



Le 24<sup>e</sup> colloque international de l'ADMEE-Europe a eu lieu du 11 au 13 janvier 2012 à Luxembourg.

Le groupe « compétences de l'instituteur primaire » y a communiqué le jeudi 12 janvier 2012.

# POUR CONSTRUIRE ET UTILISER UN NOUVEAU REFERENTIEL METIER

Catherine Van Nieuwenhoven\*, Olivier Maes\*\*, Bertrand Monville\*\*\* et Jean-Marc Vifquin\*\*\*\*

\* Université catholique de Louvain - ISPG - [catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be](mailto:catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be)

\*\* Haute Ecole Louvain en Hainaut – [olivier.maes@helha.be](mailto:olivier.maes@helha.be)

\*\*\* Haute Ecole Libre Mosane – [b.monville@helmo.be](mailto:b.monville@helmo.be)

\*\*\*\* Haute Ecole Louvain en Hainaut – [jean-marc.vifquin@helha.be](mailto:jean-marc.vifquin@helha.be)

---

Mots-clés : *Référentiel métier – Focus groupes- compétences*

*Résumé : Dans un contexte de réforme curriculaire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, un nouveau référentiel de compétences professionnelles est en cours de finalisation. Contrairement à d'autres formations, la catégorie pédagogique ne dispose pas d'un référentiel métier. Or, l'articulation entre le référentiel métier, le référentiel de compétences et le référentiel de formation initiale s'avère essentielle dans un souci de cohérence et de pertinence (Roegiers, 2010). Une équipe d'enseignants a décidé de construire un « référentiel métier » de la profession d'instituteur primaire en interrogeant des instituteurs mais aussi d'autres partenaires de l'école par le biais de focus groupes. Ce texte présente le contexte et la démarche dans lesquels s'inscrivent la conception du référentiel métier, les premiers résultats recueillis et les perspectives tant au niveau de la recherche qu'au niveau des retombées sur le terrain de la formation.*

---

## 1. Approche contextuelle et théorique

Dans un contexte de réforme curriculaire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, un nouveau référentiel de 7 compétences professionnelles est en cours de finalisation. Jusqu'à présent et depuis 2001, le référentiel de compétences est composé de treize compétences, assez proches du référentiel québécois (Mels, 2001). Mais suite à la création du « Cadre européen des certifications » en 2008, différents niveaux d'acquis de l'éducation et de la formation ont été établis de sorte que certaines transformations des référentiels de compétences paraissaient inévitables. Les Conseils supérieurs<sup>1</sup> se sont donc mis au travail en reformulant de nouvelles compétences professionnelles en adéquation avec le cadre européen des certifications (CEC) et en se basant, dans la plupart des catégories, sur les « référentiels métiers » existants. Ces derniers contiennent notamment les tâches liées à l'exercice du métier et correspondent, le plus fidèlement possible, aux attentes du monde professionnel.

Cependant, contrairement à d'autres formations (informaticiens, soins infirmiers, ...), la catégorie pédagogique ne dispose actuellement pas d'un référentiel métier. Or, l'articulation entre le référentiel métier, le référentiel de compétences et le référentiel de formation initiale s'avère essentielle dans un souci de cohérence et de pertinence (Roegiers, 2010). C'est pourquoi, sous l'impulsion initiale de la FédESuC, une équipe d'enseignants<sup>2</sup> de différentes Hautes Ecoles du réseau libre de l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles (HELHa, Léonard de Vinci, Henallux, HELMo, ISPG) a décidé de construire ensemble un « référentiel métier » de la profession d'instituteur primaire.

L'élaboration d'un référentiel métier comporte plusieurs objectifs : tout d'abord, disposer de données récentes concernant les tâches diverses liées à l'exercice du métier, ensuite, établir l'adéquation entre le nouveau référentiel de compétences professionnelles et le terrain. De plus, la visée principale de l'équipe sera de fournir un outil au service de la remise en question du référentiel de formation comme l'indique Perrenoud : « Le référentiel est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transcription didactique en un plan de formation[...] C'est un véritable outil de conception ou d'évaluation d'un cursus de formation professionnelle. » (Perrenoud, 2001).

---

1

La composition et le rôle de ces conseils sont consultables sur le site <http://www.cghe.cfwb.be>

2 En plus des auteurs de cet article, les autres membres ayant participé au processus sont : Deprit Agnès, Ernst Dominique, Fery Margarita, Gillard Catherine, Halleux Geneviève, Heinen Elfriede, Zuanon Eveline, Collonval Philippe et Coupremagne Michel.

C'est donc l'adéquation réalisée a posteriori entre le nouveau référentiel de compétences professionnelles et le référentiel métier constitué qui permettra aux équipes chargées de la formation initiale des instituteurs primaires de définir plus précisément le profil de sortie de l'étudiant et de remettre en question le référentiel de formation actuel. Cette refonte de la formation passe notamment par l'élaboration de « familles de situations » aussi bien dites « d'intégration » que « relatives aux ressources » (Roegiers, 2010, p. 72). La conception de celles-ci pourra d'ailleurs être alimentée par la « banque d'idées » (émanant d'une pluralité d'acteurs liés au terrain) que constituera le référentiel métier et ainsi garantir une meilleure perception de l'authenticité des situations de la part des étudiants, comme l'illustrent Bédard et Béchar : « Les écrits soulignent différentes caractéristiques partagées par les milieux de formation qui se soucient de proposer aux étudiants des situations d'enseignement et d'apprentissage illustratives du milieu de pratique. Non seulement les contextes professionnels sont présentés et abordés en classe, mais les tâches ou les problèmes proposés prennent racine dans la réalité, favorisant ainsi la perception de l'authenticité des tâches à réaliser. La *culture* du milieu professionnel est ainsi mise en évidence (...). Les problèmes à résoudre sont plus complets et moins bien définis, illustrant ainsi la réalité du milieu de pratique » (Bédard et Béchar, 2009, p.72). C'est également sur base de ces familles de situations nouvellement constituées que les modalités d'évaluation devront être adaptées de manière à définir des critères et indicateurs liés à la maîtrise de chaque compétence professionnelle.

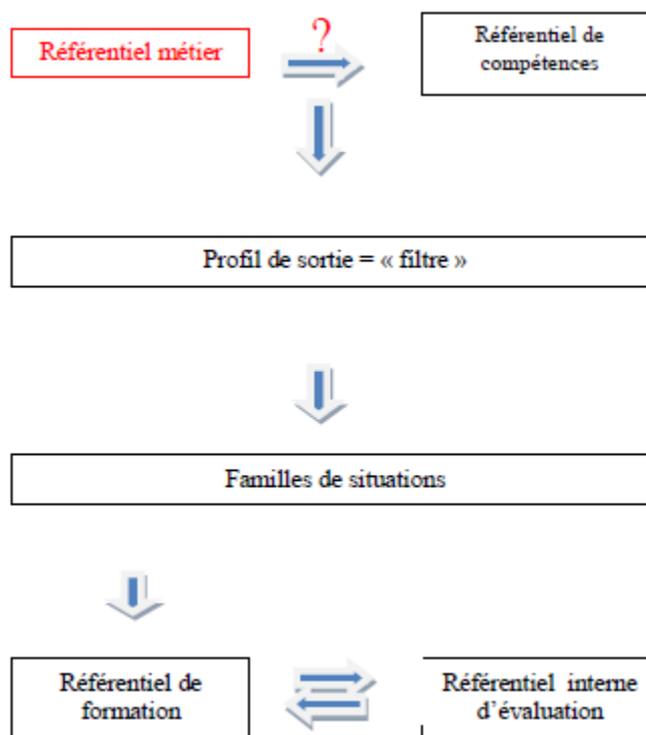


Figure 1 : articulation entre les différents référentiels au service de la formation des instituteurs primaires

## 2. Approche méthodologique

L'équipe a opté pour une démarche de recherche qualitative mettant en œuvre le recueil de données auprès des instituteurs eux-mêmes ainsi que des acteurs liés de près ou de loin à la profession : inspecteurs, directeurs d'école, formateurs d'enseignants, étudiants en fin de formation, parents et élèves. La pluralité des acteurs interrogés (autres qu'instituteurs uniquement) permet d'assurer une certaine validité de l'information recueillie en assurant un niveau supérieur de « triangulation » (De Ketele et Roegiers, 2002).

Au niveau du recueil de données, des « focus groupes » ont été réalisés auprès de différents acteurs issus de zones géographiques diverses de la Belgique francophone. Cet échantillon est présenté au tableau 1. Cette méthodologie se définit comme suit : « Un focus groupe est une discussion planifiée au sein d'un petit groupe de parties prenantes (4 à 12 personnes) et animée par un modérateur compétent. Il permet d'obtenir des informations sur les préférences et valeurs de diverses personnes concernant un sujet défini, ainsi que sur les raisons qui les sous-tendent. Cela est rendu possible en observant la discussion structurée d'un groupe interactif dans un cadre non contraignant et détendu. » (Slocum et al, 2006, p.119 ; Kitzinger, Marková et Kalampalikis, 2004). Cette option comporte un double intérêt : elle permet de récolter des données auprès de plusieurs acteurs simultanément et ayant même statut – garantissant la symétrie des relations (Doise et Mugny, 1997) – ; en outre, les informations recueillies constituent le fruit d'une

coconstruction des avis émis. De plus, il s'agit d'un type de recueil de données relativement économique au niveau du temps et qui peut être géré par des animateurs différents à la condition d'une définition claire et précise du protocole du focus.

|                                       | Bruxelles | Hainaut | Liège | Luxembourg | Namur |
|---------------------------------------|-----------|---------|-------|------------|-------|
| Instituteurs primaires                |           | 2       | 1     |            | 1     |
| Etudiants des instituts de formation  |           | 2       | 1     |            | 2     |
| Formateurs des instituts de formation | 2         | 1       |       |            |       |
| Directeurs du primaire                | 1         | 2       |       |            |       |
| Parents d'élèves                      |           |         |       |            | 1     |
| Inspecteurs                           | 1         |         |       |            |       |
| Elèves de 5-6 <sup>ème</sup> primaire |           | 1       |       |            |       |

Tableau 1 : nombre de focus groupes répartis sur la Fédération Wallonie Bruxelles.

La mise en œuvre de cette démarche a débuté par un pré-test du guide d'entretien auprès d'étudiants de Haute Ecole. Celui-ci a notamment permis la conception du protocole précis utilisé par différents animateurs. Ces premiers verbatims ont également constitué le matériau de base permettant la recherche de catégories *a priori* au service de l'analyse, celles-ci s'appuyant également sur certaines sources (Beckers, 2007 et Henry et Cormier (s.d.)). Ainsi, quatre grandes catégories d'activités caractérisant le métier ont été définies :

- La *gestion des apprentissages* qui comprend les activités de planification, gestion, évaluation et régulation des apprentissages y compris de compétences transversales (si ciblées).
- La *gestion des relations interpersonnelles* qui peut se traduire par les activités liées à la gestion de groupe, climat de classe, gestion de la discipline, conseil de participation,...
- La *gestion du quotidien* que représentent les activités comme la tenue du registre, les comptes, les activités d'entretien de la classe,...
- Le *développement personnel et professionnel* qui correspond aux formations continues suivies, à l'intervision, aux lectures, etc...

Parallèlement à ces catégories, le public visé par les différentes activités a également constitué une sous-catégorie. Le tableau 2 présente l'organisation des catégories de classement.

|                                                                              | I<br>n<br>s<br>t<br>i<br>t<br>u<br>t<br>e<br>u<br>r<br>s | D<br>i<br>r<br>e<br>c<br>t<br>e<br>u<br>r<br>s | F<br>o<br>r<br>m<br>a<br>t<br>e<br>u<br>r<br>s | E<br>t<br>u<br>d<br>i<br>a<br>n<br>t<br>s | E<br>l<br>è<br>v<br>e<br>s | I<br>n<br>s<br>p<br>e<br>c<br>t<br>e<br>u<br>r<br>s | P<br>a<br>r<br>e<br>n<br>t<br>s |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------|
| Gestion des apprentissages (avec des élèves)                                 |                                                          |                                                |                                                |                                           |                            |                                                     |                                 |
| Gestion des apprentissages (avec des collègues et autres partenaires)        |                                                          |                                                |                                                |                                           |                            |                                                     |                                 |
| Gestion des apprentissages (avec des parents)                                |                                                          |                                                |                                                |                                           |                            |                                                     |                                 |
| Gestion des apprentissages (seul)                                            |                                                          |                                                |                                                |                                           |                            |                                                     |                                 |
| Gestion des relations interpersonnelles (avec des élèves)                    |                                                          |                                                |                                                |                                           |                            |                                                     |                                 |
| Gestion des relations interpersonnelles (avec des collègues et la direction) |                                                          |                                                |                                                |                                           |                            |                                                     |                                 |
| Gestion des relations interpersonnelles (avec des parents)                   |                                                          |                                                |                                                |                                           |                            |                                                     |                                 |
| Gestion des relations interpersonnelles (avec des partenaires)               |                                                          |                                                |                                                |                                           |                            |                                                     |                                 |
| Gestion du quotidien (en présence des élèves)                                |                                                          |                                                |                                                |                                           |                            |                                                     |                                 |
| Gestion du quotidien (hors de la présence des élèves)                        |                                                          |                                                |                                                |                                           |                            |                                                     |                                 |
| Développement personnel et professionnel (avec les collègues)                |                                                          |                                                |                                                |                                           |                            |                                                     |                                 |
| Développement personnel et professionnel (seul)                              |                                                          |                                                |                                                |                                           |                            |                                                     |                                 |
| Attitudes/qualités                                                           |                                                          |                                                |                                                |                                           |                            |                                                     |                                 |

Tableau 2 : croisement entre les catégories créées et le public interrogé

Ces préalables achevés, l'équipe s'est répartie les tâches d'animation des focus groupes ainsi que leur retranscription. Actuellement, tous les focus ont été réalisés et retranscrits sur base des enregistrements. Les propos ont été séparés en unités de sens sous la forme de verbes d'action et de compléments. Ces classements ont permis la catégorisation des propos de chaque catégorie d'acteurs. Ce classement a été suivi d'un nouveau traitement de synthèse facilitant l'élaboration de cartes conceptuelles. Ces cartes permettent de visualiser les tâches qui balisent le métier d'instituteur.

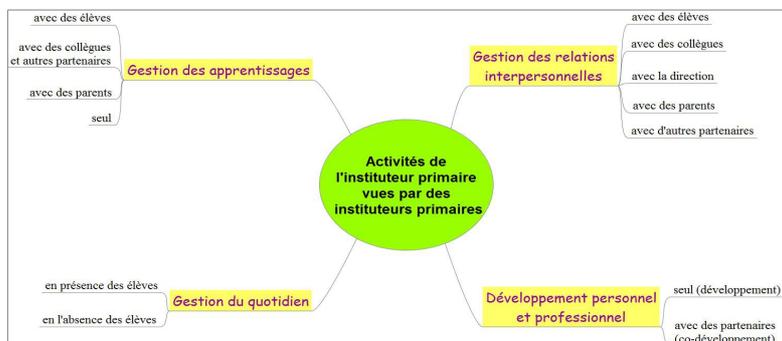


Figure 2 : identification des catégories d'analyse des activités par les acteurs

### 3. Présentation des premiers résultats

A ce stade de notre recherche, nous avons analysé les données pour le public des instituteurs. Nous proposons donc une première représentation des activités qui constituent, selon eux, le métier d'instituteur.

#### 3.1. La gestion des apprentissages

La figure 3 présente les mots-clés relevés par les instituteurs pour qualifier les activités en lien avec la gestion des apprentissages.

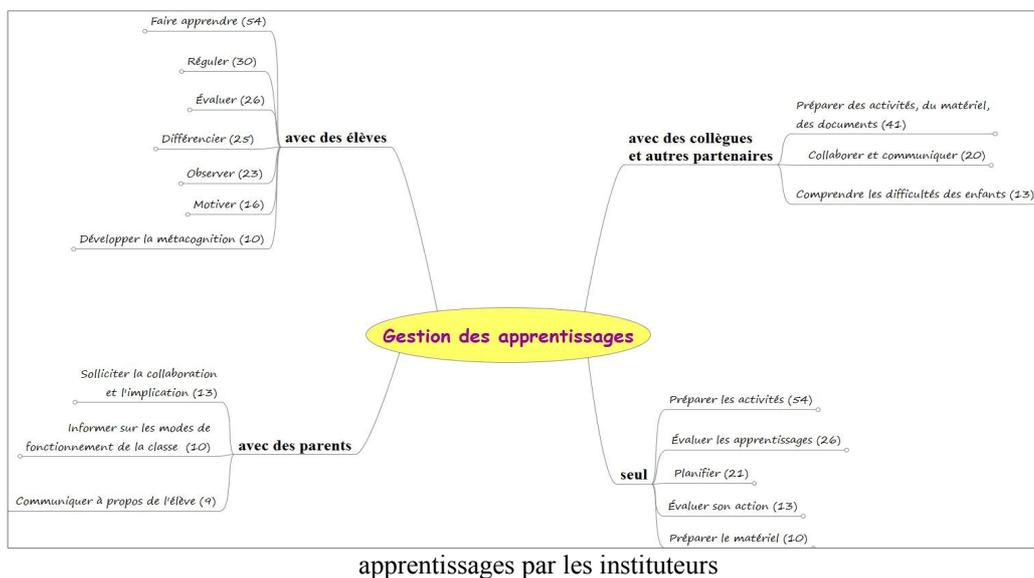


Figure 3 : identification des activités liées à la gestion des apprentissages par les instituteurs

En présence des élèves, il est intéressant de relever la fréquence élevée du « faire apprendre » (54 occurrences) qui semble être la priorité des instituteurs. Il serait important de nuancer ce mot-clé en fonction des propos énoncés par les instituteurs pour ce point. Pour certains, il s'agit d'« avancer ensemble dans la matière », de « créer des situations qui donnent du sens... »...

L'évaluation formative et la différenciation (donner à chaque élève ce dont il a besoin pédagogiquement) semblent également être des priorités pour les instituteurs ainsi que réguler (remédier immédiatement aux lacunes), observer (comprendre le mode de fonctionnement de l'élève), motiver (amener l'élève le plus loin possible dans les apprentissages), développer la métacognition (faire s'exprimer les élèves sur l'apprentissage).

Les parents apparaissent comme des partenaires importants dans le cadre de la gestion des apprentissages : importance de solliciter leur collaboration et leur implication, de les informer et de communiquer à propos de l'élève. Avec les collègues et autres partenaires, la collaboration et la concertation sont également rapportées comme nécessaires dans le

métier d'instituteur (partage des ressources, des pratiques).

Seuls, les instituteurs relèvent deux grandes facettes : la « planification et préparation » (mettant en avant tout le travail de gestion des préparations, du semainier et du journal de classe) et une deuxième « évaluation » (mettant en avant l'analyse des pratiques et l'évaluation des apprentissages).

### 3.2. La gestion des relations interpersonnelles

Au sein de la classe, les instituteurs relèvent l'importance d'installer un climat positif tout en signalant qu'« éduquer » reste une priorité. La gestion de la discipline est une autre facette importante du métier. Ils mettent donc surtout l'accent sur la prévention plutôt que sur la réaction. Avec les collègues et la direction, « coopérer et se respecter » sont identifiés comme deux ingrédients essentiels au bon fonctionnement de la collaboration et de la concertation.

D'autres partenaires gravitent autour des instituteurs tels le Centre Psycho-Médico-Social (PMS), les logopèdes, ... avec lesquels il est essentiel d'établir un contact efficace pour gérer certaines situations difficiles au sein de la classe ou de l'école. Les instituteurs n'oublient pas, dans cette catégorie, la relation qui se construit autour de l'accompagnement des stagiaires en formation. Les parents ne sont pas oubliés non plus : les écouter, les rencontrer surtout et parler de l'enfant, dans une moindre mesure. La figure 4 présente ces différentes facettes.

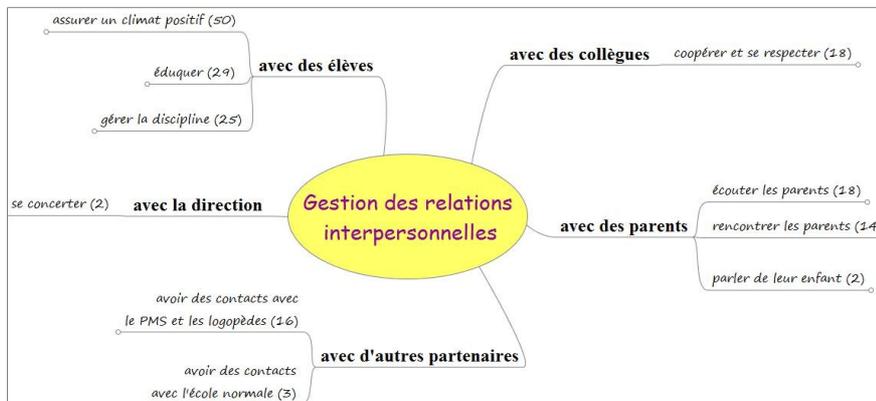


Figure 4: identification des activités liées à la gestion des relations interpersonnelle par les instituteurs

### 3.3. La gestion du quotidien

La figure 5 représente les activités spécifiques à la gestion du quotidien en présence et en l'absence des élèves.



Figure 5 : identification des activités liées à la gestion du quotidien par les instituteurs

En classe, la sécurité et le bien-être des enfants (surveillances, premiers soins...) sont les plus cités par les instituteurs (19 occurrences). On retrouve également la gestion administrative (15) et « financière » (15) qui occupe également le quotidien des instituteurs.

En l'absence des élèves, les instituteurs sont impliqués dans des réunions en dehors de leur temps de concertation. Il s'agit de réunions du personnel, du conseil de participation, des réunions préparatoires aux manifestations scolaires, ... Du temps est également consenti à la gestion du local classe et à l'aménagement de l'école et encore aux tâches administratives et financières.

### 3.4. Le développement personnel et professionnel

La figure 6 est consacrée aux activités qui s'inscrivent dans le développement personnel et professionnel de l'instituteur.



Figure 6 : identification des activités liées au développement personnel et professionnel par les instituteurs

Les instituteurs soulignent l'importance de se former et de se tenir à jour, par des lectures par exemple et de se remettre en question (12 et 8 occurrences). Le co-développement est également souligné par cette catégorie d'acteurs avec l'axe de la formation continuée et l'échange sur ses pratiques. La facette réflexive du métier est relevée comme un levier de développement professionnel (Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010).

Il est aisé de constater que certaines de ces actions mises en avant sont spécifiques au référentiel métier. De fait, des catégories d'actions telles que « planifier » (surtout à long terme) ou celles relevant des relations entre collègues, de la gestion du quotidien, etc. sont surtout développées dans le métier et peu voire pas du tout dans la formation. L'intérêt pour la formation est néanmoins de l'anticiper, d'y préparer.

## 4. Pistes et perspectives

Il s'agit d'une première étape d'analyse des résultats obtenus auprès des acteurs principaux : les instituteurs eux-mêmes. Il reste à mener les mêmes analyses pour les autres acteurs interrogés et ensuite à réaliser une analyse inter-public pour dégager le profil métier de l'instituteur primaire.

Ces résultats permettent déjà de questionner les référentiels de formation en cours de construction dans les instituts de formation. Les données obtenues seront communiquées aux différents partenaires interrogés et confrontées à la littérature centrée sur le métier d'enseignant (Tardif & Lessard, 1999). Un travail similaire pourrait être mené autour du profil des instituteurs préscolaires et des enseignants du secondaire pour analyser les écarts et invariants dans le métier d'enseignant quel que soit le niveau d'enseignement.

## 5. Références et bibliographie

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : éd. De Boeck Université (Pédagogies en développement).
- Bédard, D. et Béchar, J.-P. (2009). *Innovater dans l'enseignement supérieur*. Paris : éd. Presses Universitaires de France. (Apprendre).
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2002). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. 3<sup>e</sup> éd. Bruxelles : éd. De Boeck Université. (Méthodes en sciences humaines).
- Doise, W. et Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : éd. Armand Colin et Masson.
- Focus groupe (2006) In Slocum N. et al. *Méthodes participatives : un guide pour l'utilisateur*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin, p. 119 – 127.
- Henry, J. et Cormier, J.(s.d.). *Profils de compétence* [en ligne]. s.l.: DISCAS [consulté le 25 septembre 2010]. Disponible sur Internet : <<http://www.csrqn.qc.ca/discas/tdm.html#profils>>.
- Kitzinger, J., Markova, I, Kalamalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie* [en ligne], tome 57 (3), n° 471, mai-juin [consulté le 8 juillet 2011], p. 237-243. Disponible sur Internet : <<http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20%28focus%20groups%29.pdf?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd>>.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations – les compétences professionnelles* [en ligne]. Québec : Gouvernement du Québec [consulté le 8/05/2007]. Disponible sur Internet : <[http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation\\_ens.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf)>.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. et Wouters, P. (dir.) (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : éd. De Boeck. (Pédagogies en développement).
- Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle [en ligne]. Genève [consulté le 10 septembre 2010]. Disponible sur Internet : <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_33.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html)> In CROS Françoise et RAISKY Claude (2010), Autour des mots de la formation : « Référentiel », *Recherche et formation* [en ligne], n°64, p. 109 [consulté le 7 juillet 2011]. Disponible sur Internet : <<http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR064-8.pdf>>.
- Roegiers, X. (2010). *Des curricula pour la formation professionnelle initiale : la Pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel*. Bruxelles : éd. De Boeck Université. (Pédagogies en développement).
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : éd. De Boeck Université.