auxquelles aspirerait le peuple tout entier (*ibid.*).

Ce constat soulève plusieurs interrogations. Premièrement, Brassard (2008) note que les acteurs qui sélectionnent les compétences en fonction des besoins de formation le feraient « en fonction de la position qu'ils occupent dans leur système d'action collective organisée » (p. 249), en fonction de leurs intérêts, de leurs points de vue. Périsset Bagnoud (2007) va dans le même sens en relevant que les multiples référentiels de compétences édictés sont « sous-tendus par leurs intérêts implicites » (p. 89). En arrière-plan, se dessine l'idéal de ce que doit être un bon enseignant, un enseignant efficace. Et Raisky (2001) souligne que « les acteurs impliqués dans le processus de construction du référentiel représentent des intérêts corporatistes différents, voire divergents et, dans la mesure où ce qui est recherché est beaucoup plus un consensus permettant une reconnaissance sociale de formations, on procède plus par accumulation de références que par analyse de celles-ci et des points de vue de chacun des acteurs » (p. 36). Cette perspective cumulative a pour effet de produire soit une vision morcelée et parcellisante des compétences renvoyant à des skills³, soit une liste de compétences tellement générales qu'elles ne sont pas ou peu utiles.

Deuxièmement, le caractère fortement prescriptif des référentiels, traversés par des valeurs et des choix idéologiques qui ne se nomment pas, prône une vertu, celle implicitement retenue par les concepteurs et imposée de fait. D'un côté, le référentiel renvoie, dans l'esprit de ses auteurs, à de « bonnes pratiques ». Ainsi conçu, il représenterait une structure normative imposant des pratiques efficaces, les *best practices*, applicables en toute occasion par tous les enseignants (ou formateurs d'enseignants) et gage assuré de succès. Cette tendance n'est pas absente de la pensée des décideurs ni de celle de chercheurs. Penser en termes de standards de performance, n'est-ce pas aujourd'hui une tendance forte ou, pour

3 Terme anglais valorisant les habiletés instrumentales des compétences.

le dire autrement, appréhender l'éducation selon une logique économiciste ? D'un autre côté, un enseignant doit dorénavant être compétent, mais la compétence est d'abord et avant tout un construit social découlant du jugement externe. Et les jugements varient selon les positions sociales, les enjeux familiaux, les référents culturels, le degré d'adhésion à la normativité officielle, etc. Et il est inconcevable de ne pas tenir soigneusement compte des contextes sociaux éminemment variables. Quels sont dès lors les critères qui permettent d'évaluer cette compétence (nous employons ici volontairement le singulier), en fonction de quels finalités et objectifs ? À titre illustratif, les travaux menés au Québec sur les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration montrent combien ces familles sont insatisfaites de la mise en œuvre des missions d'instruction et de socialisation (par exemple : Hohl, 1996 ; Kanouté & Sainfort, 2003). Alors, quel dosage de ces deux missions introduire dans un référentiel de formation ? Quelles significations axiologiques, praxéologiques et épistémiques leur attribuer puisque le référentiel produit influera par la suite sur les orientations et les pratiques enseignantes ?

Tout référentiel de compétences est donc, par essence, un construit social, déterminé dans le temps et l'espace, produit *in fine* par le politique avec la participation de représentants de structures diverses agissant en tant que groupes d'intérêt et de pression. Responsabilité de l'État, il présente des orientations prescriptives au regard des missions attribuées au système scolaire, concernant les visées aussi bien que les moyens mis en œuvre et l'évaluation. Toutefois, plusieurs chercheurs (par exemple : Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992) ont montré qu'un référentiel (ou un programme d'études ou un curriculum) n'est jamais compris et actualisé de manière semblable par les acteurs concernés qui n'expriment pas, non plus, le même type d'adhésion à son égard. Objet chargé de valeurs et de normes, et fortement connoté idéologiquement, aucun référentiel ne permet d'induire ce que doivent être les « bonnes pratiques », à moins d'adopter une perspective réifiée du référentiel en occultant tout lien aux facteurs externes et en lui attribuant ce qui relève de l'action d'un sujet ainsi réduit à l'état de simple préposé applicateur.

Troisièmement, Bronckart et Dolz (2000) soulignent la présence prégnante du langage « économique » dans le discours sur les compétences. Le référentiel pourrait dès lors être porteur d'effets pervers : isolement, compétitivité sauvage entre les personnes, individualisme forcené, etc. D'où la nécessité de retourner aux fondements de ces deux notions, à leurs origines et à une analyse sociologique pour débusquer leurs orientations et usages implicites. Pour sa part, Périsset Bagnoud (2007) mentionne que les référentiels de compétences sont marqués par des emprunts à la conception managériale des entreprises : objectifs de production professionnelle, exigences d'autonomie et de responsabilité, de transparence et d'efficacité, d'efficience et de rigueur. Elle constate en particulier, la tendance techniciste, objectiviste et managériale que développe Le Boterf (1997, 1998). Cette tendance renvoie à une vision positiviste, celle des attentes économiques

néoconservatrices soutenues par l'idéologie néolibérale. Elle ne laisse pas de place à la dimension humaine, sinon en tant qu'un « acteur social » complètement dédié aux exigences techniques et utilitaristes scolaires, dans l'univers fermé d'une école gérée comme une entreprise et visant la production d'un capital humain. Hirtt (2009), dans une attaque en règle et assurément excessive de l'approche par compétences, voit dans son instauration la mise en œuvre d'une vision essentiellement utilitariste et l'évacuation de la dimension culturelle. Plus profondément, de son point de vue, où faut-il trouver les racines de la conception de la notion de référentiel ? Serait-ce dans une préoccupation pour une mise en ordre et un contrôle social des processus éducatifs, pour un contrôle des visées de l'éducation, en cette période où précisément ces visées changent de manière profonde ?

Quatrièmement, l'alignement du référentiel de compétences utilisé dans la formation des enseignants, sur ceux de l'enseignement (ce qui est le cas au Québec) n'est-il pas porteur d'un double danger potentiel ? Le premier serait lié au bricolage des curriculums d'enseignement reposant sur des fondements peu ou pas étayés (Lenoir, 2001). Le second danger tendrait à l'enfermement dans la seule logique des compétences, risquant de conduire à la myopie à l'égard d'autres pistes potentielles sur le plan de la formation et de l'enseignement. Bronckart (2009), Bronckart et Dolz (2000) comme Crahay (2006) formulent à cet égard des propositions d'alternatives aux compétences qui demanderaient à être débattues. De plus, faut-il que le monde entier se plie à un seul modèle général ? Et pour quels motifs toutes les sociétés devraient-elles, parfois à l'encontre de leur culture et des moyens et ressources qui leur sont disponibles, s'imposer l'approche par compétences ? La vision hégémonique et impérialiste de l'Occident, relayée par les grands organismes internationaux et les bailleurs de fonds, ne serait-elle pas gênante ? La lutte contre tout totalitarisme dans le champ éducatif deviendrait-elle tout à coup oiseuse ? Une analyse récente de programmes d'études fondés sur l'approche par compétences en Afrique (Cros *et al.*, sous presse) met en relief les limites et dérives d'une standardisation aveugle négligeant l'équilibre nécessaire entre standards et contextualisation.

La production d'un référentiel suscite d'autres questions requérant réflexion. Ainsi, note Périsset Bagnoud (2007), les énoncés d'un référentiel sont souvent accompagnés de l'énumération de « sous-compétences » décomposées en actions et censées conduire au développement de la compétence visée. Ne retombe-t-on pas alors, par un tel inventaire, dans l'esprit de l'approche par objectifs comportementaux qui postulait un processus d'apprentissage remontant des objectifs intermédiaires aux objectifs généraux en passant par les terminaux, et dont, précisément, l'APC devait se distancier ? Pour Brassard (2008) il y a une nécessité de l'exhaustivité pour rendre compte de toutes les facettes de l'acte professionnel. Mais cette préoccupation porte le danger de l'inventaire en forme de catalogue comme ce fut le cas au Québec avec le référentiel produit lors de

la première réforme fondée sur l'approche par compétences (gouvernement du Québec, 1992, 1994). C'est donc un véritable dilemme qui impose dès lors, de ne retenir que les compétences les plus importantes, ce qui renvoie au problème du choix, des enjeux de divers ordres et des intérêts particuliers. Un des dangers ne serait-il pas alors d'ignorer ou d'abandonner ce qui relève des pratiques usuelles, de sens commun, pourtant si fondamentales ? D'une part, Martinand (2001) souligne l'importance des pratiques de référence qui permettent entre autres « de prendre en compte non seulement les savoirs en jeu, mais les objets, les instruments, les problèmes et les tâches, les contextes et les rôles sociaux, d'où le terme de pratique, précisé et renforcé, sans doute avec redondance, en pratique sociale » (p. 19). Il en conclut la nécessité « de repenser la formation des maîtres, comme acquisition d'une double compétence, dans une ou plusieurs pratiques de référence (ce à quoi les disciplines universitaires ne sont pas forcément bien adaptées) et dans la pratique enseignante sur les disciplines scolaires » (p. 19). D'autre part, nous rappelons combien Bourdieu (1980) a insisté sur le poids de la pratique « pratique » et sur sa double efficacité, opératoire et économique pour l'enseignant. À propos du référentiel de compétences qu'il présente dans son livre, Perrenoud (1999) signale que « d'autres savoirs resteront implicites : tous ces savoirs d'action et d'expérience sans lesquels l'exercice d'une compétence est compromis » (p. 20). Pourtant, ce sont ces savoirs d'expérience qui constituent la trame et les repères de la pratique d'enseignement. Ces « savoirs » relèvent plus de l'habitus professionnel, de ce que Leplat (1997) appelle les compétences incorporées et on les nomme fréquemment, de manière souvent péjorative en éducation, des routines. Plutôt que de penser qu'ils ne sont pas des « organisateurs » adéquats d'un référentiel de compétences, ils nous paraissent devoir être au cœur d'un référentiel. Cela requiert la connaissance de ces pratiques afin de pouvoir identifier ce qui pourrait s'appeler un référentiel professionnel, et d'en tenir compte pour bâtir le référentiel de formation (Lenoir, sous presse). Il ne s'agit toutefois pas d'un plaidoyer pour une minorisation des savoirs disciplinaires sans lesquels nul traitement critique et modificateur des savoirs d'expérience, de sens commun n'est possible.

Enfin, il y aurait lieu de se pencher sur l'absence de stabilité de la notion de compétence elle-même et de son emploi dans un référentiel de formation à l'enseignement. Nous renvoyons à la rubrique « Autour des mots de la formation » d'un précédent numéro de *Recherche & Formation* (Rey, 2009) et à la critique de la notion de compétence présentée plus haut. Mais cette question vient en amont de celle relative au référentiel.

Conclusion

Comme le souligne Perrenoud (1999), « chaque élément d'un référentiel de compétences peut [...] renvoyer soit à des pratiques plutôt sélectives et conservatrices, soit à des pratiques démocratisantes et novatrices » (p. 15). D'où

une première question conclusive : quelle conception du référentiel les formateurs universitaires entendent-ils adopter, celle relative à l'application stricte d'un référentiel, celle relative à son adaptation ou celle relative à sa création ?

Nous nous référons également à Perrenoud pour rappeler, ainsi que cela se dégage de cette présentation, qu'« aucun référentiel ne peut [...] garantir une représentation consensuelle, complète et stable d'un métier ou des compétences qu'il met en œuvre » (*ibid.*, p. 16). Dans nos sociétés d'où ont disparu les consensus traditionnels, quel que soit le référentiel, il aura ses opposants, ses détracteurs car les fonctions de valeurs et de sens sont au cœur, peut-être bien davantage que les enjeux strictement cognitifs, des choix idéologiques et culturels que les concernés effectuent. Il est permis de concevoir la notion de curriculum selon deux tendances fortes. La première conçoit le référentiel en fonction de la logique des compétences, centrée sur le développement des pratiques d'enseignement et où les savoirs disciplinaires sont des composantes essentielles, mais non exclusives. La deuxième appréhende le référentiel en maintenant la centration sur les savoirs disciplinaires, le « reste », qui n'est pas nécessairement négligé, relevant alors du contexte. D'où une deuxième question conclusive : quelle conception curriculaire les formateurs universitaires entendent-ils adopter pour concevoir le référentiel de formation ? De notre point de vue, cette question n'est qu'idéologique, car il est profondément erroné de vouloir opposer ces deux conceptions.

Enfin, il nous paraît difficile de nier aujourd'hui le poids des orientations économiques, du néocapitalisme et de l'idéologie néolibérale, sur les finalités et les orientations des systèmes éducatifs même s'il existe des espaces de liberté qu'il importe d'investir. D'où une troisième question conclusive et sans doute la plus fondamentale : quelle conception des visées téléologiques et quels fondements socioculturels de la formation les formateurs universitaires et les institutions entendent-ils adopter ? Selon les choix effectués une professionnalisation fermée, techniciste et individualiste, ou une professionnalisation ouverte, culturelle et intersubjective (Perrenoud, 1997) sera promue à travers les modalités opératoires de la formation.

Yves LENOIR

y.lenoir@videotron.ca

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL L. (2000). « Acquisitions et évaluation des compétences en situation scolaire », in J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck, p. 77-94.

ANSART P. (1974). *Les idéologies politiques*. Paris : Presses universitaires de France.

- BAIN D. (2000). « De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes », in J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck, p. 129-145.
- BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*, Paris : Éditions de Minuit.
- BRASSARD A. (2008). « Référentiel de compétences et élaboration de programmes en gestion de l'éducation : "c'est un peu plus compliqué que ça" », in M. Ettayebi, R. Operti & P. Jonnaert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris : L'Harmattan, p. 237-252.
- BRONCKART J.-P. (2009). *La notion de compétence est-elle pertinente en éducation ?*, disponible sur Internet : <<http://www.skolo.org/spip.php?article1124>>, consulté le 19 août 2010.
- BRONCKART J.-P. & DOLZ, J. (2000). « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? », in J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck, p. 27-44.
- BURBULES N. C. & TORRES C. A. (2000). « Globalization and Education: An Introduction », in N. C. Burbules & C. A. Torres (dir.), *Globalization and Education. Critical Perspective*, New York, NY: Routledge, p. 1-26.
- BURCHELL H. (1995). « A usefull role for competence statements in post-compulsory teacher education ? », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 20, n° 3, p. 251-259.
- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (2010). *Référentiels de compétences. Les socles de compétences*. Bruxelles : Communauté française de Belgique, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, disponible sur Internet : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295&rank_navi=295>, consulté le 25 août 2010.
- CRAHAY M. (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 97-110.
- CRAHAY M. et FORGET A. (2006). « Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique ? », in F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles : De Boeck, p. 63-84.
- CROS F., De KETELE J.-M., DEMBÉLÉ M., DEVELAY M., GAUTHIER R.-F., GHRIS N., LENOIR Y., MURAYI A. & SUCHAUT B. (sous presse). *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Résumés exécutifs du rapport final et des études-pays. Rapport final sur les réformes curriculaires par APC en Afrique*, Paris : CIEP.
- DOTTRENS R. (1964). « Tradition et bon sens en éducation », *Société Binet Alfred et Simon Théodore*, n° 478, p. 36-40.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007). « Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres ». *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, n° 1 du 4 janvier 2007, disponible sur Internet : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>>, consulté le 19 août 2010.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec : ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Québec : ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2002). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : ministère de l'Éducation.
- GUTEK G. L. (1988). *Philosophical and ideological perspectives on Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- HIRTT N. (2009). « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, n° 39, document sur Internet : <www.ecoledemocratique.org>, consulté le 19 août 2010.
- HOHL J. (1996). « Qui sont les parents ? Le rapport des parents immigrants à l'école », *Lien social et politiques RIAC*, n° 35, p. 51-62.
- KANOUTÉ F. & SAINFORT M. (2003). La relation école-famille immigrante. *Éducation Canada*, vol. 43, n° 1, p. 28-31.
- LE BOTERF G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris : Éditions d'organisation.
- LE BOTERF G. (1998). *Ingénierie des compétences*, Paris : Éditions d'organisation.
- LENOIR Y. (2001). « Fondements énoncés et implicites du nouveau curriculum du primaire : à quels impacts sur la conception des manuels scolaires faut-il s'attendre ? », in Y. Lenoir (dir.), B. Rey, G.-R. Roy *et al.*, *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 89-112.
- LENOIR Y. (sous presse). « La place de la pratique dans la formation à l'enseignement : vers un référentiel professionnel », in Y. Lenoir & M. Bru (dir.), *Les référentiels de formation à l'enseignement : quels référentiels pour quels curriculums ?*, Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
- LENOIR Y. & BOUILLIER-LOUDOT M.-H. (2006). « Introduction — Entre tous savoirs et tous savoir-faire : quel curriculum de formation à l'enseignement ? », in Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec : Presses de l'université Laval, p. 1-23.

- LENOIR Y. & VANHULLE S. (2006). « Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement », in A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*, Québec : Presses de l'université du Québec, p. 193-245.
- LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.
- LESSARD C. (2009). « Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? », in R. Étienne, M. Altet, C. Lessard *et al.* (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*, Bruxelles : De Boeck, p. 127-144.
- MARTINAND J.-L. (2001). « Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire », in A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles : De Boeck, p. 17-24.
- PAQUAY L. (1994). « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? », *Recherche & Formation*, n°15, p. 7-38.
- PÉRISSET BAGNOUD D. (2007). « Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande », in L. Talbot & M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 87-104.
- PERRENOUD P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF.
- PERRENOUD P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage*, Paris : ESF.
- RAISKY C. (2001). « Référence et système didactique », in A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck, p. 25-47.
- REBOUL O. (1971). *La philosophie de l'éducation*, Paris : Presses universitaires de France.
- REY B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- REY B. Autour des mots. « Compétence » et « compétence professionnelle ». *Recherche & Formation*, n° 60, p. 103-116.
- REY B. (sous presse). « Que peut-on faire d'un référentiel de compétences professionnelles d'enseignants ? », in Y. Lenoir & M. Bru (dir.), *Les référentiels de formation à l'enseignement : quels référentiels pour quels curriculums ?*, Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
- SACHOT M. (dir.). (1998). *Le référentiel d'apprentissage et de formation : un outil didactique ?*, Strasbourg : CIRID : CRDP.
- SNYDER J., BOLIN F. & ZUMWALT K. (1992). « Curriculum Implémentation », in P. W. Jackson (dir.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, p. 402-435.

VANHULLE S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. *Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez les jeunes enseignants en formation*, Berne, Berlin, Bruxelles : Peter Lang.

WEBER M. (1964). *The theory of social and economic organization*. New York: Free Press.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

The notion of referentiality in teacher training: contributions and limits

This paper questions the idea of a system of reference associated with the notion of competence in the field of teacher training. First, it presents a set of contributions coming from different research papers presenting contributions favorable to their use. These papers stress the professional dimensions and the resort to a logic of action, the establishment of a greater coherence, the encouragement to assume more responsibilities. Second, this paper considers several potential limits. The hold of political power and the economist ideological options, along with particular interests, might result in a limiting dividing logic of competences, as well as a way to impose an hegemonic, standardized, managerial and technicist normativity on practices. A normativity independent from teachers' actual practices and indifferent to human concerns.

Der Begriff Referenzierung bei der Lehrerausbildung: Beiträge und Grenzen

Dieser Artikel studiert den Begriff Bezugssystem, das mit dem Begriff Kompetenz bei der Lehrerausbildung verbunden wird. Zuerst beschreibt er eine Gesamtheit von Beiträgen von verschiedenen Publikationen, die Beiträge präsentieren, die ihre Benutzung befürworten. Sie betonen die beruflichen Dimensionen und das Zurückgreifen auf eine Aktionslogik, die Planung einer stärkeren Kohärenz, die Verstärkung der Übertragung von Verantwortung. Dann weist der Artikel auf mehrere potentielle Grenzen hin. Der Einfluss der Politiker und die ökonomistischen ideologischen Optionen, die von Eigeninteressen begleitet werden, wären die Ursache einer Aufsplitterung der Kompetenzen aber auch der Auferlegung einer hegemonialen, standardisierten, managerialen und technizistischen Normativität, eine Normativität, die von den effektiven Lehrtätigkeiten unabhängig ist und die die menschlichen Anliegen nicht beachtet.

La noción de referencialidad en la formación docente : contribución y límites

El presente artículo cuestiona la noción de "referencial" asociada a la noción de competencia en el marco de la formación docente. En primer lugar, presenta un conjunto de aportaciones procedentes de diferentes publicaciones, que contienen contribuciones favorables a su uso. Insisten sobre la dimensión profesional y el recurso a una lógica de acción, el establecimiento de una mayor coherencia y el refuerzo de la responsabilización. En segundo lugar, el artículo observa varios límites potenciales. La influencia de lo político y las opciones ideológicas economicistas, acompañadas por intereses particulares, podrían originar una lógica fragmentadora de las competencias, pero también la imposición de una normatividad hegemónica, estandarizada, managerial y tecnicista en las prácticas, normatividad independiente de las prácticas efectivas de los docentes e indiferente a la preocupación de dimensión humana.