

Formation continue et développement de compétences professionnelles ¹

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Université de Genève

1996

Dès l'année scolaire 1996-97, dans l'enseignement primaire genevois, la formation professionnelle continue s'organisera pour une large part selon dix domaines prioritaires, chacun comprenant plusieurs *compétences de base*. Par exemple, le domaine " *Travailler en équipe* " recouvrira cinq compétences de base, dont " *Gérer des crises ou des conflits entre personnes* ". Un tel *référentiel de compétences* (dont on trouvera le détail dans le tableau) devrait être intelligible et peut-être utile en lui-même. Il est toutefois préférable de le situer dans un contexte et d'en rappeler la genèse.

Il représente une étape d'une démarche conduite par la *Commission de la formation*, commission paritaire instituée dans l'enseignement primaire genevois pour débattre de l'ensemble des problèmes de formation, composée de six représentants de l'administration scolaire (direction, inspection et services) et de six représentants de la Société pédagogique genevoise (enseignants et formateurs). Aux travaux de la Commission sont associés deux professeurs de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, puisque, dès 1996, la formation initiale des enseignants primaires est à Genève entièrement confiée à l'Université, qui en assume le tiers depuis les années 1930 et qui contribue par ailleurs, depuis longtemps, à la formation continue des enseignants. C'est à ce titre que je vais tenter de présenter une approche par compétences qui se développe tant en formation initiale qu'en formation continue².

Des recyclages à la formation continue

La formation continue des enseignants est en voie d'institutionnalisation. Elle cherche encore sa place. Dans les cantons romands, elle a pris souvent, dans un premier temps, une double allure :

¹ Source : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_27.rtf

² Cet article fait état d'un travail collectif et d'orientations institutionnelles dont je suis solidaire, à la fois parce que j'y ai contribué comme membre de la Commission de la formation, que ces orientations sont proches de celles de la nouvelle formation initiale et qu'elles correspondent à des idées que je défends ici ou là. Mes propos, cependant, n'engagent que leur auteur.

- des recyclages articulés à des changements importants : réformes de structures, introduction de nouveaux programmes, de nouveaux moyens d'enseignement, de nouvelles technologies ; l'autorité scolaire provoque une mise à jour, à la fois information, explication et formation, qui s'adresse à tous, sous forme de recyclages obligatoires ou fortement recommandés ;
- un perfectionnement proposant, à la carte, toutes sortes de contenus, de l'artisanat ou du traitement de texte à la didactique d'une discipline ou à l'évaluation formative, en passant par les relations avec les parents ou l'accueil d'élèves immigrés.

Les recyclages obligatoires sont progressivement abandonnés. Ils ne sont plus dans l'esprit du temps. On ne peut en même temps parier sur la professionnalisation, les projets d'école, la responsabilisation et convoquer les enseignants en formation par un ordre de marche ; on ne peut plaider pour la prise en compte des différences entre élèves et ignorer les différences entre enseignants ; les recyclages standards étaient trop élémentaires pour certains et nettement insuffisants pour d'autres.

Quant au perfectionnement, il respecte la liberté de choix de chacun, mais laisse en revanche le système éducatif assez démuné quant à l'articulation nécessaire entre politique de l'éducation et formation continue. Par ailleurs, le libre choix produit partout un phénomène maintenant connu, qu'on peut caricaturer de la sorte : le quart le plus actif du corps enseignant consomme les trois quarts de la formation, alors que la moitié la moins concernée n'y participe pratiquement pas !

Les systèmes éducatifs sont donc à la recherche d'un moyen terme entre autoritarisme et laisser-faire, d'une politique de la formation continue incitatrice et orientée par des objectifs à long terme, sans être coercitive.

Cela passe par plusieurs avancées :

1. Une intégration de la formation continue à la législation et aux cahiers des charges des enseignants, sous une double forme :

- une vision du temps de travail plus large que les heures de présence en classe, incluant pour tous un temps de formation continue, selon des modalités diverses ;
- un dispositif de libération des élèves ou de remplacement des titulaires de classes, permettant de prendre une partie du temps de formation continue sur les heures d'école.

2. Une gestion paritaire de la formation continue entre administration scolaire et associations professionnelles, ou au minimum des concertations sur les grandes orientations.

3. Le développement de la formation continue en établissement, en liaison avec un projet (de recherche-action, d'innovation ou de formation).

4. La création d'un corps de formateurs et de services assurant des offres régulières de formation continue sur des thèmes pas trop éloignés des pratiques professionnelles, des programmes, des fonctionnements spécifiques de l'école.

5. Une articulation avec la formation initiale, autrement dit une forme de continuité, de suivi, chacune s'adaptant aux évolutions de l'autre et du système.

Le Canton de Genève a *grosso modo* franchi ces étapes, à sa manière, en tout cas pour ce qui concerne l'enseignement primaire. Il en aborde aujourd'hui une nouvelle : lier plus fortement la formation continue à un référentiel de compétences et une politique de l'éducation.

Formation et compétences

L'enjeu est d'abord de *mettre explicitement la formation continue au service de compétences professionnelles*. Cela va-t-il sans dire ? Ce n'est pas sûr. Certaines des offres de recyclage ou de perfectionnement élargissent la culture, l'information ou les talents artisanaux ou techniques des

enseignants. On peut espérer que cela développera du même coup leurs compétences professionnelles, mais il revient à l'intéressé d'inscrire ces apports dans une perspective pédagogique et didactique.

Une compétence est un *savoir-mobiliser*. Ce n'est pas une technique ou un savoir de plus, c'est une capacité de mobiliser un ensemble de ressources - savoirs, savoir-faire, schèmes d'évaluation et d'action, outils, attitudes - pour faire face efficacement à des situations complexes et inédites. Il ne suffit donc pas d'enrichir la palette des ressources pour que les compétences se trouvent immédiatement accrues, car leur développement passe par l'intégration, la mise en synergie de ces ressources en situation, et cela s'apprend. Maîtriser le traitement de texte, quelques didacticiens et un peu d'informatique est une condition nécessaire pour intégrer l'ordinateur à une pratique de classe, mais si la formation continue ne travaille pas sur cette intégration, qui est l'objectif-obstacle majeur, la ressource restera virtuelle et, faute d'être mobilisée, deviendra inutile. De même pour l'évaluation formative, la typologie de textes ou le conseil de classe !

Il ne va donc pas de soi que toute formation continue participe directement et intensivement à la construction de compétences. Nombre de perfectionnements n'offrent que des ingrédients et abordent marginalement les pratiques, ce qu'on peut d'ailleurs comprendre : alors qu'il est relativement facile d'apporter du neuf - idées, technologies, outils -, il est beaucoup plus difficile d'*intégrer* ces apports à une gestion de classe et à un système didactique.

À moins de laisser cette intégration aux soins de chacun, elle passe, en formation continue, par l'analyse de pratiques et de situations de classe, ce qui suppose que les enseignants jouent le jeu, que les formateurs soient à la hauteur et que les conditions de travail (cadre, temps, confiance) s'y prêtent. La formation initiale a les moyens d'être "intrusive" : l'étudiant peut être observé en classe, amené à travailler avec la vidéo, ou en collaboration avec un maître de stage (ou un formateur de terrain), et mobilisé longuement par des tâches d'analyse ou d'écriture. En formation continue, les formateurs "marchent sur des œufs". Ils forment leurs égaux. Ils n'entrent pas facilement dans les classes. Ils hésitent presque autant à s'engager dans une analyse des pratiques. Aux formateurs qui les accueillent en formation continue, le corps enseignant en place semble dire assez souvent : "*Donnez-nous des outils et ne vous mêlez pas de ce qui se passe dans notre classe !*", laissant entendre que c'est leur affaire.

Pour dire les choses de façon schématique : le développement de compétences, s'il advient, se produit souvent *en aval* de la formation continue, dans le for intérieur des enseignants, éventuellement d'une équipe pédagogique. Orienter la formation continue vers des compétences, c'est donc élargir le champ de travail et donner aux pratiques réelles davantage de place qu'aux modèles prescriptifs et aux outils. Une partie des offres de formation continue vont bien sûr déjà dans ce sens, mais cela ne me semble pas encore la conception commune, ni la règle du jeu ou si l'on préfère, le contrat didactique de base, en formation continue.

La formation en établissement est un important pas en avant dans ce sens, non seulement parce qu'elle constitue un collectif de formation, mais parce qu'elle se passe sur le lieu de travail et se trouve moins facilement coupée des pratiques. Cela n'est toutefois qu'un avantage virtuel : on peut imaginer des formations en établissement qui se passent dans une salle close et à heures fixes, le formateur ayant aussi peu accès aux classes que s'il recevait les enseignants dans un centre éloigné...

Formation et politique de l'éducation

Le second enjeu est de dire quelles compétences la formation continue veut développer en priorité. À Genève, trois orientations constituent autant de balises :

- la définition négociée d'un cahier des charges des enseignants allant dans le sens de la professionnalisation, d'une pratique responsable et réfléchie ;

- le rattachement intégral de la formation initiale à l'université et sa reconstruction dans le sens d'une forte articulation théorie-pratique ;
- une rénovation de l'enseignement primaire selon trois axes : individualisation des parcours de formation, travail en équipe et centration sur l'apprenant et le sens du travail scolaire.

L'ensemble de ces orientations ont été négociées entre l'association professionnelle et la direction de l'enseignement primaire, et avec l'Université pour la formation initiale, au sein de la Commission de la formation et d'autres instances (groupe-projet sur la formation initiale, groupe de pilotage de la rénovation et commissions diverses), tout cela dans le cadre de la politique d'ensemble de l'école genevoise. Il importe d'y insister, car le mode d'élaboration de ces dispositifs de formation ou d'innovation est aussi important que leur contenu. Ils sont en effet élaborés en commun, les inévitables divergences sont mises sur la table, travaillées et l'on aboutit à des dispositifs auxquels adhèrent l'ensemble des partenaires concertés, stabilisés dans des contrats, des cahiers des charges ou d'autres textes de référence.

L'approche par compétences présentée ici n'est qu'une composante des travaux de la Commission de la formation³, qui poursuit actuellement sa réflexion, d'une part sur les structures et les services qui sous-tendent les offres de formation continue, d'autre part sur les relations entre compétences et contrôle de la qualité de l'enseignement.

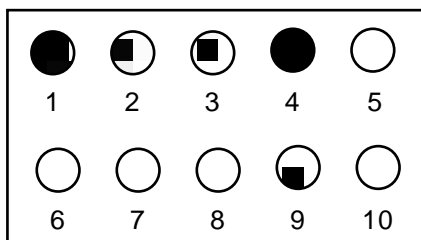
Il apparaît cependant possible de faire état des orientations thématiques qui se dessinent. Il s'agit globalement de lutte contre l'échec scolaire et les inégalités, de renouvellement didactique et d'insistance sur le sens du travail scolaire, mais aussi, indissociablement, de développement de la coopération professionnelle dans le cadre de projets d'école et de contrats entre établissements et direction. D'autre part, tout cela explique l'accent mis sur dix grands *domaines de compétences* :

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage.
2. Gérer la progression des apprentissages.
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation.
4. Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail.
5. Travailler en équipe.
6. Participer à la gestion de l'école.
7. Informer et impliquer les parents.
8. Se servir des technologies nouvelles.
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession.
10. Gérer sa propre formation continue.

On parle de domaines de compétences parce que chacun recouvre *plusieurs* compétences complémentaires. À chaque entrée de cette liste ont donc été associés quelques exemples de compétences clés. Ce référentiel à deux étages (voir le tableau) est devenu à la rentrée 1996-97 une référence commune, qui figure dans le classeur intitulé "*Formation continue. Programme des cours 1996-1997*" (Genève, Enseignement primaire, Service du perfectionnement, 1996).

³ Les travaux de la *Commission de la formation* en matière de formation continue ont été alimentés par un premier rapport de synthèse rédigé par Roudy Grob, puis par un second document de travail, de janvier 1996, rédigé par Philippe Ducommun, Christine Hibon et Mireille Snoeckx "*Phoenix, la formation continue en questions*". Ce rapport est désormais disponible. Il se fonde sur des enquêtes auprès des enseignants et des formateurs et s'inspire par ailleurs des innovations menées dans d'autres ordres d'enseignement et d'autres systèmes éducatifs, aussi bien que des recommandations de la SPR et de diverses organisations nationales ou internationales.

En amont, les services et les formateurs ont été invités à infléchir leurs offres dans le sens d'une ou plusieurs des compétences. Toutes les offres qui ont pu tenir compte du référentiel sont donc situées graphiquement par rapport aux dix grandes familles. Par exemple, le cours 101 "Géographie : espace vécu et représentation" (une journée) est situé comme suit :



Le disque coloré en noir indique la famille de compétences travaillée en priorité (4. *Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail*). Le disque coloré en gris foncé indique une priorité moyenne (1. *Organiser et animer des situations d'apprentissage*), les disques colorés en gris clair une priorité faible (2. *Gérer la progression des apprentissages*, 3. *Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation* et 9. *Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession*). Les disques non colorés correspondent aux familles de compétences non concernées. Chaque cours définit ainsi son profil de compétences.

Un tableau global à double entrée met en relation les thématiques des cours (en ligne) et les familles de compétences (en colonne), si bien qu'on peut entrer par les unes ou par les autres dans la recherche d'une formation continue.

Une partie des offres de formation ont été codifiées de cette façon sans avoir pu être conçues et développées à partir du référentiel, puisqu'il n'a été stabilisé qu'à la fin de l'année scolaire 1995-96. Il serait aventureux de prétendre que le référentiel a été lu, compris et accepté de la même manière par tous. Pour les uns, il recoupe des catégories familières, alors que d'autres sont plus à l'aise dans une logique de contenus, les compétences restant "en creux". Dans le champ des didactiques, les offres sont en général plus ciblées sur des disciplines et des types d'activités à proposer aux élèves que sur des compétences des enseignants. On peut donc estimer que, comme tout référentiel, l'outil peut ;

- soit rester un code de surface, que seul les lecteurs extérieurs à l'institution prendront vraiment au sérieux ;
- soit devenir l'organisateur majeur des offres et des demandes de formation continue.

La balle est dans le camp des formateurs, des services, de la direction, aussi bien que des enseignants : ces domaines de compétences demandent à être *habités*, ils ne sont encore que des cadres vides, dans lesquels il importerait que les acteurs investissent des représentations plus précises, au prix d'un travail et de débats.

Bien entendu, chaque mot, chaque idée peut susciter une controverse acharnée sur la pédagogie, les théories de l'apprentissage, les finalités de l'école ou le métier d'enseignant. Ce débat importe plus qu'un consensus sur le détail, qui serait plutôt inquiétant ! À travers la discussion sur les contenus se profile une façon nouvelle de penser la formation, au total plus féconde que la signification exacte qu'on donne à chaque formulation. Une idée telle que "Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation" ne peut qu'amener une interrogation ouverte sur les pédagogies différenciées. L'approche par compétences est un enjeu plus important que le référentiel, qui n'est qu'un langage commun, destiné à mettre un peu d'ordre dans la complexité.

Du côté des enseignants

Si le référentiel est, dans un premier temps, une façon de structurer les offres, il reste qu'à moyen terme, la formation continue est fortement infléchiée par ses utilisateurs. Si les enseignants ne s'approprient pas le référentiel pour penser leurs propres compétences, donc leurs besoins de formation, il restera lettre morte. On se heurte ici à un premier écueil : la notion de compétence relève du sens commun, mais cette familiarité est à la fois un avantage et un handicap. Un avantage parce que nul ne niera qu'il faille des compétences pour enseigner efficacement, un handicap parce que, lorsqu'on enfonce une porte ouverte, il semble superflu de commenter explicitement " ce que tout le monde sait et sait faire ". Comme beaucoup d'innovations, cette conception affinée de la formation continue doit naviguer entre plusieurs écueils :

- les uns diront " *Rien de nouveau sous le soleil !* ", ou " *On le fait déjà !* " et se gausseront d'un référentiel qui tente d'exprimer savamment de plates banalités ;
- d'autres s'offusqueront qu'on leur propose de développer des compétences qu'ils considèrent comme déjà acquises, parce qu'élémentaires dans l'exercice de la profession ;
- d'autres encore estimeront que ces compétences correspondent à des utopies et qu'on ne peut leur en demander autant.

Ces réactions sont parfaitement compréhensibles, compte tenu du niveau d'abstraction de tout référentiel. Admettons qu'on propose à des médecins cherchant une formation continue un domaine de compétences énoncé comme suit " *Poser et vérifier un diagnostic* ". Il leur serait facile d'ironiser sur cette formulation, de dire " Et moi qui croyait que cela faisait partie de la formation initiale de base ! " ou " Quel scoop, les médecins doivent poser un diagnostic ! Première nouvelle ! " Pourtant, souvenez-vous : quand vous êtes vraiment malade et que les symptômes ne sont pas immédiatement lisibles, une angoisse vous saisit : et si mon médecin n'arrivait pas à comprendre ce que j'ai et à me soigner à temps ? Poser un diagnostic est une compétence de base de la profession médicale, elle est donc toujours " déjà là ". Et pourtant, elle n'est jamais achevée et doit se renouveler constamment, en fonction des avancées de la recherche, des technologies, mais aussi des pathologies.

Tous les enseignants sont appelés à " *Organiser et animer des situations d'apprentissage* ". S'ils n'ont aucune compétence dans ce domaine, on peut se demander pourquoi ils ont choisi ce métier et comment ils ont obtenu le droit d'enseigner. Et pourtant, qui pourrait se vanter d'avoir acquis une totale maîtrise dans ce domaine ? Et surtout, qui pourrait ignorer que la conception même de l'enseignement, des situations d'apprentissage, du rôle du maître, ont profondément évolué depuis une vingtaine d'années, sous l'impulsion de la recherche en didactique des disciplines et de l'expérience des écoles actives, de l'éducation nouvelle, du mouvement Freinet, des pédagogies du projet, etc. Aujourd'hui, il apparaît clair qu'enseigner ne consiste plus à donner de bonnes leçons, mais à *faire apprendre*, en plaçant les élèves dans des situations qui les mobilisent, les stimulent dans leur zone proximale de développement, leur permettent de donner du sens au travail et au savoir. Qui pourrait prétendre, aujourd'hui, maîtriser conceptuellement et plus encore pratiquement l'art d'organiser et animer des situations d'apprentissage ? Compétence élémentaire à son plus bas niveau, inaccessible étoile à son niveau le plus achevé, cette compétence est un *chantier* qui n'est pas près d'être fermé.

Pour s'en rendre compte, l'important serait non de juger le référentiel comme tel, mais d'y entrer et de confronter les représentations des uns et des autres, de faire le bilan des acquis, d'identifier les problèmes ouverts et les prochaines étapes. Cela représente un travail en lui-même formateur. Il faut donc souhaiter que le débat s'engage, que ce référentiel soit progressivement habité et donc développé, nuancé, voire notablement remanié au fil des années. Ce *travail* peut prendre place dans divers cadres. Il importerait qu'il ait lieu dans les sessions et cours de formation eux-mêmes, qu'on considère l'identification des compétences visées comme partie intégrante de la formation, sans limiter l'usage du référentiel à la description des cours. Ainsi, dans l'exemple pris plus haut, il

serait formateur d'expliciter en quoi le contenu et la démarche proposés touchent aux compétences mentionnées.

Du côté des inspecteurs

Le référentiel s'impose aux formateurs et il propose aux enseignants une clé de lecture des offres. En quoi les inspecteurs sont-ils concernés ?

Ils peuvent et sont évidemment invités à se servir du référentiel comme d'un langage qui progressivement deviendra commun dans le dialogue avec les enseignants et les équipes. Le groupe qui accompagne les écoles en innovation dans le cadre de la rénovation genevoise de l'enseignement primaire (groupe de recherche et d'innovation, GRI) peut évidemment faire de même.

Sans doute les inspecteurs peuvent-ils inciter les enseignants à dresser leur propre bilan de compétences et à faire des choix de formation continue dans cette perspective.

Peut-on aller encore plus loin ? On entre là dans une zone à hauts risques, qui est celle du contrôle, donc de la fonction de l'inspection aujourd'hui. Entre une impossible obligation de résultats - faire réussir chacun, dans n'importe quelle condition - et une stérile obligation de moyens - utiliser toutes les fiches du classeur de mathématique -, les systèmes éducatifs sont à la recherche d'un " contrôle intelligent " des pratiques enseignantes.

Contrôle intelligent, qu'est-ce à dire ? Le terrain est miné parce qu'on se trouve très vite dans le débat sur l'évaluation des enseignants et le salaire au mérite. Je tenterai dans un prochain article de construire une problématique plus large, en abordant trois questions complémentaires :

1. Sur quoi faire porter un contrôle intelligent ? J'explorerai à ce propos l'hypothèse d'une *obligation de compétences*.
2. De qui est-ce l'affaire ? de chaque professionnel, engagé dans une autoévaluation ? de l'inspection ? des collègues ? de superviseurs sans statut hiérarchique ?
3. De quels moyens de régulation dispose-t-on dans une administration publique ?

On s'en doute, le problème est trop complexe pour être résolu sur le papier. Mais peut-être l'approche par compétences donne-t-elle une chance de concilier la logique de la professionnalisation, qui insiste sur la responsabilité et l'autonomie, et la logique du service public.

Dix domaines de compétences reconnues comme prioritaires dans la formation continue des enseignantes et des enseignants primaires *

Les dix grands domaines de compétences qui suivent ne prétendent pas faire le tour du métier d'enseignant. Sans pour autant être exhaustif, le tableau répertorie les domaines sur lesquels un accent particulier est mis par le nouveau cahier des charges des enseignants, la rénovation de l'école primaire, la nouvelle formation initiale. *À partir de ces domaines de compétences, des propositions de cours et de séminaires vous sont offertes, précisant les contenus disciplinaires et/ou transversaux.*

Compétences de référence	Compétences plus spécifiques à travailler en formation continue (exemples)
1. Organiser et animer des situations d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître, pour une discipline donnée, les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage • Travailler à partir des représentations des élèves • Travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage • Construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques • Engager les élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance
2. Gérer la progression des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir et gérer des situations-problèmes ajustées aux niveaux et possibilités des élèves • Acquérir une vision longitudinale des objectifs de l'enseignement primaire • Établir des liens avec les théories sous-jacentes aux activités d'apprentissage • Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage, selon une approche formative • Établir des bilans périodiques de compétences et prendre des décisions de progression
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe • Décloisonner, élargir la gestion de classe à un espace plus vaste • Pratiquer du soutien intégré, travailler avec des élèves en grande difficulté • Développer la coopération entre élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel
4. Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail	<ul style="list-style-type: none"> • Susciter le désir d'apprendre, expliciter le rapport au savoir, le sens du travail scolaire et développer la capacité d'autoévaluation chez l'enfant • Instituer et faire fonctionner un conseil des élèves (conseil de classe ou d'école) et négocier avec les élèves divers types de règles et de contrats • Offrir des activités de formation optionnelles, "à la carte" • Favoriser la définition d'un projet personnel de l'élève

* Source: Classeur *Formation continue. Programme des cours 1996-97*, Genève, Enseignement primaire, Service du perfectionnement, 1996.

5. Travailler en équipe	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer un projet d'équipe, des représentations communes • Animer un groupe de travail, conduire des réunions • Former et renouveler une équipe pédagogique • Confronter et analyser ensemble des situations complexes, des pratiques et des problèmes professionnels • Gérer des crises ou des conflits entre personnes
6. Participer à la gestion de l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer, négocier un projet d'établissement • Gérer les ressources de l'école • Coordonner, animer une école avec tous les partenaires (parascolaires, quartier, associations de parents, enseignants de langue et culture d'origine) • Organiser et faire évoluer, au sein de l'école, la participation des élèves
7. Informer et impliquer les parents	<ul style="list-style-type: none"> • Animer des réunions d'information et de débat • Conduire des entretiens • Impliquer les parents dans la valorisation de la construction des savoirs
8. Se servir des technologies nouvelles	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des logiciels d'édition de documents • Exploiter les potentialités didactiques de logiciels en relation avec les objectifs des domaines d'enseignement • Communiquer à distance par la télématique • Utiliser les outils multimédia dans son enseignement
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession	<ul style="list-style-type: none"> • Prévenir la violence à l'école et dans la cité • Lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, ethniques et sociales. • Participer à la mise en place de règles de vie commune touchant la discipline à l'école, les sanctions, l'appréciation de la conduite • Analyser la relation pédagogique, l'autorité, la communication en classe • Développer le sens des responsabilités, la solidarité, le sentiment de justice
10. Gérer sa propre formation continue	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir expliciter ses pratiques • Établir son propre bilan de compétences et son programme personnel de formation continue • Négocier un projet de formation commune avec des collègues (équipe, école, réseau) • S'impliquer dans des tâches à l'échelle d'un ordre d'enseignement ou du DIP • Accueillir et participer à la formation des collègues