

Congrès International de l'AECSSE

 **AREF** **2013**

Actualité de la Recherche en  
Éducation et Formation

Du 27 au 30 Août 2013  
Universités de Montpellier

Congrès de l'AECSSE Association des Enseignants et Chercheurs en  
Sciences de l'Éducation  
organisé par le LIRDEF Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en  
Didactique, Éducation et Formation

Programme  
& Livret des résumés

SSRE SGBF ABC Educ Ume MAIF MGEN Montpellier SupAgro

Le colloque de l'AREF a eu lieu du 27 au 30 août 2013 à Montpellier.

*Le groupe « compétences de l'instituteur primaire » y a communiqué le jeudi 29 août 2013.*

# Le référentiel métier d'instituteur primaire peut-il enrichir le référentiel de formation initiale ?

Catherine Van Nieuwenhoven

Université catholique de Louvain et Haute École Galilée (ISPG), Belgique

Philippe Collonval

Haute École Louvain en Hainaut – Service pédagogique (HELHa), Belgique

Jean-Marc Vifquin

Haute École Louvain en Hainaut – École normale de Leuze-en-Hainaut (HELHa), Belgique

Margarita Fery

Haute École Namur-Liège-Luxembourg – École normale de Malonne (HENaLLux), Belgique

Olivier Maes

Haute École Louvain en Hainaut – École Normale de Braine-le-Comte (HELHa), Belgique

**Mots clés :** Référentiel métier, Compétences, Focus groupe.

## Résumé

Dans un contexte de réforme curriculaire de la formation initiale des enseignants de Belgique francophone, un nouveau référentiel de compétences professionnelles a vu le jour. 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).

C'est la raison pour laquelle une équipe d'enseignants de différentes Hautes Écoles du réseau libre de l'ensemble de la Fédération Wallonie Bruxelles de Belgique a décidé de construire ce « référentiel métier » en ciblant la profession d'instituteur primaire. La visée principale du groupe est de fournir un outil au service de la remise en question du référentiel de formation et du référentiel interne d'évaluation (Perrenoud, 2001).

Pour ce faire, l'équipe a opté pour une démarche de recherche qualitative mettant en œuvre le recueil de données par le biais de « focus groupes » auprès des instituteurs eux-mêmes ainsi que d'autres acteurs liés de près ou de loin à la profession et issus de zones géographiques diverses de la Belgique francophone. Cette pluralité d'acteurs interrogés permet de favoriser une certaine validité de l'information recueillie en assurant un niveau supérieur de « triangulation » (De Ketele & Roegiers, 2002).

Dans cette communication, nous ferons apparaître le contexte, la place et la pertinence du référentiel métier, les étapes du processus de construction de celui-ci, les résultats obtenus suite à la catégorisation des données, la discussion de ceux-ci en fonction de la provenance des propos recueillis et la confrontation de ceux-ci à certaines données présentes dans la littérature centrée sur le métier d'enseignant (Tardif & Lessard, 1999). Ces résultats sont formalisés dans un outil au service de l'aménagement ou de l'évolution des

référentiels de formation existants, de manière à favoriser les liens entre les différents volets de la formation (Desjardins, Altet, Etienne, Paquay, Perrenoud, 2012) tout en s'appuyant sur des informations provenant de différents acteurs du monde professionnel. Nous terminerons par les conclusions et perspectives de la démarche.

## 1. Contexte et problématique

La formation initiale des enseignants en Belgique francophone est actuellement en pleine mutation au niveau tant des prescrits que de la définition du métier. Aux yeux des acteurs directement impliqués<sup>1</sup>, ce dernier doit pouvoir s'adapter aux différentes évolutions que connaissent actuellement le système éducatif et la société : l'évolution du public scolaire vers un public plus hétérogène et plus « difficile », les récentes réformes qu'a connues le système éducatif, la complexification du rôle de l'enseignant liée aux nouvelles missions inhérentes à l'école, la « désinstitutionnalisation » de l'école, sa « marchandisation », la « pluralisation de la culture », la « perte de sens », etc. Ces transformations du métier nécessitent des enseignants une nouvelle manière de le pratiquer et de le concevoir passant par l'acquisition de nouvelles «compétences» (Maroy, 2004). En effet, depuis l'émergence du « Cadre européen des certifications » en 2008, le référentiel de compétences professionnelles représentant la « pierre angulaire » du curriculum de formation a été modifié par le Conseil Général des Hautes Écoles<sup>2</sup>. Celui-ci a élaboré un nouveau référentiel qui comporte maintenant sept compétences alors que depuis 2001, le référentiel de compétences était composé de treize compétences (Décret, 2000), assez proches du référentiel québécois (Martinet, Raymond, Gauthier, 2001).

Pour les autres catégories organisées en Hautes Écoles, de nouveaux référentiels de compétences ont été créés en se fondant essentiellement sur des « référentiels métiers » issus, pour la plupart, du monde professionnel. Selon Roegiers, un référentiel métier est « un descriptif des activités professionnelles qui caractérisent un métier donné. Il est issu de l'analyse du métier et débouche sur un référentiel de compétences » (2012, p. 278). Jusqu'à présent, la catégorie pédagogique ne disposait 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). D'après Tardif et Lessard (1999), il existe au Québec très peu de recherches précises concernant la diversité des tâches des enseignants autres que l'enseignement et l'impact de ces dernières sur la charge de travail. Cela peut s'expliquer par deux facteurs : le caractère partiellement extensible de la tâche et les résistances manifestées par les enseignants face à une vision trop quantitative et parcellaire de leur métier. Afin de combler ce manque, sous l'impulsion initiale de la Fédération de l'Enseignement Supérieur Catholique, une équipe d'enseignants<sup>3</sup> des différentes Hautes Écoles du réseau libre de l'ensemble de la Fédération

---

<sup>1</sup>Les pouvoirs organisateurs de l'enseignement, les syndicats, les associations de parents et les « experts » en sciences de l'éducation.

<sup>2</sup>La composition et le rôle de ce conseil sont consultables sur le site: <<http://www.cghe.cfwb.be>>.

<sup>3</sup>Ce groupe, créé en 2007, a vu sa composition modifiée plusieurs fois. Outre les auteurs de cet article, les membres ayant participé à la finalisation du travail sont : Deprit Agnès, Heinen Elfriede, Zuanon Eveline et Monville Bertrand.

Wallonie-Bruxelles (HELHa, HENaLLux, HELMo, HE Vinci, HE Galilée) a décidé de construire un « référentiel métier » de la profession d'instituteur primaire, ce, malgré l'existence préalable du référentiel de compétences.

## **2. Place et pertinence d'un référentiel métier**

Outre son utilité quant à l'élaboration de référentiels de compétences, le référentiel métier permet de disposer de données récentes concernant les tâches diverses liées à l'exercice du métier. Il offre aux étudiants et aux enseignants des catégories pédagogiques des Hautes Écoles une représentation exacte du métier d'instituteur. Il permet d'éclairer le nouveau référentiel de compétences par des éléments concrets en adéquation avec les réalités de terrain. Enfin, l'objectif principal de l'équipe est de fournir un outil au service de la remise en question du référentiel de formation grâce aux exemples de tâches décrites par les professionnels, comme l'indiquent les propos de 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, cité par Cros & Raisky, 2010, p. 109).

Toutefois, soulignons que l'enrichissement du curriculum de formation à la lumière du référentiel métier s'inscrit davantage dans une approche « critique et réflexive » plutôt que « fonctionnelle » (Roegiers, 2012, p. 75). En effet, pour ce qui est de l'enseignement, un certain décalage entre le milieu professionnel et le lieu de formation s'avère nécessaire dans la mesure où ce dernier doit anticiper certains changements en termes d'évolution du métier ou encore d'efficacité des modalités d'enseignement, susciter l'innovation et prendre du recul par rapport au métier. Cependant, ce décalage peut être perçu par les étudiants, les maîtres de stage ou les directeurs comme un « fossé » entre les activités proposées et les réalités de terrain. Contrairement aux idées reçues, cette perception, et les résistances qui y sont associées, ne se traduisent pas forcément en une demande de « recettes » de la part des futurs enseignants mais d'un besoin de contextualisation des concepts appris durant le cursus (Desjardins, 2013 in Altet, Desjardins, Etienne, Paquay & Perrenoud, 2013). Une adéquation entre les situations d'apprentissage et le contexte professionnel représente, selon Frenay et Bédard (2004), un critère de validité écologique de la situation d'enseignement. Il s'agit donc de prendre en compte la contextualisation des apprentissages en formation initiale des enseignants et de s'assurer que le contexte de référence est authentique par rapport aux contextes de mobilisation ou de transfert que l'apprenant sera susceptible de rencontrer. Plus ce rapprochement est élevé, c'est-à-dire plus les situations d'enseignement et d'apprentissage vécues prennent en compte la réalité professionnelle du domaine de formation, plus la validité écologique de ces situations sera élevée.

Cette contextualisation pourrait être favorisée par l'utilisation du référentiel métier et légitimer certains types d'activités de formation aux yeux des étudiants mais aussi à ceux des

professionnels associés (ou non) à la formation initiale. L'usage du référentiel métier, par ses éléments contextuels, pourrait favoriser la perception de l'authenticité des situations de la part des étudiants et faciliter le transfert sur les lieux de stage et sur le terrain, par la suite. Frenay et Bédard (2004) soulignent ainsi l'importance de prendre en compte le contexte professionnel afin de maximiser les probabilités de transfert à ce milieu.

### 3. Méthodologie de la recherche

L'objectif principal de notre recherche est d'élaborer un référentiel du métier d'instituteur primaire en Belgique francophone. Pour ce faire, il aurait été possible de partir de la littérature scientifique centrée sur les fonctions de l'enseignant (Beckers, 2007 ; Maroy, 2004 ; Tardif & Lessard, 1999), couplée à ce que l'on pense que ce métier devrait être. Ce n'est pas cette voie plus théorique, décontextualisée et normative qui a été privilégiée. Le référentiel métier a été constitué sur base des propos recueillis auprès des instituteurs eux-mêmes mais également de l'ensemble des acteurs qui gravitent autour d'eux. Ce choix d'ancrer la recherche au cœur de la réalité du terrain pourrait réduire le métier d'enseignant aux représentations de ceux qui l'exercent. C'est pourquoi, la présentation du référentiel s'inscrit bien dans une approche critique et réflexive (Roegiers, 2012).

Dans le cadre de ce projet, une méthodologie de type qualitatif a été utilisée. En plus des instituteurs, des directeurs d'école, des formateurs d'enseignants, des étudiants en fin de formation, des inspecteurs ainsi que des parents et des élèves ont été interrogés. La diversité des acteurs interrogés permet de croiser les informations, de favoriser la saturation de données et d'assurer une certaine validité de l'information recueillie en assurant un niveau supérieur de « triangulation » (De Ketele & Roegiers, 2002).

Au niveau du recueil de données, 18 « focus groupes » ont été réalisés auprès des différents acteurs issus de zones géographiques de la Belgique francophone. Cet échantillon est présenté au tableau 1.

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

	Bruxelles/ Brabant Wallon	Hainaut	Liège	Namur
Instituteurs primaires		2	1	1
Étudiants 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			
Élèves de 5-6 <sup>ème</sup> primaire		1		

« 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 & al, 2006, p.119 ; Kitzinger, Marková & Kalampalikis, 2004). Cette option permet de récolter des données auprès de plusieurs acteurs simultanément et ayant même statut, garantissant la symétrie des relations (Doise & Mugny, 1997). C'est donc un outil privilégié permettant de restituer toute la complexité des interactions sociales des acteurs de terrain (Duchesne & Haegel, 2005; Morgan, 1997). 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.

La mise en œuvre de cette démarche a débuté par un pré-test du guide d'entretien auprès d'étudiants de Haute École. Celui-ci a permis la conception du protocole précis utilisé par les différents animateurs. Le verbatim du pré-test retranscrit a constitué le matériau de base permettant la recherche de catégories *a priori* au service de l'analyse (Beckers, 2007 ; Henry & Cormier (s.d.)). Ensuite, tous les focus ont été réalisés et retranscrits sur base des enregistrements. Un premier traitement des verbatims a permis de séparer les propos en unités de sens sous la forme de verbes d'action et de compléments pour chaque catégorie d'acteurs. Ce classement a été synthétisé pour faciliter l'élaboration de cartes conceptuelles. Celles-ci permettent de visualiser les tâches qui balisent le métier d'instituteur, décrites tout d'abord pour chacun des acteurs et ensuite, compilées pour dégager le profil de tâches de l'instituteur. Soulignons que moins de 1% des unités de sens n'ont pas pu être traitées et que 9% de celles-ci concernaient des attitudes non traitées dans le cadre de cet article.

L'organisation du référentiel est fondée sur une logique de « zoom » allant du général au particulier. Le référentiel part des grandes fonctions identifiées pour aller jusqu'à des tâches de plus en plus précises qui s'apparentent à des gestes professionnels. Chaque « niveau » passé dans l'arborescence de la carte ajoute un certain degré de précision. La présentation choisie permet, à priori d'éviter deux écueils : se perdre dans les détails ou, à l'inverse, se limiter à quelques grandes fonctions abstraites.

#### **4. Présentation et discussion des résultats**

Dans un premier temps, nous présentons le cœur du référentiel métier, constitué par la compilation des tâches recueillies auprès des instituteurs et de l'ensemble des acteurs interrogés. Au niveau de la répartition des acteurs interrogés, nous retrouvons 33% d'instituteurs, 20% de formateurs (y inclus psychopédagogues et didacticiens), 20% d'étudiants, 16% de directeurs, 6% d'inspecteurs et 2% d'élèves et de parents. Dans un second temps, nous mettons le focus sur les instituteurs pour voir si leurs représentations du métier sont différentes ou rejoignent globalement les propos des autres acteurs.

##### *4.1. Les trois axes principaux du référentiel métier*

La figure 1 présente les trois fonctions principales que remplissent les enseignants du primaire : une fonction de gestion des apprentissages (52%), une fonction d'intervention

dans la communauté éducative (42%) et une fonction de développement personnel et professionnel. Un rapprochement peut être établi entre les différents éléments de cette figure 1 et les composantes de la tâche du personnel enseignant proposées par Tardif et Lessard (1999), à savoir : la dispensation des leçons, la préparation des leçons, les tâches extrascolaires en dehors des heures normales de travail, les activités parascolaires, l'évaluation des élèves, le perfectionnement, l'entraide professionnelle et la supervision des stagiaires. Un parallèle peut aussi être établi entre ces trois fonctions identifiées comme principales par notre référentiel métier et les dimensions centrales constitutives du modèle du praticien réflexif autour desquelles, d'après Maroy (2004), les enseignants sont amenés à construire leur « identité professionnelle », à savoir : un praticien réflexif, un spécialiste de l'apprentissage et un enseignant interactif, travaillant en équipe et ancré dans son établissement.

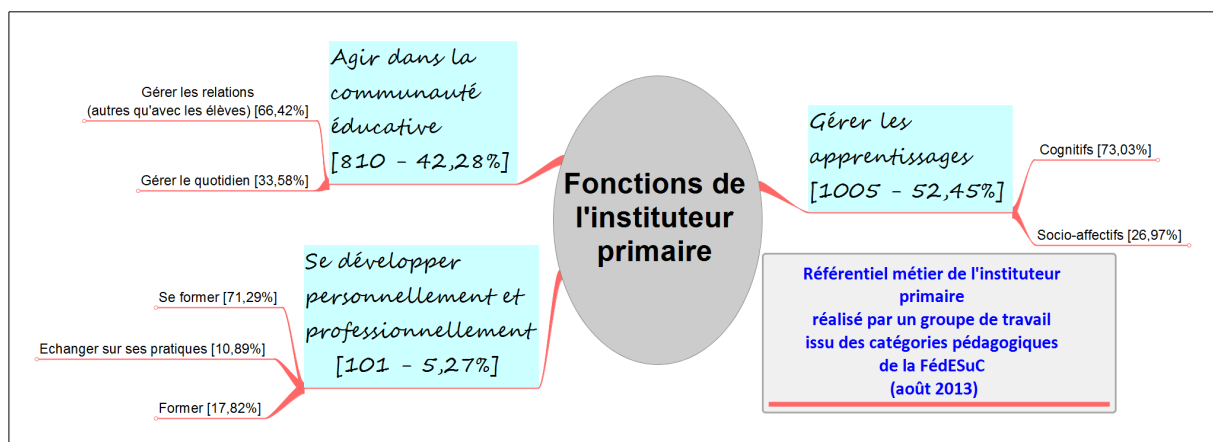


Figure 1: les trois fonctions de l'instituteur primaire

La fonction principale identifiée est bien celle liée à la gestion des apprentissages avec près des trois quarts des tâches relevant du cognitif et le dernier quart du volet socio-affectif. Cette première fonction est suivie de près par les tâches qui prennent place plus largement dans la communauté éducative et dans lesquelles on retrouve, pour les deux tiers, la gestion des relations avec les autres acteurs de l'école que les élèves et la gestion du quotidien pour l'autre tiers. La fonction liée au développement personnel et professionnel est particulièrement peu nourrie (seulement 5% des tâches de l'enseignant). On y retrouve essentiellement la dimension relative à la formation, les échanges de pratiques et la formation de tiers.

#### 4.2. Gérer les apprentissages

La figure 2 présente les mots-clés relevés pour qualifier les activités en lien avec la gestion des apprentissages. Pour le volet cognitif, quatre tâches se dégagent : par ordre décroissant d'importance, on retrouve la préparation (40,3%), le « faire apprendre » (36,2%), la planification (19,5%) et la réflexion sur sa pratique (4%). Ces différentes tâches apparaissent également dans le descriptif des composantes de la tâche de l'enseignant réalisé par Tardif et Lessard (1999) : la « dispensation des leçons » englobant le « faire apprendre », la planification ainsi que la réflexion sur la pratique, et la « préparation des leçons ». Dans la

phase de préparation, on retrouve d'abord l'analyse de la matière qui consiste à chercher des informations et ressources pertinentes, assimiler la matière et anticiper les difficultés des élèves. Ensuite, sont identifiés le choix de la méthodologie et du matériel avec un temps d'articulation entre la matière et le dispositif choisi, l'élaboration d'une situation motivante qui optimise les ressources et le choix ou la construction d'un matériel adapté. Une attention particulière sera portée au processus de différenciation. Le recours aux référentiels prescrits et didactiques est à relever ici. Enfin, on retrouve l'évaluation [et la rédaction du document général, préparatoire à la leçon.

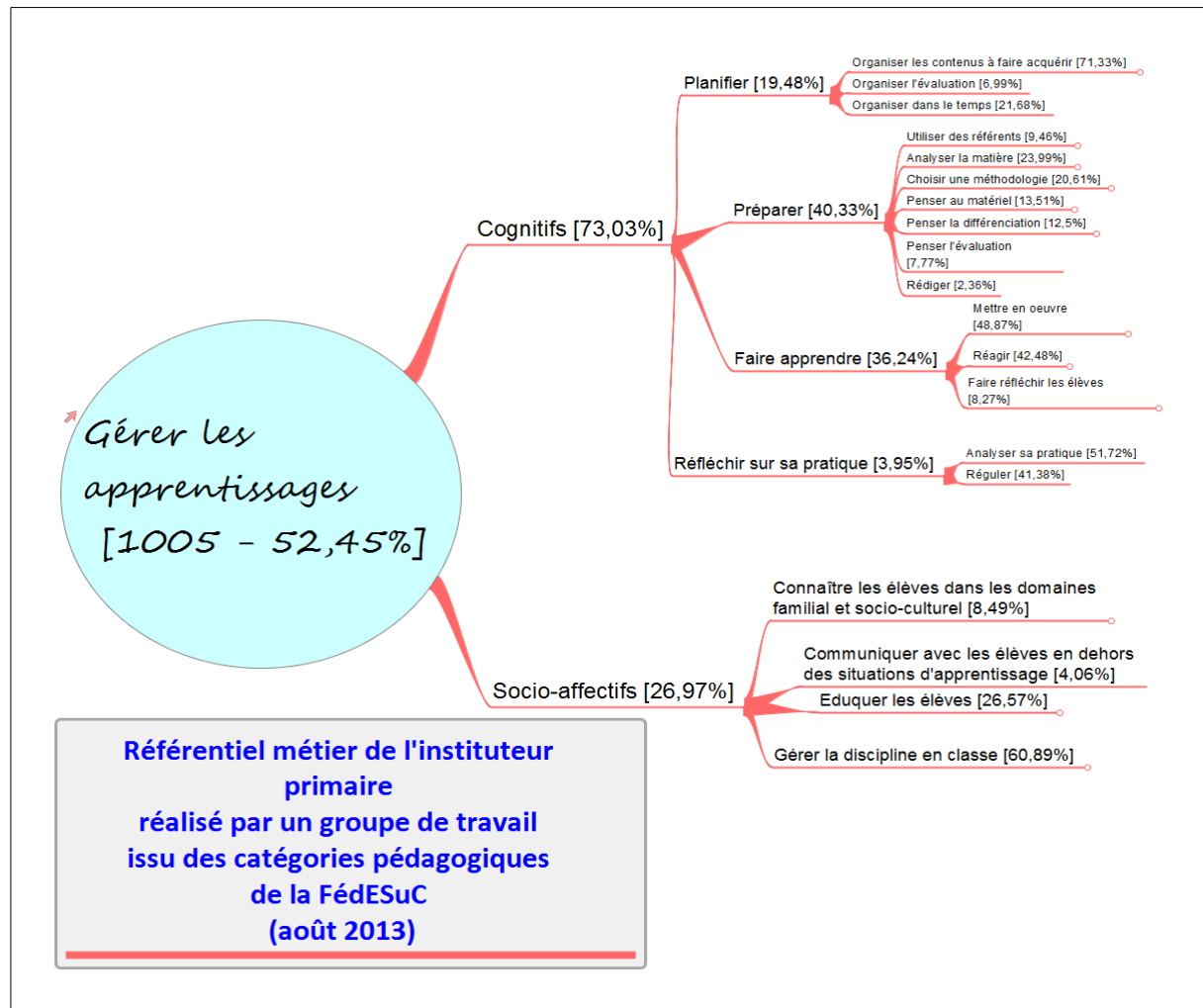


Figure 2 : les tâches spécifiques à la gestion des apprentissages

Pour la phase centrée sur le « faire apprendre », c'est la mise en œuvre de la méthodologie, du sujet d'enseignement et de l'évaluation qui présente le plus d'occurrences (49 %). Il s'agit de faire agir les élèves, de contextualiser les apprentissages et d'explicitier un contenu, une stratégie. Maroy (2004) souligne que l'enseignant ne peut plus se limiter à transmettre son savoir mais doit amener l'élève à devenir « acteur » de son apprentissage percevant le sens de celui-ci. Au niveau de l'évaluation, il s'agit de corriger, d'établir le bilan, de construire les dossiers des élèves et de communiquer. Au-delà de la mise en œuvre, les enseignants sont amenés à réagir en fonction de ce qui se passe (42,5 %). Il s'agit d'observer les élèves, d'analyser les stratégies pour comprendre le fonctionnement des élèves, ensuite de réguler et de venir en aide à ceux qui en éprouvent le besoin et, enfin, de réajuster les dispositifs



pour la suite des apprentissages. En se remettant de la sorte en question et en maîtrisant les compétences nécessaires à l'acte d'enseigner, l'instituteur peut ainsi pratiquer une pédagogie différenciée, en variant les méthodes d'apprentissage afin de répondre aux besoins spécifiques de chacun de ses élèves (Maroy, 2004). L'enseignant devient ainsi un praticien réflexif apte à juger et à prendre des décisions adaptées aux diverses situations professionnelles qu'il rencontre (Paquay, 2012). Enfin, il engage ses élèves dans un processus réflexif autour de l'activité qu'ils viennent de vivre, au niveau des stratégies mises en place et des connaissances construites. A partir des verbatims, nous n'avons pas identifié de mots qui faisaient directement référence au troisième volet de la métacognition, à savoir celle qui consiste à questionner et rendre conscientes les connaissances construites (Saint-Pierre, 1994 ; Portelance, 2002).

Au niveau de la planification, il s'agit d'organiser les contenus à faire acquérir sur l'année tant au niveau de la classe qu'au niveau de la scolarité. On retrouve une attention au volet temporel de la planification ainsi qu'à l'évaluation.

Après ces trois phases, les enseignants portent un recul critique sur leurs pratiques, qu'ils analysent et régulent en conséquence. Face à un contexte éducatif et social changeant et complexe, l'analyse de leurs propres pratiques et de leurs résultats doit permettre aux enseignants de devenir des « praticiens réflexifs » capables de s'adapter à toutes les situations (Maroy, 2004).

Pour le volet socio-affectif des apprentissages, quatre groupes de tâches sont identifiés par les acteurs : gérer la discipline en classe (61%), éduquer les élèves (27%), connaître les élèves dans les domaines familial et socio-culturel (8%) et communiquer avec les élèves en dehors des situations d'apprentissage (4%). Au niveau de la gestion de la discipline en classe, les acteurs relèvent l'importance de créer un climat positif d'apprentissage (25%) et indiquent qu'ils consacrent beaucoup d'énergie à maintenir ce climat positif au sein des élèves (58%) par leur attitude en étant à l'écoute des élèves, en les entourant affectivement et en les encourageant. Ils mettent aussi en place des outils spécifiques pour gérer la classe. La gestion de la discipline semble être une compétence indispensable à la gestion de classe. Nault et Fijalkov (1999) soulignent que « les problèmes complexes de gestion sont intimement liés aux particularités des groupes d'élèves qui forment l'entité sociale qu'est une classe. Même chez un enseignant expérimenté, elles requièrent une adaptation nouvelle chaque année » (Nault & Fijalkov, 1999, p.456).

Éduquer les élèves reste une priorité et se traduit par le développement de plusieurs domaines : développer le savoir-être (29%) et la citoyenneté (29%), développer la socialisation (17%), l'autonomie (14%) et l'esprit critique (3%). C'est à travers la mise en œuvre du projet éducatif de l'école que ces différents domaines sont investis (8%). La connaissance des élèves dans les domaines familial et socio-culturel passe essentiellement par l'observation et l'analyse des comportements des élèves.

### 4.3. Agir dans la communauté éducative

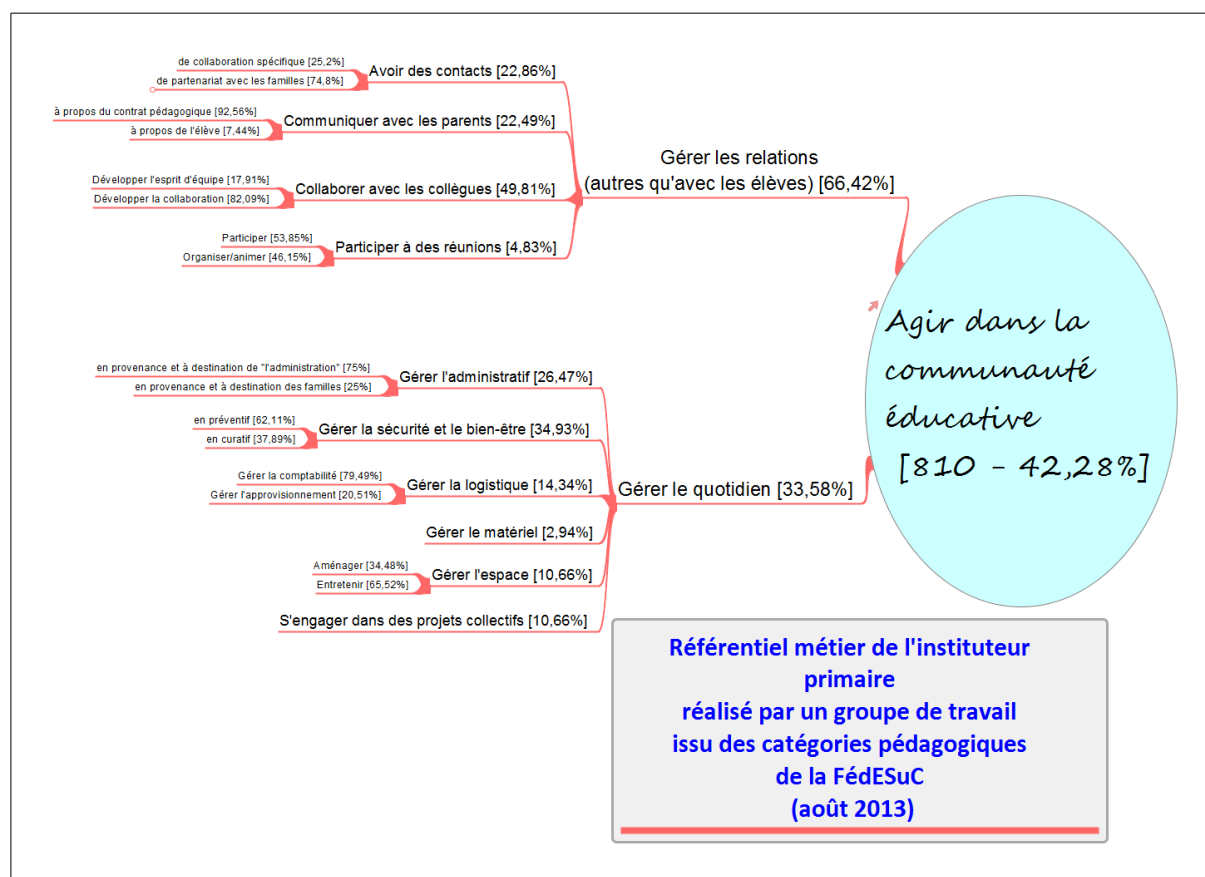


Figure 3 : les tâches spécifiques à l'action dans la communauté éducative

Deux axes principaux, comme le présente la figure 3, qualifient les tâches des enseignants au niveau de leur intervention dans la communauté éducative : la gestion des relations avec les autres acteurs que les élèves qui gravitent autour de l'école (66%) et la gestion du quotidien (34%).

En dehors de sa classe, l'instituteur est une "personne" (Paquay, 2012), amenée à entrer en relation avec un nombre important d'acteurs qui gravitent autour du monde de l'école. D'après Maroy (2004), l'enseignant devient un « être en relation » avec ses collègues et « ceux d'en haut<sup>4</sup> » obligé de travailler en équipe et de développer des pratiques institutionnelles en s'impliquant dans la vie de son école. La collaboration avec ses collègues directs est prioritairement relevée avec le souci de la construire au sein de l'équipe enseignante (82%) et de développer un esprit d'équipe. Au Québec, Lessard (2005) souligne que la collaboration professionnelle ne serait toujours pas très répandue comme modalité d'intervention et les enseignants québécois y adhèreraient encore relativement peu. Or, travailler ensemble constituerait une source d'apprentissage organisationnel et de professionnalisation pour le personnel éducatif (Corriveau, Boyer, Fernandez, 2009). Selon Portelance et Durand (2006), la collaboration est aussi vue comme un facteur facilitant l'entrée dans la profession.

<sup>4</sup> Le pouvoir subsidiant, son pouvoir organisateur, sa direction, les services d'inspection, les parents, etc.

Le contact avec les familles et d'autres acteurs dans le cadre de projets spécifiques est également relevé (23%). On retrouve un pourcentage important de tâches consacrées à la communication avec les parents autour du contrat pédagogique (93%) mais aussi autour de leur enfant dans la globalité. Les instituteurs consacrent un peu de temps (5%) à l'organisation ou à la participation à des réunions concernant les projets de l'école.

Il est interpellant de ne pas voir apparaître au cœur des relations de l'enseignant, le directeur de l'établissement voire le pouvoir organisateur. N'y ont-ils pas pensé ? Les acteurs des réseaux associatifs, partenaires de l'école, les centres PMS ne semblent pas non plus au cœur des interactions des enseignants. Une étude montréalaise (Chagnon, Pelletier & Lessard, 1993) met en évidence que l'enseignant va d'abord consulter un collègue de la même matière (35%), ensuite la direction (23,3%), puis un collègue ami (13,3%). Peu d'enseignants consultent les professionnels partenaires de l'école : 7,3% un conseiller pédagogique, 1,1% l'orthopédagogue et 0,8% le travailleur social et le psychologue.

L'enseignant est aussi confronté à un nombre important de tâches de gestion du quotidien auxquelles le curriculum de formation ne prépare pas réellement. Apparaît d'abord la gestion de la sécurité et du bien-être de l'enfant (35%) tant au niveau préventif (surveiller dans la cour, organiser des activités durant la récréation,...) que curatif (gérer les conflits, soigner,...). Un autre groupe de tâches occupant l'instituteur est le volet administratif (26%) : gérer des courriers issus de l'administration ou adressés à celle-ci sans compter les demandes destinées directement aux familles pour les différents services proposés par l'école (études, dîners, ...) ou les projets en cours. On relève aussi des tâches liées à la logistique (14%) comme la comptabilité, au matériel (2%) ou à la gestion de l'espace qu'il faut entretenir et aménager en fonction du contexte de la classe (11%). Enfin apparaît l'engagement au sein de projets collectifs (11%). On ne peut que se réjouir de la présence de ce poste : même peu développé, il met à jour l'implication de l'enseignant comme acteur social (Paquay, 2012).

#### *4.4. Se développer personnellement et professionnellement*

La fonction liée au développement personnel et professionnel est très peu représentée (5%). Donnay et Charlier définissent le développement professionnel comme « un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et, par là enrichit et transforme son identité professionnelle » (2008, p.15). En ce sens, la faible proportion de tâches qui s'inscrivent dans cette fonction est inquiétante et mériterait d'être approfondie.

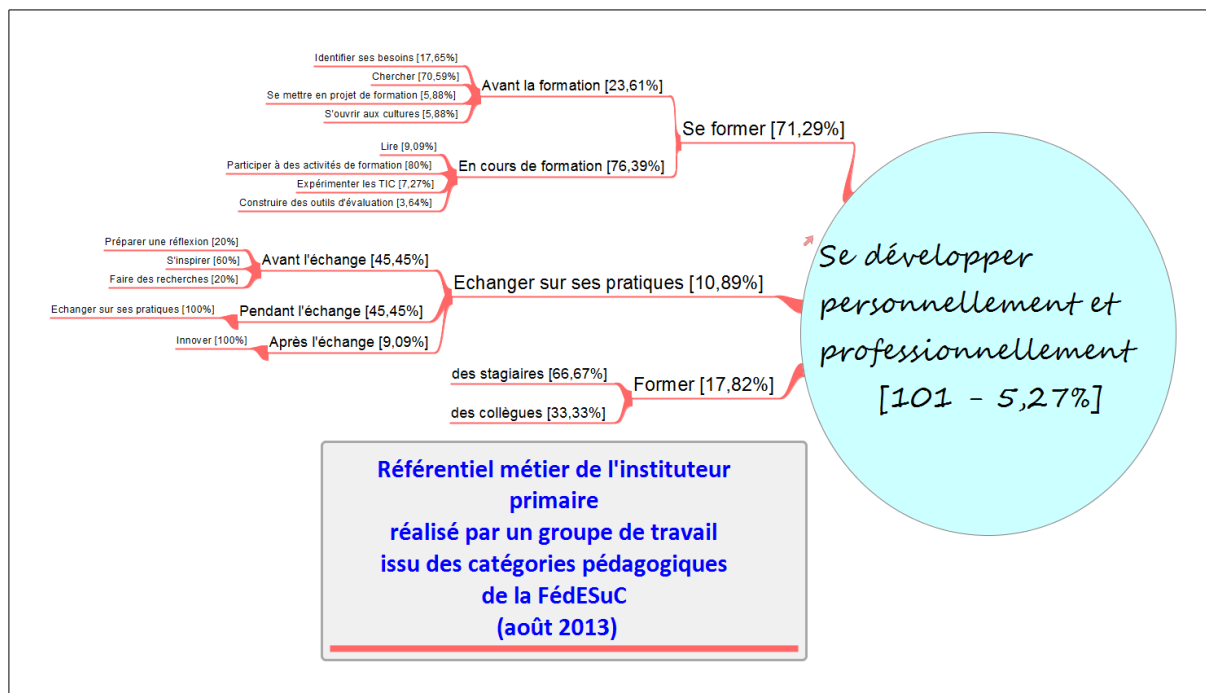


Figure 4 : les tâches spécifiques au développement personnel et professionnel

La figure 4 articule les trois groupes de tâches constituant cette fonction : se former (71%), former ses pairs et les stagiaires (18%) et échanger sur ses pratiques (11%). 24% des tâches de “se former” se situent en amont de la formation. Il s’agit de chercher parmi le panel des formations ce qui conviendrait, en identifiant leurs besoins pour se mettre en projet de formation avec un souci d’ouverture aux autres cultures. Le temps de formation (76%) est essentiellement composé d’activités de formation (80%), de lectures (9%), d’expérimentation des technologies d’information et de communication (7%) et de construction d’outils d’évaluation (4%). Notons que le temps d’auto-formation est assez réduit. Ce résultat n’est pas étonnant dans la mesure où Martinet, Raymond et Gauthier (2001) relèvent qu’au Québec, la capacité à se former par soi-même est absente des compétences nécessaires aux enseignants décrites au programme de formation des maîtres. Or, l’autoformation constitue un important vecteur de réussite professionnelle des enseignants aux prises avec la complexité du métier dont la multiplication des profils d’élèves (D’Ortun et Pharand, 2009).

67% des tâches liées à la formation d’autrui sont consacrées à l’accompagnement des stagiaires et 33% au soutien des pairs. Nous ne disposons pas d’informations complémentaires à ce niveau. Tardif et Lessard (1999) incluent le soutien des enseignants débutants et la supervision des stagiaires dans la dimension d’entraide professionnelle. Ils retiennent d’une enquête réalisée par le Conseil supérieur de l’éducation québécois (1991) : l’accompagnement des stagiaires est une tâche lourde qui engage la responsabilité professionnelle ; il s’agit d’une tâche diversifiée ne se limitant pas à l’encadrement quotidien des stagiaires ; le peu de soutien apporté par les responsables de la formation initiale et les directions ; et un sentiment de valorisation par leur contribution à la formation des stagiaires qui devrait être davantage reconnue.

Par contre, au niveau de l'échange autour de ses pratiques, 45% des tâches sont réalisées justement par l'instituteur lui-même qui prend le temps d'y réfléchir (80%) et de faire des recherches pour approfondir le sujet (20%). Ce résultat, encourageant, nuance les propos précédents tout en mettant peut-être en exergue le dernier recours auquel font appel les enseignants pour résoudre les situations difficiles auxquelles ils sont confrontés. 45% des tâches concernent les échanges eux-mêmes. Ces résultats sont encourageants, d'autant plus que la facette réflexive du métier est relevée comme un levier de développement professionnel (Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010). Il serait intéressant d'identifier les sujets abordés, les modalités d'échanges prévus, ... mais ceci ne constituait pas l'objet de cette recherche. 10% des tâches sont consacrées à l'innovation, ce qui est déjà positif et encourageant.

#### 4.5. Les tâches de l'instituteur vues par lui-même

Si l'on compare les fonctions identifiées globalement par les autres acteurs et celles pointées par les instituteurs, on constate un équilibre presque parfait : près de 4,5 % de différences pour la gestion des apprentissages, 3 % pour l'intervention dans la communauté éducative et 0,5% pour le développement personnel et professionnel en faveur des instituteurs.

Au niveau de la gestion des apprentissages, peu de différences sont identifiées entre le volet cognitif et le volet socio-affectif. Les instituteurs attribuent 77% des tâches au volet cognitif par rapport à 71% pour les autres acteurs. Au cœur du volet cognitif, on observe une différence dans l'ordre d'importance des tâches relevées : d'abord le "faire apprendre" avec 43% au lieu de 32%, puis la préparation (38% au lieu de 42%), et la planification avec 15% au lieu de 22% et la réflexion sur sa pratique avec 4%. Relevons que les instituteurs mettent réellement l'accent sur les activités d'apprentissage au niveau de leur mise en œuvre.

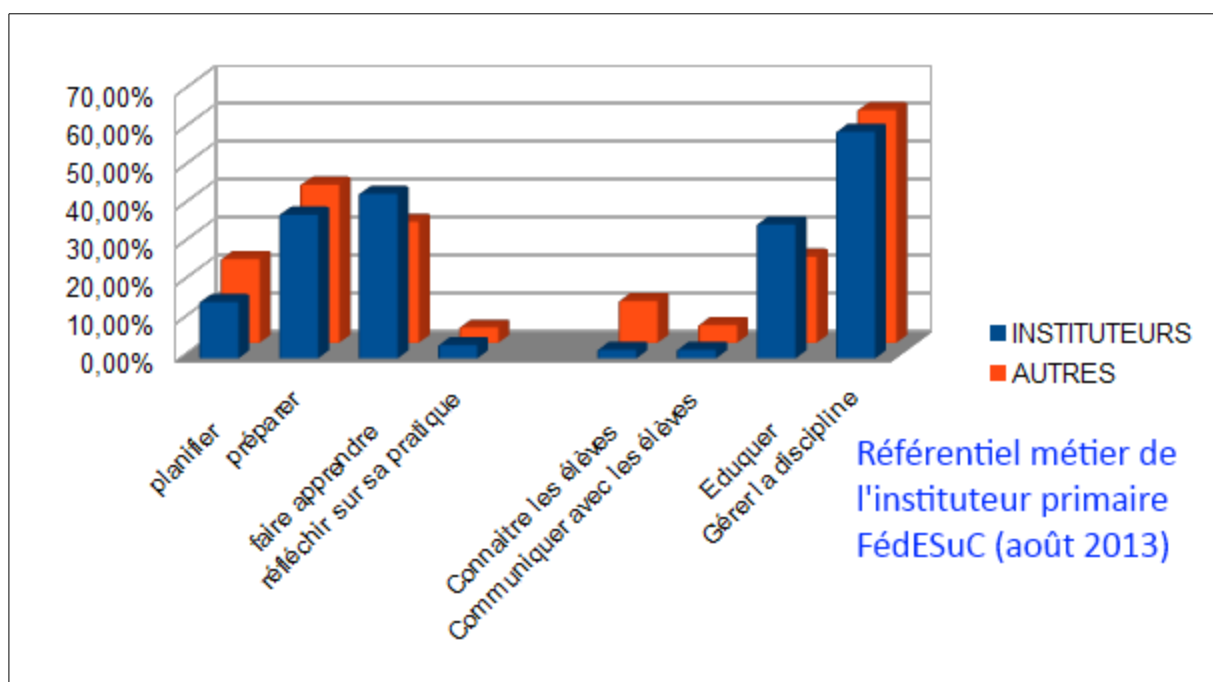


Figure 5 : la gestion des apprentissages vue par les instituteurs et par les autres acteurs

Pour le volet socio-affectif, l'ordre des tâches identifiées par les instituteurs est identique au référentiel avec toutefois un pourcentage plus important pour l'item « éduquer les élèves » (35% au lieu de 23%) aux dépens de « connaître les élèves dans les domaines familial et socio-culturel » qui chute à 2% au lieu de 11%. Pour les deux autres axes, les pourcentages entre les instituteurs et les autres personnes interrogées sont très proches.

## 5. Conclusions et perspectives

Il s'agit d'une première étape d'analyse des résultats obtenus auprès des différents acteurs et qui nous ont permis d'élaborer le référentiel métier de l'instituteur belge francophone. Il reste à mener des analyses comparatives entre les différents acteurs interrogés pour dégager les divergences et les tendances communes par rapport à la représentation du métier d'enseignant du primaire.

Ensuite, il est question de mettre en parallèle le référentiel métier construit sur base des activités définies par les acteurs et le nouveau référentiel de compétences prescrit. Enfin, cette analyse minutieuse permettra de réviser le profil d'enseignement pour les instituteurs primaires. La conception du curriculum donnera aux formateurs l'opportunité de puiser des ressources dans le référentiel métier en se basant sur les compétences prescrites et sur ce que « devrait être » cette profession, dans le but de créer des familles de situations. Roegiers (2012) définit deux grandes catégories de situations complexes : celles visant à installer des ressources : « Il s'agit de situations de recherche, d'études de cas... portant sur l'une ou l'autre ressource particulière, ou de mises en situation professionnelles *a priori* réelles ou simulées » et d'autres dites, « d'intégration » « dont la fonction est d'amener l'étudiant à mobiliser ses ressources pour faire face à une situation complexe qui est le témoin du profil de sortie » (Roegiers, 2012, p. 160). Pour chaque situation, il conviendra de définir le plus précisément possible les modalités d'évaluation par l'élaboration de critères et indicateurs liés à la maîtrise de chaque compétence professionnelle. Il appartiendra aux responsables de la formation initiale de diversifier et de planifier ces situations pour préparer au mieux les étudiants à faire face à la complexité de la profession.

Il reste à communiquer le référentiel métier aux différents partenaires interrogés et à continuer à le confronter à la littérature centrée sur le métier d'enseignant. 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.

Ce travail de recherche étant essentiellement basé sur le discours « sur » le métier, d'autres recherches basées sur des observations directes pourraient être confrontées aux données recueillies. Toutefois, excepté pour la fonction « gérer les apprentissages », l'observation peut difficilement fournir les informations témoignant de l'ensemble des aspects de la profession.

## Références bibliographiques :

- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., Perrenoud, P. (dir.) (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. Bruxelles : éd. De Boeck.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : éd. De Boeck Université.
- Chagnon, D., Lessard, C., Pelletier, G. (1993). Prof... toute une vie !, *L'Alliance*, 29(7), 39.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *Enseigner : qu'en disent les profs ?* Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Corriveau, L., Boyer, L., Fernandez, P. (2009). La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner, *La revue de l'innovation : La Revue de l'innovation dans le secteur public*, 14(3), 1-23.
- Cros, F., Raisky, C. (2010), Autour des mots de la formation : « Référentiel ». *Recherche et formation*, 64, 105-116. Repéré à : <<http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR064-8.pdf>>.
- D'Ortun, F., Pharand, J. (2009). L'autoformation d'enseignants novices, expérimentés et déserteurs comme pistes d'amélioration de la formation universitaire, *Canadian Journal of Education*, 32(4), 797-816.
- De Ketele, J.-M., Roegiers, X. (2002). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : éd. De Boeck Université.
- Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents* (2000). Bruxelles : Conseil de la Communauté française. Repéré à : <[http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501\\_001.pdf](http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501_001.pdf)>.
- Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.) (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances* (p. 23-38). Bruxelles : éd. De Boeck.
- Desjardins, J., Altet, M., Etienne, R., Paquay, L., Perrenoud, P. (dir.) (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles : éd. De Boeck Supérieur.
- Doise, W., Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : éd. Armand Colin et Masson.
- Donnay, J., Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Duchesne, S., Haegel, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.
- Frenay, M., Bédard, D. (2004), Des dispositifs de formation s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In A. Presseau et M. Frenay (Eds), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (p. 241-268). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Henry, J., Cormier, J. (s.d.). *Profils de compétence*. s.l.: DISCAS. Repéré à : <<http://www.csrndn.qc.ca/discas/tdm.html#profils>>.
- Kitzinger, J., Marková, I., Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(3, 471), 237-243. Repéré à : <<http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20%28focus%20groups%29.pdf?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd>>.

- Lessard, C. (2005). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. In D. Biron, M. Cividini, J.F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 435-458). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Maroy, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. In M. Tardif, C. Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 67-93). Bruxelles : éd. De Boeck Université.
- Martinet, M., Raymond, D., Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Repéré à :  
<[http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation\\_ens.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf)>.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus group as qualitative research*. Newbury Park : Sage.
- Nault, Th., Fijalkow, J. (1999). La gestion de la classe : d'hier à demain, *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 90, 1-35.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., Wouters, P. (dir.) (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : éd. De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Genève. Repéré à :  
<[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)>.
- Portelance, L. (2002). Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques. *Vie pédagogique*, 122, 20-23.
- Portelance, L. et Durand, N. (2006). La collaboration entre novice et expert : nature, modalités et impacts perçus. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4(2), 79-99.
- 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.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : éd. De Boeck Université.
- Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition, qu'en est-il? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 529-545.
- Slocum, N (2006). Focus groupe. In N. Slocum, J. Elliott, S. Heesterbeek, C. Lukensmeyer, *Méthodes participatives : un guide pour l'utilisateur* (p. 119 –127). Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : éd. De Boeck Université.