

**ÉVALUER LES ETUDIANTS FUTURS ENSEIGNANTS
D'ANGLAIS. QUELS CRITÈRES ? UN EXEMPLE À L'INSPÉ DE
LIMOGES / EVALUATING THE FUTURE TEACHERS OF
ENGLISH ACCORDING TO THE REFERENCE SYSTEMS FOR
COMPETENCES IN THE FRENCH NATIONAL HIGHER
INSTITUTE OF TEACHING IN LIMOGES¹**

DOI: [10.5281/zenodo.14336328](https://doi.org/10.5281/zenodo.14336328)

Résumé : Notre article propose d'analyser le rôle des compétences listées dans le Référentiel de métier de 2013 à destination des futurs enseignants du second degré dans le système éducatif français. Il explore les liens entre le document, la formation initiale des étudiants et le développement de leurs gestes professionnels mais aussi de leur évaluation. Note étude se situe à l'Inspé de Limoges.

Mots-clés : formation initiale, enseignants français, Référentiel de métier, compétences, Inspé.

Abstract: The aim of this research paper is to analyze the role of the items listed in the Reference systems for competences in the management of preservice students in secondary education in the French Limoges National Higher Institute of Teaching. It explores the links between the system, preservice university training and assessment.

Keywords: competences, French teaching practice, National Higher Institute of Teaching, preservice university training, Reference System for Competences.

Le processus de Bologne signé en 1999 a été l'aboutissement de mécanismes visant à renforcer la cohérence des systèmes d'enseignement supérieur mais aussi à faire évoluer la philosophie éducative des pays concernés. En ce qui concerne la formation universitaire en langue vivantes, les acteurs des politiques pédagogiques de la zone ont placé leur attention sur l'approche actionnelle, le CECRL, le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, mais aussi sur une pédagogie centrée non plus sur l'objet d'étude mais sur l'étudiant.

Depuis 2013, la France met en œuvre des réformes successives concernant la formation des enseignants des premier et second degrés soit les futurs professeurs des écoles et des établissements secondaires. Un master complet est obligatoire pour prendre des classes en charge ainsi que la réussite à un concours exigeant avec des épreuves très sélectives à l'écrit puis à l'oral pour devenir fonctionnaire d'état.

Notre réflexion s'inscrit dans la formation initiale des futurs professeurs d'anglais en France, suite à la réforme de l'éducation nationale de 2021 initiée par le ministre J.M. Blanquer.

Nous commencerons notre article par la description de l'organisation du master dédié à l'enseignement secondaire à l'Inspé de Limoges, pour ensuite nous focaliser sur l'évaluation nécessaire de ce diplôme adossé au Référentiel de métier en vigueur dans le pays depuis 2013. Nous terminerons notre démonstration par quelques propositions élaborées par l'équipe de formateurs dans le « parcours anglais » de la composante universitaire.

Notre réflexion se situe en recherche-action (Catroux, 2018, Mattei-Mieusset, C., Emond, G., Boudreau, P., 2019, Jonnaert et Vander Borght, 2003, Raby, 2008) dans le domaine de l'évaluation du geste professionnel dans le cadre de stages en formation initiale de nos futurs professeurs d'anglais. Elle concerne les alternants inscrits en

¹ **Sophie DUFOSSÉ SOURNIN**, Université de Limoges CeReS, France, sophie.dufosse@unilim.fr

master deuxième année Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (désormais MEEF). Le modèle pédagogique qui sous-tend cette analyse est principalement d'ordre socioconstructiviste et s'inscrit dans la réforme de la formation initiale des enseignants mise en place il y a 3 ans. Il interroge le bien-fondé de l'utilisation de critères de compétences de métier pour estimer des étudiants. Ainsi notre problématique s'articule autour de la question suivante : dans quelle mesure est-il pertinent d'évaluer des étudiants avec un référentiel professionnel ? L'objectif de notre réflexion est de proposer un diplôme de master équitable et pertinent au service du projet de carrière du futur fonctionnaire.

Nous présenterons le contexte spécifique de notre analyse puis le rapprocherons du vécu des étudiants inscrits à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (désormais Inspé) de Limoges pour enfin dresser un bilan à la lumière de la réforme à venir dans les prochains mois en France.

1. La formation initiale des étudiants de master MEEF

Les étudiants inscrits à l'Inspé de Limoges que ce soit dans le premier ou le second degré suivent un cursus de 2 ans d'études post-licence (voir Dufossé-Sourmin, 2024). L'objectif de ce master est d'articuler une perspective théorique avec la pratique de terrain dans les Établissements publics locaux d'enseignement ou EPLE, le tout étant adossé à la recherche des spécialistes de la discipline. En ce qui nous concerne, le contexte sera l'anglais. Dans cet article, nous nous concentrerons sur la deuxième année de master ou M2.

1.1. La deuxième année de master

La formation est composée de 3 « blocs » d'enseignement intégrant un approfondissement disciplinaire de haut niveau, une formation commune au métier avec des intitulés de cours comme « se situer », « se construire », « se développer » en tant qu'enseignant, des éléments transversaux de culture numérique et une initiation à la recherche (voir Ministère de l'éducation nationale, 2022). Un accent tout particulier est mis sur la didactique institutionnelle et la didactisation de documents afin de rendre les futurs professionnels opérationnels dès la rentrée suivant l'obtention du diplôme. En effet, rendre les supports et sources accessibles aux élèves est évalué par les formateurs de l'Inspé mais également par les tuteurs de terrain. Pour Jonnaert et Vander Borgh (2003 : 50),

Les compétences didactiques permettent à l'enseignant de mobiliser les ressources cognitives, affectives ou contextuelles pertinentes pour traiter efficacement une situation d'enseignement et d'apprentissage à propos d'un contenu appartenant à une discipline scolaire donnée.

Pour information, en master première année, les étudiants effectuent des stages d'observation massés ou filés selon les parcours à raison de 2 fois 3 semaines en EPLE ou une durée inférieure à 40 jours. L'Inspé de Limoges fait en sorte d'alterner immersion en collège et en lycée afin d'affiner les savoirs et savoir-faire, mais aussi d'enrichir les ressources des mémoires de recherche et préparer les épreuves du CAPES¹ en M2. Ce travail est évalué et participe de la moyenne semestrielle des étudiants.

En master deuxième année, le stage en établissement de l'enseignement secondaire apporte une formation professionnelle aux étudiants. Il permet de travailler

¹ Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré ou concours d'accès à la qualification en tant que fonctionnaire de catégorie A et à l'enseignement dans le second degré en France.

les aspects « métier » du concours (CAPES, CAPEPS, CAPLP, CPE¹) qu'ils passeront en fin d'année universitaire. L'objectif premier de l'observation et de la pratique accompagnée est d'acquérir l'ensemble des compétences présentes dans le référentiel des métiers du professorat et de l'éducation de 2013. Deux situations s'offrent aux étudiants. Ils peuvent être contractuels-alternants ou CA en responsabilité dans les classes d'un EPLE à raison de 4 heures par semaine (nous y reviendrons plus bas), ou en stage d'observation toute l'année. En effet, ceux de M2 MEEF qui n'ont pas de contrat d'enseignant-alternant en responsabilité bénéficient d'un stage filé ou massé d'observation et de pratique accompagnée qui dure au total 36 semaines à tiers temps, soit 12 semaines en volume total. Les repères de progressivité s'appliquent aux étudiants en observation de la même façon que pour les enseignants contractuels alternants. À la fin de ce long stage, ils seront réputés avoir été formés au métier. En cas de succès au concours et au master MEEF, ils deviendront des fonctionnaires stagiaires avec un service normal de 18h et une (possible) décharge horaire pour complément de formation. Ils seront alors réputés avoir été formés au métier.

Le stage donne lieu à deux visites évaluatives du « référent Inspé² » (une par semestre) ; la note finale de stage n'est pas compensable : une note inférieure à la moyenne bloque l'obtention du master.

1.2. Des étudiants de deuxième année en établissement scolaire toute l'année

Les étudiants inscrits en master MEEF deuxième année doivent donc effectuer une partie de leur formation en établissement scolaire. Deux situations s'offrent à eux.

La première relève du cadre de la quasi-autonomie. Seuls dans leurs classes, ils peuvent avoir la responsabilité de 2 « divisions³ » et enseigner à part entière toute l'année scolaire en participant à la vie du collège ou plus rarement du lycée où ils sont affectés (conseils de classe, réunions parents-professeurs, conseils d'administration, réunions pédagogiques, etc.). Ce sont les contractuels alternants. Ils vivent leur entrée dans le métier par l'alternance intégrative. Ils sont encadrés par un tuteur de terrain avec lesquels ils vont élaborer les cours mis en œuvre et vont donc alterner « savoirs savants en institut et savoirs pragmatiques sur le lien de travail » (Piot, 2017 : 60). Bucheton et Soulé le rappellent (2009 : 30) « [...] se préparer à agir dans la classe, c'est apprendre à combiner les différentes variables d'une situation d'enseignement et d'éducation. »

La seconde situation sera au cœur de notre article. En binômes, les étudiants peuvent être accueillis en tant que stagiaires en pratique accompagnée (ou SPA) par un maître d'accueil appelé tuteur de terrain. Celui-ci va accueillir les étudiants dans sa classe pendant l'année scolaire complète. Il met à leur disposition tous ses outils de classe et les encadre dans leur apprentissage. Les futurs professeurs d'anglais vont ainsi peu à peu s'approprier leurs gestes professionnels et se voir confier des tâches et des activités, puis des séances co-construites. Ils n'ont pas de responsabilités au sein des EPLE.

1.3. Un lien fort avec le terrain de stage

Les différents dispositifs de stages en immersion sont placés sous la responsabilité de l'Inspé qui va mandater des formateurs pour évaluer les compétences pédagogiques des stagiaires dans leurs classes selon le référentiel de métier de 2013 reconduit en 2019 (Ministère de l'éducation nationale). Ils se déroulent parallèlement à la formation

¹ Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive ; Concours d'Accès au corps des Professeurs de Lycée Professionnel ; Concours de Recrutement de Professeur des Écoles.

² Un formateur de la composante universitaire.

³ Division = classe.

initiale des étudiants et à leur préparation au concours ou à la titularisation. Chaque étudiant est donc suivi par un enseignant de la composante universitaire et par son tuteur de terrain avec lequel il a des rendez-vous réguliers dans le cadre d'un accompagnement personnalisé. Cette organisation datant de 2013 et remaniée il y a 2 ans¹ constitue un « levier potentiel de professionnalisation » (Piot, 2017 : 63) au sein d'une zone proximale de développement au sens où l'entendaient Vygotsky et son contemporain Piaget. Elle suppose donc un dispositif de co-observation entre pairs dans le but d'éviter une « hégémonie théorique » voire « dichotomique » néfaste à l'entrée dans le métier mais exige ce que Carré et Caspar, cités par Rayou et Ria (2009 : 85), qualifient de « triple flexibilité » ou « des temps modulables, des espaces variables et des modes d'action différenciés ».

Le travail en EPLE, sur le terrain, qui devrait être considéré comme « moments d'intégration par la reconstruction » de savoirs, savoir-faire et savoir-être, s'avère être souvent « balisé[e]s et encadré[e]s comme moment d'évaluation (Boutet et Villemin, 2014 : et Dufossé-Sournin, 2021). Il est pourtant crucial dans le développement d'aptitudes liées à l'enseignement. Rey (2009 : 109) situe l'apparition de la notion de compétence professionnelle à la rédaction des référentiels de métier. L'avantage de ce type de document, selon le spécialiste a été « d'introduire des règles là où il n'y en avait guère ». Celui utilisé aujourd'hui dans l'évaluation des enseignants a été reconduit en 2019. Il répertorie 19 compétences dont certaines spécifiques aux différents parcours de formation au métier de professeur. Altet parle de « processus-produit » à propos de l'élaboration d'aptitudes professionnelles adossées à un référentiel de métier (Ministère de l'éducation nationale, 2013) rédigé par l'État-employeur. Paquay (1994 : § 2.4) reproche au référentiel « le risque d'un émiettement, d'une parcellisation des compétences qui ne rend plus compte du fonctionnement des professionnels en situation et des opérations qu'ils ont à mettre en œuvre. »

Le stage d'observation ou en responsabilité vient compléter la formation initiale de l'étudiant en lui apportant une immersion dans le concret de l'exercice du métier d'enseignant qu'il va pouvoir confronter aux cours théoriques de l'Inspé et à ses recherches personnelles par le biais de la rédaction du mémoire professionnel.

Il s'agit en effet d'aider les enseignants à construire leur professionnalité voire leur identité à partir à la fois de leurs savoirs d'expérience et d'outils conceptuels de lecture, savoirs issus de la recherche. (Altet, 2019 : 40)

Les accompagnateurs (Paul, 2009) montrent les gestes de métier ou invariants décrits en cours et gravés dans le marbre du référentiel. Ils développent également les gestes professionnels dont la différence se situe dans la temporalité. En effet, ils relèvent de la situation, du moment opportun et sont porteurs « d'une efficacité et efficience (économie de soi) » (Jorro dans Feyfant, 2016 : 126) afin de répondre ou non à une situation.

2. Une formation assumée par les tuteurs de terrain

Les personnes-ressources en EPLE sont choisies par le corps d'inspection pour leur expérience dans le métier et leurs compétences pédagogiques. Le tuteur de terrain est considéré comme (Altet, 2012 : 45),

[...] une personne autonome dotée d'aptitudes spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou de savoirs explicités issus des pratiques.

¹ Réforme initiée par J.-M. Blanquer.

En effet, d'après Tochon (2004 : 94) « Depuis le milieu des années 1990, on assiste à une reconquête de la notion d'expert dans le secteur de la professionnalisation » des mentors. Leur but est « d'aider les [futurs] enseignants à construire leur professionnalité voire leur identité à partir à la fois de leurs savoirs d'expérience et d'outils conceptuels de lecture, savoirs issus de la recherche » (Altet, 2019 : 40). Cette fonction n'est pas leur activité principale puisqu'ils enseignent dans l'établissement d'affectation du stagiaire ou dans le bassin environnant. Tochon (*op. cit.* : 89) les qualifie « d'autodidactes sur la longueur d'une vie et hétérodidactes dans le partage d'expériences avec leurs pairs. » Pour ce faire, ils vont montrer des « invariants » ou des « savoirs profanes » (Piot, 2017 : 66) et installer « les conditions d'une situation propice aux apprentissages » (Jorro, 2016 : 116).

Les tuteurs encadrent la préparation des séquences pédagogiques de leur stagiaire et les invitent à venir observer les leurs. Chaque mise en œuvre est suivie d'un entretien de type formatif avec rappel des protocoles didactiques enseignés à l'Inspé, comme l'explique Altet (*op. cit.*, : 43) reprenant à son compte une remarque de l'OCDE, « Dans de nombreux pays, dont la France, la réflexion, la réflexivité est devenue l'une des compétences de base de l'enseignant et façonne l'identité enseignante contemporaine. » Le tuteur de terrain est un praticien réflexif et un « analyste de situations dans leur singularité » (Paquay, 1994 : § 4.1). L'expert va ainsi poser un regard avisé sur la gestion de classe de l'étudiant et sur son intégration au sein de l'équipe pédagogique du collège ou du lycée où il est affecté. Selon Chappaz (1996 : 21), il « opère d'abord un *monitorage externe* qui régule l'activité du novice de l'extérieur, puis le *novice intériorise les compétences de régulation* utilisées par l'expert et les met lui-même en œuvre pour gérer ses tâches de façon autonome. » Les stages en EPLE s'adressent à de futurs enseignants en construction et favorisent leur sentiment d'efficacité personnelle dans le sens où ils sont immergés dans des situations qu'ils contrôlent grâce au tuteur et dont ils sont acteurs.

Le stage d'observation ou en responsabilité vient compléter la formation initiale de l'étudiant en lui apportant une immersion dans le concret de l'exercice du métier d'enseignant qu'il va pouvoir confronter aux cours théoriques de l'Inspé et à ses recherches personnelles par le biais de la rédaction du mémoire professionnel.

Il s'agit en effet d'aider les enseignants à construire leur professionnalité voire leur identité à partir à la fois de leurs savoirs d'expérience et d'outils conceptuels de lecture, savoirs issus de la recherche. (Altet, 2019 : 40)

Les accompagnateurs (Paul, 2009) montrent les gestes de métier ou invariants décrits en cours et gravés dans le marbre du référentiel. Ils développent également les gestes professionnels dont la différence se situe dans la temporalité. En effet, ils relèvent de la situation, du moment opportun et sont porteurs « d'une efficacité et efficience (économie de soi) » (Jorro dans Feyfant, 2016 : 126) afin de répondre ou non à une situation.

2.1. Un Référentiel de métier

Bernard Rey (2009 : 109) situe l'apparition de la notion de compétence professionnelle à la rédaction de référentiels de métiers. En France, cette situation nous ramène à 2007 (Ministère de l'éducation nationale) et à la composition du cahier des charges des Instituts universitaires de formation des maîtres. Avant 2007, on parlait du principe ancien que si un étudiant était suffisamment savant dans une discipline, il pouvait l'enseigner. Par ses listes de compétences et ses descripteurs de capacités, le référentiel permet de modéliser le métier et de rendre publique et transmissible une praxis relevant de situations scolaires. L'élaboration d'un écrit sur lequel s'appuie la profession a donc

participé de la professionnalisation des enseignants. Toujours selon Rey (*ibid.*) « [...] la personne compétente est celle qui est capable de choisir et de combiner différentes ressources et cela, à bon escient, pour accomplir une tâche ou affronter une situation. » Pour enseigner l'anglais, la personne qualifiée doit faire preuve de flexibilité et d'expertise face aux impératifs du terrain. En effet, Rey le rappelle (*op. cit.* : 110) « la compétence professionnelle est la faculté de juger de ce qui est opportun dans les situations que la profession fait rencontrer. » Pour Pastré (2002 : 10) il y a dans le travail du professeur « une part irréductible de création, c'est-à-dire d'adaptation aux événements [...] ». En effet, Tardiff (dans Postiaux, Bouillard et Romainville, 2010 : 16) l'affirme,

la compétence consiste en un « savoir-agir » complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations.

Le référentiel de métier utilisé aujourd'hui dans l'évaluation des enseignants date de la masterisation de la formation. Il a été confirmé et reconduit donc en 2019. Le document répertorie 19 compétences dont certaines spécifiques au parcours ciblé. Chauvigné (2010) aborde le sujet via une utilisation essentiellement orientée par des préoccupations en lien avec le pilotage de la formation. Il explique le contexte d'émergence du document par le passage d'une pédagogie par objectifs à la pédagogie par compétence, avec des finalités purement professionnelles, ainsi que le poids de la dimension institutionnelle française. Rey (2009 : 111), de son côté, dénonce des indications purement normatives et un recours au qualitatif comme dans « agir en fonctionnaire de l'état » plutôt que la capacité du stagiaire « à accomplir des tâches ».

À titre personnel, nous ajouterons que la préparation des futurs enseignants dépend des formateurs recrutés par la composante universitaire avec un décalage certain entre besoins et ressources humaines. Dans ces conditions, la question se pose de savoir comment séparer l'outil-référentiel de son instrumentalisation par l'Institution. En effet, c'est l'employeur qui fixe les valeurs de la profession, ses priorités et ses limites. Rey (*op. cit.* : 112) nous met alors en garde et précise que « la compétence apparaît comme n'étant rien d'autre que la construction sociale d'une légitimité et d'une autorité ».

2.2. Un stage évalué par les critères d'un Référentiel de métier

Par ses listes et ses descripteurs de capacités, le référentiel permet de modéliser le métier d'enseignant. On suppose alors, « que la pratique d'un enseignant est réductible à la mise en œuvre méthodique d'une procédure préalablement établie. » (Altet, 2019 : 34) L'objectif de ce document est de lister des compétences communes à tous les acteurs et d'autres plus spécifiques selon les parcours¹, afin de dispenser le même enseignement partout en France métropolitaine, mais aussi dans les territoires ultramarins pour atteindre la réussite de tous les élèves dans leur apprentissage où qu'ils soient scolarisés. Certains spécialistes dénoncent le document et en font un « énoncé de compétences [qui] se réduit alors à l'énoncé des exigences de l'employeur » (Rey, 2009 : 114). D'autres (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012 : 10) reprochent à la modélisation du métier de supposer que « la pratique d'un enseignant est réductible à la mise en œuvre méthodique d'une procédure préalablement établie. »

¹ Aucune compétence spécifique à la maîtrise d'une langue vivante étrangère ne fait partie de la liste.

2.3. Quel outil d'évaluation pour les futurs enseignants ?

Pour être titularisé et passer de stagiaire à titulaire, un alternant doit réussir plusieurs étapes. Elles sont symbolisées par des documents écrits, rédigés par différents spécialistes.

Le « bulletin de visite » est renseigné et complété par le référent-Inspé lors de la visite semestrielle à son stagiaire au sein de son établissement de rattachement. Il s'agit d'un formateur (enseignant ou enseignant-chercheur de la composante universitaire) qui va venir constater les progrès du futur collègue d'anglais 2 fois pendant l'année universitaire. La première rencontre est dite conjointe – le tuteur de terrain assiste au cours – alors qu'au semestre suivant, le formateur est seul. L'intention première du bulletin est de fournir une image des compétences de l'alternant à un moment précis de l'année. Il rend compte également des aptitudes de l'étudiant à montrer sa maîtrise de la discipline et des procédés didactiques mis en œuvre selon le scénario pédagogique envisagé. Quant au référent-Inspé, il est attendu de lui qu'il évalue une performance pédagogique selon des critères précis via le bulletin, document adossé au Référentiel de métier dont il est la transposition, voire la reformulation. L'ensemble démontre un processus abouti de qualité.

2.4. Les limites de l'outil

À l'Inspé, le bulletin de visite revêt une fonction d'évaluation et n'a plus une simple mission de médiation. Nous reprenons ici à notre compte la définition du mot fournie par Rézeau (2002 : 10) pour lequel, il s'agit,

d'un ensemble des aides – personnes (1) et instruments (2) – mises à la disposition de l'apprenant pour faciliter provisoirement (3) son appropriation de la L2 et l'utilisation autonome ultérieure de celle-ci ; [...].

Il est encore moins un instrument de médiatisation ou « opération consistant à sélectionner, transformer, transposer les matériaux linguistiques et culturels de la L2 pour en faire des instruments (1) (contenus, méthodes, matériels, tâches) répondant à des besoins pédagogiques déterminés » (Rézeau, *op. cit.* : 11, Dufossé-Sourmin, 2019). Il est au service d'une gestion des ressources humaines et d'une prise de décision certificative.

Selon nous, cet outil d'appréciation vient à l'encontre d'une volonté de formation socioconstructiviste de l'individu. Le document a une fonction appréciable de bilan et de promotion au rang de fonctionnaire titulaire. L'évaluation formative qu'il est censé incarner cède donc la place à un diagnostic de type certificatif avec une visée de sélection. On passe donc – et nous rejoignons Hadji (2012 : 110) – d'un rôle de bilan à celui de promotion qui semble légitime. En effet, on ne peut confier les élèves à des adultes non qualifiés. Là réside l'ambiguïté de perception du bulletin de visite et de sa légitimité. Peut-on efficacement évaluer des étudiants via un Référentiel professionnel ?

3. Évaluer des compétences de master avec des critères professionnels

Il semblerait que parfois un calque, une imitation des pratiques du tuteur de terrain soient encouragés au détriment du développement d'une praxis personnelle parfois innovante mais pouvant aboutir à des problèmes relationnels rédhitoires. En un mot, lors de l'année de stage, il faut faire ressortir et travailler ce que Jorro (2016 : 118) appelle « la puissance performative des gestes ». Chappaz (1996 : 7) l'affirme, « la connaissance se construit dans l'interaction avec les autres », par des gestes « issus de la

confrontation à des classes de situations récurrentes mais aussi à la construction de routines d'action efficaces dans des situations données » (Piot, 2017 : 66). Nous y voyons la définition du socioconstructivisme professionnel. Selon Altet, citant un article de 1994 (2012 : 54),

la professionnalité se construit dans l'expérience et la pratique sur le terrain, mais avec l'aide d'un médiateur qui facilite la prise de conscience et de connaissance, participe à l'analyse des pratiques, dans une démarche de co-formation.

3.1. Quelles compétences cibler ?

Les spécialistes l'affirment, développer une habileté est affaire de temps, d'expérience et d'analyse de pratique. Les étudiants en formation initiale à l'Inspé n'en sont qu'au tout début de leur apprentissage. Valider le master MEEF ainsi que le concours n'est que le départ d'une longue aventure et prouve que l'on peut confier des élèves aux lauréats. Ils ont leur « permis d'enseigner » mais savent-ils bien enseigner pour autant ? Ils auront une vie professionnelle entière pour le prouver et améliorer leur pratique. Les besoins de l'État-employeur et de la composante universitaire relèvent d'une temporalité à court terme. Il faut des résultats probants et cela rapidement pour envoyer des professeurs d'anglais dans les classes qui en manquent cruellement aujourd'hui en France. Le Référentiel de métier de 2013 reste la norme pour recruter les futurs enseignants quelles que soient les disciplines scolaires. Pour rappel, les aptitudes évaluées vont de « faire partager les valeurs de la République » à « accompagner les élèves dans leur parcours de formation » en passant par « coopérer avec les parents d'élèves ». Les stagiaires en observation dans les classes n'auront pas affaire aux parents. Ce sont les tuteurs de terrain qui auront cette lourde charge lors des réunions parents-professeurs trimestrielles ou de façon individuelle en cas de problèmes. Pour « accompagner un élève dans sa formation », il faut se voir confier la mission de professeur principal de la classe, ce qui est interdit à un stagiaire. Beaucoup des 19 compétences listées dans le document de référence ne sont pas appropriées au statut de stagiaire en observation dans les classes mais s'adressent aux tuteurs de terrain en tant qu'enseignants qualifiés.

3.2. Évaluer des compétences virtuelles

Jonnaert et Vander Borght (2003 : 53) le démontrent,

Une compétence est toujours fonction de la situation qu'elle a permis de traiter, elle ne peut donc être décrite qu'à posteriori. Le principal indicateur de la compétence effective est le succès du traitement de la situation.

La situation souligne l'importance de la tâche complexe soumise au stagiaire qu'il devra réussir complètement, partiellement ou pas du tout. Pour Rey (2009 : 104), « l'énoncé d'une compétence n'apprend rien ; il ne fait que répéter ce qu'elle est censée expliquer ; la compétence est condamnée à porter le nom de ce qu'elle produit. » Des critères de cet ordre sembleraient plus efficaces et cohérents en fonction de la situation vécue par nos étudiants. Elle viendrait également en écho à ce qui est demandé lors des épreuves du concours (CAPES) en anglais à savoir une épreuve disciplinaire appliquée à l'écrit et une mise en situation (avec didactisation de document) à l'oral. Enfin, ces critères seraient cohérents avec le bloc 3 de formation des étudiants de master à savoir la rédaction d'un mémoire de recherche professionnalisant et la réussite du stage

d'observation. Adosser l'évaluation et la sélection des futurs professeurs d'anglais à un référentiel de métier revient à tester des compétences virtuelles. Jonnaert et Vander Borght (*ibid.* : 53) nous en donnent la définition :

Une compétence virtuelle est la description à priori et décontextualisée d'habiletés qu'un sujet devrait maîtriser au terme d'une formation. Les compétences virtuelles sont listées dans des curricula ou des référentiels abstraits de compétences. Bien que déconnectés des situations réelles, il s'agit de balises qui peuvent être intéressantes pour organiser la formation à propos de savoirs codifiés.

Les spécialistes insistent sur le fait que lister des compétences virtuelles fait partie intégrante du cadre général de la formation des futurs enseignants mais qu'à l'intérieur de ce cadre, des aptitudes précises liées au parcours visé (langues vivantes, langue maternelle, mathématiques, histoire et géographie, etc.) devraient être développées. Nous ajoutons que l'évaluation par tâche(s) semblerait plus adaptée au contexte et s'inscrirait ainsi dans l'approche socioconstructiviste prônée par le Ministère. En voici quelques exemples proposés par l'équipe d'anglais de l'Inspé de Limoges¹ :

- l'étudiant réussit à construire des situations favorisant l'enrichissement de la langue² des élèves
- l'étudiant réussit à bâtir de séquences de classe et, pour cela, définit des programmations et des progressions³
- l'étudiant réussit à traduire les objectifs et les contenus d'enseignement ainsi que les exigences du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture en activités et tâches réalisables pour les élèves
- l'étudiant réussit à utiliser en complémentarité les supports de communication (tableau, vidéoprojecteur, etc.)
- l'étudiant réussit à installer les élèves dans une relation de confiance et de bienveillance

3.3. Des dérives

Selon Altet, citant un article de 1994 (2012 : 54),

la professionnalité se construit dans l'expérience et la pratique sur le terrain, mais avec l'aide d'un médiateur qui facilite la prise de conscience et de connaissance, participe à l'analyse des pratiques, dans une démarche de co-formation.

En effet, « la bonne pratique revient davantage à trouver un compromis viable entre plusieurs objectifs en fonction de la disponibilité personnelle du moment et des ressources qui peuvent être mobilisées. » (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012 : 20) Cependant, prendre du recul par rapport à sa pratique – ses habitus – exige la construction de ce que Piot (2017 : 66) appelle une « intelligibilité professionnelle »

¹ Nous remercions Mélanie Nesti pour ses propositions.

² Il s'agit de la langue apprise seconde ou l'anglais.

³ Précisions de Jonaert et Vander Borght (2003 : 51), « Une compétence didactique mobilise des ressources qui permettent de prendre en considération les spécificités de chacune des composantes de la situation didactique. Elle fait référence à la fois aux caractéristiques du contenu scolaire (la discipline scolaire), aux caractéristiques des élèves et à celle de l'enseignant. Une compétence didactique va donc puiser ses ressources dans des champs très diversifiés, elle est pluriréférenciée. »

apte à la modélisation et à la transmission en évitant les dérives liées au calque et à l'imitation (voir communication Dufossé-Sournin, 2021). Nous terminerons ce paragraphe par une citation de Bucheton et Soulé (2009 : 42) qui affirment qu'

enseigner est toujours un compromis entre sa propre culture, les savoirs que l'expérience a accumulés, les gestes, artefacts et petites méthodes que l'on a mis au point et le devenir toujours incertain du déroulé de la séance [...].

Les 2 spécialistes mettent l'accent sur la temporalité liée au métier. Enseigner relève d'un savoir savant universitaire, de savoir-faire nombreux et flexibles et de savoir être. Ces compétences nécessitent du temps qui vient se heurter à l'immédiateté de la temporalité imposée par l'évaluation par compétences du Référentiel de métier utilisé en France. Le risque ici est de titulariser des étudiants « techniciens » de l'éducation ou sachant parfaitement construire des séances et des séquences en fonction des entrées culturelles énumérées dans les programmes officiels, mais qui ne répondent pas aux besoins pédagogique de leurs élèves.

L'objectif ici est de passer de schèmes relevant de la didactique professionnelle et institutionnels (des invariants) à des schèmes d'action opérationnels sur le terrain par co-construction et confrontation. Paquay (2005 : 57) a proposé la figure suivante :

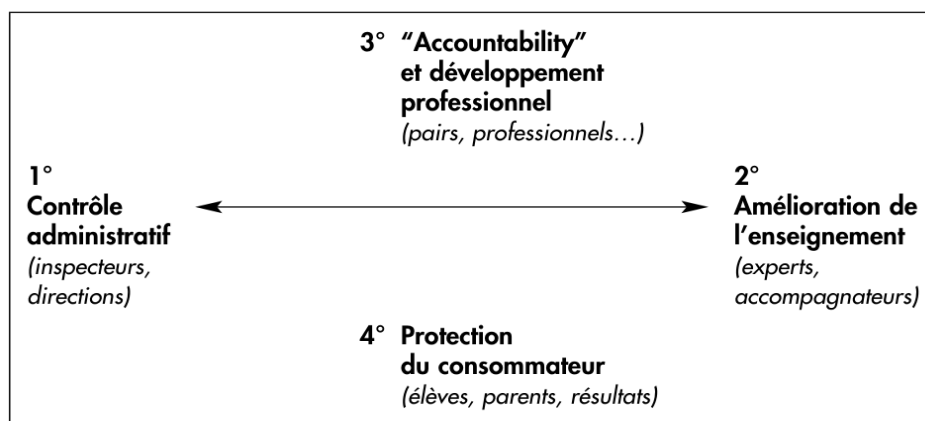


Fig. 1. Logiques contradictoires des évaluations du personnel enseignant (Paquay, *op. cit.*).

Le spécialiste insiste sur le besoin d'adaptation du professeur en fonction des besoins et des acteurs en présence et pose ainsi la question du respect de l'autonomie des intéressés. La figure illustre « le grain des activités enseignantes en jeu » (Robert et Abboud-Blanchard, 2016 : 12) soit,

le niveau micro des automatismes et des routines ; *le niveau local* de la classe au quotidien, des adaptations de l'activité de l'enseignant à l'activité des élèves ; *le niveau global* des projets et des scénarios. On peut remarquer que les gestes professionnels s'inscrivent dans cette description.

Le système d'évaluation à destination du stagiaire en observation dans les EPLE de l'enseignement secondaire s'appuie sur une norme imposée par l'État-employeur sous la forme du Référentiel de métier publié en 2013. Il vise aussi bien des micro-gestes techniques que l'agir de l'enseignant d'anglais en devenir et ses valeurs morales. Il n'a de sens que si l'acte d'évaluation a des conséquences positives sur l'intéressé. Il devient pertinent s'il vient compléter son geste professionnel en

construction, sa formation globale et son développement personnel. Dans le cas contraire, le dispositif mis en place depuis 2013 ne sert qu'à fixer un repère par rapport à une norme composée d'invariants établis par l'employeur qui reste immuable car inscrits dans la loi. Le système utilisé semble immobile et contradictoire par rapport au concept de flexibilité et d'adaptabilité prônés dans les Textes Officiels rédigés par le Gouvernement français.

Une évaluation par tâches accomplies apparaît comme cohérente par rapport aux normes du master MEEF exigé pour prendre des classes en charge mais aussi en regard des épreuves écrites ou orales du concours pour devenir fonctionnaire. Pour l'instant, le cheminement vers la validation du diplôme et la titularisation ne semblent pas cohérents. Une évaluation par des critères de master au lieu de descripteurs professionnels serait plus logique et efficace. Nous avons peu d'espoir de voir ces changements s'opérer à l'aube de la toute nouvelle réforme de la formation des enseignants proposée par le gouvernement de G. Attal.

Bibliographie

- Altet, M., 2012, « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », dans Paquay L. (éd.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 43-57 <https://doi-org.ezproxy.unilim.fr/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0043> (consulté le 18 avril 2024).
- Altet, M., Bru, M., Blanchard-Laville, C., 2012, « Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : un objet pour les sciences de l'éducation ». *Savoir et formation*, Paris, L'Harmattan.
- Altet, M., 2019, « Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation », *Les Sciences de l'Éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 2 (52), 29-60 <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2019-2-page-29.htm&wt.src=pdf> (consulté le 18 avril 2024).
- Boutet, M., et Villemin, R., 2014, « L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants », *Phronesis*, 3, 81-89 <https://doi.org/10.7202/1024591ar> (consulté le 18 avril 2024).
- Bucheton, D., Soulé, Y., 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 3 <http://journals.openedition.org/educationdidactique/54> (consulté le 17 avril 2024).
- Chappaz, G., 1996, « Comprendre et construire la médiation », dans Devers F. (dir.), *Les médiations éducatives, Spirales. Revue en recherches en éducation*, 17, pp. 7-24.
- Chauvigné, C., 2010, « Les référentiels en formation », dans Chauvigné C. et Lenoir Y. (dirs.) *Les Référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage, Recherche et formation*, 64, pp. 77-90 <https://doi-org.ezproxy.unilim.fr/10.4000/rechercheformation.210> (consulté le 18 avril 2024).
- Dufossé-Sournin, S., 10 janvier 2024, Former les futurs professeurs des écoles en anglais et à l'anglais, [communication orale], journée d'étude Langue(s) et scolarisation : Regards pluricatégoriels et pluriculturels, Inspé Lille-hauts-de-France, Outreau, France.
- Dufossé-Sournin, S., 27-28 septembre 2021, La relation de médiation entre l'enseignant d'anglais-stagiaire et son "réfèrent-Inspé", [communication orale], Colloque international : Médiation(s) et médiatisation(s) en classe de langue. Quelle(s) mise(s) en œuvre ? Quelles conséquences ?, Université catholique de l'ouest, Anger, France.
- Dufossé-Sournin, S., 2019, « Médiation en didactique des langues vivantes », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [Online], pp. 16-1, <http://journals.openedition.org/rdlc/4681>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.4681>.
- Feyfant, A., 2016, « Gestes professionnels, gestes de métier : de l'analyse à la formation », *Éduveille, Institut français de l'éducation* <https://eduveille.hypotheses.org/7771> (consulté le 18 avril 2024).
- Hadji, C., 2012, *Faut-il avoir peur de l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck.

- Jonnaert, P., Vander Borgh C., 2003, *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, Éditions De Boeck université.
- Jorro, A., 2016, « Posture et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré », *E-journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, Université de Franche Comté, pp. 114-132 <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02008279> (consulté le 18 avril 2024).
- Mattei-Mieusset, C., Emond, G., Boudreau, P., 2019, « Quel développement professionnel pour des enseignants associés dans une formation de type recherche-action participative ? », dans Poggi m.-P. et al. (éds.), *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport eJRIEPS*, Varia, 45, 69-90 <https://doi.org/10.4000/ejrieps.635> (consulté le 17 avril 2024).
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2022, *Réforme de la formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en Inspé* <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157781/reforme-de-la-formation-initiale-des-professeurs-et-des-conseillers-principaux-d-education-en-inspe.html> (consulté le 17 avril 2024).
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2013, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753> (consulté le 17 avril 2024).
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2010, *Bulletin Officiel*, Encart-Formation des enseignants <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/29/menh1012605c.htm> (consulté le 17 avril 2024).
- Moyne, A., Ranjard, P., 1985, « Les enseignants persécutés », *Revue française de pédagogie*, 71, pp. 79-81 https://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp_0556-7807_1985_num_71_1_2361_t1_0079_0000_1.pdf (consulté le 17 avril 2024).
- Paquay, L., 2005, « Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats ? », *Recherche & Formation*, 50, 55-74 https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2005_num_50_1_2102 (consulté le 29 avril 2024).
- Paquay, L., 1994, « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? », *Recherche & Formation*, 16, 7-38 https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_num_16_1_1206 (consulté le 18 avril 2024).
- Pastré, P., 2002, « L'analyse du travail en didactique professionnelle », dans Marcel J.-F. (dir.), *Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*, *Revue française de pédagogie*, vol.138, 2002, p. 9-17, [https://www.persee.fr/issue/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2859](https://www.persee.fr/issue/rfp_0556-7807_2002_num_138_1?sectionId=rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2859) (consulté le 18 avril 2024).
- Paul, M., 2009, « Autour du mot "accompagnement" », L'accompagnement dans la formation, dans Gonnin-Bolo A. (dir.), *Recherche et Formation*, 62, 3, 91-108 <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435> (consulté le 18 avril 2024).
- Piot, T., 2017, « La collaboration entre formateurs d'école et tuteurs de stage en formation professionnelle par alternance », dans Gardiès C. (dir.), *Savoirs au travail : Savoirs en partage en éducation et formation*, Dijon cedex, Educagri éditions, 3, 59-72 <https://doi.org/10.3917/edagri.gardi.2017.01.0059> (consulté le 17 avril 2024).
- Postiaux, N., Bouillard, P., Romainville, M., 2010, « Référentiels de compétences à l'université », dans Chauvigné C. et Lenoir Y. (éds.), *Les référentiels en formation : enjeux, contenu et usages*, *Recherche & Formation*, 64, 15-30 [Référentiels de compétences à l'université \(openedition.org\)](https://www.openedition.org/revue-education-et-societes-2009-1-page-79.htm) (consulté le 29 avril 2024).
- Raby, F., 2008, « Entre faux débats et vraies distinctions. Réflexions sur les méthodes de recherches empiriques en didactique de l'anglais. Caractéristiques et fonctions de la didactique de l'anglais ». Journée d'étude SAES, Paris, IUFM de Paris.
- Rayou, P., Ria, L., 2009, *Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 79-90 <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-1-page-79.htm> (consulté le 18 avril 2024).
- Rey, B., 2009, « Compétence et compétence professionnelle. La formation des enseignants », *Recherche & formation*, 60, pp. 103-116 <https://journals.openedition.org/rechercheformation/756> (consulté le 18 avril 2024).

Rézeau, J., 2002, « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au "carré pédagogique" », dans Petit M. (dir.), *ASp, la revue du GERAS*, varia, n°35-36, p.183-200 <https://journals.openedition.org/asp/1656> (consulté le 18 avril 2024).

Robert, A., Abboud Blanchart, M., 2016, « Un cadre d'étude des pratiques enseignantes pour penser la formation des enseignants de mathématiques », dans Lebouvier B. et Ouitre F. (coordonné par), *Recherches en Éducation*, hors série n°9 [Billon et al. variable didactique.pdf](#) (consulté le 29 avril 2024).

Tochon, F., 2004, « Le nouveau visage de l'enseignant expert », *La construction de l'expert, Recherche & Formation*, 47, 89-103 https://www.persee.fr/refor_0988-1824_num_47_1_1932 (consulté le 18 avril 2024).

Sophie DUFOSSÉ SOURNIN est maîtresse de conférences en didactique de l'anglais à l'Institut national supérieur du professorat et de la formation de Limoges (France) dont elle a été la Directrice adjointe. Elle est membre du laboratoire CeReS (EA 3648). Ses recherches couvrent la formation initiale des enseignants, la préparation au concours du CAPES et l'élaboration d'outils pour les non-spécialistes de l'anglais. Elle est, depuis 2016, directrice du département des langues vivantes et Responsable de la mention Second degré de la composante universitaire.

Received: June 30, 2024 | Revised: October 5, 2024 | Accepted: November 2, 2024 | Published: December 15, 2024