

COMMENT LES REFERENCES DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES POURRAIENT FAVORISER LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ?



Margus PEDASTE, Université de Tartu (Estonie)

Introduction

Dans le monde moderne, on attend des enseignants, et des professionnels en général, qu'ils soient des « professionnels apprenants », qui enrichissent continuellement leurs connaissances et leurs compétences, et partagent leurs réflexions aussi bien pratiques que théoriques au sein d'une communauté de collègues (Simons et Ruijters, 2014). Les référentiels fondés sur les compétences professionnelles des enseignants peuvent être un outil pour soutenir l'apprentissage professionnel des enseignants. En Estonie, des référentiels basés sur les compétences existent depuis 2005, mais ils ne sont pas encore beaucoup utilisés pour favoriser la progression professionnelle des professeurs et planifier la formation professionnelle, même si certains établissements et membres du personnel éducatif les reprennent à leur niveau. Ces référentiels ont initié des changements dans la formation initiale des professeurs à l'université.

Cet exposé s'appuie notamment sur un document publié en 2019 (voir Pedaste, Leijen, Poom-Valickis & Eisenschmidt, 2019). Tout d'abord, je présenterai ce que sont les référentiels professionnels pour les enseignants et à quoi ils pourraient servir. Ensuite, je décrirai les référentiels professionnels des enseignants en Estonie, leur mise en œuvre et leur utilisation réelle. Enfin, je présenterai les leçons que l'on peut tirer des résultats de l'étude réalisée avec mes collègues sur le rôle potentiel des référentiels professionnels dans le renforcement d'un continuum de formation pour les professeurs.

I. Les référentiels professionnels pour les enseignants

Des enseignants professionnels

Selon Simons et Ruijters (2014), deux conditions sont requises pour être un professionnel. La première concerne *l'engagement* à enseigner et aider les élèves, tout en prenant en charge sa propre formation. La deuxième est *l'intégrité*. Si ces deux conditions sont remplies, les enseignants doivent alors faire preuve de quatre qualités : premièrement, ils doivent posséder un *corpus de connaissances théoriques* et la capacité à le traduire dans la pratique ; deuxièmement, ils ont besoin d'une *théorie d'action* et d'une volonté pour l'appliquer et l'améliorer en tant que praticiens réflexifs¹ ; troisièmement, ils

¹ Le praticien réflexif est capable de prendre de la distance par rapport à sa propre expérience et de mettre ses pratiques professionnelles en perspective pour les remettre en question et les améliorer en apprenant à partir des expériences.

doivent être des *experts* dans leur domaine en acquérant sans cesse de nouvelles connaissances à partir des contextes de pratique, à la fois individuellement et collectivement ; et quatrième, ils requièrent un *cadre professionnel*, c'est-à-dire qu'ils doivent appartenir à une communauté professionnelle qui permet d'affronter la complexité grâce au travail collaboratif. Si les professeurs remplissent ces deux conditions et qu'ils possèdent ces quatre qualités, alors, en tant que professionnels reconnus, ils disposent d'une meilleure *autonomie* et d'une meilleure *autorité*. Dans le cas de l'autonomie, les enseignants doivent être actifs pour façonner leur propre professionnalisme. Et dans le cas de l'autorité, ils doivent contribuer à faire évoluer le métier et à former leurs collègues et les débutants.

La formation des enseignants est non seulement un processus personnel, mais également social : les enseignants doivent soutenir l'apprentissage de leurs collègues en plus du leur. Par conséquent, ils pourraient constituer des communautés d'apprentissage professionnel où ils échangeraient continuellement des connaissances et agiraient par rapport à cet apprentissage (Hord, 1997) afin d'améliorer le métier en définissant le corpus de connaissances et de compétences nécessaires et comment le mettre à jour, donnant ainsi à la pédagogie un caractère public et collégial (Darling-Hammond, 1999). En qualité de professionnels, ils devraient également contribuer à l'élaboration officielle des référentiels.

Utilité attendue des référentiels professionnels dans l'éducation

Sachs (2003) a identifié trois objectifs liés à l'introduction et la mise en œuvre des référentiels d'enseignement : **1.** améliorer la performance des enseignants, **2.** contribuer à la formation continue des enseignants², et **3.** améliorer le prestige des enseignants. Ces trois objectifs sont en corrélation avec le concept d'enseignants comme professionnels apprenants.

En effet, les référentiels pourraient servir à garantir une qualité de formation des enseignants (OCDE, 2013) et établir un pont entre les étapes de cette formation, de la formation initiale au développement professionnel continu. Révai (2018) a observé, en analysant les cas de l'Australie, de l'Estonie et de Singapour, que l'alignement des référentiels avec la formation des enseignants était difficile à atteindre en raison de différentes conceptualisations des connaissances professionnelles. Toutefois, les référentiels aident à créer un dialogue mutuel entre les protagonistes et pourraient être utiles pour accompagner les évaluations systématiques des connaissances et compétences professionnelles des professeurs, afin de concevoir des programmes de formation professionnelle. Ils peuvent être considérés comme des catalyseurs de changement. En outre, les référentiels pourraient renforcer des objectifs politiques spécifiques pour réguler la formation et la pratique professionnelle des enseignants tout au long de leur carrière, et pourraient tracer des voies pour la formation professionnelle (Toledo, Révai, & Guerriero, 2017).

De ce fait, les référentiels pourraient être utiles pour améliorer les quatre qualités des professeurs, telles que les ont définies Simons et Ruijters (2014), en accompagnant la performance grâce à l'identification d'un corpus de savoirs théoriques ; en encourageant la formation professionnelle continue fondée sur l'expérience (connaissances pratiques acquises comme théorie en action) ; en améliorant l'expertise sur le terrain grâce à une actualisation du corpus des savoirs ; et en représentant

² À cet égard, Looney (2011) a souligné que l'évaluation des enseignants devait être reliée à un ensemble de standards bien définis.

la profession sur la base d'un cadre professionnel qui relie les enseignants à une communauté professionnelle (voir schéma 1). Étant donné que les enseignants contribuent, individuellement et collectivement, à développer de nouvelles connaissances et expertises, pouvant aussi être intégrées à des référentiels révisés, il faut insérer une flèche bidirectionnelle entre les objectifs des référentiels et les qualités des apprenants professionnels.

Schéma 1: cadre de réalisation des objectifs des référentiels professionnels mettant en corrélation les conditions requises et les avantages des apprenants professionnels avec les qualités des apprenants professionnels.



Source : Pedaste, Leijen, Poom-Valickis & Eisenschmidt, 2019.

Partant de ce cadre théorique, l'étude conduite par M. Pedaste, Ä. Leijen, K. Poom-Valickis et E. Eisenschmidt a pour objet d'analyser comment les objectifs des référentiels professionnels sont atteints dans le contexte estonien. Nous nous intéresserons ici à la question suivante : **dans quelle mesure les référentiels professionnels ont-ils encouragé le développement professionnel des enseignants ?**

II. Politique de développement professionnel des enseignants en Estonie

Le premier standard professionnel pour les enseignants a été adopté en 2005 en Estonie. Il mettait l'accent sur la définition du professeur comme praticien réflexif et apprenant tout au long de sa vie³ et avait deux fonctions : il servait de cadre aux enseignants pour leur développement professionnel et leur perfectionnement, et possédait une fonction plus extérieure car le standard, associé au diplôme d'enseignant, pouvait être une garantie de compétence professionnelle et de qualité. Dans ce standard, les compétences des enseignants étaient décrites sur un niveau, selon huit domaines et trois groupes :

1. Conception et conduite des processus d'apprentissage (comprenant la planification et la gestion des apprentissages, la création de l'environnement d'apprentissage, l'accompagnement des apprentissages, l'analyse et l'évaluation du développement des apprenants et des processus d'apprentissage) ;
2. Compétences interpersonnelles (compétences en matière de communication et de coopération pour renforcer la motivation des apprenants)

³ <https://issuu.com/kolledz/docs/opetajakutse> (en estonien)

3. Développement professionnel et auto-analyse des enseignants.

Les référentiels décrivaient ainsi le corpus de connaissances que les professeurs étaient censés posséder. Toutefois, **ils n'indiquaient pas clairement s'il s'agissait du corpus de connaissances d'un professeur débutant ou expérimenté, étant donné qu'il n'y avait qu'un seul niveau.** Par conséquent, le standard n'a pas servi de base à la conception des programmes de formation initiale des enseignants, et n'a pas été non plus utilisé massivement pour accompagner la formation continue. Cependant, il a permis de soutenir les professeurs qui participaient au programme d'initiation au cours de leur première année d'enseignement⁴.

Plus tard, dans le sillage de la *Stratégie estonienne sur la formation des enseignants* définie pour 2009–2013⁵, un débat a été lancé sur la façon de permettre le développement des compétences des enseignants tout au long de leur carrière, de sorte que les mêmes compétences soient traitées dans la formation initiale, pendant l'année d'initiation et dans la formation continue. Qui plus est, le besoin d'améliorer le statut du professeur a été mis en avant car il ne correspondait pas aux attentes des enseignants. **Ainsi, un système comprenant trois niveaux de référentiels a été élaboré comme suit en 2013 : enseignant, enseignant expérimenté et maître enseignant.** Le processus d'élaboration de nouveaux référentiels a été initié par le Conseil professionnel de l'enseignement, qui agit en conformité avec la législation et l'autorité responsable des diplômes en Estonie, et comprend notamment des représentants des associations d'enseignants, des associations de chefs d'établissements, des instituts de formation des enseignants, ainsi que du ministère de l'Éducation et de la Recherche.

Le nouveau système de référentiels décrivait au moins cinq catégories de compétences dans les domaines suivants : planification des activités d'apprentissage et d'enseignement, développement de l'environnement d'apprentissage, accompagnement de l'apprentissage et du développement, réflexion, développement personnel et soutien. Les référentiels ont également servi de ligne directrice pour l'élaboration des programmes de formation des enseignants à l'université, ainsi que d'outil d'évaluation pour les enseignants qui étaient déjà titulaires d'un master, mais n'avaient pas suivi la formation d'enseignant à l'université. **Depuis 2014, il est possible de vérifier les compétences des enseignants et d'obtenir un diplôme d'enseignant en se soumettant à une évaluation professionnelle réalisée par l'Association estonienne des enseignants,** composée à la fois de membres individuels et institutionnels. Bien qu'elle ne représente pas la majorité des professeurs, cette association est reconnue dans la société estonienne. Cette association a demandé le droit d'évaluer et de diplômer, en accord avec les référentiels, les enseignants qui n'avaient pas de diplôme d'enseignant (premier niveau) et les enseignants qui utilisaient les référentiels pour l'auto-évaluation et la formation professionnelle (niveau supérieur). Plus spécifiquement, sept objectifs ont été précisés pour définir les usages potentiels des référentiels :

1. L'évaluation des compétences des personnes, y compris l'auto-évaluation et l'évaluation de la conformité lors de la remise d'un diplôme ; le titre professionnel sera inscrit sur le diplôme.

⁴ Le programme de l'année d'initiation a été créé dans le continuum du développement professionnel des enseignants (Eisenschmidt, 2006) en 2004. Dans une large mesure, le standard a servi à analyser et définir les objectifs de développement professionnel. Sur la base des premiers standards, 497 enseignants ont obtenu un diplôme professionnel à la fin de leur période d'initiation entre 2006 et 2011.

⁵ https://issuu.com/eduko/docs/estonian_teacher_education_strategy

2. L'élaboration, l'évaluation et le développement de cursus et de programmes de formation répondant aux exigences du marché du travail.
3. La description et la présentation des professions.
4. La planification de carrière et la création d'une base pour l'apprentissage tout au long de la vie.
5. La détermination des besoins de formation et la planification de la formation.
6. La rédaction des descriptions de postes et le recrutement d'employés.
7. La comparaison entre les professions et les diplômes.

III. Ce que nous savons sur l'usage des référentiels professionnels aujourd'hui

Le rôle des référentiels dans la formation initiale des enseignants

Selon les directives nationales sur la formation des enseignants, les référentiels professionnels appliqués aux enseignants servent de base à tous les cursus universitaires de niveau master et licence depuis 2013. Par conséquent, leur impact a été important dans les universités qui proposent la formation initiale des enseignants, essentiellement les universités de Tartu et de Tallinn où tous les programmes de formation initiale des enseignants ont été revus. Dans ce processus, les universités ont démontré à l'Association estonienne des enseignants et l'Autorité estonienne des qualifications que les acquis d'apprentissage des cursus et des différentes matières, ainsi que des pratiques pédagogiques couvraient l'ensemble des compétences évoquées dans les référentiels.

Une fois les études de formation initiale terminées avec succès, le certificat d'enseignant de premier niveau est obtenu en plus du diplôme universitaire. Pendant ce processus, l'Association estonienne des enseignants est invitée à désigner des membres supplémentaires pour les commissions de remise de diplômes. Les premiers diplômés à avoir suivi le cursus d'études révisé ont obtenu leur certificat d'enseignement en 2016. Depuis, toutes les universités estoniennes ont mis en place ce cursus permettant à 1 258 professeurs de décrocher un certificat. Cela représente 90 % de tous les certificats d'enseignants attribués selon les nouveaux référentiels (environ 10 % sont décernés par l'Association estonienne des enseignants).

Le rôle des référentiels dans l'organisation scolaire et le développement professionnel des enseignants

Tous les étudiants se préparant au métier d'enseignant à l'université obtiennent un certificat d'enseignement conforme aux référentiels. **Toutefois, l'analyse et le perfectionnement des compétences, la préparation d'un dossier et la candidature en vue d'un certificat d'enseignement basique ou de niveau supérieur sont autant de tâches facultatives pour les enseignants en exercice. En revanche, il semble qu'un très petit nombre d'entre eux sont intéressés par ces opportunités.** Entre 2014 et 2019, seuls 137 enseignants sur un total de plus de 22 000 travaillant dans les écoles primaires et les maternelles en Estonie ont réussi à décrocher un certificat d'enseignement professionnel : 51 au niveau des enseignants, 35 au niveau des enseignants expérimentés et 38 au niveau des maîtres enseignants. Néanmoins, ces chiffres n'illustrent pas à quel point les référentiels ont permis d'accompagner l'apprentissage professionnel de façon informelle ou au niveau des écoles pour créer des mécanismes d'amélioration de la qualité spécifiques aux établissements. C'est la raison

pour laquelle nous avons réalisé des entretiens avec des professeurs, des chefs d'établissements et des élus. Ces entretiens d'une ou deux heures n'offrent pas de description représentative des usages des référentiels, mais ils révèlent à quel point ces usages varient et comment ils sont acceptés par le personnel éducatif. Toutes les personnes interrogées ont admis que toutes les compétences décrites dans les référentiels étaient pertinentes, mais elles ont également mis à jour certaines lacunes.

Les enseignants

La plupart des enseignants interrogés (3 sur 4) avaient obtenu le master grâce à l'évaluation professionnelle et étaient désormais évaluateurs au sein de l'Association des enseignants. Ils ont tous déclaré que les référentiels étaient utiles car ils permettaient à chaque enseignant de s'évaluer individuellement. Ils ont bénéficié, à titre personnel, du processus d'évaluation, mais ils n'ont pas eu l'impression que toutes les ressources qu'ils ont mises en œuvre pour se préparer, s'auto-analyser et obtenir un certificat de niveau supérieur ont été valorisées au sein de l'école ou la société. Nous pouvons retenir les points suivants de ces entretiens :

- Un niveau supérieur n'entraîne pas nécessairement un meilleur salaire ou de meilleures opportunités de carrière. Cela peut expliquer pourquoi le certificat d'enseignement de premier niveau est demandé par les personnes sans qualification, tandis que les niveaux supérieurs ne le sont pas ; les enseignants ne voient pas l'intérêt de les demander.
- La certification est une chose à laquelle les enseignants aspirent pour leur propre intérêt, toutefois ils n'ont pas le sentiment qu'une expertise plus grande soit appréciée ou valorisée, tant au niveau de l'école qu'au niveau national.
- Le modèle de financement de l'école devrait peut-être changer pour que les chefs d'établissements disposent d'un budget supérieur afin d'offrir un meilleur salaire aux professeurs possédant une expertise importante (actuellement, les chefs d'établissements n'ont pas assez de flexibilité pour le faire).
- On peut considérer qu'un bon professeur n'a pas besoin d'un document pour enseigner.
- La communication sur l'utilisation des référentiels n'a pas été à la hauteur. Cela peut expliquer pourquoi les référentiels n'ont pas été largement adoptés dans les systèmes de formation professionnelle des enseignants.

Les chefs d'établissements

Les trois chefs d'établissements interrogés avaient des façons différentes d'utiliser ou non les référentiels professionnels. Le premier les avait utilisés pendant plusieurs années pour l'auto-évaluation des professeurs (les enseignants de son établissement pouvaient uniquement participer à des formations continues qui étaient en lien avec leur auto-évaluation). De plus, certains de ses enseignants avaient obtenu le certificat professionnel et endossaient, depuis, de nouvelles responsabilités au sein de l'école. Le deuxième avait commencé à utiliser les référentiels pour l'auto-évaluation, puis avait laissé le choix aux enseignants de continuer ou pas. Le troisième n'avait aucun enseignant titulaire du certificat professionnel dans son école et venait d'entamer des discussions sur l'usage des référentiels pour actualiser les critères d'auto-évaluation dans son établissement. Nous pouvons retenir les points suivants de ces entretiens :

- L'usage des référentiels dépend beaucoup des chefs d'établissements et des choix locaux.
- L'usage des référentiels pourrait être beaucoup plus encouragé à l'échelon national.

- Les référentiels ne sont pas bien connus par les chefs d'établissements et les enseignants.
- On peut s'interroger sur le fait qu'un nombre aussi important de compétences soit exigé d'une seule personne.

Les élus

Les deux élus étaient des enseignants expérimentés et des représentants d'organisations professionnelles. Ils ont reconnu que les référentiels ne concernaient pas la majorité des enseignants. Nous avons relevé les idées suivantes lors de ces entretiens :

- Les référentiels représentent un idéal et se situent à un niveau très élevé que de nombreux enseignants pensent ne pas pouvoir atteindre. On pourrait avancer la nécessité d'élaborer des référentiels plus réalistes pour les professeurs.
- Les référentiels ne sont pas rigoureusement intégrés au système de qualification général et aux documents politiques régissant le domaine de l'éducation. Il en résulte que les activités et les responsabilités professionnelles des enseignants sont indépendantes de leur qualification.
- Une autre explication pourrait être qu'il n'existe aucune réglementation stipulant que les enseignants ont droit à un salaire plus élevé ou à d'autres avantages en fonction de leur diplôme (un enseignant expérimenté ou un maître enseignant peut gagner plus que les autres, mais c'est une décision locale qui dépend essentiellement des chefs d'établissements et des collectivités locales).

Conclusion : les leçons que nous pouvons tirer de l'expérience estonienne

Nous avons expliqué que les référentiels professionnels poursuivaient trois objectifs (voir schéma 1). Premièrement, ils devraient **donner une définition commune des compétences attendues chez les enseignants**. En Estonie, cet objectif a été mis en avant pour élaborer le premier standard. Les entretiens ont révélé **que les référentiels actuels répondaient également très bien à cet objectif**.

Deuxièmement, les référentiels devraient **soutenir la formation professionnelle continue des enseignants pendant leur carrière**. Ce point faisait partie des priorités de la deuxième version des référentiels (2013). Depuis, ils ont eu un impact majeur sur le développement et l'évaluation des cursus de formation des enseignants (Leijen & Pedaste, 2018). Malheureusement, il semble **que les référentiels ne sont généralement pas utilisés pour créer des systèmes d'assurance qualité ou pour analyser régulièrement les compétences professionnelles dans les écoles**. Certaines écoles les ont utilisés avec succès et leurs bonnes pratiques doivent être diffusées. Par exemple, les enseignants certifiés pourraient participer à l'élaboration de documents politiques au niveau national ou servir de mentors aux enseignants débutants.

Troisièmement, les référentiels devraient aider à **renforcer le statut de la profession et faire le lien entre les enseignants et la communauté professionnelle** (afin d'encourager le partage d'expériences). **Cet objectif n'a pas été atteint dans le processus de développement des référentiels en Estonie**, qui subit actuellement une grave pénurie d'enseignants⁶. Si un sentiment de propriété est important pour atteindre cet objectif, les référentiels sont toujours perçus comme des outils d'évaluation externes.

⁶ Cette pénurie peut expliquer que l'incitation des professeurs à obtenir une qualification supérieure ne constitue pas une priorité. Toutefois, le prestige de la profession est une variable cruciale d'attractivité.

Nous pouvons expliquer cela par le fait que les enseignants ne se sentent pas impliqués dans le processus d'élaboration des référentiels professionnels⁷.

Ainsi, nous pouvons dire que les **référentiels de 2013 ont eu un effet considérable sur la formation initiale des enseignants, mais n'ont pas obtenu le niveau souhaité d'utilisation dans la planification de l'avancement et du développement professionnel des enseignants dans le contexte scolaire**. Le fait que la progression n'ait pas d'impact direct sur le salaire (qui est fixé par les chefs d'établissements), les responsabilités ou les tâches des professeurs peut constituer une part importante de l'explication. Par conséquent, les référentiels sont actuellement peu intégrés à d'autres documents politiques et un changement de mentalités chez les enseignants et les chefs d'établissements est nécessaire pour que la formation continue devienne un élément à part entière de la profession. Il manque aujourd'hui une approche systématique en Estonie, même si nous relevons certaines initiatives positives au niveau local.

Références

- Darling-Hammond, L. (1999). *Reshaping teaching policy, preparation and practice: Influences on the National Board for Teaching Professional Référentiels*. Washington, DC: AACTE Publications. Extrait de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432570.pdf>
- Eisenschmidt, E. (2006). *Implementation of induction year for novice teachers in Estonia*. Tallinn, Estonia: Tallinn University Publisher.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Leijen, Ä. & Pedaste, M. (2018). Pedagogical beliefs, instructional practices, and opportunities for professional development of teachers in Estonia. In H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, & J. Lavonen (Eds.), *The teacher's role in the changing globalizing world*. Leyden, IL: Brill.
- Looney, J. (2011). Developing high-quality teachers: Teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education*, 46, 440–455. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01492.x>
- OECD (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Poom-Valickis, K. & Eisenschmidt, E. (2019) *Teacher professional référentiels to support teacher quality and learning in Estonia*. *Eur J Educ.* 2019;54:389-399.
- Révai, N. (2018). *What difference do référentiels make to educating teachers? A review with case studies on Australia, Estonia and Singapore* (OECD Education Working Papers, 174). Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f1cb24d5-en>
- Sachs, J. (2003). Teacher professional référentiels: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching*, 9, 175–186. <https://doi.org/10.1080/13540600309373>
- Simons, R.-R.-J., Ruijters, M. C. P. (2014). The real professional is a learning professional. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based*

⁷ Une minorité seulement appartient à l'Association estonienne des enseignants qui représente le personnel éducatif dans le processus d'élaboration des standards.

learning. Dordrecht, Springer: Springer International Handbooks of Education.
https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_35

Toledo, D., Révai, N. & Guerriero, S. (2017). Teacher professionalism and knowledge in qualifications frameworks and professional référentiels. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Paris, France: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264270695-5-en>