



Le référentiel de compétences de la formation des maîtres : un instrument de développement professionnel des maîtres-formateurs ?

Eric Maleyrot

► To cite this version:

Eric Maleyrot. Le référentiel de compétences de la formation des maîtres : un instrument de développement professionnel des maîtres-formateurs ?. Colloque Outils pour la Formation, l'Education et la Prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation, Jun 2011, Nantes, France. pp.135-142. <hal-04161630>

HAL Id: hal-04161630

<https://univ-montpellier3-paul-valery.hal.science/hal-04161630v1>

Submitted on 23 Jul 2023

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.



HAL Authorization

Le référentiel de compétences de la formation des maîtres : un instrument de développement professionnel des maîtres formateurs ?

Sous ce titre en forme de question, l'article interroge la manière dont neuf maîtres formateurs d'un IUFM s'approprient le référentiel de compétences de la formation des maîtres. Considérant ce référentiel comme un artefact élaboré par des professionnels de l'institution pour influencer l'action d'autres professionnels, cette étude analyse les effets de son utilisation en tant qu'instrument dans la situation d'évaluation des formés et, plus largement, dans la dynamique d'accompagnement de ceux-ci puis dégage son impact sur le développement professionnel des maîtres formateurs.

■ Introduction

En France, depuis la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1991, la formation initiale des enseignants est assujettie à un référentiel de compétences professionnelles qui sert de base au « cahier des charges » des IUFM. Avec l'intégration des IUFM aux universités, un nouveau cahier des charges de la formation des maîtres¹ est entré en vigueur à la rentrée universitaire 2007. Celui-ci définit le nouveau parcours de formation que devront suivre les étudiants se destinant au métier de professeur et précise les compétences à construire par ceux-ci. C'est un cadre im-posé par l'autorité politique qui fixe les nouvelles références à respecter par les différents partenaires de la formation initiale : les universités avec leurs IUFM qui établissent les plans de formation initiale ; les écoles, les collèges et les lycées qui accueillent des professeurs stagiaires ou de nouveaux titulaires ; les représentants de l'institution scolaire qui certifient l'acquisition des compétences indispensables ; la commission chargée par l'État de l'évaluation de la qualité des plans de formation.

Le nouveau référentiel, unique pour tout type d'enseignant, définit dix compétences professionnelles que doit développer et mettre en œuvre un étudiant à la fin de la formation initiale. Il se présente sous la forme d'un inventaire énumérant, pour chacune des compétences, les connaissances à maîtriser, les capacités à mettre en œuvre et les attitudes professionnelles à adopter à travers les dispositions d'esprit, les valeurs communes et les normes à respecter.

¹ Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres, arrêté du 19 décembre 2006, JO du 28 décembre 2006, BO N°1 du 4 janvier 2007. Depuis la rentrée 2010, avec la mise en place de la réforme de la formation initiale des enseignants, un nouveau référentiel de compétences est en vigueur. Il diffère peu du précédent, si ce n'est par un élargissement de son champ d'action aux professeurs documentalistes et aux conseillers principaux d'éducation et par une inflexion sensible aux usages des outils numériques.

Le cahier des charges stipule que « l'évaluation des compétences professionnelles ne peut se faire qu'en situation réelle d'enseignement » et, si tous les formateurs sont appelés à prendre part à l'évaluation des compétences, les formateurs de terrain, dont les professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) pour le premier degré de l'enseignement français, sont les mieux à même d'apprécier les progrès des professeurs stagiaires.

La première partie de cet article précise la question de recherche puis expose le cadre théorique et la méthodologie utilisés. Dans un second temps, les résultats se centrent sur les manières dont les PEMF utilisent le référentiel de compétences et les effets de son usage sur les pratiques d'observation, d'évaluation et, plus largement, sur l'accompagnement des professeurs stagiaires (PES). Dans un troisième point, s'ouvre la discussion sur le développement professionnel des PEMF avant une conclusion synthétisant les éléments de réponse à la question posée en titre de l'article.

■ **Présentation de la recherche**

■ ***La question de recherche***

Les travaux de recherche sur les référentiels en formation² montrent que l'usage de ces derniers est traversé par des tensions. En effet, « l'existence de référentiels témoigne toujours d'une intention de normalisation » (Chauvigné, 2010, p. 81). D'une part, « La formalisation de normes existantes, en tant qu'instruments de régulation des comportements, peut paradoxalement conduire à des résistances dès lors qu'elles sont perçues comme éléments de pression externe sur le comportement » (*Ibid.*, p.81). D'autre part, « les tensions sont aussi liées aux usages de ces instruments selon qu'ils sont mobilisés comme des moyens de conformation et de contrôle ou comme des ensembles de repères partagés. » (*Ibid.*, p.82). Ces tensions interrogent l'usage du référentiel de compétences par les PEMF qui n'ont pas contribué à son élaboration.

La question de recherche se décline en trois sous questions successives qui concourent à répondre à la question du développement professionnel des PEMF. Une première question interroge en préliminaire : Comment les PEMF utilisent le référentiel de compétences dans leur action de formation ? Une seconde question cherche à savoir les effets produits par la démarche de référentiel sur les pratiques d'observation et d'évaluation des PEMF. La dernière question, plus large, explore les effets de l'usage du référentiel dans l'accompagnement des PES par les PEMF.

■ ***Une approche instrumentale***

Considérant le référentiel de compétences comme un artefact c'est-à-dire un produit élaboré et imposé par des concepteurs pour influencer l'action des professionnels de la formation, cette étude s'appuie sur le courant théorique de l'approche instrumentale (Rabardel, 1995, 2005) qui repose sur la distinction entre artefact et instrument. « Selon cette approche un objet créé par l'homme demeure un artefact tant qu'il n'a pas été assimilé par l'auteur qui va s'en servir. Il devient alors un instrument au sens où il est incorporé à l'organisation de l'action du sujet. La transformation d'un artefact en instrument se fait par un processus de genèse instrumentale » (Pastré & Rabardel, 2005, p.1). « Les genèses instrumentales résultent d'un double processus d'instrumentalisation et d'instrumentation »

² On pourra consulter : Chauvigné, C., & Lenoir, Y. (2010). Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage. *Recherche & formation*, 64.

(Rabardel, 1995, p.12). Le processus d'instrumentalisation travaille à l'ajustement de l'artefact au sujet. Ce dernier modifie la structure et le fonctionnement de l'artefact jusqu'à le transformer en instrument. Alors, le sujet lui attribue des fonctions qui lui permettent de s'en servir pour atteindre les buts de l'action. Le processus complémentaire d'instrumentation est relatif à l'ajustement du sujet à l'instrument c'est-à-dire à l'accommodation des schèmes déjà constitués et à l'émergence de nouveaux schèmes qui permettent l'assimilation des artefacts nouveaux à sa propre organisation. L'artefact cesse alors d'être extrinsèque pour devenir un élément constitutif de l'organisation de l'activité du sujet.

Cette approche s'inscrit dans un modèle du sujet : « un sujet capable, qui agit dans le réel et qui sait développer ses propres ressources » (Pastré & Rabardel, 2005, p.6). En produisant des transformations du référentiel de compétences, les PEMF se transforment eux-mêmes et enrichissent leur répertoire de ressources. Par cette activité créatrice, il existerait un développement professionnel des PEMF compris comme « une augmentation du pouvoir d'agir » (*Ibid*, p.6).

Cependant, le référentiel de compétences place les PEMF dans une situation nouvelle. Ils se trouvent confrontés à plusieurs possibles. Ils peuvent percevoir la situation comme une évolution favorable ou, tout au moins, non défavorable. Dans ce cas, l'usage du référentiel permet une genèse instrumentale produisant des ressources, lesquelles développent les capacités et les façons d'agir. Perçue comme une évolution défavorable, les PEMF peuvent ressentir une diminution de leur pouvoir d'agir et rencontrer, ou un blocage de leur dynamique professionnelle ou, contrairement, une occasion de développement professionnel.

Ce modèle du sujet capable semble intéressant à interroger. En effet, cette transformation de l'artefact que constitue le référentiel de compétences ne va pas de soi. Il revient aux PEMF non seulement de construire la nécessité du recours à ce référentiel pour évaluer les PES, mais aussi de relier les dix compétences aux différentes situations professionnelles rencontrées par les professeurs débutants ayant un parcours de vie et des compétences initiales différents et, plus largement, de redéfinir aussi leur mission de formateur au regard de ce référentiel.

■ **Une méthodologie qualitative**

Les données de cette étude proviennent d'entretiens semi-directifs de type compréhensif réalisés auprès de neuf PEMF exerçant à l'IUFM des Pays de la Loire. Le corpus varié plus que représentatif de la population des PEMF, est composé de six femmes et trois hommes ayant une ancienneté dans la fonction de une à 15 années d'expérience.

Les discours enregistrés au second trimestre 2009 se situent à la deuxième année de l'usage de ce référentiel de compétences. Ils constituent des déclarations à un moment donné des PEMF interviewés et non d'actes observés sur le terrain.

L'analyse de contenu a été réalisée en se centrant sur les manières d'utiliser le référentiel, sur les difficultés rencontrées dans son usage et en portant attention aux adaptations que les PEMF disent avoir opérées dans leur mission d'enseignant formateur.

■ Résultats

■ **Les manières d'utiliser le référentiel de compétences**

C'est lors des visites dans les classes des PES que les PEMF utilisent le référentiel de compétences. Son usage n'est pas premier. Tous les PEMF utilisent d'abord des grilles d'observation, plus ou moins préétablies. De manière générale, ils y inscrivent précisément et chronologiquement les contenus des activités, les dires et agissements du PES, les réactions et remarques des élèves, les interactions du PES et des élèves, etc.

L'usage du référentiel apparaît plus ou moins tôt. Quatre PEMF déclarent commencer à mettre en forme les éléments notés au bout d'un certain temps d'observation du stagiaire en action. Magalie 10^{ème} année³, Irène 5^{ème} année et Xavier 1^{ère} année utilisent une grille « intermédiaire » regroupant les dix compétences du référentiel en trois versants : versant didactique, versant pédagogique et versant être professionnel. Félix 7^{ème} année, ajoute à sa grille d'observation une seconde grille avec les titres des dix compétences dans laquelle il inscrit quelques notes au fur et à mesure de l'observation. On constate chez ces quatre PEMF une première manifestation de genèse instrumentale du référentiel qui procède d'un regroupement des compétences à ses instruments habituels d'observation ou d'une simple sélection des libellés de celles-ci.

Deux autres PEMF se saisissent du référentiel lors de l'entretien d'analyse qui suit l'observation du PES en classe. Ce moment montre également des manifestations différentes de genèse instrumentale. Odile 3^{ème} année, utilise le référentiel comme un catalogue en puisant une ou deux compétences clefs qui manquent au PES pour le bon déroulement de la classe. Il s'agit là d'une instrumentalisation du référentiel consistant en une sélection des compétences jugées pertinentes. Chez Sabine 6^{ème} année, la genèse instrumentale semble plus poussée. Elle utilise le référentiel comme une feuille de route avec « ces fenêtres » qu'elle ouvre pour faire le point avec le PES sur l'acquisition de chacune des compétences et fixer avec lui de nouveaux objectifs à atteindre.

Le moment de la rédaction du rapport de visite et l'envoi de celui-ci au PES révèlent plusieurs usages du référentiel. Six PEMF transmettent un rapport de visite rédigé *a posteriori* de l'entretien post-observatoire en intégrant leurs observations et analyses au niveau des compétences du référentiel. Trois autres PEMF ayant de l'ancienneté dans la fonction, Fabrice 15^{ème} année, Juliette 13^{ème} année et Félix 7^{ème} année renvoient deux rapports de visite : une « fiche conseils » qui reprend les éléments observés et discutés des séances analysées et une fiche institutionnelle plus succincte qui synthétise l'acquisition des dix compétences par le PES. Cette manière de procéder en séparant l'analyse de la situation professionnelle sur le terrain et la construction de compétences par le PES fait apparaître des difficultés à intégrer cet artefact à leurs instruments et manières de faire habituels.

■ **Les effets directs de l'usage du référentiel de compétences sur les maîtres formateurs**

L'usage du référentiel de compétences amène un élargissement et un balisage du champ d'observation professionnel chez tous les PEMF. Les discours émis font état d'une vision plus globale et d'une observation plus précise de la situation du PES lors des visites en classe même si les

³ Les PEMF sont nommés par leur prénom et le nombre d'années qui suit correspond à leur ancienneté dans la fonction de maître formateur.

compétences plus proches des situations de classe, par exemple la compétence 4 « Concevoir et mettre œuvre son enseignement », sont considérées comme plus importantes. La majorité des PEMF considère le référentiel comme un guide leur permettant de savoir ce qui est à observer. Les plus expérimentés, comme Félix 7^{ème} année, Magalie 10^{ème} année et Fabrice 15^{ème} année, le voient aussi comme un garde-fou évitant une évaluation non professionnelle avec des rapports de l'ordre de l'affectif.

Un autre aspect évoqué par deux PEMF, ayant eu l'occasion de travailler en groupe à une appropriation du référentiel, est celui du cadre et du langage communs permis par le référentiel unique pour tous les formateurs. Magalie 10^{ème} année et Irène 5^{ème} année, jugent positivement le fait que « chacun parle de la même chose », la possibilité de comparaison avec la vision d'autres PEMF et une meilleure lisibilité des rapports de visite lors de lectures croisées.

Cependant, cet élargissement et ce balisage du champ d'observation professionnel ne provoquent pas les mêmes transformations chez les PEMF. Juliette 13^{ème} année, déplore que les compétences listées « à plat » ne l'aident pas à construire une progressivité des compétences à observer et à acquérir par le PES. Aussi, elle n'utilise le référentiel que par obligation institutionnelle. Pour Félix 7^{ème} année, le référentiel est utilisé simplement comme « une rampe » pour être sûr « d'avoir tout balayé » et oublié aucune compétence. Il n'apparaît pas chez lui de transformation de ses ressources schématiques. A l'inverse, les explications de deux autres PEMF mettent particulièrement bien en évidence une genèse instrumentale. Un processus d'instrumentalisation apparaît clairement avec Sabine 6^{ème} année : Jusqu'en début d'année, le double emploi du référentiel et d'une grille d'observation axée sur la pédagogie et le déroulement des séances la conduit à regrouper ces deux outils. Elle intègre alors son ancienne grille d'observation dans une nouvelle grille prenant en compte toutes les compétences du référentiel. Cette intégration constitue également une actualisation de son observation puisque l'ancienne grille ne lui permettait pas de considérer certaines compétences, notamment les TICE⁴. Un processus d'instrumentation montrant une réorganisation des schèmes d'utilisation par assimilation du référentiel est repérable chez Odile 3^{ème} année : « par rapport au référentiel, si là ça ne va pas c'est parce que c'est la conception, la mise en œuvre, si là ça ne va pas, c'est plus le côté didactique, si là ça ne va pas c'est plus en tant que fonctionnaire c'est-à-dire que je ne saucissonnais pas comme ça. Je voyais mon apport en tant que fonctionnement global de la classe ou en pointant un point sur une séance. C'était plus basé sur la matière à enseigner, sur l'apprentissage que sur la compétence ». On observe ici une genèse conceptuelle avec le passage d'une centration sur l'aspect pédagogique avec le déroulement des séances, les savoirs à enseigner aux élèves à une prise en compte des différentes compétences à construire par le futur enseignant.

Par ailleurs, deux PEMF du corpus, Magalie, 10^{ème} année et Xavier 1^{ère} année, ayant une formation universitaire de second cycle, font état du référentiel comme d'un outil leur permettant une meilleure connaissance de leur professionnalité d'enseignant. Pour Xavier 1^{ère} année, le référentiel l'aide à affiner à la fois son œil de formateur et d'enseignant : « j'ai besoin de ce cap-là pour moi professionnel dans ma classe et pour moi formateur ».

■ les effets de l'usage du référentiel dans l'accompagnement des professeurs stagiaires

Le référentiel de compétences permet-il aux PEMF un développement professionnel entendu comme « une augmentation du pouvoir d'agir » ? On entre ici dans le monde de « l'agir » qui, au-delà du seul

⁴ TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

rapport au référentiel, concerne les autres rapports constitutifs de l'action de formation des PEMF, tant dans le rapport à soi, que dans le rapport aux autres. C'est donc la manière de penser la fonction de formateur de terrain, mélange d'expérience et de jugements de valeurs, qui demande à être interrogée à travers ce référentiel.

L'imposition du référentiel de compétences est perçue comme une diminution du pouvoir d'agir au niveau de la formation des PES par la majorité des PEMF. Cette diminution du pouvoir d'agir se manifeste par l'expression d'un malaise dans la posture d'accompagnement des PES entre l'aspect évaluation trop prégnant au détriment de l'aspect formation.

Afin de maintenir un certain pouvoir d'agir, Sabine 6^{ème} année, se focalise sur l'acquisition des compétences définies dans le référentiel en conduisant son accompagnement sur le développement de celles-ci par un étayage fort du PES pour lui assurer la réussite des tâches d'enseignement. Cependant, il n'est pas observé de développement autre que celui, mentionné supra, d'une instrumentalisation du référentiel par une rationalisation et une actualisation de son observation professionnelle.

Magalie 10^{ème} année, déplore une évolution négative dans l'attitude méfiante des PES qui perçoivent l'évaluation plus prégnante. Pour faire son « boulot d'accompagnement et de conseil », elle a nécessité d'expliquer l'évaluation, d'instaurer l'échange sur le compte-rendu de visite avec des points discutables et susceptibles de modifications afin que les PES arrivent à dire leurs difficultés. On constate ici, contrairement à sa perception d'une diminution de son pouvoir d'agir, un développement professionnel avec la genèse de compétences essentiellement relationnelles. Quant à Audrey 3^{ème} année, qui déclare un rôle premier de conseil, elle est gênée par son rôle d'évaluation « mine de rien, par derrière » d'autant plus, qu'elle avoue éprouver de « la difficulté à dire quand les choses ne vont pas ». Pour elle, l'utilisation du référentiel devient une action tendue et délicate parce que les stagiaires « ne se lâchent pas, ont peur du retour du boomerang ». Et, *a contrario* de Magalie, Audrey se trouve freinée dans sa dynamique professionnelle.

C'est davantage une rupture identitaire de formateur de terrain avec le modèle imposé d'un formateur évaluateur qui est exposée par deux autres PEMF. Le référentiel est rejeté de leur activité de formateur au profit de l'accompagnement⁵ du PES. Odile 3^{ème} année, déclarant un rôle d'aide aux PES explique : « dans ma vision des choses c'est pas ça que j'attendais, ce que j'appréciais c'était l'accueil des stagiaires, l'échange avec eux et encore une fois me sentir utile dans l'échange, dans ce que je leur apportais, pas un rapport de jugement, je n'aime pas juger ». Félix 7^{ème} année, qui a longtemps exercé dans le milieu de la santé, va plus loin dans sa critique et précise que son rôle de formateur vis-à-vis des PES consiste à les « aider à bouger » : « moi ce qui m'importe c'est le chemin qu'ils parcourent, c'est pas là où ils en sont, c'est le chemin qu'ils ont parcouru pour y arriver ». Il exprime le sentiment de « se faire bouffer » par l'évaluation, dénonce le « mélange évaluation formation » et la place démesurée prise par l'évaluation des stages venant parasiter son intervention auprès des PES.

Enfin, pour les deux PEMF plus âgés et expérimentés, Fabrice 15^{ème} année et Juliette 13^{ème} année, le référentiel ne constitue ni une diminution, ni une augmentation visible de leur pouvoir d'agir. Celui-ci ne semble pas intégrer leur système de valeurs ou leur modèle opératif. Pour Juliette, le référentiel « n'a que la visée IUFM », il reste assez général et peu constructif pour les PES.

⁵ Accompagnement rapporté à sa définition minimale : « être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage. » (M. Paul, 2009)

■ Discussion

L'usage du référentiel de compétences produit un élargissement et un balisage du champ d'observation professionnel des PEMF. Une certaine rationalisation apparaît, d'une part, par le langage commun apporté par le référentiel et, d'autre part, par l'éloignement de l'aspect affectif dans les rapports d'évaluation des futurs professeurs. Il existe donc, par un effet direct de l'usage du référentiel, un développement professionnel de tous les PEMF, qui se caractérise par un accroissement de leurs ressources au niveau de l'observation, de l'évaluation des PES et de leur propre pratique. Ce développement les distingue de l'enseignant focalisé sur ses élèves.

L'usage premier de grilles d'observation confirme les résultats de recherches précédentes (Chaliès & Durand, 2000). Ces grilles préétablies ou sans cadre formel constituent bien « la base du travail réalisé dans la dyade (PEMF-PES) en permettant une analyse et une interprétation des données recueillies » (*Ibid.*, p.151). Nouvel objet imposé, le référentiel de compétences arrive de manière secondaire. Il s'agit alors pour les PEMF de l'intégrer à leurs outils d'observation et d'analyse.

Les PEMF font usage du référentiel de compétences à différents moments. Près de la moitié des PEMF du corpus l'utilise dès la phase d'observation du PES en l'intégrant à leur grille d'observation ou en créant une autre grille. D'autres s'en servent au moment de l'entretien d'analyse avec le PES, soit en puisant dans le référentiel les points à travailler, soit en intégrant l'analyse de la pratique du PES aux compétences inscrites au référentiel. Sous l'injonction de l'IUFM qui fournit des grilles préétablies avec les dix compétences, tous les PEMF font usage du référentiel pour communiquer leurs comptes-rendus aux PES. Un tiers des PEMF du corpus ne l'utilise qu'au moment de la rédaction de leurs rapports de visite. Certains d'entre eux, majoritairement les plus anciens dans la fonction, transmettent deux écrits : une fiche conseils et un écrit institutionnel relevant le degré de maîtrise des dix compétences.

Ces diverses manières d'agir des PEMF manifestent des perceptions différentes du référentiel de compétences dans leur mission de formateur. L'usage du référentiel devrait entraîner un développement professionnel compris comme « une augmentation du pouvoir d'agir » c'est-à-dire une amélioration de son accompagnement auprès des PES, un sentiment d'efficacité et d'aisance dans son action de formateur. Force est de reconnaître que le rôle de levier de changement assigné à l'usage du référentiel (Postiaux, Bouillard & Romainville, 2010, p.26) pose problème pour la grande majorité des PEMF. La collusion entre leurs deux rôles d'évaluateur et de formateur les place en porte-à-faux vis-à-vis des PES et leur procure le sentiment d'une diminution de leur pouvoir d'agir. Le référentiel est perçu comme une contrainte institutionnelle forte. « Entre logique productive et logique formative, le défi pour les formateurs est certes d'assurer l'acquisition de compétences clés, mais en faisant un pari sur les capacités des enseignants à augmenter leurs compétences au-delà de leur formation initiale » (Vanhulle, Perréard-Vité, Balsley & Tominska, 2010, p.66). Les PEMF se sentent pris entre l'injonction à évaluer les compétences des PES à enseigner et tenir une classe au terme d'une année de formation pour une employabilité immédiate et la valeur attribuée à la durée d'une formation de base en tant que première étape d'un développement professionnel.

Pour maintenir leur pouvoir d'agir, les PEMF du corpus traitent cette tension entre leur rôle de formateur-évaluateur de différentes manières. Un continuum de pratiques de formation met à jour l'absence ou la présence d'un développement professionnel plus ou moins fort qui se manifeste par des genèses instrumentales plus ou moins avancées.

A une des bornes du continuum, un PEMF se focalise d'emblée sur l'acquisition des compétences définies dans le référentiel en conduisant un étayage fort pour assurer la réussite des tâches d'enseignement par le PES. Le référentiel est utilisé comme un repère fonctionnel qui permet de fonder une action d'analyse de l'activité du PES en situation. Une instrumentalisation du référentiel est alors visible avec le passage d'une centration sur les aspects pédagogiques à une prise en compte des différentes compétences à acquérir par le futur enseignant. Pour autant, on peut se demander si cette focalisation sur le résultat final, qui maintient un pouvoir d'agir chez le PEMF dans « l'aide à enseigner », autorise un développement professionnel dans « l'aide à apprendre à enseigner » (Chaliès, Cartaut, Escalié, Durand, 2009, p.90).

Vers le milieu du continuum, on repère une genèse instrumentale plus poussée chez un PEMF. L'usage du référentiel, dès l'observation des PES en situation, et la prise en compte de la méfiance de ceux-ci vis-à-vis de l'évaluation, incite le PEMF à créer des procédures favorisant la libération de la parole des PES. Le développement de nouvelles compétences lui permet alors de recouvrer un certain pouvoir d'agir.

En allant vers l'autre borne du continuum, se situe la majorité des PEMF. Ceux-ci valorisent l'aspect formatif, l'accompagnement du PES. Ces résultats confirment la synthèse de recherches menées sur le tutorat dans la formation des enseignants : « Une grande majorité des recherches montrent que les tuteurs privilégient l'aide à l'évaluation des formés. Pour ce faire, les tuteurs préfèrent remplir une fonction de 'conseillers', voire 'd'amis critiques' » (*ibid.*, p.88). Un certain nombre de PEMF déclare être en difficulté par rapport à l'évaluation des PES. On repère alors dans les discours une incorporation partielle du référentiel avec des genèses instrumentales s'arrêtant aux points concernant la pratique observée des PES.

Enfin à la deuxième borne du continuum, on trouve les PEMF qui rejettent l'évaluation imposée par le référentiel de compétences. Ces PEMF majoritairement plus expérimentés ou plus âgés éprouvent plus de difficultés ou ne veulent pas intégrer cet artefact à leurs instruments et manières de faire habituels. Ils rendent compte de leurs visites aux PES en produisant deux écrits et utilisent par obligation institutionnelle le référentiel sans transformation de leurs ressources schématiques. Pour les uns, il peut s'agir d'une prudence, d'une difficulté à s'adapter au référentiel ou d'une compréhension de celui-ci comme un carcan, une prescription trop générale et normative. Pour d'autres, il s'agit d'une conception de la formation initiale des PES en contradiction avec les valeurs d'accompagnement qu'ils revendiquent. En rupture avec une fonction perçue de PEMF évaluateur, leur développement professionnel apparaît bloqué.

■ Conclusion

Le référentiel de compétences constitue un objet de développement professionnel induisant un élargissement et un balisage du champ d'observation et d'analyse des PEMF. C'est un premier niveau de développement potentiel favorisant le passage d'un regard d'enseignant à celui plus englobant de formateur de terrain. Pour dépasser ce premier niveau, le référentiel ne peut se suffire à lui-même. Pour devenir un instrument de développement professionnel, un travail personnel des acteurs est nécessaire. On a relevé différentes manières d'agir des PEMF qui tiennent à la fois des valeurs revendiquées, des parcours scolaires, universitaires et professionnels antérieurs, de l'ancienneté dans la fonction, de qualités ou défauts personnels. Elles constituent des leviers, des freins ou des blocages à un développement professionnel.

Deux conditions paraissent essentielles pour que le référentiel de compétences devienne un instrument de développement professionnel pour l'ensemble des PEMF. Une première condition appelle un travail d'incorporation du référentiel aux instruments d'observation et d'analyse habituels. Certains PEMF l'ont entrepris, le plus souvent de manière isolée. « Un référentiel de compétences peut être un puissant levier de professionnalisation de la formation, à condition qu'il soit partagé par l'ensemble des acteurs » (Lessard, 2009, p.135). Pour les PEMF, un travail collectif de référentialisation (Chauvigné, 2010, p.87) c'est-à-dire de réflexion sur l'usage et le contenu de ce référentiel imposé s'avère primordial à mener. Deuxième condition, il s'agit de tenir le double rôle de la fonction sans en négliger l'un au profit de l'autre : évaluateur avec sa dimension métrique d'évaluation de la maîtrise suffisante des compétences pour enseigner dans le temps limité de l'année de stage et, formateur avec sa dimension de conseil et d'accompagnement au rythme de la marche du PES. Il en va de la confiance des formateurs de terrain et des formés et, plus encore, du développement professionnel de chacun des acteurs.

Eric Maleyrot

*Doctorant en sciences de l'éducation
CREN – Université de Nantes*

Bibliographie

Chaliès, S., & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2006). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : La preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.

Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation : Des normes en confrontation. *Recherche et Formation*, 64, 77-90.

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

Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (dir), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?*, (pp.127-144). Bruxelles : De Boeck université.

MEN (2006). *Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres. : Annexe Les compétences professionnelles des maîtres*. Paris : Journal Officiel, n°300.

Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation*, 62, 129-139.

Postiaux, N., Bouillard, P., & Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université : Usages, rôles et limites. *Recherche et Formation*, 64, 15-30.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rabardel, P., & Pastré, P. (dir.). (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès.

Vanhulle, S., Perréard-Vité, A., Balsley, K., & Tominska, E. (2010). La formation des enseignants primaires Genevois : Plurielle aujourd'hui, normalisée demain ? *Recherche et Formation*, 64, 63-76.