



**HAL**  
open science

# L'état des lieux : universitarisation de la formation enseignante et mastérisation des pratiques professionnelles

Delphine Hermès

► **To cite this version:**

Delphine Hermès. L'état des lieux : universitarisation de la formation enseignante et mastérisation des pratiques professionnelles. *HispanismeS*, 2018, Hors série (3), 10.4000/hispanismes.4070 . hal-04419262

**HAL Id: hal-04419262**

**<https://hal.science/hal-04419262>**

Submitted on 26 Jan 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## HispanismeS

Revue de la Société des Hispanistes Français

Hors-série 3 | 2018

Master, formation doctorale et emploi

---

# L'état des lieux : universitarisation de la formation enseignante et mastérisation des pratiques professionnelles

*El estado de la cuestión : « academización » de la formación docente y « masterización » de las prácticas profesionales*

*The state of play : the universitarization of teacher training and the mastering degree of professional practices*

Delphine Hermès

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/hispanismes/4070>

DOI : [10.4000/hispanismes.4070](https://doi.org/10.4000/hispanismes.4070)

ISSN : 2270-0765

### Éditeur

Société des Hispanistes Français

Ce document vous est offert par Université Picardie Jules Verne



### Référence électronique

Delphine Hermès, « L'état des lieux : universitarisation de la formation enseignante et mastérisation des pratiques professionnelles », *HispanismeS* [En ligne], Hors-série 3 | 2018, mis en ligne le 01 décembre 2018, consulté le 26 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/hispanismes/4070> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/hispanismes.4070>

---

Ce document a été généré automatiquement le 4 mai 2023.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# L'état des lieux : universitarisation de la formation enseignante et mastérisation des pratiques professionnelles

*El estado de la cuestión : « academización » de la formación docente y « masterización » de las prácticas profesionales*

*The state of play : the universitarization of teacher training and the mastering degree of professional practices*

Delphine Hermès

---

## Préambule

- 1 Afin de dresser le bilan du Master MEEF second degré parcours Espagnol en termes de capitalisation des acquis des étudiants, il convient d'interroger ce vocable de « compétences » introduit à l'université – de gré ou de force – depuis le processus de Bologne et qui est désormais si répandu qu'il en devient polysémique et parfois incertain. Aborder une formation par les compétences qu'elle vise n'est pas tâche aisée tant le sujet fit polémique<sup>1</sup>. De fait, « cela rouvre le débat sur les rapports entre la culture universitaire et le monde du travail. Ce débat n'est pas seulement technique, il est aussi idéologique. Se confrontent des visions différentes et parfois irréductibles de l'université dans ses rapports à la société »<sup>2</sup>.
- 2 Toutefois, les préconisations du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche établissent explicitement le lien à réaliser entre les formations dispensées et l'insertion professionnelle; un lien désormais rendu lisible par les répertoires de compétences afférents<sup>3</sup>. Outre les textes légaux, cette thématique de l'insertion professionnelle affleure dans le Master MEEF Espagnol d'autant en période de fin d'année qui rappelle la présence des reçus/collés au concours et les effectifs

prévisionnels<sup>4</sup> des promotions de Licence LLCE (Langues, Littérature et Cultures Étrangères), formation moins attractive que celle de LEA (Langues Étrangères Appliquées). Un tel constat fait émerger, en filigrane, les deux pierres angulaires de notre réflexion : l'insertion professionnelle des étudiants et le changement de paradigme de l'Université. L'académisation<sup>5</sup> et la professionnalisation sont-elles réellement conciliables?

- 3 Pour répondre à cette interrogation, une approche analytique permettra de poser un constat avant d'explicitier la cause de cette problématique ancrée directement dans la notion de compétences. Puis, pour concilier les deux sphères académiques et professionnelles inhérentes à un master professionnel, nous situerons ces propos dans une visée prospective désireuse de participer, partiellement et humblement, à ce défi de l'approche par compétences en terminant par la proposition d'éventuelles pistes. En d'autres termes, il s'agira, dans un premier temps, de saisir l'état des lieux des exigences du MEEF 2<sup>nd</sup> degré parcours Espagnol dans un contexte d'universitarisation de la formation enseignante et de la masterisation des pratiques professionnelles. En effet, les attendus de cette formation se logent dans un référentiel de compétences, outil pédagogique qui sous-tend des mutations dans les orientations des politiques éducatives et qu'il conviendra d'examiner selon le continuum université / monde professionnel afin d'établir une identité professionnelle des étudiants post-MEEF. Enfin, si l'on désigne la maîtrise d'une compétence par le double processus d'acquisition et de mobilisation en situation, il conviendra de conclure, par mimétisme et selon une visée prospective, par des projets en contexte, c'est-à-dire des pistes concrètes pour mettre en exergue la capitalisation et la valorisation des compétences acquises par les étudiants du MEEF 2<sup>nd</sup> degré parcours Espagnol, sans oublier, par ailleurs de mentionner les écueils de cette approche par compétence.

## État des lieux : universitarisation de la formation enseignante et masterisation des pratiques professionnelles

- 4 Le 24 mai 2016, Daniel Filâtre, président du comité de suivi de la réforme de la formation des enseignants et Recteur de l'Académie de Versailles a suggéré, lors de la « Journée d'échanges sur les Espé » organisée par le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, que « la formation du 1er degré doit être plus universitaire et la formation du 2nd degré plus professionnalisante »<sup>6</sup>. Ces propos viennent situer le master MEEF dans l'entre-deux des Masters, à savoir une formation à visée professionnelle (l'enseignement) mais dont la finalité spécifique repose sur une transmission de savoirs au sens disciplinaire et académique. En ce sens, une opposition, à l'échelle de l'Université, est facilement identifiable entre des formations à caractère académique qui contribuent à alimenter la filière recherche et d'autres formations focalisées sur l'acquisition de savoir-faire techniques en lien avec une visée professionnelle<sup>7</sup>. Toutefois, le master MEEF peine parfois à trouver un équilibre, comme le démontre de façon anecdotique la nécessité d'une récente note de cadrage sur le mémoire en lien avec la situation professionnelle du stagiaire appelé finalement « écrit scientifique de nature réflexive »<sup>8</sup>. Ce Master procède cependant dans sa mise en œuvre à une véritable professionnalisation : l'alternance entre des apprentissages et stages, des intervenants de terrain, des ateliers de pratiques

professionnelles ou encore la connaissance de la déontologie du métier d'enseignant. Mais, « parce qu'une certaine conception de la culture et de l'érudition ne fait pas bon ménage avec la notion de compétence, parce qu'on pense la formation de savants et d'intellectuels en termes de savoirs théoriques et méthodologiques plutôt que de compétences »<sup>9</sup>, le master MEEF problématise, bien encore davantage que toutes les autres formations, au regard de sa visée méta-enseignante, la réticence à aligner l'université sur les attentes du développement économique et social, que mention soit faite aux recruteurs ou à un employeur (Rectorat). L'approche par compétences est ainsi assujettie, pour certains, à l'employabilité des étudiants<sup>10</sup>; subséquemment la notion de compétence est souvent connotée de façon péjorative à l'université<sup>11</sup>. Toutefois, cette configuration de l'évaluation par compétences n'en démontre pas moins une volonté de reconnaissance statutaire du futur enseignant par la pré-professionnalisation des formations<sup>12</sup>. En effet, la professionnalisation désigne à l'origine la prise en compte d'un métier qui se complexifie et requiert des « connaissances et des compétences de haut niveau, celles-ci devant faire l'objet d'un apprentissage spécifique, long et/ou assuré par un palier plus élevé du système éducatif »<sup>13</sup>.

- 5 Alors que Jacques Derrida considère que « l'université moderne devrait être sans condition »<sup>14</sup>, la mondialisation et la saisie des apprentissages comme processus dynamique, semblent vouloir entraîner l'Université dans le sillage des compétences et d'un horizon socio-économique déterminé. Dès lors la notion de formation professionnalisante, en opposition avec l'idéal pédagogique, laisse poindre trois modèles d'universités<sup>15</sup>. La première, l'université libérale, incarne le siège du savoir universel où la professionnalisation n'a pas sa place. La deuxième, l'université scientifique, est centrée sur la recherche de la vérité et fait de la formation professionnelle un vecteur du développement de l'esprit scientifique. Enfin, la troisième, l'université de service, est celle du progrès social et du savoir utile ; elle intègre naturellement la formation professionnelle. Une option qui ne recouvre que partiellement le concept de compétence qui définit, comme nous le verrons, les savoirs comme partie prenante de l'apprentissage, comme des prérequis incontournables. La réforme du collège avec les EPI – Enseignements des Pratiques Interdisciplinaires – remet d'ailleurs le culturel au premier plan comme étape antérieure de l'actionnel. Parallèlement et non paradoxalement, la massification des effectifs et les difficultés actuelles de l'accès à l'emploi obligent à concevoir les diplômes sous le sceau de la professionnalisation. Par conséquent, le modèle de l'université scientifique, qui semble le plus adapté aujourd'hui aux exigences du réel, rend factice l'opposition académisation/professionnalisation car « les compétences, quelles qu'elles soient, n'entrent pas vraiment en concurrence avec les connaissances, mais intègrent la capacité des individus à les mobiliser »<sup>16</sup>. En effet, d'une part, le métier d'enseignant devient une profession, au sens strict du terme, reconnue par un baccalauréat + 5 – un Master – et validée par l'obtention d'un concours où priment les épreuves professionnelles. D'autre part, l'universitaire lui-même qui enseigne à l'étudiant-stagiaire transforme sa passation de savoirs en formation pour la vérité, pour l'esprit critique par et dans la réflexivité. Ce Master est bel et bien à la croisée de l'académisation et de la professionnalisation comme l'induit le rapport des ESPE daté d'octobre 2015 :

En pratique, il n'est souvent pas simple de parvenir, en un an, au niveau d'expertise disciplinaire qu'exigent les concours tout en développant des compétences

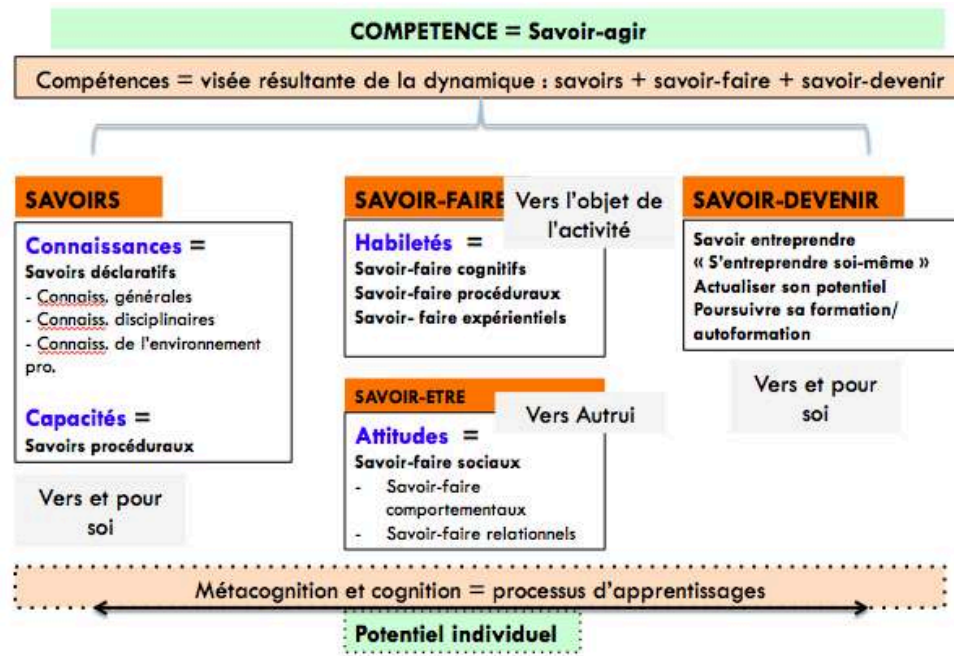
professionnelles susceptibles d'être évaluées. Les candidats, comme leurs formateurs, doivent donc faire des choix. Dans les années à venir, ces choix seront sans doute en partie dictés par l'évolution de la teneur des sujets de concours, par l'équilibre affiché, lors des épreuves écrites comme lors des épreuves orales, entre évaluation des connaissances disciplinaires et évaluation des compétences professionnelles<sup>17</sup>.

- 6 L'approche par compétences invite subséquemment non seulement à repenser certains contenus de formation et leurs modalités pédagogiques de transmission mais transforme aussi la place de l'apprenant, attendu qu'il devienne acteur de ses apprentissages et qu'il soit capable de répondre à un cahier des charges tant universitaire que professionnel.
- 7 Sans doute, il ne semble pas inutile de souligner que s'intéresser au sort des étudiants n'est pas céder à la loi du marché<sup>18</sup> ni une dérive académique mais un impératif de l'université scientifique.

## Un référentiel de compétences qui reflète une évolution des attendus

- 8 Ce préambule nous amène désormais à cerner le champ de compétences. Pour ce faire, nous avons retenu la définition de Francis Tilman et Dominique Grootaers : « La compétence est d'abord un savoir-agir qui requiert la maîtrise d'un certain nombre d'aptitudes et la faculté de les mobiliser dans la résolution de problèmes »<sup>19</sup>.

Figure 1- Éléments constitutifs de la notion de compétence



- 9 Une compétence comporte alors, d'un point de vue pédagogique, des connaissances<sup>20</sup>, des capacités<sup>21</sup>, des habiletés<sup>22</sup> et enfin des attitudes<sup>23</sup>. Au risque de fragmenter une notion<sup>24</sup> qui naît et se construit dans la combinaison des éléments précédemment cités, il convient d'appréhender la compétence, à partir de l'analyse de l'activité de

l'individu<sup>25</sup>, telle une synergie évolutive de savoirs, de savoir-faire et de savoir-devenir. La taxinomie des compétences répond à une typologie tripartite : les compétences transversales (compétences mobilisables dans diverses situations), spécifiques (propres à un métier ou à une activité donnée) ou transférables (attachées à une profession mais transposables dans un autre contexte professionnel). Une telle saisie rappelle combien la compétence est finalisée<sup>26</sup> et concrétisée par l'action<sup>27</sup>, ce qui se reflète, par ailleurs, au travers d'une professionnalisation croissante, au regard de l'évolution, depuis quelques années, des épreuves de concours, notamment des oraux du CAPES externe d'espagnol.

- 10 La structuration du référentiel de compétences du Master MEEF 2<sup>nd</sup> degré parcours Espagnol, démontre, au travers de la rubrique des compétences spécifiques, l'étroite imbrication des missions des UFR et des ESPE (cf. « compétence commune à tous les enseignants : maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique »<sup>28</sup>).

Figure 2- Synthèse personnelle des compétences à acquérir par un étudiant de Master MEEF Langue

Spécifiques	Transférables	Transversales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoirs disciplinaires sur une langue-culture</li> <li>- Savoir-faire enseignant (didactique)</li> <li>- Connaissance du système éducatif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Culture numérique et de la communication</li> <li>- Travail en équipe, coopération et hiérarchie</li> <li>- Approche éducative et pédagogiques des publics</li> <li>- Résoudre des problèmes et conduire des projets</li> <li>- Démarche de développement professionnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Méthodes de travail</li> <li>- Traitement de l'information</li> <li>- Esprit critique, réflexivité, autonomie</li> <li>- Maîtrise de la langue française et de ses techniques d'expression</li> <li>- Possible 2<sup>ème</sup> LVE</li> </ul>

- 11 Si nous détaillons ce référentiel, les savoirs disciplinaires de la langue-culture se synthétisent de la sorte :
- Maîtrise d'une LVE (approche culturelle et communicationnelle)
  - Maîtrise du système langagier (linguistique et traduction)
  - Connaissances sur l'Histoire, les Sociétés et les Cultures
  - Histoire de la Littérature et capacité en analyse critique littéraire
  - Sémiologie : Analyse de discours et de l'image
- 12 Les savoirs et savoir-faire enseignants repose sur la conception et la mise en œuvre des connaissances disciplinaires en termes de didactique et de pédagogie.
- 13 Quant aux compétences transférables, elles incluent l'intégration de la culture numérique (bureautique et exploitation de supports audiovisuels), les savoir-faire sociaux (coopérer avec des partenaires, travailler en équipe, se situer dans la hiérarchie), et la culture enseignante (les connaissances liées à l'enfant, aux systèmes éducatifs aux différents dispositifs pour répondre aux difficultés scolaires et au handicap, la gestion de groupe, la prise en compte de la diversité). La formation universitaire permet également de savoir résoudre des problèmes et de conduire des

projets éducatifs et culturels tout en amenant l'étudiant à chercher à actualiser son potentiel au travers d'une démarche de développement professionnel.

- 14 Les universités mettent également en oeuvre, depuis la Licence, des compétences transversales à acquérir : les techniques d'expression orale et écrite, tant en langue française que dans au moins une langue vivante étrangère, une méthodologie du travail universitaire, une capacité à traiter l'information tout en stimulant l'esprit critique et la réflexivité. Je soulignerai, à ce propos, les compétences individuelles gagnées par une large proportion des étudiants de LLCE et que j'ai inscrites, dans la figure 2, sous le seul terme d'autonomie dans la mesure où nombre ont bénéficié d'un séjour d'études en mobilité. Il convient de noter qu'un rapport de l'agence Erasmus + souligne, outre la compétence linguistique de maîtrise d'une LVE comme atout devant un recruteur, que 85% des étudiants formés à l'étranger voient leur employabilité croître dans la mesure où cinq ans après l'obtention de leur diplôme, leur taux de chômage est inférieur de 23% à celui des autres jeunes. Enfin, 92 % des recruteurs recherchent des compétences transversales acquises par les étudiants à l'occasion de leur séjour à l'étranger comme l'autonomie, la tolérance et la confiance en soi<sup>29</sup>.
- 15 Rappelons, de fait, d'ores et déjà ce poncif : nombre de compétences ne font pas l'objet d'apprentissage purement scolaire ou universitaire. Cet inventaire suggère, à dessein, l'appropriation de compétences transversales ou transférables incontournables, comme l'esprit critique ou la coopération, lesquels figurent parmi ces compétences que l'école québécoise<sup>30</sup> relève en qualité de compétences-clés<sup>31</sup> :
- Exploiter l'information
  - Résoudre des problèmes
  - Exercer son jugement critique
  - Mettre en oeuvre sa pensée créatrice
  - Se donner des méthodes de travail efficaces
  - Exploiter les technologies de l'information et de la communication
  - Actualiser son potentiel
  - Coopérer
  - Communiquer de façon appropriée
- 16 Il n'est pas anodin que l'OCDE<sup>32</sup> ait souligné combien les « soft skills », les savoir-faire sociaux, importaient autant que les compétences spécifiques et techniques ; de même que si les compétences acquises sur le lieu du travail (savoir-faire expérimentiels) ont autant d'impact que les qualifications initiales, la préprofessionnalisation du Master, au travers des stages, trouve tout son sens.
- 17 Un référentiel global synthétique du Master MEEF 2<sup>nd</sup> degré parcours Espagnol comprend en son sein les compétences du Référentiel des métiers du professorat et de l'éducation, inscrit au Bulletin Officiel n° 30 du 25 juillet 2013 duquel se dégage la possible nomenclature suivante :
- Maîtrise d'une LVE
  - Maîtrise de la langue française
  - Maîtrise des TICE
  - Savoir enseigner, notamment sa discipline
  - Connaître le système éducatif
  - Savoir s'adapter à son public
  - Coopérer
  - Développement professionnel



Figure 3- Synthèse du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, avec recouplement des compétences transversales et professionnelles

<b>COMPETENCES COMMUNES A TOUS PERSONNELS D'EDUCATION D'ENSEIGNEMENT</b>	Compétence 10 : Coopérer au sein d'une équipe
Compétence 1 : Faire partager les valeurs de la république	Compétence 11 : Contribuer à l'action de la communauté éducative
Compétence 2 : Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif.	Compétence 12 : Coopérer avec les parents d'élèves
Compétence 3 : Connaître les élèves et les processus d'apprentissage	Compétence 13 : Coopérer avec les partenaires de l'école
Compétence 4 : Prendre en compte la diversité des élèves	Compétence 14 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel
Compétence 5 : Accompagner les élèves dans leur parcours de formation	<b>COMPETENCES COMMUNES A TOUS LES PROFESSEURS</b>
Compétence 6 : Agir en éducateur responsable	P1 : Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique
Compétence 7 : Maîtriser la langue française à des fins de communication	P2 : Maîtriser la langue française
Compétence 8 : Utiliser une langue vivante étrangère	P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement
	P4 : Assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation
Compétence 9 : Intégrer les éléments de la culture numérique	P5 : Evaluer les progrès des élèves.

18 Il apparaît de ce recensement un entrecroisement de compétences et une pluralité de désignations synonymes qui se risquent à un déclassement au lieu d'une valorisation. En effet, les fiches ROME<sup>33</sup> de la plateforme Pôle Emploi ont réduit les compétences d'un enseignant du second degré aux points suivants :

- Programmes de l'Education Nationale
- Techniques pédagogiques
- Ingénierie pédagogique
- Techniques d'animation de groupe
- Utilisation d'outils bureautiques (traitement de texte, tableur...)

- 19 De telles compétences deviennent alors connexes à certaines professions telles que l'Enseignement en écoles, la Gestion de l'information et documentation, le Management de structure de santé, sociale ou pénitentiaire, L'Ecriture d'ouvrages et de livres, l'Action sociale, la Formation professionnelle, la Coordination pédagogique, la Traduction-interprétariat et la Communication. Cependant, certaines compétences spécifiques sont évidemment requises pour une reconversion.
- 20 La polarisation des compétences interroge les fonctionnalités d'un référentiel, tantôt un outil pédagogique qui vise à évaluer, à améliorer les formations et à en assurer la cohérence, tantôt une fiche à destination des recruteurs et des employeurs, figeant sur le papier un minima d'identité professionnelle à partir de compétences spécifiques essentiellement et de quelques compétences transférables. Il en ressort derechef, de notre point de vue, une visée pédagogique au regard de l'obtention du master et du concours, puis de l'enjeu de la titularisation comme validation de compétences.
- 21 La faille du descriptif sous format de compétences du master MEEF 2<sup>nd</sup> degré parcours Espagnol, en comparaison avec d'autres masters, si l'on en juge par le critère des ressources humaines, procède de sa compétence spécifique nodale, la maîtrise d'une langue-culture, qui est également une compétence transférable, de surcroît, de plus en plus fréquente chez les individus à l'heure de la mondialisation. Aussi la maîtrise d'une seconde LVE semble de mise et est d'ailleurs préconisée dans le référentiel ministériel des mentions Licence, notamment pour la LLCE. Dans ce même ordre d'idées, le rapport Erasmus + antérieurement mentionné fait état de la compétence linguistique comme une indéniable plus-value pour les recrutements d'entreprises dont presque 10% aurait connu des pertes substantielles en termes de contrat faute de ressources humaines compétentes<sup>34</sup>.
- 22 Un regard comparatiste entre les compétences du MEEF 2<sup>nd</sup> degré parcours Espagnol et celles des autres professions connexes laisse transparaître trois compétences que pourrait développer plus en avant la formation (techniques de communication, conduite de projet, techniques de e-learning) ou tout au moins qu'elle pourrait faire ressortir comme attendus.

Figure 4- Synthèse personnelle des compétences relatives au MASTER MEEF 2<sup>nd</sup> degré Espagnol existantes et à développer ou à rendre plus explicites dans les fiches descriptives d'offres de formation.

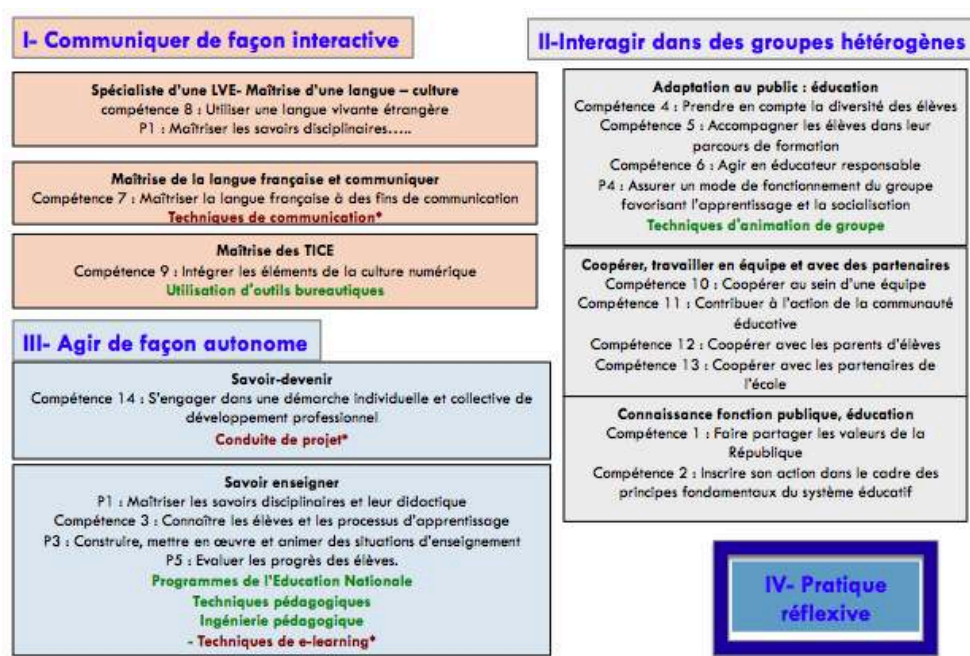
SPÉCIFIQUES	TRANSFÉRABLES	TRANSVERSALES
Maîtrise d'une langue - culture Interculturalité		
Ingénierie pédagogique et maîtrise de la didactique	Coopérer	Communiquer
Techniques pédagogiques	Techniques d'animation de groupe	Méthodologie de travail
	Informatique	Réflexivité
	Développement professionnel	2 <sup>ème</sup> LVE

-Techniques de e-learning À développer	-Techniques de communication - Conduite de projet À développer	
---	--	--

- 23 Loin de nous d'orienter la formation LLCE vers une polyvalence-passerelle au nom de l'université de service afin de ne pas dénaturer une formation déjà complète et dense, qui se suffit à elle-même, mais il s'agirait ici de proposer un cadre à la fois plus simple, plus lisible, à l'image de la fiche ROME, mais aussi plus généraliste par son intégration de compétences transversales. Le risque est pourtant palpable : une normalisation hégémonique de compétences dont certaines relèvent, de plus, davantage des caractéristiques personnelles que d'un savoir-professionnel<sup>35</sup>. Toutefois, le système éducatif (École, Enseignement secondaire et Enseignement supérieur) s'engageant dans l'acquisition de compétences, il convient de valoriser les expériences, le travail en groupe, dit collaboratif, ainsi que les approches transdisciplinaires de l'apprenant<sup>36</sup>. L'apprenant doit, en somme, être capable de catégoriser ses savoirs par discipline (à l'instar de la répartition du CNU), de savoir se représenter le monde à partir de catégories cognitives, tout en élaborant des interclasses. Pour ce faire, il aura recours à des stratégies métacognitives élevées et une capacité à résoudre des tâches complexes, permettant de mettre en action ses connaissances et d'exploiter des savoir-faire.
- 24 Une telle posture implique de parfaire la formation des enseignants afin d'ajouter à leurs savoirs disciplinaires la possibilité de transmettre et d'évaluer plus explicitement le savoir-agir, c'est-à-dire la résolution de situations-problèmes qu'elles soient notionnelles ou opérationnelles. En effet, « être compétent ne consiste pas à rajouter un savoir-faire et un savoir-être à des savoirs, mais de savoir ce qu'on sait, comment on le sait, avec quel pouvoir d'agir pour faire face à des situations nouvelles »<sup>37</sup>. Dans cette même perspective, comme le suggérait Edgar Morin : « le caractère professionnel de l'enseignement conduit à réduire l'enseignant à un expert. L'enseignement doit cesser de n'être qu'une fonction, une spécialisation, une profession pour redevenir une mission de transmission de stratégies pour la vie »<sup>38</sup>. En conclusion, le référentiel de compétences du MEEF 2<sup>nd</sup> degré parcours Espagnol est une radiographie de potentialités qu'il convient d'appréhender à partir d'une dimension dynamique comme « le mouvement de la profession »<sup>39</sup>, autrement dit en habilitant aussi l'enjeu du savoir-devenir de l'étudiant-stagiaire.

## Valorisation des compétences des certifiés et des reçus/collés

- 25 Confronter le référentiel MEEF 2<sup>nd</sup> degré parcours Espagnol aux compétences de la seule fiche ROME afférente atteste une reconnaissance partielle des compétences de ce diplôme Master par les recruteurs et employeurs qui se centrent sur une visée-préprofessionnelle sclérosante, exempte des compétences transversales et transférables toutefois bien présentes dans la formation.

Figure 5- Regard comparatiste sur les compétences du Master MEEF 2<sup>nd</sup> degré Espagnol

(en noir : les compétences du référentiel ministériel du professorat et de l'éducation ; en vert, les compétences de la fiche Rome ; en bleu, les compétences-clés de l'OCDE ; en rouge-bordeaux, les compétences des métiers connexes de fiches Rome)

- 26 Par conséquent, la première préconisation impliquerait de refondre en interne la fiche-formation de la profession d'enseignant d'espagnol en y catégorisant de façon plus lisibles les compétences spécifiques, transférables et transversales afin qu'en aval, l'Annexe Descriptive au Diplôme – ADD – soit plus attractive et plus claire. Il conviendrait d'y intégrer, de façon plus patente, les compétences ROME déjà mises en œuvre dans la formation et en développant au besoin quelques demi-journées de formation thématiques (telles que « conduite de projets ») qui pourront faire l'objet d'attestations, démarche habituelle des DRH-Formation continue par exemple en vue d'une valorisation curriculaire. Dans ce cadre, il conviendrait d'anticiper les projections des attentes du monde du travail où, selon des études récentes, le e-learning<sup>40</sup> et les e-littéraires<sup>41</sup>, c'est-à-dire des professions pilotant l'image d'une entreprise ou concrétisant des communications narratives sur la toile, auraient une place conséquente. Aussi serait-il opportun à destination d'éventuels reçus/collés de projeter, par des qualifications, la reconnaissance de ces compétences chez les étudiants de MEEF 2<sup>nd</sup> degré Espagnol. Ce savoir-devenir<sup>42</sup> engage ainsi tant l'étudiant que les instances universitaires.
- 27 Parallèlement, il serait probablement opportun de proposer aux étudiants ayant déjà obtenu des mentions bien ou très bien en Licence LLCE - ou équivalence de diplôme - une possibilité de bi-diplomation en suivant un double parcours partiel seulement au regard de la maquette extrêmement chargée du Master MEEF, à laquelle viendraient s'adjoindre des modules généralistes de Licence d'Histoire-Géographie, de Sciences, etc.). Ils pourraient ainsi devenir de futurs acteurs de DNL (disciplines non linguistiques enseignées dans une autre langue) dans l'enseignement secondaire. De même, pour ce public, l'obtention de diplômes universitaires – DU – d'autres spécialités resterait de mise.

- 28 Parallèlement, il ne faut pas négliger le label européen, qui requiert la maîtrise d'une langue vivante étrangère (niveau B2 ou C1), l'expérience de la mobilité dans un programme d'échanges universitaires et enfin un suivi de module sur la sensibilisation interculturelle. Ce label, effectif dans certaines universités, assure une plus-value au diplôme de Licence ou de Master obtenu. Quant à la co-diplomation, intégrant au moins un semestre d'études à l'étranger, elle requiert un format de stage groupé et un partenariat avec des universités déterminées qui la rend difficile d'accès aux étudiants du MEEF à cause des stages en établissement à accomplir et aux exigences de la préparation spécifique aux concours nationaux d'enseignement, comme celui du CAPES externe.
- 29 La proportion non-négligeable de reçus/collés au concours incite à développer encore davantage la collaboration entre les UFR de Langues, les ESPE et des services communs comme l'équivalent du BIOIP de l'université de Picardie Jules Verne – Bureau d'Information, d'Orientation et d'Insertion Professionnelle – et la Maison des Langues. Ces services proposent, par exemple, aux masterants des ateliers CV (en français, anglais ou espagnol) pour posséder une identité curriculaire performante en termes de recrutement tant pour des vacances enseignantes que pour une embauche plus temporaire dans une entreprise. Les services communs universitaires destinés à l'orientation et à l'insertion professionnelle des étudiants peuvent surtout dédramatiser toute attente avant une nouvelle passation des épreuves du CAPES, ou au besoin une réorientation, que ce soit par une possibilité de stage en entreprises ou associations ou bien par une embauche, via *civiweb*<sup>43</sup>, en tant que volontaire international (contrat souvent d'un an à l'étranger qui permet aux étudiants de MEEF de développer des savoirs expérientiels dans le monde de la communication, de la culture ou de la formation professionnelle et où la maîtrise de l'espagnol est un atout).
- 30 La comparaison du référentiel MEEF 2<sup>nd</sup> degré parcours Espagnol avec les compétences-clés de l'OCDE<sup>44</sup> – Organisation de Coopération et de Développement Économiques – offre l'opportunité de concevoir des liaisons fonctionnelles entre la formation et le monde des professionnels, lequel demande de savoir communiquer de façon interactive, d'interagir dans des groupes hétérogènes, d'agir de façon autonome et de faire preuve de pratique réflexive.
- 31 Ce dernier point réfère à une mission qui est, par définition, celle de l'université scientifique dont le domaine de la recherche invite chaque étudiant de master (de façon spécialisée ou par une sensibilisation) au traitement et à la gestion de l'information, à l'adaptation, à une veille scientifique, au sens du résultat et à une production empreinte de distance réflexive. Le stagiaire de master MEEF 2<sup>nd</sup> degré parcours espagnol, tant par l'écrit réflexif des ateliers de pratiques professionnelles ou par le travail scientifique réflexif que par le stage lui-même et sa soutenance, gagne en expertise pratique et pédagogique et de façon plus générale en capacité de démarche réflexive. En parallèle, la pédagogie du projet<sup>45</sup>, corollaire de la pédagogie actionnelle, développe chez ce dernier la capacité à conduire des projets mais aussi des stratégies métacognitives (planification, exécution, contrôle, remédiation)<sup>46</sup>. Cette pédagogie du projet implique de mobiliser des connaissances et des savoir-faire selon des contraintes contextuelles et environnementales pour une mise en œuvre.
- 32 L'agir-professionnel se construit donc en action et assure « deux types de pensée réflexive : la première dans l'action et la deuxième sur l'action »<sup>47</sup>. De telles préconisations engagent de concevoir des innovations pédagogiques et de revoir les

modalités d'enseignement et d'évaluation universitaires afin de lier plus en avant la transmission de savoirs et l'appropriation de savoir-faire procéduraux, sociaux et cognitifs<sup>48</sup>. Aussi faudrait-il concevoir progressivement des évaluations sommatives et formatives, tout à la fois disciplinaires et transdisciplinaires, en développant chez l'étudiant une démarche consciente et réflexive sur les modalités de contrôle de connaissances dont les attentes sont tout à la fois des modalités de contrôle de compétences. En effet, « la pédagogie universitaire doit se développer, pour limiter les échecs et les réorientations coûteuses pour les personnes, leur famille et la société »<sup>49</sup>. Dans ce même ordre d'idées, pour éviter de mettre en échec les étudiants devant cet objectif pédagogique complexe et pour les aider à assurer une projection proactive de leurs connaissances (en situation de formation ou d'anticipation de situations de même type auxquelles ils seront susceptibles d'être confrontés)<sup>50</sup>, une plateforme numérique de travail visant l'acquisition de compétences et de stratégies peut être envisagée dans le cadre d'un projet de recherche-développement structurant, démarche actuellement en cours, par exemple, à l'université de Picardie Jules Verne. Cet espace numérique peut offrir, de surcroît, la possibilité de stocker dans un espace de dépôt pérenne, même après la sortie de l'université, des attestations, des certifications et des badges numériques à destination des recruteurs. De même, cette possibilité de recours à un dispositif numérique en qualité d'espace d'apprentissage en auto-formation rend possible une approche plus qualitative par une proposition de parcours optimisé et personnalisé, capable d'étendre les activités en ligne depuis une remise à niveau jusqu'au degré de perfectionnement. Aussi, un tel dispositif permettrait-il de compenser l'écart quantitatif entre l'effectif massifié d'intégration des étudiants dans le supérieur et une diplomation qui demeure élitiste<sup>51</sup>.

- 33 Cette présentation de préconisations ne peut, cependant, passer sous silence les limites inhérentes à l'approche par compétences : la difficulté à évaluer des compétences, notamment des qualités personnelles ou des compétences transversales comme le savoir-être, également appelé « savoir-faire social » par les recruteurs, qui est plus ou moins consciemment pris en compte lors d'oraux universitaires mais aussi la crainte de réduire par cette approche l'importance accordée aux connaissances dans les apprentissages. Plus globalement, la prégnance des compétences dans un cursus se risque à une normalisation, à un système de cases qui se doit pourtant d'inclure l'individualité, dont les savoir-faire expérientiels, par la mise en place de parcours adaptés (comme le démontrent actuellement les commissions académiques des ESPE qui statuent sur les plans individuels de formation – PIF-).

## Conclusions

- 34 La notion de compétences qui s'est immiscée à l'université invite celle-ci à un virage et non à une rupture puisque les exigences de l'académisation demeurent sans conteste dans l'appropriation puis la mobilisation des compétences, lesquelles comportent nécessairement des connaissances.
- 35 La réorientation des pratiques pédagogiques permettra de ne pas laisser « le champ libre à des hautes écoles professionnelles moins révérencieuses à l'égard des disciplines, plus pragmatiques, donc plus susceptibles d'obtenir les faveurs tant des étudiants que des employeurs »<sup>52</sup>. Le label « université » demeure et demeurera un gage de légitimité pour l'insertion professionnelle des étudiants et rappelle, en contrepoint,

que « l'université n'est plus la pièce unique, ni même la pièce principale de l'enseignement supérieur. Elle coexiste et entre en concurrence avec d'autres types d'institutions, écoles polytechniques, hautes écoles spécialisées, instituts universitaires »<sup>53</sup>. Un choix stratégique émane afin de concilier les fondements d'une pratique-source (la recherche) et les exigences d'une pratique-cible (la profession)<sup>54</sup> ; un choix qui peut tout naturellement émerger des origines et des spécificités de l'Université, notamment à partir de son esprit critique issu de sa liberté de pensée, sa capacité d'innovation et la mission de recherches qui la caractérise. Cette pensée critique lui permet, de fait, de se questionner elle-même, simultanément comme un objet de recherche et comme un lieu de transmission de savoirs et savoir-faire.

---

## NOTES

1. Philippe PERRENOUD, *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux, ESF, 2011, 221 p.

Lire également Olivier REY, « Le défi de l'évaluation des compétences », *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°76, 2012, « Edupass » [En ligne], France, [consulté le 6 février 2015] <URL:<http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=76&lang=fr>> ou consulter Hirtt NICO, « En Europe, les compétences contre le savoir ». *Le Monde diplomatique*, octobre 2010, p. 22-23 ainsi que Marcel CRAHAY, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie* [En ligne depuis le 01 mars 2010], 154, janvier-mars 2006, [consulté le 17 mai 2016], <URL: <http://rfp.revues.org/143> ; DOI : 10.4000/rfp.143>

2. Philippe PERRENOUD, « Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ? », [En ligne depuis 2005], Suisse, [consulté le 9 mai 2016], <URL: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/2005\\_15.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.html)>

3. Consulter, plus précisément, le Code de l'Éducation, article L 123-3, qui indique parmi les six missions de l'Université « l'orientation, la promotion sociale et l'insertion professionnelle », « Légifrance » [En ligne], France, [consulté le 18 juin 2015] <URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027747739>>

4. Jacques TERRASA a, de fait, noté une baisse des effectifs de LLCE en 2013. « Enseigner l'espagnol à l'Université aujourd'hui ? », Christian Lagarde et Philippe Rabaté (éds.), *Transversalité et visibilité disciplinaires : les nouveaux défis de l'hispanisme*, *HispanismeS*, n°2, 2013, p. 18-25.

5. Nadine POSTIAUX et Marc ROMAINVILLE précisent l'acception du vocable de la sorte : « Par académisation, nous entendons toute action ou décision que les acteurs justifient en regard des missions de l'université (ou institutions associées) en tant que dispensatrice et productrice de savoir scientifique mais aussi porteuse d'un projet humaniste qui peut être indépendant des attentes du secteur professionnel, il s'agira notamment du champ des valeurs ». « Compétences et professionnalisation. La compétence asservit-elle l'Université au monde professionnel, la faisant ainsi renoncer à son idéal pédagogique ? », *Education & Formation*, n° 296, 2011, p. 45-55.

6. Propos recueillis par Laure Delacloche, « AEF », [En ligne], France, [consulté le 25 mai 2016], <URL: <http://www.aef.info/depeche/0daa677e-44bc-431c-8d3c-94e9ec625324/122424/2a366dbad81e140982de379094d63f9d/2016-05-25/98/Q>>

7. Christian CHAUVIGNÉ et Jean-Claude COULET. « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? ». *Revue française de pédagogie*, n°172, juillet-septembre 2010, [En ligne], France, [consulté le 29 avril 2016], <URL : <http://rfp.revues.org/2169>>
8. Note de la DGESIP relative à la mise en oeuvre du mémoire dans le cadre de la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, 28 octobre 2015 envoyée par Simone Bonnafous. « Wordpress », [En ligne], [consulté le 5 mai 2016], <URL : [https://apprendreeneps.files.wordpress.com/2015/12/2015\\_10note\\_mc3a9moires\\_formation\\_mc3a9tiers\\_de\\_lenseignement.pdf](https://apprendreeneps.files.wordpress.com/2015/12/2015_10note_mc3a9moires_formation_mc3a9tiers_de_lenseignement.pdf)>
9. Philippe PERRENOUD, « Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ? », art. cit.
10. François DE JOUVENEL. « Les compétences de demain », *Futuribles International*, 2011, p. 1-37. Note thématique, [En ligne], [consulté le 24 avril 2016], <URL : <http://old.futuribles.com/pdf/PEF/3Competences.pdf>>
11. N. POSTIAUX et M. ROMAINVILLE, art. cit, p. 48.
12. Frédérique LONGUET et Claude SPRINGER, « Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible ? », Mariella CAUSA (éds.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues*, De Boeck, 2012. [En ligne], [consulté le 10 mai 2016], <URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00764354>>
13. N. POSTIAUX et M. ROMAINVILLE, art. cit, p. 47.
14. Jacques DERRIDA, *L'Université sans condition*, Paris, Galilée, 2001, p. 11-12
15. N. POSTIAUX et M. ROMAINVILLE. art. cit, p. 48.
16. F. de JOUVENEL, art. cit., p. 32.
17. Rapport sur le suivi de la mise en place des ESPE au cours de l'année 2014-2015 (IGEN-IGAENR), [En ligne], France [consulté le 10 mai 2016], <URL : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/45/0/2015-081\\_Rapport\\_Final\\_ESPE\\_2015\\_494450.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/45/0/2015-081_Rapport_Final_ESPE_2015_494450.pdf)>
18. P. PERRENOUD, « Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ? », art. cit.
19. Dominique GROOTAERS et Francis TILMAN. « Former au métier ou former à l'emploi ? », Actes du colloque Société, formation et emploi, colloque organisé par la Fondation Jean Boets ASBL, Liège, le 17 mars 1997, Haute Ecole André Vésale, Enseignement de la Province de Liège, p. 73-98.
20. C'est-à-dire les informations, les notions, les procédures acquises mémorisées et reproductibles par un individu dans un contexte donné. Typologie proposée par F. TILMAN et D. GROOTAERS, *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*, Paris, Chronique sociale/Couleur Livres, 2006.
21. C'est-à-dire les opérations mentales, les mécanismes de la pensée que l'individu met en oeuvre quand il exerce son intelligence. *Ibid.*
22. C'est-à-dire les perceptions, les mouvements, les gestes acquis et reproductibles dans un contexte donné, qui s'avèrent efficaces pour atteindre certains buts dans le domaine gestuel (physique et manuel). *Ibid.*
23. C'est-à-dire les comportements sociaux ou affectifs acquis par l'individu et mobilisables dans des domaines de la vie domestique ou professionnelle. *Ibid.*
24. Jacques TARDIF, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Education, 2006.
25. Lire, à cet égard, l'étude de Jean-Claude COULET, « Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité », *Activités* [En ligne], n°13-1, 2016, [consulté le 08 mai 2016], <URL : <http://activites.revues.org/2745>>
26. Philippe MEIRIEU. *Apprendre, oui mais comment ?*, Paris, ESF, 1987, 163 p.



27. P. PERRENOUD, « Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes », [En ligne depuis 1995], Suisse, [consulté le 9 mai 2016], <URL: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1995/1995\\_02.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_02.html)>
28. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation », [En ligne depuis 2013], France, « MENSUR », [consulté le 14 janvier 2016], <URL: <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>>
29. Rapport Erasmus + en ligne, « Agence Erasmus+ », [En ligne depuis mars 2015], [consulté le 9 mai 2016], <URL: [http://www.agence-erasmus.fr/docs/2233\\_erasmusetudes-\(4\).pdf](http://www.agence-erasmus.fr/docs/2233_erasmusetudes-(4).pdf)>
30. Programme de formation, « Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec », [En ligne], [consulté le 12 mai 2016], <URL: [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/3-pfeq\\_chap3.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/3-pfeq_chap3.pdf)>
31. La définition de compétence-clé est empruntée à l'OCDE, mais cette visée socio-économique est également reprise dans le cadre d'une étude collaborative sur les compétences attendues dans les Grandes Écoles : « Les compétences clés sont celles qui sont désirables et valorisées, celles qui sont utiles dans de nombreux domaines et celles dont tous les individus ont besoin ». Rapport de travail », [En ligne], [consulté le 5 février 2016], <URL : [www.cge.asso.fr/document/1908/2011-rapport-competences.pdf](http://www.cge.asso.fr/document/1908/2011-rapport-competences.pdf)>
32. Synthèse du colloque du Conseil d'Orientation pour l'emploi, 26 septembre 2013, [En ligne depuis octobre 2013], [consulté le 11 mai 2016], <URL: [http://www.coe.gouv.fr/IMG/pdf/131108-SG\\_COE-Les\\_reconversions\\_professionnelles\\_site.pdf](http://www.coe.gouv.fr/IMG/pdf/131108-SG_COE-Les_reconversions_professionnelles_site.pdf)>
33. Fiches en ligne, « Pôle Emploi », [En ligne], France, [consulté le 11 mai 2016], consulter les fiches K2107 et K211, pour respectivement les enseignants en formation initiale et en formation continue. <URL: <http://www.pole-emploi.fr/candidat/les-fiches-metiers-@/index.jsp?id=681>>
34. Rapport de l'Agence Erasmus + déjà cité, [En ligne].
35. F. de JOUVENEL, art. cit, p. 9.
36. Bernard CLAVERIE définit de la sorte la transdisciplinarité : « ce qui est au-delà de toute discipline et ce qui traverse toutes les disciplines possibles ». « La transdisciplinarité : à travers les réseaux de savoir », *I-Revues - Edition Electronique de l'INIST - Information, innovation et interdisciplinarité*, 2009, [En ligne, article consulté le 12 novembre 2016], URL : <<http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/28893>>
- Edgar MORIN incite à une approche similaire des apprentissages quand il écrit que « la frontière disciplinaire, son langage et ses concepts propres vont isoler la discipline par rapport aux autres et par rapport aux problèmes qui chevauchent les disciplines », [« Sur l'interdisciplinarité », *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires*, n° 2, 1994]. Enfin, un article de Françoise MOULIN-CIVIL invite également à une optique transdisciplinaire pour remettre au centre les enseignements d'espagnol dans les reconfigurations pluridisciplinaires de l'enseignement supérieur. « L'Université en mutation : une chance pour l'hispanisme ? », Christian Lagarde et Philippe Rabaté (éds.), *Transversalité et visibilité disciplinaires : les nouveaux défis de l'hispanisme, HispanismeS*, n°2 (juin 2013), p. 61-68.
37. Françoise CLERC citée par Olivier REY, « Le défi de l'évaluation des compétences », *art.cit*, p. 6
38. Edgard MORIN, *Éduquer pour l'ère planétaire*, Balland, 2003, p.133.
39. P. PERRENOUD cité par F. LONGUET et C. SPRINGER, art. cit, p.7. « Un référentiel de compétences pour les enseignants doit être considéré comme un « mouvement de la profession », c'est-à-dire une vision dynamique d'une évolution souhaitable, et non pas une catégorisation de gestes professionnels dont la somme constituerait la compétence globale ».
40. Anne RODIER, « Métiers en 2.0 le grand bond », « Le Monde », [actualisé en décembre 2014], France, [consulté le 11 mai 2016], <URL: [http://www.lemonde.fr/emploi/article/2013/12/04/metiers-en-2-0-le-grand-bond\\_3525425\\_1698637.html](http://www.lemonde.fr/emploi/article/2013/12/04/metiers-en-2-0-le-grand-bond_3525425_1698637.html)>

41. Concepción ALVAREZ, « Quelle métamorphose du monde du travail à l'heure du numérique ? », « Novethic », [En ligne depuis le 22 janvier 2016], France, [consulté le 11 mai 2016], <http://www.novethic.fr/empreinte-sociale/conditions-de-travail/isr-rse/quelle-metamorphose-du-monde-du-travail-a-l-ere-du-numerique-143816.html>
42. « Aux classiques savoir, savoir-faire et savoir- être, la prise en compte des nouveaux rapports à l'espace, au temps, au travail, à l'incertitude et à la complexité par les structures et les individus impose effectivement de faire l'apprentissage du *savoir- devenir*. Le temps n'est plus où il fallait s'adapter. S'adapter signifie aujourd'hui que l'on a déjà pris un temps de retard », FAVILLA (éditorial), « Les Echos », France, [consulté le 11 mai 2016], <URL: [http://www.lesechos.fr/03/04/1997/LesEchos/17369-134-ECH\\_savoir-devenir.htm](http://www.lesechos.fr/03/04/1997/LesEchos/17369-134-ECH_savoir-devenir.htm)>
43. Voir la page et les propositions de Civiweb : <<https://www.civiweb.com/FR/le-volontariat-international.aspx>>
44. Rapport de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques), [En ligne depuis septembre 2013], <URL: [https://www.oecd.org/fr/carrieres/cadre\\_de\\_compences\\_fr.pdf](https://www.oecd.org/fr/carrieres/cadre_de_compences_fr.pdf)>
45. Lire Christian PUREN, « Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (rétroactions, évaluations) de la démarche de projet », [En ligne depuis janvier 2017], [consulté le 11 mai 2016], <URL: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017a/>>
46. Christian BÉGIN, « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n°1, 2008, p. 47-67.
47. F. LONGUET et C. SPRINGER, art. cit, p.6.
48. Marcel LEBRUN, *Comment construire un dispositif de formation ?*, Louvain-La-Neuve, De Boeck, 2011, 175 p.
49. P. PERRENOUD. « Développer des compétences... », art. cit.
50. P. MEIRIEU. Cours en ligne : <http://www.meirieu.com/COURS/cours10.pdf>
51. Olivier REY et Annie FEYFANT, « Les transformations des universités françaises », Institut Français de l'Éducation, 2017, p. 14. [En ligne depuis mars 2017], [consulté le 24 mars 2017], <<http://ife.ens-lyon.fr/ife/actualites/fichiers/rapport-shs-mars-2017>>
52. P. PERRENOUD, « Développer des compétences... », art. cit.
53. *Ibid.*
54. N. POSTIAUX et M. ROMAINVILLE, art. cit., p. 54

---

## RÉSUMÉS

L'approche par compétences qui inonde désormais les groupes de travail universitaires se conjugue tout à la fois avec la diversité, voire le flou, de ladite notion qu'avec les limites inhérentes à celle-ci. Horizon ou carcan selon sa saisie, la compétence interroge les objectifs des formations, diplômes et concours et vient ainsi tantôt ranger les savoirs et savoir-faire dans les nomenclatures généralistes des référentiels, tantôt mettre en valeur les acquis individuels dans les processus d'apprentissages. Dans ce même ordre d'idées, l'hispanisme de la filière du Master Enseignement, Education et Formation (MEEF) 2<sup>nd</sup> degré présente une particularité : sa matière première, la maîtrise de la langue, convoque une compétence préprofessionnelle alors qu'elle incarne, dans d'autres filières, une compétence transversale. Aussi, cette formation

professionnelle, quoique très attachée à ses contenus académiques et aux savoirs, doit-elle mettre encore davantage en valeur l'ensemble des compétences développées par l'étudiant-stagiaire.

The skills-based approach that is nowadays overwhelming the discussions among working groups at university goes hand in hand with the diversity, or even the fuzziness, of the so-called notion but also with its inherent limits. Horizon or constraint according to the input, a skill is linked to the objectives of the trainings, diplomas and competitive exams and is sometimes putting knowledge and know-how within the non specialized nomenclature of skills base, sometimes highlighting individual level of attainment in the learning processes. In the same vein, the Master's degree in Spanish teacher training (secondary education) has a distinctive feature: its raw material, that is to say language skills, corresponds to a prevocational skill while, in some other sectors, it is a transversal skill. Thus, even if this professional training is deeply committed to its academic contents and to knowledge, it should enhance all the skills developed by student trainees.

## INDEX

**Keywords** : Master of Teaching degree, education, training, Spanish, skills, value-creation

**Mots-clés** : Master Enseignement, éducation, formation, espagnol, compétences, valorisation

## AUTEUR

**DELPHINE HERMÈS**

(ESPE de l'Académie d'Amiens, Université de Picardie Jules Verne – laboratoire CAREF)