

Nicole Rege Colet et Philippe Parmentier

## Chapitre 1. Exploiter un référentiel de compétences pour planifier son développement professionnel

*Madame A vient d'être nommée professeure dans un établissement d'enseignement supérieur qui souhaite recruter des enseignants-chercheurs qui s'engagent à obtenir une certification en enseignement du supérieur. Lorsqu'elle prend ses fonctions, Madame A apprend qu'elle a deux ans pour obtenir sa qualification en pédagogie de l'enseignement supérieur. Lors de son accueil, on lui explique qu'elle n'aura qu'à se rapporter au référentiel de compétences officiel et présenter une demande de reconnaissance. Madame A est totalement déboussolée par cette demande. Elle n'a jamais entendu parler de référentiel de compétences et elle ignorait qu'elle devait obtenir une certification pour pouvoir enseigner dans son domaine d'expertise, elle qui croyait que seules ses recherches et publications comptaient. Que de complications! C'est à se décourager de vouloir faire carrière dans l'enseignement supérieur.*

### INTRODUCTION

La situation de Madame A n'est pas exceptionnelle: elle illustre les innovations en cours dans l'enseignement supérieur quant à la gestion des carrières des enseignants-chercheurs. Comme relevé dans le chapitre introductif de cet ouvrage, l'enseignement supérieur est le seul ordre d'enseignement où les enseignants n'ont souvent pas besoin d'un titre ou d'une certification pour enseigner. Par tradition, ce sont les compétences de recherche et les publications qui comptent pour mener une carrière dans l'enseignement supérieur. Or, aujourd'hui, de nombreux systèmes d'enseignement supérieur accordent une grande attention au volet enseignement de la double identité professionnelle d'enseignant-

chercheur. Dans un paysage en pleine mutation, de nombreuses initiatives de développement professionnel ont fleuri avec pour effet qu'il est de plus en plus recommandé que les candidats à un poste d'enseignant-chercheur puissent faire valoir leurs compétences en matière d'enseignement. Et tant mieux s'ils peuvent fournir une certification qui atteste de leur «savoir enseigner» au supérieur.

Hors des systèmes anglo-saxons, il existe encore peu de formations certifiées en pédagogie de l'enseignement supérieur qui conduisent à un titre reconnu. Le métier continue à s'apprendre sur le tas, à travers l'expérience même de l'enseignement (Knight, Tait & Yorke, 2006; Sharpe, 2004). C'est pourquoi la plupart des institutions demandent à leurs enseignants-chercheurs d'expliquer comment ils se sont développés professionnellement au gré de l'expérience et de fournir des preuves des compétences professionnelles acquises en prenant appui, par exemple, sur un référentiel de compétences.

Le référentiel de compétences est un outil peu connu dont le sens est parfois mal compris en raison de la variété des définitions qui ont cours. Dans ce chapitre nous expliquerons ce qu'est un référentiel de compétences et comment il s'élabore. Nous discuterons l'intérêt de se rapporter à un référentiel de compétences pour gérer sa carrière d'enseignant-chercheur ou pour organiser son développement professionnel. Nous présenterons ensuite la construction d'un référentiel de compétences en évoquant les grands domaines de compétences (appelés aussi macro-compétences) qui en forment la colonne vertébrale. Et nous concluons avec quelques pistes concrètes à l'intention des enseignants qu'ils soient engagés dans une démarche personnelle ou dans une démarche institutionnelle.

## QU'EST-CE QU'UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES?

Le référentiel de compétences est un outil difficile à définir en quelques lignes parce qu'il englobe deux notions complexes, d'abord celle de référentiel, et ensuite celle de compétence. La complexité tient à la prolifération des termes associés, sans compter les débats parfois sans fin sur ce qu'est une compétence et la fonction d'un référentiel dans le domaine de la formation et du développement professionnel. Nous ne pouvons pas pour autant faire l'impasse sur une proposition de définition de ces deux termes.

Qu'est-ce qu'une compétence? A lui tout seul le terme nous embarque dans un monde décrit, par exemple par Lemaître et Hatano (2007), comme une nébuleuse tant il y a de définitions, de représentations, de croyances, voire de controverses. Pour notre part, nous observons une forme de schisme à l'intérieur des sciences de l'éducation entre ceux qui défendent la primauté du concept de compétence et ceux qui doutent désormais de la pertinence de la notion de compétence. Perrenoud, une des figures marquantes à qui on associe la notion de compétence, suggère, aujourd'hui, de la considérer comme un outil pour comprendre les pratiques sociales dans le domaine de l'éducation et de renoncer à débattre de l'existence ou non de la compétence comme processus mental (Perrenoud, 2011). Suivons son conseil et acceptons l'idée que la compétence est un outil de la pensée et du raisonnement. Nous le reconnaissons, notre approche sera volontairement brève et incomplète: elle vise simplement à relever les caractéristiques saillantes.

La notion de compétence s'oppose traditionnellement à celle de connaissance. Elle trouve ses origines dans les travaux sur la formation professionnelle et le développement professionnel (Le Boterf, 1997). L'expertise professionnelle ne se décline pas sous la forme d'une liste de connaissances encyclopédiques ou de savoirs disciplinaires. Intuitivement, on comprend bien que la professionnalité implique du savoir-faire, du savoir-être, du savoir-agir ou encore du savoir-accomplir et que l'on ne peut pas réduire l'activité professionnelle à un inventaire de savoirs savants. De fait, la compétence professionnelle est décrite comme un savoir en action orienté vers l'accomplissement d'une tâche dans un contexte donné. Il y a un lien entre savoirs et compétences puisque les compétences s'appuient sur des savoirs. Illustrons cela à partir d'une métaphore, celle d'une boîte à outils. Les outils placés dans cette boîte représentent les savoirs formalisés et maîtrisés; la compétence professionnelle consiste à savoir quel(s) outil(s) prendre pour résoudre un problème donné et comment les utiliser à bon escient. De la même manière, pour l'étudiant, il est important de pouvoir maîtriser différentes méthodes d'analyse statistique, mais c'est autre chose de savoir quelle méthode appliquer en fonction des données recueillies et des effets à mesurer.

Qu'est-ce qu'un référentiel? Ici aussi, ce ne sont pas les définitions qui manquent ni les réflexions autour du sens caché qui renvoie inéluctablement à l'idée de « se référer à » donc au principe d'une référence (Cros & Raisky, 2010). De là, il n'y a qu'un petit pas à franchir pour

conclure que les référentiels ont un caractère normatif et servent à définir les règles et principes qui régissent, par exemple, une formation ou une profession. Il y a deux manières de considérer le référentiel. Soit on adopte une approche prescriptive en considérant que le référentiel comprend les normes établies pour une formation ou une profession – celles qui doivent impérativement être respectées pour être reconnu comme diplômé/professionnel –, soit on adopte une approche plus ouverte en considérant que le référentiel indique un cadre pour fonder l'action formative/professionnelle. Dans le premier cas, le référentiel peut devenir un instrument de formatage, voire un carcan, dans le second, il offre une palette de possibilités pour structurer l'action et accompagner le développement professionnel. Un référentiel ce n'est pas seulement un cadre (ou un carcan dans sa version prescriptive), et donc pas seulement un répertoire, mais également un outil d'articulation entre différentes compétences (notion d'ordre, de progressivité, etc.) et de construction de sens (pour les acteurs). Dans le cas qui nous occupe, les référentiels sont aussi des outils de pilotage (à l'échelle du système), à partir desquels on organise la formation, on évalue les effets et on certifie les personnes qui suivent les formations.

Pour le propos qui est le nôtre, à savoir le référentiel de compétences de l'enseignant du supérieur, nous proposons de retenir que le référentiel correspond au répertoire des compétences du savoir enseigner au supérieur qui peut ensuite servir d'étalon pour guider le développement professionnel de l'enseignant-chercheur. Le chapitre 2 détaille les compétences qui entrent dans le savoir enseigner au supérieur et le chapitre 11 traite de l'élaboration d'un dossier d'enseignement qui peut conduire à l'obtention de la reconnaissance des compétences professionnelles en enseignement au supérieur.

L'apparition puis la multiplication des référentiels de compétences est à mettre en lien avec le mouvement de la professionnalisation. Là où l'accès à la profession et/ou à la formation professionnelle initiale et continue sont réglementés, le référentiel de compétences sert à concevoir la formation ou à réguler (ou préparer ou autoriser) l'accès à la profession: seules les personnes au bénéfice d'un titre reconnu et délivré par un établissement accrédité pouvant obtenir un droit de pratique. Qui sont les organismes qui élaborent et légitiment ces référentiels de compétences? La réponse est variable et, selon les contextes, est fonction de l'organisation du système national d'éducation et de formation, de l'organisation des professions avec, par exemple, l'existence de corpora-

tions et d'ordres professionnels, du caractère plus ou moins professionnalisant des formations du supérieur, des missions confiées à l'enseignement supérieur, du poids des divers interlocuteurs et de leurs intérêts respectifs pour la référentialisation. Certains pays, à l'instar de la France, s'efforcent de réduire la prolifération tous azimuts des référentiels en faveur d'un registre national des compétences et des certifications qui mènent à la reconnaissance professionnelle. Ailleurs, plusieurs référentiels émanant de groupes d'intérêts divers peuvent cohabiter, plus ou moins harmonieusement, reflétant l'absence de consensus sur ce qu'est la profession et comment on devient un professionnel.

Qu'en est-il pour les enseignants? A l'exception des enseignants du supérieur, les métiers de l'enseignement tendent à faire l'objet d'une forte réglementation en raison de la complexification de la profession d'enseignant, des exigences d'efficacité posées aux systèmes éducatifs et de l'universitarisation de la formation des enseignants qui veut que les candidats à l'enseignement soient au bénéfice d'une qualification de niveau supérieur pour exercer la profession enseignante. Or, cette standardisation de la formation professionnelle à l'enseignement n'empêche nullement la prolifération des référentiels où chacun exprime le noyau dur des compétences de la professionnalité. Dans la prochaine section, nous allons examiner la situation spécifique des enseignants du supérieur.

## À QUOI SERT UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR?

Comme nous l'avons vu précédemment, les référentiels de compétences ont deux fonctions, d'une part, expliciter les compétences qui entrent dans le savoir professionnel (autrement dit, ce qu'est la profession) et, d'autre part, concevoir et planifier la formation initiale et continue sous forme d'itinéraires balisés et de trajectoires institutionnalisées ou personnalisées qui permettent d'acquérir et développer les compétences de la profession. Parfois, les deux fonctions sont remplies par un même référentiel. Dans d'autres cas, en particulier lorsque le lien «formation – emploi» n'est pas explicitement balisé, on distinguera les référentiels «formation» des référentiels «métier». Les référentiels de compétences ont souvent un caractère contraignant dans le cadre des professions réglementées, comme c'est le cas pour les enseignants du primaire et du

secondaire. Or, dans le cas des enseignants du supérieur, dans les pays francophones, il n'y a pas (ou peu) d'obligation formelle de se former en pédagogie de l'enseignement supérieur pour exercer la profession d'enseignant. C'est pourquoi, les référentiels de compétences visent plutôt à décrire la complexité de la profession d'enseignant au supérieur, sur la base de la double identité d'enseignant et de chercheur, et à capturer les spécificités de l'activité d'enseignement dans un contexte orienté vers l'articulation entre recherche et enseignement.

L'enseignant du supérieur se caractérise par l'allégeance qu'il porte à sa discipline (Rege Colet & Berthiaume, 2009) et sa conception du savoir professionnel qui se décline souvent en termes de savoirs disciplinaires (voir aussi le chapitre 2 qui traite des composantes du savoir pédagogique des enseignants). Les spécificités de l'enseignant du supérieur, à savoir l'articulation enseignement-recherche et la prépondérance des savoirs disciplinaires, invitent, dès lors, à élaborer un référentiel de compétences qui tiennent compte de ces caractéristiques. Il s'agit, aussi, de valoriser et de promouvoir la complexité de la profession d'enseignant du supérieur et de reconnaître le caractère informel du développement professionnel. L'idée de s'inspirer de référentiels élaborés pour d'autres ordres d'enseignement comme, par exemple, pour le niveau lycée ou gymnase du secondaire, souvent considéré comme une phase propédeutique aux études du supérieur, n'est pas toujours bien accueillie, les enseignants du supérieur craignant un placage d'une réalité à une autre et surtout la mise sous tutelle de la formation professionnelle et de l'accès à la profession. Importer, comme tel, un référentiel de compétences au départ d'un autre profil d'enseignement semble même ici contre-productif, tant le besoin de contextualisation et de spécification est nécessaire, ne fût-ce que pour susciter l'adhésion.

Ainsi, dans le contexte de l'enseignement supérieur francophone, les référentiels de compétences ne peuvent pas être considérés comme des outils normatifs ou des standards à appliquer comme dans le cas des autres ordres d'enseignement. Ils servent plutôt de boussole et d'instrument de navigation puisque le développement professionnel de l'enseignant du supérieur relève avant tout d'une initiative personnelle. Ils aident à saisir la complexité de la pratique d'enseignement et à identifier les compétences clés qui entrent dans la définition d'un enseignant expert, soit un professionnel aguerri. Ils invitent à une réflexion sur ce qu'est un bon enseignant et sur comment on peut développer la qualité de son enseignement de manière à soutenir les apprentissages des étudiants.

## QUI DÉVELOPPE DES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR?

En l'absence d'un contexte formel pour encadrer la profession d'enseignant-chercheur, il existe de nombreux référentiels de compétences pour les enseignants du supérieur. Qui s'est emparé du dossier? Ce sont principalement les associations professionnelles à l'échelle nationale ou internationale qui ont investi la question. On y trouve notamment les regroupements de conseillers pédagogiques dont les fonctions sont, entre autres, de soutenir le développement professionnel des enseignants (Rege Colet, 2006; Taylor & Rege Colet, 2010). Les premiers référentiels ont été développés dans les pays anglo-saxons qui ont connu une réorganisation du développement professionnel des enseignants du supérieur avec l'introduction de certifications pour promouvoir et soutenir les carrières académiques. On peut mentionner, à titre d'exemple, la situation du Royaume-Uni, où pour pouvoir enseigner au supérieur tout enseignant doit fournir la preuve qu'il maîtrise certaines compétences figurant dans le *Professional Standards Framework* et obtenir une certification reconnue par la *Higher Education Academy* (HEA, 2013). Cette dernière accrédite les programmes de formation en pédagogie de l'enseignement supérieur offerts dans les différentes universités qui répondent aux standards professionnels de base. Ceux qui veulent aller plus loin peuvent se rapporter aux programmes de SEDA (*Staff and educational development association*) qui propose un cadre de référence du développement professionnel des enseignants du supérieur et des parcours de formation certifiants (SEDA, 2013).

Les associations francophones ont suivi le mouvement en proposant des traductions révisées et adaptées aux réalités des institutions et cultures francophones. Un exemple connu en francophonie est le référentiel de compétences pour l'enseignant universitaire élaboré, en 1999, à Montréal par un groupe de conseillers pédagogiques réunis lors d'un congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) (Parmentier, 1999). Dans le prolongement, différents services de soutien à l'enseignement et en particulier ceux qui proposent des parcours de formation à l'enseignement supérieur ont développé des référentiels, d'une part, pour préciser les compétences attendues chez un enseignant professionnel et, d'autre part, pour structurer leur offre de formation et d'accompagnement auprès des enseignants.

Cette construction par le terrain et l'expérience des référentiels de compétences pour l'enseignement supérieur pose un réel enjeu quant à leur légitimité et validité. Avec la mise en place d'un paysage rénové de l'enseignement supérieur qui vise une plus grande coordination et harmonisation entre systèmes d'enseignement supérieur, il s'agira sans doute de dégager les bases d'un référentiel commun qui reflète le consensus et de s'y référer pour concevoir et organiser des activités de développement professionnel des enseignants-chercheurs. L'alternative accorde une plus grande autonomie aux établissements où chaque institution développe son propre référentiel pour répondre à ses besoins spécifiques tout en respectant des bases communes. Or, les intérêts des uns et des autres différant, il y a un risque réel de dispersion des efforts et de démultiplication des points de vue, sans qu'une base partagée de compétences communes ne puisse finalement être dégagée, à moins qu'une instance politique s'octroie, à un échelon national, la prérogative de définir le référentiel de compétences des enseignants du supérieur. C'est notamment ce qui semble se passer en France où les nouvelles structures de formation des enseignants, les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), se voient confier une mission de formation initiale et continue des enseignants-chercheurs.

#### COMMENT SE PRÉSENTE UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES POUR L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR?

Dans la mesure où un référentiel de compétences est conçu pour aider au développement professionnel et à donner des pistes à des professionnels qui apprennent le métier sur le tas, il importe qu'il soit lisible et aisé à s'approprier. L'avènement, dans le domaine de l'éducation et de la formation, des approches par compétences a, peu à peu, dérivé vers la production de catalogues de compétences de plus en plus complexes, au fur et à mesure que l'on isolait les grands domaines de compétences (ou macro-compétences) d'une profession pour ensuite décliner chacune en sous-compétences. Les profils de compétences des enseignants du primaire, par exemple, comprennent entre 10 et 12 macro-compétences pour un total de 70 à 120 sous-compétences. Tout est une question de granularité. Or, plus on détaille, plus on risque de produire un outil inutilement complexe, sans lien avec la réalité de l'enseignant et donc totalement inutilisable au quotidien.

Fort heureusement, les référentiels de compétences pour l'enseignant universitaire – comme celui de l'AIPU (Parmentier, 1999) – ont le mérite de rester simples et sont conçus pour des enseignants qui se développent professionnellement de manière autonome. Les référentiels sont généralement construits autour de trois composantes: 1) les principes et valeurs de la profession; 2) les macro-compétences qui excèdent rarement 10 compétences; et 3) des exemples d'actions ou de comportements qui reflètent chacune des compétences.

Les principes renvoient aux dimensions essentielles de la déontologie ou de l'éthique professionnelle, soit les valeurs qui sous-tendent les activités d'enseignement. On relève une grande convergence des principes et valeurs mis en avant dans les référentiels précisément parce qu'ils reflètent les changements attendus pour renouveler l'enseignement supérieur comme l'adoption d'une approche de l'enseignement orientée vers les apprentissages des étudiants ou la valorisation du travail en équipe.

Les macro-compétences sont généralement organisées autour des trois grandes catégories qui structurent l'acte d'enseignement: concevoir, enseigner et réguler. Prenons comme exemple le modèle de l'Université de Liège pour son master en pédagogie de l'enseignement supérieur (Georges & Poumay, 2012):

- Concevoir un dispositif de formation cohérent, porteur de sens, qui favorise l'apprentissage de chaque apprenant;
- Enseigner de façon motivante, active, engageante, en informant chaque apprenant sur ses progrès pour favoriser l'apprentissage en profondeur tout au long de la vie;
- Réguler sa pratique d'enseignement sur la base des données objectives et subjectives récoltées auprès des apprenants.

Chacune de ces trois catégories se déploie comme une arborescence (voir figure 1 ci-dessous) pour ensuite préciser les ressources, sous forme de savoirs, savoir-faire et attitudes, qui sont nécessaires au développement de la compétence professionnelle.

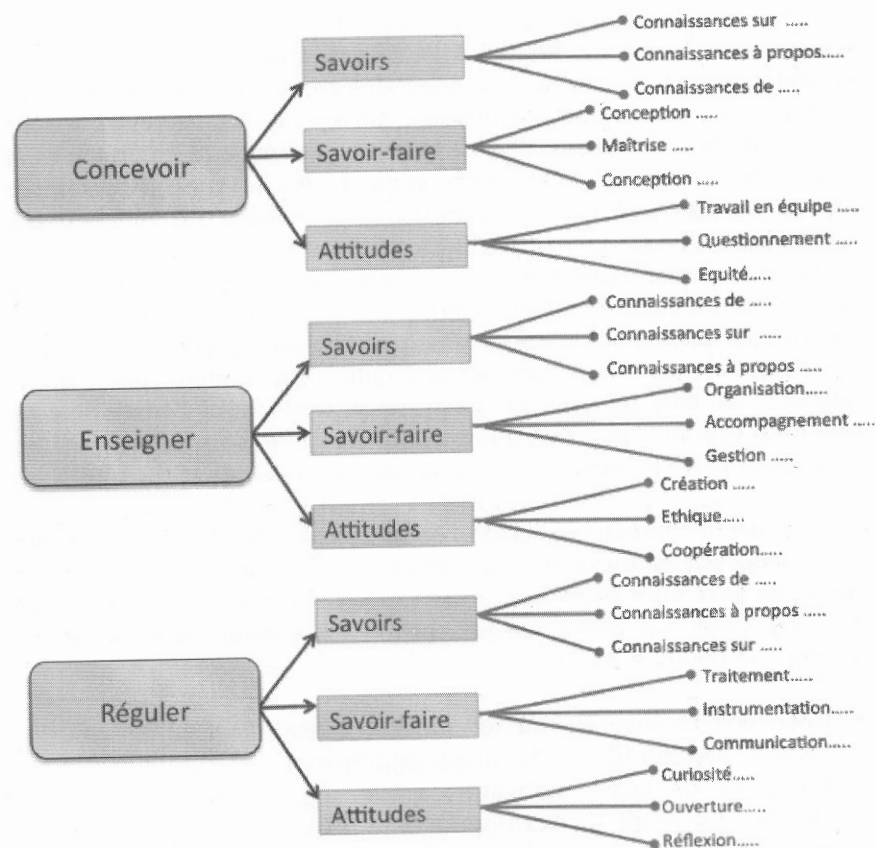


Figure 1. Arborences des compétences et ressources du programme Formasup de l'Université de Liège, d'après Georges & Poumay (2012).

Développons quelques exemples:

- Concevoir une activité de formation porteuse de sens, par exemple, requiert des connaissances (ou savoirs) sur les mécanismes de l'apprentissage et de la motivation puis de développer des savoir-faire comme communiquer ses intentions formatives, formuler des objectifs d'apprentissage clairs et concevoir des modalités d'évaluation qui permettent de mesurer les niveaux de maîtrise des objectifs des étudiants;

- Enseigner de manière motivante et active suppose de comprendre comment les stratégies d'enseignement peuvent influencer favorablement les stratégies d'apprentissage des étudiants (savoirs sur les variables d'action de l'enseignant sur l'apprentissage), de maîtriser certaines techniques d'enseignement qui favorisent la participation des étudiants (savoir-faire) et de créer un environnement propice aux interactions (attitude);
- Réguler sa pratique d'enseignement sur la base de données objectives récoltées auprès des étudiants implique des savoir-faire techniques portant sur l'évaluation de l'enseignement par questionnaire auprès des étudiants, l'interprétation des résultats et une attitude d'ouverture afin de modifier ses pratiques pédagogiques.

Ce sont autant de thèmes qui sont développés plus en détail dans le présent ouvrage aux chapitres sur l'évaluation (chapitre 4), la pratique réflexive (chapitre 5) ou la recherche appliquée sur l'enseignement (chapitre 12).

Nous ne développerons pas plus, ici, les différentes manières d'organiser un référentiel de compétences, ni ne procéderons à une analyse comparative pour dégager les variants et invariants. Le plus important est de comprendre la fonction d'un référentiel et de pouvoir s'en servir de manière autonome. L'encadré pour l'enseignant en fin de chapitre propose un exercice pour se situer dans son développement professionnel au titre d'enseignant du supérieur.

#### COMMENT UTILISER UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES POUR PLANIFIER SON DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL?

Plus haut dans ce chapitre, nous avons souligné l'intérêt pour les enseignants du supérieur de recourir aux référentiels de compétences pour développer leurs pratiques pédagogiques. S'approprier, voire adapter un référentiel de compétences permet d'abord aux enseignants de décrire leurs pratiques pédagogiques et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage qu'ils valorisent. C'est plus engageant que de devoir se soumettre à une conception du métier d'enseignant-chercheur imposée par une instance externe et qui ne correspond pas nécessairement à la réalité du terrain.

Un référentiel de compétences fournit une bonne base pour entreprendre une démarche personnelle d'analyse de ses pratiques

pédagogiques. La simple lecture des grands domaines de compétences permet facilement d'identifier ceux dans lequel l'enseignant est à l'aise et de cibler les aspects de sa pratique qu'il souhaite améliorer (voir plus bas l'encadré pour l'enseignant sur les étapes d'une démarche d'auto-évaluation). L'enseignant qui utilise le référentiel de compétences de l'enseignant universitaire de l'AIPU, par exemple, pourrait conclure qu'il adopte le plus souvent une approche de l'enseignement centrée sur les apprentissages des étudiants (compétence 1). Cependant, il pourrait également se rendre compte qu'il peut s'améliorer dans le domaine de l'animation et de la gestion des interactions dans des groupes d'étudiants de tailles différentes (compétence 5). Le bilan qu'il fait de sa pratique enseignante en passant en revue les 10 compétences lui permet de choisir des activités de développement en fonction des priorités qu'il aura retenues. Et les possibilités de se développer sont nombreuses. Il pourra choisir de suivre des ateliers organisés dans son établissement sur comment dynamiser l'enseignement avec des grands effectifs d'étudiants ou sur le travail en groupe où il approfondira l'intérêt de solliciter la participation des étudiants et le travail collaboratif pour favoriser l'apprentissage en profondeur. Il pourra s'appuyer sur les technologies en suivant une formation sur l'utilisation des boîtiers électroniques pour stimuler la participation des étudiants en auditoire. Il pourra s'entretenir avec un conseiller pédagogique qui lui recommandera des lectures sur les sujets qui l'intéressent ou des exercices à faire comme ceux proposés dans le premier tome sur la pédagogie de l'enseignement supérieur (Berthiaume & Rege Colet, 2013). Il pourra identifier des collègues ayant des intérêts communs et mettre en place un système d'observation entre pairs (voir le chapitre 8) ou il pourra décider de participer à une communauté de pratiques pour échanger avec ses collègues et innover dans ses pratiques.

De nombreuses offres de formation en pédagogie de l'enseignement supérieur sont construites autour d'un référentiel de compétences, où les différentes activités de formation visent à développer les grands domaines de compétences. Il existe, aujourd'hui, deux autres démarches institutionnelles faisant appel à un référentiel de compétences: la présentation d'un dossier d'enseignement et les procédures de validation des acquis d'expérience (VAE) pour obtenir une qualification en pédagogie de l'enseignement supérieur. Comme expliqué en détail dans le chapitre 11 sur le portfolio, le dossier d'enseignement a pour but de documenter l'expérience pédagogique de l'enseignant et de démontrer les compé-

tences professionnelles dans le domaine de l'enseignant dans le supérieur acquises et développées au cours des années et des expériences. Les procédures de validation des acquis d'expériences, telles que proposées à Madame A. dans l'histoire introductive, consistent à reconnaître formellement les compétences professionnelles acquises à travers l'expérience et à délivrer une certification attestant du niveau d'expertise atteint. Dans les deux cas, le référentiel de compétences fait office d'étalon à partir duquel on juge le niveau de développement professionnel de l'enseignant ainsi que sa maîtrise des compétences professionnelles et du savoir enseigner dans l'enseignement supérieur.

## CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons argumenté que le référentiel de compétences de l'enseignant du supérieur a pour but de décrire les compétences qui caractérisent un enseignant expérimenté. Nous avons indiqué que les référentiels correspondent au répertoire des compétences et du savoir professionnel – dans le cas qui nous intéresse le savoir enseigner dans le supérieur – qui entrent dans la définition de l'activité professionnelle. Ils s'éloignent en cela d'un inventaire de connaissances ou de savoirs disciplinaires. Nous avons ensuite évoqué les principes et valeurs de la professionnalité avant de décrire les grandes catégories des compétences de l'acte d'enseignement. En l'absence de contraintes et d'obligations de formation pour exercer la profession d'enseignant, nous attribuons aux référentiels une fonction de boussole soit pour concevoir des activités ou des programmes de formation à l'enseignement supérieur, soit pour guider le développement professionnel. Nous avons indiqué quelques usages possibles des référentiels de compétences pour soutenir le développement professionnel comme le dossier d'enseignement.

Finalement, nous plaidons pour que les enseignants du supérieur s'approprient les référentiels et les fassent évoluer pour défendre les spécificités de l'enseignement au supérieur en adoptant une attitude professionnelle et responsable, ce qui évitera de voir s'imposer une conception de la profession et des compétences métiers par des personnes ou groupes qui méconnaissent les réalités de l'enseignement supérieur. L'exercice proposé dans l'encadré qui suit participe à cet effort de promotion de la profession d'enseignant au supérieur.

### Pour l'enseignant

Un référentiel de compétences est un bon instrument pour faire le point sur son développement au titre d'enseignant et l'acquisition des compétences métier et pour décider des prochaines étapes de développement. Comment s'y prendre concrètement?

La première étape consiste à choisir un référentiel de compétences. Vous pouvez: a) prendre celui de votre institution (s'il existe); b) demander à un conseiller pédagogique de vous en suggérer un; c) en repérer un sur un site Internet (voir nos suggestions en fin de chapitre).

La deuxième étape consiste à faire une rapide auto-évaluation des compétences professionnelles. Utilisez pour le faire une échelle qui permet d'apprécier votre niveau de maîtrise comme, par exemple:

1. Compétence non maîtrisée
2. Compétence nécessitant un appui
3. Compétence maîtrisée
4. Compétence maîtrisée au point que vous pouvez former des collègues

Construisez une grille avec, en ligne, les différentes compétences et, en colonne, vos appréciations. Vous pouvez attribuer des valeurs ou des couleurs à vos évaluations: 1 = rouge, 2 = orange, 3 = vert, 4 = bleu.

La troisième étape consiste à identifier les domaines qui vous paraissent lacunaires dans votre tableau de bord (là où il y a de l'orange ou du rouge, ou des valeurs numériques basses). L'auto-évaluation révèle aisément les forces et faiblesses et fournit une représentation nuancée. Il est rare que le résultat soit catastrophique. Le simple fait de passer en revue son enseignement permet de prendre conscience des compétences acquises et de ce qui reste à développer.

La quatrième étape consiste à décider quelles compétences vous voulez développer ou approfondir. Nous vous recommandons d'en sélectionner un nombre limité et de vous concentrer,

dans un premier temps, sur celles-là. Votre choix dépendra à la fois de vos priorités et de votre contexte. Si vous enseignez, par exemple, uniquement devant des grands effectifs, il est plus pertinent de développer vos stratégies d'enseignement pour favoriser la participation des étudiants que d'investir dans l'animation du travail en petits groupes. Une compétence professionnelle complexe prend du temps à mûrir: soyez donc patient avec vous-même et ne mettez pas la barre trop haut en voulant maîtriser rapidement un ensemble complexe de stratégies et techniques d'enseignement.

La cinquième et dernière étape consiste à identifier comment vous allez développer les compétences choisies et quelles sont les ressources à votre disposition. Suivre un atelier sur le sujet? Solliciter un entretien avec un conseiller pédagogique? Identifier des lectures ciblées sur le sujet? Discuter avec un collègue plus expérimenté et lui demander de venir observer votre cours? Ce ne sont pas les moyens qui manquent pour se développer professionnellement et les prochains chapitres de ce livre vous en proposent quelques-uns.

Pensez à faire régulièrement cette auto-évaluation à partir du référentiel de compétences. Vous pourrez mesurer votre progression et affiner vos prochains objectifs de développement. Aussi, vous pourrez apprécier ce qui marche ou pas pour vous afin de prendre en charge vous-même votre développement professionnel au titre d'enseignant du supérieur.

### Pour le conseiller pédagogique

La plupart des conseillers pédagogiques ont pour mandat de soutenir le développement du savoir pédagogique et des compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs et, le plus souvent, ils exercent leur métier à travers des activités de formation, de conseil et d'évaluation. Il est important que vous puissiez situer vos prestations et communiquer à propos des principes et valeurs retenus pour soutenir le développement professionnel des enseignants. Qu'est-ce qu'un bon enseignement? Quelles sont les



perspectives valorisées dans votre institution? Quels changements souhaitez-vous opérer sur le plan de la formation et de l'enseignement?

Vous pouvez le faire, par exemple, en élaborant une charte de travail (ou simplement un ensemble de valeurs guidant votre travail/mission) et en le publiant sur le site Internet de votre service. Cette charte peut renvoyer au référentiel de compétences auquel vous vous référez pour concevoir, dispenser et réguler vos prestations de développement professionnel auprès des enseignants. Soit vous optez pour un référentiel existant qui correspond au mieux à la culture et à la vision de votre établissement (à moins que l'institution n'ait elle-même adopté un référentiel), soit vous décidez d'en élaborer un nouveau. Dans ce cas, nous vous recommandons de vous inspirer des référentiels en circulation et de vous rapporter aux groupes de références (instances officielles, associations professionnelles ou scientifiques) qui reflètent au mieux les réalités et pratiques de votre institution. Pensez, ensuite, à préciser comment vos prestations et activités permettent de développer les compétences professionnelles dans l'enseignement non sans oublier que la plupart de ces compétences s'acquièrent à travers l'expérience même d'enseignement.

Ce qui est valable pour les enseignants-chercheurs l'est aussi pour les conseillers pédagogiques, un métier en émergence. Puisez dans votre expérience pour contribuer aux réflexions sur le référentiel de compétences du conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur et aidez la communauté à consolider la fonction et l'identité professionnelle.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (Ed.) (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 1: Enseigner au supérieur*. Berne: Peter Lang.
- Cros, F. & Raisky, C. (2010). Autour des mots de la formation «Référentiel». *Recherche et Formation*, 64, 105-116.
- Georges, F. & Poumay, M. (2012, mai). *Former les enseignants du supérieur: comment déclencher des changements dans leurs propres classes?* Commu-

- nication au 27<sup>e</sup> congrès de l'AIPU, *Quelle université pour demain?*, Trois-Rivières, Québec.
- Higher Education Academy (HEA) (2013). *UK Professional Standards Framework (UKPSF)*. Repéré à <http://www.heacademy.ac.uk/UKPSF>
- Knight, P.T., Tait, J. & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(4), 319-339.
- Lemaître, D. & Hatano, M. (2007). *Usages de la notion de compétences en éducation et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Parmentier, P. (1999). *Référentiel de compétences pour l'enseignant universitaire*. Repéré à <http://www.uclouvain.be/202582.html>
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?* Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Rege Colet, N. (2006). Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. In N. Rege Colet & M. Romainville (Ed.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 185-198). Bruxelles: De Boeck.
- Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 137-162). Bruxelles: De Boeck.
- Sharpe, R. (2004). How do professionals learn and develop? Implications for staff and educational developers. In D. Baume & P. Kahn (Ed.), *Enhancing staff and educational development* (pp. 132-153). London: RoutledgeFalmer.
- Staff and educational development association (SEDA) (2013). *Professional development framework*. Repéré à <http://www.seda.ac.uk/professional-development.html>.
- Taylor, K.L. & Rege Colet, N. (2010). Making the shift from faculty development to educational development. A conceptual framework grounded in practice. In A. Saroyan & M. Frenay (Ed.), *Building teaching capacities in universities: from faculty development to educational development* (pp. 139-167). Sterling (VA): Stylus.

## LECTURES COMPLÉMENTAIRES

Berthiaume, D. & Morrison, M. (2009). The professional development of teaching staff in UK universities. National considerations and insights into practices at one university, *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(1), 50-59.

Chauvigné, C. & Lenoir, Y. (Ed.) (2010). Les référentiels en formation: enjeux, légitimité, contenu et usage, *Recherche et Formation*, 64.

SITES INTERNET PUBLIANT DES RÉFÉRENTIELS  
DE COMPÉTENCES POUR L'ENSEIGNANT DU SUPÉRIEUR

Centre national de la recherche scientifique (CNRS): <http://www.dgdr.cnrs.fr/drh/omes/metiers-ch.htm>

Higher Education Academy (HEA): <http://www.heacademy.ac.uk/UKPSF>

Swiss Faculty Development Network (SFDN): <http://www.sfdn.ch/Documents.html>