Document generated on 07/29/2025 8:23 p.m.

Phronesis

Le pilotage par l'État de la formation des enseignants du début des années 1990 à nos jours et ses incidences sur le métier de formateur

The steering of teacher training by the French state since the 1990's and its impact on the trainers of teachers

Guy Lapostolle, Pascal Grisoni and Rachel Solomon Tsehaye

Volume 2, Number 4, October 2013

Du bon usage de la notion de « professionnalisation » : entre modèle de formation, élaborations des politiques et attentes des acteurs; quelles convergences ?

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1022259ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1022259ar

See table of contents

Publisher(s)

Institut de recherche sur les pratiques éducatives

ISSN

1925-4873 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Lapostolle, G., Grisoni, P. & Solomon Tsehaye, R. (2013). Le pilotage par l'État de la formation des enseignants du début des années 1990 à nos jours et ses incidences sur le métier de formateur. *Phronesis*, *2*(4), 37–49. https://doi.org/10.7202/1022259ar

Article abstract

This article aims at questioning in a historical perspective the way the French State has organized and adapted teacher training from the early 1990's until today. It attempts to highlight the ambitions underlying the successive reforms and the way in which a new single occupation of "teacher trainer" came into existence and evolved. Having acquired a set of specific skills and a common culture, the various actors of teacher training, with different origins, educational backgrounds and competences, were carried into a common process of professionalization until the middle of the 2000's.This new profession was building at least partly on a series of breaks with the traditional features of the teaching profession. The new institutional framework of teacher training organized in academic master programmes might bring this construction process to an end. Therefore, it is necessary to assess the impact of this reform on trainers.

Tous droits réservés © Institut de recherche sur les pratiques éducatives, 2014

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

REVUE Phronesis
Institut de recherche sur les pratiques éducatives de l'Université de Sherbrooke
Volume 2, numéro 24| octobre 2013

Le pilotage par l'État de la formation des enseignants du début des années 1990 à nos jours et ses incidences sur le métier de formateur

Guy LAPOSTOLLE, Pascal GRISONI, Rachel SOLOMON TSEHAYE

Institut de recherche sur l'éducation (IREDU)
ESPE de Dijon - Université de Bourgogne
51 rue Charles Dumont
21000 Dijon France
guy.lapostolle@dijon.iufm.fr
pascal.grisoni@dijon.iufm.fr
rachel.solomon@dijon.iufm.fr

Mots clés : *professionnalisation ; enseignants ; formateurs ; expertise ; sciences ; idéologie.*

Résumé : *L'objet de cet article est de questionner, dans une perspective historique, la manière dont l'État a organisé et a fait évoluer la formation des enseignants du début des années 1990 à nos jours. Il s'attache à mettre en lumière les ambitions qui ont présidé aux réformes et tente de montrer la manière dont le métier de formateur d'enseignants s'est constitué et a évolué. Le formateur avait acquis un certain nombre de savoir-faire, et plus généralement une certaine culture, qui pourraient conduire à affirmer qu'un processus de professionnalisation était en cours, et ce jusqu'au milieu des années 2000. Ce processus tendait à rassembler sous une même dénomination, celle de « formateur », des intervenants dans la formation des enseignants, de statuts, d'origines et de compétences diverses. Cette consolidation du métier s'appuyait en partie sur un certain nombre de ruptures, notamment par rapport aux caractéristiques du métier d'enseignant. La masterisation fera voler en éclat ce processus. Il s'agira de tenter d'appréhender les conséquences de cette réforme sur le (s) métier (s) de formateur.*

Title : The steering of teacher training by the French state since the 1990's and its impact on the trainers of teachers

Keywords *: Teacher, teacher training, professionalization, ideology, science, expertise*

Abstract : *This article aims at questioning in a historical perspective the way the French State has organized and adapted teacher training from the early 1990's until today. It attempts to highlight the ambitions underlying the successive reforms and the way in which a new single occupation of "teacher trainer" came into existence and evolved. Having acquired a set of specific skills and a common culture, the various actors of teacher training, with different origins, educational backgrounds and competences, were carried into a common process of professionalization until the middle of the 2000's.This new profession was building at least partly on a series of breaks with the traditional features of the teaching profession. The new institutional framework of teacher training organized in academic master programmes might bring this construction process to an end. Therefore, it is necessary to assess the impact of this reform on trainers.*

REVUE Phronesis
Institut de recherche sur les pratiques éducatives de l'Université de Sherbrooke

Introduction

La création des IUFM, au début des années 1990, témoigne de la volonté de prendre en compte les évolutions d'une professionnalité enseignante qui se voit soumise à de nouvelles exigences. Ces exigences sont liées en partie au processus de démocratisation de l'enseignement secondaire, qui conduit à donner l'accès à toujours plus d'élèves aux lycées, et dans le même temps exige, que l'on prenne en compte leur diversité pour les faire réussir.
L'idée selon laquelle les enseignants devaient faire évoluer les modalités de transmission des savoirs dont ils avaient jusqu'alors usé, avait fait son chemin, cela d'autant plus que l'échec scolaire persistait sous des formes diverses : les taux de redoublement élevés de même que les sorties d'élèves du système éducatif sans diplôme ni qualification peinaient à être jugulés. Parallèlement à ce phénomène, les lois de décentralisation et leurs décrets d'application du début des années 1980 avaient modifié les modalités de gestion des établissements du second degré. Ceux-ci étaient devenus un peu plus autonomes et les enseignants devaient participer à l'élaboration des projets d'établissement votés dans le cadre des Conseils d'administration. Ils devaient participer aux choix politiques des établissements dans lesquels ils exerçaient leur métier. Qui plus est, les enseignants étaient invités, par une longue de série de textes officiels, à entretenir des relations plus étroites avec les parents d'élèves. Ces derniers étant appelés à davantage participer aux décisions concernant leurs enfants, notamment dans le domaine de l'orientation, le rôle des enseignants se voyait transformé. En somme, c'est la professionnalité des enseignants et donc leur formation qui devaient évoluer.
L'objet de cet article est de questionner la manière dont l'État a organisé et a fait évoluer cette formation des enseignants du début des années 1990 à nos jours. Notre corpus de recherche sera composé des textes officiels publiés des années 1990 à nos jours, ainsi que des rapports d'experts et des travaux scientifiques relatifs à cette formation, parus lors de cette même période. C'est en mettant en correspondance ces données empiriques et scientifiques que nous tenterons de faire émerger les évolutions qui nous semblent fondamentales, sans pour autant être toujours, par ailleurs, mentionnées et reconnues comme telles. Cette mise en perspective historique s'attachera à décrire et à analyser plus précisément les évolutions qui concernent les observables suivant : les modalités de la formation, les contenus et l'évaluation de cette formation, et le positionnement des formateurs et des enseignants en formation (étudiants et stagiaires).
Nous dégagerons deux périodes que nous ferons débuter chacune par une loi d'orientation, introduisant des ruptures dans la formation. La première loi est celle du 10 juillet 1989 (Gouv., 1989) qui, entre autres, crée les IUFM, et la seconde est celle du 23 avril 2005 (Gouv., 2005), qui prévoit leur intégration dans l'université. Lors de la première période, nous tenterons de montrer que le pilotage des IUFM par l'État induit d'abord une clarification d'une nouvelle professionnalité enseignante, puis fait émerger un processus de professionnalisation des enseignants, mais aussi des formateurs. Lors de la seconde période, nous tenterons de montrer que le pilotage des IUFM par l'État donne la priorité à des recommandations récurrentes d'experts : universitariser la formation tout en renforçant son ancrage sur le terrain. Ce qui aboutit à déstabiliser la progressivité de ces processus de professionnalisation.

1. De la clarification d'une nouvelle professionnalité enseignante à l'émergence d'un consensus autour des processus de professionnalisation des enseignants et des formateurs

Cette première période qui s'étend du début des années 1990 au milieu des années 2000 fait apparaître en son sein deux périodes : une première période pendant laquelle vont émerger de manière précise les caractéristiques de la

professionnalité enseignante ; une seconde période pendant laquelle vont se préciser le processus et les modalités progressifs de professionnalisation des enseignants et des formateurs.

1.1 Des contenus normatifs à une clarification d'une nouvelle professionnalité

Le type d'enseignant que l'on veut former n'apparaît pas de manière détaillée dans les premiers textes concernant la formation des maîtres. Ces textes se centrent essentiellement sur les contenus de formation et les modalités d'évaluation qui sont formulés très précisément (MEN, 1991, 1992). Il faut attendre 1994 pour qu'apparaisse de manière détaillée un référentiel de formation pour les enseignants du premier degré (MEN, 1994) et 1997 pour les enseignants du second degré (MEN, 1997).

La première circulaire date de 1991. Elle est en effet très prescriptive quant aux contenus proposés aux étudiants et aux stagiaires. Elle identifie à côté de la formation disciplinaire (académique) une formation générale, dont une partie commune à tous les enseignants (premier et second degré). La formation générale « doit permettre de faire acquérir aux futurs enseignants des savoirs faire professionnels, de les faire réfléchir sur l'éducation et l'enseignement et maîtriser les techniques nécessaires à l'exercice du métier enseignants » (MEN, 1991). Cette formation qui introduit et légitime la place des sciences humaines et sociales portant sur l'éducation dans la formation des enseignants représente une partie conséquente de la formation puisqu'elle doit atteindre, selon les recommandations de l'État, près de la moitié du volume horaire de la formation. Quant à la partie de cette formation qui doit être commune à la formation des enseignants des premiers et second degré, elle doit s'élever à au moins 120 heures sur deux années de formation, soit environ un tiers de cette formation générale.

Les stages font eux aussi l'objet de recommandations assez précises : dix huit à dix-neuf semaines pour les enseignants du premier degré, dont 8 en responsabilité ; pour les enseignants du second degré, il est demandé 300 heures de stages sur les deux ans, avec obligation d'un stage en responsabilité en seconde année.

Les modalités d'évaluation, quant à elles, sont aussi très précises. Elles se feront sur la base d'un mémoire professionnel, des stages et des modules de formation. Il est à remarquer que les IUFM valident cette formation en vue de la titularisation par l'État employeur. On peut dire dans une certaine mesure qu'ils interviennent dans la procédure de titularisation, notamment en émettant un avis sur les stagiaires dont la scolarité a été (ou non) jugée satisfaisante et en proposant, le cas échéant, une prolongation de scolarité pour certains stagiaires.

Or ce n'est qu'en 1994 et 1997 qu'apparaissent les référentiels de formation (MEN, 1994, 1997). Ces référentiels sont largement inspirés du rapport Bancel (1989), notamment des compétences que ce dernier propose. Ils rappellent les compétences que doit maîtriser l'enseignant pour mener à bien son travail en classe et dans l'établissement dans lequel il exerce son métier. Ils sont une « explicitation » et une « officialisation », par le moyen d'une publication officielle, note de service (MEN, 1994) et circulaire (MEN, 1997), de ce que la loi d'orientation du 10 juillet 1989 (Gouv., 1989), mais aussi le rapport Bancel, proposaient quant à la transformation du métier d'enseignant.

Comment expliquer cet ordre un peu curieux qui fait précéder le cadrage des contenus de formation par l'État avant d'avoir explicité et officialisé ce qu'il attend des enseignants qu'il souhaite voir travailler à son service ?

Il faut sans doute considérer que les IUFM sont mis en place par l'État comme un instrument au service d'un objectif de transformation d'une profession qui doit évoluer. Ils sont en quelque sorte « un cheval de Troie » missionné pour déstabiliser et faire évoluer une culture professionnelle des enseignants très prégnante, d'autant plus prégnante d'ailleurs que le corps enseignant n'a jamais manifesté le besoin d'être cadré par un référentiel métier. Il faut en fait pour l'État transformer une profession qui est vécue bien plus en des termes de « vocation », de « talent », en particulier pour le second degré, qu'en termes de compétences, de savoir-faire ou encore d'autres savoirs à maîtriser pour enseigner. Les IUFM doivent donc dispenser une formation qui est censée introduire au cœur de cette culture les ferments du changement. Il est à ce sujet remarquable que dans le rapport annexé de la Loi d'orientation du 10 juillet 1989 (Gouv., 1989) que le titre principal (en gros caractère) mentionne « MIEUX FORMER ET MIEUX RECRUTER » alors que le sous-titre s'attache à préciser qu'il s'agit de faire « évoluer le rôle des enseignants ». Comme si la priorité était donnée à l'action de formation de laquelle devrait surgir un nouveau métier… La fin poursuivie – un

nouvel enseignant - apparaîtra après que les moyens – les contenus de formation - ont été mis en œuvre.
Une fois la fin définie, notamment par le référentiel « métier », le processus de professionnalisation va se préciser dans sa progressivité et se stabiliser.

1.2 Mise en place d'un processus progressif de professionnalisation des enseignants

C'est par le biais de régulations qui font intervenir différents acteurs – des experts, des scientifiques, l'État, l'IUFM - que la formation des enseignants va se construire comme un processus progressif dont témoignent des modalités de formation qui s'affinent. On assiste notamment à une évolution des postures des formés et des formateurs. Celles-ci seront plus en phase avec une réalité qui va émerger au fur et à mesure que se construira l'expérience de formation et que s'éprouveront les pratiques.
Si l'on se réfère aux indicateurs que sont les positionnements des formateurs et des formés par rapport aux contenus de formation, ainsi qu'aux modalités de formation proposées dans les textes officiels, un changement notable apparaît. En 1992, les circulaires mentionnent des « élèves » qu'il s'agisse des étudiants et des stagiaires (MEN, 1992). Si certes il faut y voir une formulation habituellement en usage dans les anciennes écoles normales, on ne peut s'empêcher de penser que celui qui est en formation n'a pas encore tout à fait le statut d'adulte. Il faut attendre 2002 pour que soit expressément recommandé et présenté comme un principe essentiel, que la formation des stagiaires soit définie comme une « formation d'adultes à caractère universitaire » (MEN, 2002).
La progressivité tient dans le moment de rupture - qui s'est construit à l'usage et que désormais l'État reconnaît – qui marque le changement de positionnement du formé lorsqu'il passe du statut d'étudiant à celui de stagiaire. Une fois admis au concours, l'étudiant devient stagiaire et est en mesure d'accepter de recevoir une formation professionnelle. À ce titre il devient « un adulte en formation », celle-ci devant lui permettre d'opérer quatre mutations : « passer de la position de celui qui apprend à celui qui fait apprendre » ; « accéder au statut de fonctionnaire du service public d'éducation » ; « prendre en charge la dimension éducative du métier » ; « apprendre à connaître et à comprendre la diversité des contextes et des réalités scolaires ».
Il est aussi prévu à la fin de la formation initiale un accompagnement des néotitulaires (MEN, 2001). La progressivité tient aussi dans la reconnaissance d'une appropriation longue du métier. En fin de formation initiale, la maîtrise du métier est à parfaire : « En effet, ce n'est que par une maîtrise progressive des compétences attachées à l'exercice de son métier […] que l'enseignant va se forger peu à peu avec le temps et au contact des réalités pédagogiques une identité professionnelle affirmée ». Le fait que cette formation soit appelée d'abord « accompagnement de l'entrée dans le métier » (2001) et ensuite « formation initiale différée » (MEN, 2007) et non plus « formation continue » montre qu'une étape supplémentaire est nécessaire pour marquer le passage de statut de stagiaire à la reconnaissance de l'enseignant confirmé. La création du terme « néotitulaire » témoigne en quelque sorte de la reconnaissance institutionnelle de la nécessité de cette étape.
Il faut mentionner qu'un certain nombre de recherches, relatives au dispositifs de formation, telles qu'entre autres celles de Gonin-Bolo (2003), Maubant (2007)… ou encore au vécu et aux apprentissages des enseignants en formation, telles que celles de Ria (2006), Vinatier (2009)…, ont sans aucun doute permis de conforter cette progressivité du processus de professionnalisation de ces enseignants en formation.
Il n'est cependant pas évident de monter en généralité l'usage qui a été fait de ces recommandations et de ces recherches invitant à mettre en place une certaine progressivité. Il n'existe pas de recherches permettant de confirmer dans quelle mesure cette progressivité a été réellement mise en œuvre. Pour autant, on peut admettre que les recommandations institutionnelles en ce sens, qu'elles viennent conforter un processus déjà existant, ou qu'elles soient un appel à limiter les pratiques qui y dérogent, témoignent d'une prise de conscience de cette volonté, tant au niveau de l'État employeur qu'à celui des formateurs sensibles à ses recommandations.

1.3 Émergence d'une professionnalité des formateurs

Ces évolutions d'ordres institutionnel et pédagogique ont eu des incidences sur la manière dont les formateurs se

sont construits. En 1989, le terme de formateur apparaît dans le rapport du recteur, Daniel Bancel (1989). Si le recteur ne juge pas nécessaire de créer un nouveau corps, il n'en définit pas moins le cadre dans lequel « le caractère professionnel de l'activité du formateur » doit se développer. C'est d'un enrichissement mutuel de professionnels d'horizons, de cultures et de compétences divers, constitué de praticiens et d'universitaires, que devra émerger une nouvelle « professionnalité », celle du « formateur ».

Un certain nombre de textes officiels, des années 1990 au milieu des années 2000, viennent conforter ce souhait de voir émerger une certaine « profession » de formateur.

Les modalités d'évaluation préconisées dans les textes officiels en témoignent. Le formateur n'évalue pas majoritairement de manière certificative les enseignements qu'il dispense. En première année, il n'évalue pas ses enseignements, les concours de recrutement sont les « juges de paix ». En seconde année, est plutôt évaluée l'utilité de ses cours dans le processus de formation professionnelle. Il est mentionné : « *La validation de la formation donne lieu à un suivi et un contrôle continu qui s'étendent sur l'ensemble de la seconde année de l'IUFM, sans qu'un contrôle final en fin d'année soit nécessaire sauf pour le mémoire professionnel* » (MEN, 1991b). Il faut, pour le formateur, en quelque sorte désapprendre le métier d'enseignant, tel qu'il s'exerce à l'école ou traditionnellement à l'université, mesurant ce que les élèves ou étudiants ont strictement retenu de ses cours. L'évaluation doit être « personnalisée », « positive ». En quelques mots, cette évaluation doit être plus formative que certificative.

Par ailleurs, le formateur doit rompre avec les modalités de transmission des savoirs usuellement à l'œuvre dans les établissements scolaires ou dans les universités. Une circulaire de 1992 mentionne : « *Pour assurer la cohésion de la formation et dégager le temps nécessaire au travail personnel, on donnera une place suffisante aux modalités de formation autres que cours, TP, TD : stages, ateliers, travail en petits groupes, tutorat…* » (MEN, 1992).

La rupture de ces formateurs avec leur culture enseignante initiale, pour tendre vers une nouvelle professionnalité, devient nécessaire. Elle est recommandée dès 1994 : « *Les modalités d'ordre pédagogique doivent être l'objet d'un travail attentif et précis* […] *Ce point est d'autant plus important que ces modalités ont toute chance de constituer pour le futur enseignant des modèles qu'il aura tendance naturellement à reproduire, lorsqu'il aura à concevoir et à conduire des séquences d'enseignement* ». Comment les formateurs pourraient-ils contribuer à transformer le métier d'enseignant, s'ils reproduisent strictement les modalités traditionnelles de fonctionnement des enseignants ?

Cette lecture des textes officiels laisse apparaître que les formateurs doivent acquérir progressivement une culture professionnelle qui se confortera avec le temps : l'expérience, mais aussi les retours sur cette expérience construits sur la base de données scientifiques, de même que par la diffusion des « bonnes pratiques », doivent contribuer à la construction de cette culture.

Un certain nombre de travaux scientifiques viennent alors alimenter, questionner ou corroborer, ces grandes orientations décidées par le ministère de l'Éducation nationale. Une partie de ces travaux porte sur l'identité du formateur, sur la réalité de l'« unité » de la « profession » (Lang, 2005 ; Loizon, 2012), ils ne manquent pas de mentionner que les formateurs ont des représentations parfois divergentes de leur métier. Ces représentations sont certes liées aux recommandations institutionnelles mentionnées précédemment, mais aussi à leur histoire professionnelle et à la culture professionnelle qu'ils ont construite au contact de leurs pairs. Qui plus est, les représentations que ces formateurs ont de la professionnalisation des enseignants peuvent aussi varier, notamment en fonction des disciplines qu'ils enseignent, mais aussi étudiants auxquels ils s'adressent (des étudiants qui se destinent à enseigner dans le premier ou le second degré) (Lang, *op.cit.*).

Pour autant, d'autres travaux semblent montrer des préoccupations communes à ces formateurs, notamment quant à leurs modalités d'intervention auprès des étudiants et des stagiaires. Sans mentionner de manière exhaustive ces travaux, quelques-uns d'entre eux peuvent être rapportés pour illustrer et nuancer notre propos, notamment ceux qui étudient la manière dont le formateur se constitue progressivement comme « accompagnateur ». À titre d'illustration, l'entrée par le mot clé « accompagnement » sur le site de la revue *Recherche et formation*, indique que, de 2005 à 2011[1], il ne se passe pas une année sans qu'un article se réfère à cette notion, l'entrée par le mot « conseil » propose quatre

1 Violet, 2005 ; Blaevoet, 2006 ; Bodergat, 2006 ; Perez-Roux, T., 2007 ; Garnier, B., 2008 ; Bourdoncle, R.,Gonnin-Bolo, A. ; Boutinet, J.-P., 2009 ; Aubret, 2009 ; Paul, 2009 ; Roquet, 2009 ; Simoni, Perrenoud, 2011.

articles entre 1996 et 2004[2]. Par delà les diverses méthodes mises en œuvre pour conduire les recherches, ces travaux convergent vers l'idée que des « savoirs spécifiques » et une certaine « éthique » fondent les bases d'une « posture professionnelle spécifique ».

Les travaux des Écoles d'été du Pôle Nord-Est (2004 ; 2012) témoignent aussi de cette volonté de « professionnaliser » les formateurs[3]. En témoigne, cet extrait du texte introductif de l'École d'été de 2004 : « *Si la question majeure, par delà la diversité des acteurs (formateurs et formés) est celle de la complémentarité des regards et des actions de formation, deux points méritent une attention particulière : Quelles compétences, quels gestes, quelles postures professionnelles spécifiques au métier de formateur d'enseignants ? Quelle place et quelle fonction de la recherche dans le développement professionnel des formateurs ?* » Il s'agit bien, dans le cadre de cette École de se questionner quant à cette culture commune en construction et de faire émerger la spécificité du métier de formateur, en d'autres termes les caractéristiques de son identité professionnelle.

Il est par ailleurs à mentionner qu'une institution qui prend le nom de « Formation des formateurs » a été créée dans la plupart des IUFM dès le début des années 1990. Elle devait permettre de consolider, tout en les questionnant, les modalités de formation mises en œuvre par ces formateurs. Elle devait aboutir à une « fertilisation croisée » des diverses manières – des plus théoriques aux plus pratiques - d'aborder la formation des futurs enseignants, qu'ils soient étudiants ou stagiaires. Par ces objectifs que poursuivait cette institution, elle contribuait sans aucun doute à jeter les bases d'une culture professionnelle commune dans laquelle pourraient s'inscrire les formateurs. (*Auteur*, 2012).

Il convient néanmoins, comme nous l'avons fait concernant les enseignants en formation, d'observer un certaine prudence quant à la montée en généralité de cette « professionnalisation » des formateurs. Ces travaux de recherche et ces réflexions menées dans le cadre des Écoles d'été des IUFM du pôle Nord-Est ou dans celui de la « Formation des formateurs », dans lesquels chercheurs et formateurs s'interrogent quant à leur métier, doivent être ramenés à leur juste portée. Les formateurs qui participent à ces travaux sont ceux qui sont le plus impliqués dans cette construction identitaire. Or il n'est pas certain que leurs travaux emblématiques ne masquent pas un ensemble plus silencieux de points de vue et de pratiques de formation qui dérogent à cette quête d'une culture commune. En somme, si la construction de l'identité du formateur, recommandée dans les textes officiels, relayée par un certain nombre de travaux de recherche et par des échanges entre les formateurs, a vraisemblablement donné lieu à des représentations et des pratiques communes, il faut admettre que ces représentations et pratiques communes sont probablement partagées à des degrés divers et par une partie seulement des formateurs, notamment ceux qui se sont impliqués dans les différentes institutions qui se donnaient pour fin de créer cette culture commune.

Ceci laisse alors à penser que des évolutions sont possibles, notamment si l'on se réfère aux conclusions de Robert et Terral (2000) à propos des IUFM, dix années après leur création : « *les IUFM ont commencé à entrer dans de véritables procédures d'évaluation et donc à intégrer une culture de l'évaluation, sans doute indicative de l'acquisition d'une maturité véritable* ». Dès lors, il semble qu'un mouvement de « professionnalisation » des formateurs, s'il n'est pas déjà en cours, soit une éventualité fort probable. Pour autant, en filigrane de ce mouvement, demeuraient des recommandations récurrentes : celles du rapport Bancel (1989), celles du rapport du CNE (2001), tout comme celles de diverses institutions supranationales comme, entre autres, l'Union européenne (Commission des communautés européennes, 2007) rappelaient la nécessité de faire évoluer la formation des maîtres dans une direction précise. Cette formation devait être davantage ancrée sur le terrain tout en étant davantage adossée à la recherche.

2. De la déstabilisation des processus de professionnalisation à ses conséquences sur les formés et les formateurs

Cette seconde période qui commence au milieu des années 2000 est marquée par la mise en place de quelques réformes qui vont profondément bouleverser les équilibres qui tendaient à se stabiliser à l'issue de la période précédente.

2 Deane, Harris, 1996 ; Amade-Escot ; Dugal, 2004 ;Loizon, 2008 ; Mouton, 2009

3 Le pôle Nord-Est regroupe les sept IUFM du Nord-Est de la France : Bourgogne ; Franche-Comté ; Nord-Pas de-Calais ; Alsace ; Amiens ; Champagne – Ardennes ; Lorraine.

Ces réformes entraînent un plus strict partage des tâches entre l'État employeur et l'université qui porte atteinte à trois dimensions qui contribuaient à une certaine lisibilité, si ce n'est une certaine cohérence, de la formation des enseignants : la progressivité du processus de professionnalisation, l'identification des étapes franchies par l'enseignant en formation, l'identité du formateur.

2.1 Des réformes qui conduisent à un partage strict des tâches entre État employeur et université

La lisibilité et la cohérence évoquée, celle que nous venons de tenter de mettre en lumière dans une première partie, ne reposait-elle pas sur de sables mouvants ? Cette évolution vers plus de stabilité de la formation n'était-elle pas une représentation partagée par les seuls personnels des IUFM, une sorte de « fiction collective nécessaire » à la survie d'un institut en proie à de nombreuses critiques venant de l'extérieur ? Quelques analyses externes remettaient en effet en question ce consensus autour de la cohérence de la formation, notamment celle des Inspections générales : « *La difficulté des IUFM à trouver une place définitivement reconnue vient en particulier de l'étroitesse de leur champ d'action entre une première année de "préparation des concours" dont le sens leur échappe largement et une seconde année étriquée où tout donne l'impression de se bousculer* » (IGAEN, IGEN, 2004). C'est l'ensemble de l'organisation de la formation initiale des maîtres qui était en cause. S'imposait alors cette recommandation récurrente d'« ancrer davantage la formation sur le terrain et de l'adosser à la recherche ». Elle allait être opérationnalisée dans le cadre de trois réformes : la rénovation des concours de recrutement des enseignants, la « masterisation », c'est-à-dire la formation des enseignants au niveau du master (MESR, 2009), et l'intégration des IUFM dans l'université (Gouv., 2005).

Les deux premières réformes sont celles qui conduisent à recruter les enseignants au niveau du master (MEN, 2009), à l'aide d'un concours nouveau passé pendant la seconde année de master (Gouv., 2009). Avant 2010, les étudiants devaient être titulaires d'une licence pour être autorisés à passer le concours. Cette licence obtenue, ils se préparaient exclusivement pendant un an au concours de recrutement de l'éducation au sein des IUFM. Une fois le concours obtenu, ils étaient « fonctionnaires stagiaires ». Ils étaient devant des élèves, dans des établissements à temps partiel (6 à 8 heures/semaines) pendant un an, tout en suivant une formation au sein des IUFM. À la suite de cette année de « stage », ils étaient ou non titularisés après une inspection effectuée par un inspecteur, membre de l'éducation nationale. Désormais, les étudiants doivent être titulaires d'un master, ou être en seconde année de master pour passer le concours de recrutement, le master devant être validé pour ceux qui ont réussi le concours. Lorsqu'ils sont stagiaires, ils sont d'abord à plein temps devant les élèves, puis viennent suivre une formation, en général groupée sur quelques semaines en cours d'année, au sein des IUFM. Les IUFM ne valident plus la formation des stagiaires avant leur titularisation, ils n'interviennent plus dans la formation selon un cadre fixé nationalement, mais en fonction d'une commande effectuée par les autorités académiques et négociée localement avec ces dernières.

La troisième réforme concerne l'intégration des IUFM dans l'université. Elle a son corollaire : la responsabilité de la formation des « fonctionnaires stagiaires » revient en grande partie à l'État employeur, au ministère de l'Éducation nationale, alors qu'auparavant elle était davantage partagée entre cet État employeur et les IUFM. L'intégration des IUFM se manifeste principalement par le fait que les IUFM sont désormais dépendants des décisions prises par le conseil d'administration des universités dans lesquels ils sont intégrés. Ils ne sont plus comme auparavant des écoles jouissant d'une relative autonomie, avec leur propre conseil d'administration, présidé par un recteur, représentant du ministre de l'Éducation nationale. Ils sont sous l'autorité du président d'université. Et puisque le président d'université est élu par les membres de l'université, il tient sa légitimité de son élection locale. Ce qui implique qu'il ne saurait être sous l'autorité du ministère de l'Éducation nationale et qu'il est sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. L'intégration des IUFM au sein de l'université confirme donc la responsabilité de l'université dans formation des enseignants en devenir, lorsqu'ils sont encore étudiants, pour préparer le concours et le master. Mais dans le même temps, les fonctionnaires stagiaires vont être placés sous une plus stricte responsabilité de l'État employeur.

Un partage des tâches plus net entre l'État employeur et l'université peut être constaté. Il est dans le même temps

relayé par l'esprit qui préside à ces réformes, dont Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale en 2009, se fait le porte-parole. Rappelons que ce dernier, justifiant les réformes en cours s'était exprimé en ces termes : « *Aujourd'hui (...), les professeurs passent un examen, un concours, ils sont mis dans l'Institut de formation des maîtres, où on leur apprend des théories générales sur l'éducation et puis de temps à autre ils vont remplacer un professeur absent. Ce n'est pas comme ça qu'on forme des gens. Autrement dit, ils sont sans arrêt devant un simulateur de vol. Alors que dans le système que je propose, ils ne seront pas dans un simulateur de vol, ils s'installeront dans le cockpit avec un copilote et ils entreront dans la carrière* ». Les propos du ministre traduisent le peu de crédit qu'il accorde au principe de continuité nécessaire à une formation en alternance de qualité, faisant intervenir de manière équilibrée et progressive l'université et l'État employeur. La circulaire de 2007, relative au « cahier des charges » (MEN, 2007) prévoyait la responsabilité des universités et des IUFM dans l'élaboration des plans de formation initiale des enseignants, cette formation initiale allant de la préprofessionnalisation en licence jusqu'à l'accompagnement des néo titulaires. Elle prévoyait aussi des interventions croisées : « les formateurs de terrain interviennent [enaient] régulièrement et en pleine responsabilité dans les IUFM » et « les formateurs d'IUFM s'investisse [aient] sur le terrain ». Pour autant, un certain nombre d'experts ne se prononçaient pas clairement en faveur de cette collaboration. En l'occurrence, le rapport Marois (2009) se limitait à répartir les rôles et missions en fonction de ce que les statuts des jeunes enseignants en formation autorisaient :

« 8-Organiser localement un partenariat très étroit entre rectorat, inspections académiques et universités pour la mise en oeuvre des différentes formes de stages des étudiants de M1 et de M2. Il appartient aux universités de définir le rôle dévolu à l'IUFM dans ce dispositif. La désignation de correspondants spécifiques et/ou d'un groupe de suivi peuvent être pertinents, la signature de conventions est indispensable.

9-Préciser que la formation des professeurs stagiaires est placée sous la responsabilité des autorités académiques qui sollicitent à cet effet les compétences des universités, des corps d'inspection ou d'autres partenaires ».

Quoi qu'il en soit, alors même que les deux commissions d'experts, Marois (2009) et Filâtre (2009), ont à peine terminé leur travail, c'est bien le strict partage des rôles qui sera entériné. En témoigne la collaboration possible au sujet des stagiaires qui sera désormais laissée à l'appréciation des autorités académiques. Il est remarquable qu'on assiste à une régression des recommandations et des possibilités de collaboration entre l'État employeur et les universités - et donc à une rupture de continuité dans la progression de la formation - entre les propositions de 2007, élaborées sous le ministère de Gilles de Robien et la mise en œuvre de cette formation en 2009, sous celui de Xavier Darcos.

Les IUFM, intégrés dans l'université, s'éloignent institutionnellement du ministère de l'Éducation nationale, ils ont la responsabilité des préparations aux masters et aux concours, donc des étudiants, mais la formation des « fonctionnaires stagiaires » revient plus strictement à l'État employeur, au ministère de l'Éducation nationale. Si ce dernier fait appel à l'université, en partie aux IUFM, pour les formations théoriques susceptibles de soutenir les étudiants en stages, il reste le principal responsable de la formation des stagiaires et décide en dernière instance des moments et de la durée de la formation au sein des IUFM. Ce qui ne sera pas sans influence sur les curricula formels, c'est-à-dire sur les parcours de formation proposés aux étudiants et aux stagiaires.

2.2 Un processus de professionnalisation des enseignants dont la cohérence est perturbée

Les changements de posture des enseignants en formation - notamment ces changements repérés lorsqu'ils passaient d'étudiants à stagiaires - se trouvent largement perturbés, brouillant ainsi les espaces favorables à l'introduction d'une formation professionnelle dans les masters. C'est en effet les changements de posture nets qui avaient lieu auparavant qui disparaissent. Une fois admis au concours, les étudiants étaient « professionnalisables », c'est-à-dire prêts à accueillir la formation professionnelle. Actuellement préoccupés par le concours, dont les épreuves occupent toute la seconde année, les étudiants peinent à s'engager dans une logique de professionnalisation, démarche aussi attendue de leur part dans le cadre des masters.

Qui plus est, le fait que les contenus d'enseignement soient organisés et évalués selon les règles exigibles pour les masters modifie le rapport que les étudiants ont à ces contenus. Le simple fait d'une évaluation par des notes modifie

le rapport des étudiants aux contenus de formation proposés. Dans une certaine mesure, cette évaluation redonne une certaine légitimité à des contenus qui ne trouvaient pas toujours un grand intérêt auprès des étudiants dans le cadre des modalités de formation antérieures. « La formation transversale », notamment, peinait à être légitime aux yeux des étudiants puisqu'elle n'était d'aucune utilité pour la préparation aux concours et qu'en seconde année de formation, les stagiaires étaient dans l'urgence de la préparation de leurs cours (*Auteur*, 2009). Désormais prise en compte dans l'évaluation qui conduit à l'obtention du diplôme, les étudiants trouvent par nécessité un intérêt à cette formation.

Ceci étant, le fait que d'une manière générale tous les contenus de formation sont désormais notés - des contenus les plus théoriques aux plus pratiques comme les stages - donne naissance à un paradoxe. Alors que la professionnalisation est envisagée comme un « processus de déscolarisation » - on cesse de se soucier de la note pour gagner en efficacité sur le terrain —, l'évaluation dans le cadre du master tend à renforcer la « forme scolaire » de ces contenus de formation. Elle risque de ce fait de conforter une attitude des étudiants que l'on pourrait qualifier de trop « scolaire », d'autant que la préparation aux concours demeure à côté de cette nouvelle logique diplômante (*Auteur*, 2012). Dit d'une autre manière, la tension entre « évaluation et réflexion » - cette dernière étant envisagée comme condition de la professionnalisation - est exacerbée (Paquay, 2011). En situation d'être évalués, les étudiants mettent en œuvre des stratégies d'évitement, pour masquer les difficultés qu'ils rencontrent, et tendent, notamment dans les épreuves orales à se faire « caméléon » pour se conformer aux attentes supposées du formateur ou encore « paon » pour se présenter sous leurs meilleurs apparats (Saussez ; Allal, 2007).

Concernant les fonctionnaires stagiaires, le fait qu'ils se trouvent en début d'année à plein temps devant des élèves a été lourd de conséquence pour la progressivité de leur formation. Les conditions nécessaires à une bonne formation en alternance n'ont pas été réunies, notamment parce que le temps consacré au suivi par les tuteurs (professionnels) s'ajoute au temps de travail en présence des élèves et de préparation de cours, et parce que les périodes de formation en IUFM arrivent quelques mois après la rentrée.

La circulaire de 2007 prévoyait la responsabilité des universités et des IUFM dans l'élaboration des plans de formation initiale des enseignants, cette formation initiale allant de la préprofessionnalisation en licence jusqu'à l'accompagnement des néo titulaires. Elle prévoyait aussi des interventions croisées : les formateurs de terrain intervenaient « régulièrement et en pleine responsabilité » en IUFM et les formateurs d'IUFM « s'investisse [aient] » sur le terrain. Or avec le strict partage des rôles, cette collaboration est désormais laissée à l'appréciation des autorités académiques. Dans ces conditions, le temps laissé au stagiaire pour « réfléchir » afin de réguler sa pratique est réduit. Quant à l'exploitation qui pouvait être faite de ces stages, elle diffère de ce qu'elle pouvait être auparavant. Compte tenu des modifications des lieux et de la nature des stages, ceux-ci ne présentent plus les mêmes conditions de stabilité pour être le support d'un mémoire professionnel. Ainsi, concernant les fonctionnaires stagiaires, les ruptures dans la progressivité de mise en stage et la désorganisation de la coopération entre les autorités académiques et les IUFM ont profondément modifié les modalités d'intervention des IUFM dans les stages, de même que les exploitations qui pouvaient en être faites[4].

En somme, les réformes mises en œuvre ont abouti à des perturbations de la progressivité du processus de professionnalisation de même qu'au brouillage des ruptures entre les postures successives des enseignants en formation.

2.3 Quand les formateurs IUFM (re) deviennent enseignants

Les formateurs, quant à eux, n'échappent pas non plus à cette confusion. L'idéal du « formateur », ce professionnel, né au début des années 1990, selon les souhaits de Bancel, de la rencontre de cultures, d'expériences et de pratiques de personnels aux statuts variés, vole en éclat. Le formateur que les IUFM avaient contribué – ou commencé - à façonner et, dans une certaine mesure, à légitimer se désagrège.

La séparation entre l'université et l'État employeur, consécutive aux réformes, renvoie les personnels des deux

4 Le Conseil d'Etat (2011) a annulé ces nouvelles modalités de formation.

institutions à des missions délimitées. Le projet de rassembler les personnels issus de ces deux institutions dans une même profession, celle de formateur, ne semble plus possible. Il est nécessaire de rappeler cet extrait du texte introductif de l'école d'été du Pôle Nord-est (2004) : « *Il conviendra de dépasser la simple distinction entre formateurs de terrain et formateurs de centre et de faire émerger les modèles de formation et de professionnalité dont sont porteuses les différentes catégories de formateurs à partir d'une analyse des situations de formation telles qu'elles sont effectivement conduites, pour tenter de définir la spécificité du métier de formateur* ». En fait, le formateur en voie de construction est confronté à une réalité institutionnelle qui fait obstacle à cette construction. Les personnels en poste à l'IUFM sont renvoyés devant les étudiants. La dimension « formateur » ne s'effacerait-elle pas ? Ne reviendraient-ils pas « enseignants » ? Les professionnels, quant à eux, sont appelés à exercer auprès des « stagiaires ». Leur mission s'articule désormais autour du « compagnonnage » qui devient la modalité de formation professionnelle privilégiée par l'État, employeur en l'occurrence.

Les formateurs IUFM avaient progressivement intégré les caractéristiques des publics auxquels ils s'adressaient. Ils avaient appris à adapter les contenus de formation et les modalités de transmission de ces contenus en fonction des postures qu'ils avaient identifiées chez les enseignants en formation : étudiants, stagiaires, néo titulaires. Même si les formateurs formaient un mode « composite », comme le mentionnait Lang (2005), en ce sens qu'ils étaient marqués par leur culture et leur statut initiaux, même s'ils s'étaient plus ou moins spécialisés, en fonction des enseignants qu'ils avaient à former (professeurs des écoles ou du second degré, professeurs de lycées professionnels), même s'ils n'avaient pas tous strictement la même conception de la professionnalisation, il apparaît qu'ils avaient intégré des savoir-faire et des repères fondamentaux pour exercer de manière optimale leur métier et qu'une culture commune s'était construite qui les rassemblait (Loizon, 2012). Pour les formateurs, les ruptures étaient claires, elles organisaient la progressivité, en terme de professionnalisation, de leurs interventions.

Actuellement, si les étudiants en deuxième année de master s'inscrivent majoritairement dans une logique de préparation aux concours, ils sont aussi appelés à exercer lors de stages en responsabilité. D'où la difficulté pour les formateurs IUFM de prendre appui sur une posture clairement identifiée de l'étudiant. Sont-ils encore dans la posture d'un étudiant ? Sont-ils « professionnalisables » ? Dans quelle mesure ces deux postures interfèrent-elles ou se superposent-elles ? Dans ce flou postural, comment les formateurs peuvent-ils retrouver des points de repère ?

À ces perturbations viennent se rajouter des habitudes – ou des éléments de culture professionnelle – acquises par les formateurs, qui font que ceux-ci peinent à entrer dans le nouveau cadre imposé par la masterisation. La formation qu'ils dispensent désormais aux étudiants de deuxième année de master n'est plus celle qu'ils dispensaient aux stagiaires d'avant la réforme. À la différence de la formation de ces stagiaires, la formation dispensée aux étudiants de deuxième année, n'est plus exclusivement professionnelle. La difficulté à faire leur deuil des interventions auprès des stagiaires conduit les formateurs IUFM à rapprocher la seconde année du master de ce qu'était l'année lors de laquelle ils formaient des stagiaires. Or les attentes que l'on peut légitimement avoir ne peuvent pas être les mêmes lorsqu'ils s'agit d'un étudiant, dont la posture peine à être identifiée, ou lorsqu'il s'agit d'un stagiaire, plus nettement engagé dans un de processus de professionnalisation.

En somme, le formateur IUFM avait mis une vingtaine d'année pour se défaire de son métier d'enseignant. Il avait du renoncer à enseigner selon des méthodes traditionnelles. Il avait également dû apprendre à évaluer de manière indirecte les contenus de formation qu'il proposait : les concours de recrutement et les impacts de ses enseignements sur la formation professionnelle des jeunes enseignants servant de « juge de paix ». Désormais il doit évaluer plus strictement ce qu'il enseigne, ce qui n'est pas sans incidence sur le cadrage des méthodes et contenus d'enseignement/formation proposés aux étudiants…

Il semble bien que le formateur redevienne « enseignant », même si sur le fond il reste imprégné de son histoire professionnelle récente. Comme le mentionne Loizon (*op.cit.*), parmi les déterminants de la représentation qu'il se fait de son métier, il existe à côté des contraintes institutionnelles le « déjà-là », notamment celui de son histoire professionnelle et de l'influence de la culture professionnelle, celle de ses pairs, au contact de laquelle il s'est probablement un peu transformé au cours de ces dernières années.

Conclusion

La mise en perspective historique de la manière dont l'État a fait évoluer la formation des enseignants établit quelques paradoxes qu'il convient de rappeler en conclusion.

Au début des années 1990, la création des IUFM a pour but de transformer une culture professionnelle, celle des enseignants, qui semble devoir évoluer pour faire face à des publics scolaires qui se sont transformés, notamment en raison du processus de démocratisation de l'enseignement secondaire.

Pour mener à bien ces changements, le formateur devient un élément central du dispositif de formation. Celui-ci acquiert progressivement un certain nombre de savoir-faire, et plus généralement une certaine culture, qui pourraient conduire les analystes les plus audacieux à affirmer qu'un processus de professionnalisation est en cours, et ce jusqu'au milieu des années 2000. Cette consolidation du métier s'appuie en partie sur un certain nombre de ruptures, notamment par rapport aux caractéristiques du métier d'enseignant. Les modalités de transmission des savoirs et savoir-faire, les évaluations, de même que la reconnaissance d'un public d'adultes (et non plus d'élèves) recommandées par l'État témoignent de cette consolidation. Si de toute évidence, tous les formateurs ne sont pas entrés dans ce processus de construction identitaire, un certain nombre de travaux scientifiques, de même que la mise en place d'institutions permettant des échanges entre ces formateurs, telles que la formation des formateurs au sein des IUFM et les Écoles d'été organisées collectivement par plusieurs IUFM, ont vraisemblablement contribué à entraîner une partie des formateurs les plus impliqués dans ce processus.

La réforme dite de « masterisation » a alors mis un terme à ce mouvement. Elle a conduit à une séparation stricte des missions de l'université et de celle de l'État employeur. Quand la première s'est vue confier la formation des étudiants, le second a hérité de la responsabilité des stagiaires. C'est le modèle d'une formation successive plus stricte qui caractérise cette modalité de formation : le formateur IUFM auprès des étudiants redevient en quelque sorte enseignant et le formateur de terrain qui accompagne le stagiaire redevient un « pair » qui lui transmet son expérience, selon la modalité du compagnonnage.

En somme, la réforme de la masterisation, qui aurait pu trouver un consensus relativement large auprès des syndicats, des personnels de l'État employeur, de l'université, des IUFM et des enseignants en formation (…) a donné naissance à un ensemble de mises en œuvre qui ont fini par déstabiliser une formation qui présentait probablement bien des manques, mais demeurait néanmoins perfectible. Prendre appui sur l'expérience des artisans de cette formation, les formateurs, tout en se référant aux analyses scientifiques relatives à leur (s) activité (s) aurait vraisemblablement été un moyen de prévenir quelques-uns des dysfonctionnements rencontrés...

Références bibliographiques

Amade-Escot, C. & Dugal, J.-P. (2004) Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques : recherche coopérative et savoirs didactiques. *Recherche et formation* (46), 97-116.

Aubret, J. (2009) Sens et pratiques de l'accompagnement des adultes dans des démarches de validation d'expérience. *Recherche et formation* (62), 25-38.

Bancel D. (1989) *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres* : *Rapport à Lionel Jospin*. Paris : Ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de sports.

Benilan, P. (2001) *Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives*. Paris : Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique.

Blaevoet, J.P. (2006) Accompagnement : une posture professionnelle spécifique. *Recherche et formation* (52), 155-157.

Bodergat, J.-Y. (2006) Dilemmes et ressources d'accompagnement en formation initiale. *Recherche et formation* (51), 27-42.

Boutinet, J.-P., Bourdoncle, R. & Gonnin-Bolo, A. (2009). Entretien. *Recherche et formation* (62), 109-123.

Commission des communautés européennes (2007). *Communication de la commission au conseil et au parlement européen - Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants.* Repéré à : http://www.vie-publique.fr/actualite/alaune/europe-ameliorer-formation-enseignants.html.

Conseil d'État (2011). Décision N° 341775. Repéré à : http://www.legifrance.com/affichJuriAdmin.do?oldAction=rechJuriAdmin&idTexte=CETATEXT000025955942&fastReqId=1105760099&fastPos=1

Daene, M. & Harris, A. (1996) Conceptions du rôle de conseil pédagogique dans la formation pédagogique à distance des enseignants. *Recherche et formation* (26), 55-73.

Garnier, B. (2008) Circulation des savoirs entre universitaires et pédagogues dans une situation d'accompagnement. *Recherche et formation* (57), 115-128.

Gonin-Bolo, A. (2003), « Le mémoire professionnel. Traduction des savoirs, médiation des formateurs ». *Recherche et formation (*40), 59-74.

Gouvernement de la France (2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (N° 2005-380). Repéré à : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=&categorieLien=id.

Gouvernement de la France. (2009) Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles. Repéré à : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021625956&dateTexte=&categorieLien=id.

Gouvernement de la France (1989) *Loi d'orientation sur l'éducation* (N° 89 — 486). Repéré à : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069117&dateTexte=20090422.

Groupe inter-conférences universitaires (2009). *Principes et recommandations pour une réforme réussie de la formation des enseignants.* Paris : commission nationale de concertation de la formation des enseignants. Repéré à : http://www.cpu.fr/publication/principes-et-recommandations-pour-une-reforme-reussie-de-la-formation-des-enseignants/

Lang, V. (2005) Formateurs en IUFM : un monde composite. Dans M. Altet, L. Paquet & P. Perrenoud : *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.

Loizon, D. (2008) Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche. *Recherche et formation* (59), 105-119.

Marois, W. (2009) *Rapport sur le recrutement et la formation des maîtres.* Repéré à : http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/Rapport-groupe-Marois_1_.pdf.

Maubant, P. (2007) Penser l'alternance comme une logique de professionnalisation. Dans F. Mehran, C. Ronveaux & S. Vanhulle : *Alternances en formation* (p. 67-82). Bruxelles : De Boeck.

Ministère de l'éducation nationale (1991*a*). *Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres* (Circulaire N° 91-202). Repéré à : http://futurcpe.free.fr/plc2/formation.htm

Ministère de l'éducation nationale (1991 *b*). Modalités de validation de la formation dans les IUFM des professeurs stagiaires lauréats des concours du CAPES, CAPET, CAPEPS, CAPLP2 (Circulaire N° 91-263). Repéré à : http://www.cndp.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1990-1999/circulaire-n-91-263-du-30-septembre-1991.html.

Ministère de l'éducation nationale (1992). *Préparation des plans de formation des IUFM pour les années universitaires 1992-1994* (Circulaire N° 92-118).

Ministère de l'éducation nationale (1994*a*) *Elaboration des projets pour 1995-1999* (Circulaire N° 26).

Ministère de l'éducation nationale (1994*b*). *Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale* (Note de service N° 94-271).

Ministère de l'éducation nationale (1997) *Mission du professeur exerçant en collègue, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel* (Circulaire N° 97-123).

Ministère de l'éducation nationale (2001). *Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des premier et second degrés, et des personnels d'éducation et d'orientation.* (Circulaire N° 2001-150).

Ministère de l'éducation nationale (2002). *Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation dans les IUFM*. (Circulaire N° 2002-070).
Ministère de l'éducation nationale (2007). *Mise en oeuvre du cahier des charges de la formation des maîtres* (Circulaire N° 2007-045).
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2009) Circulaire relative à la mise en place des diplômes nationaux des masters ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement. (Circulaire N° 2009-1037).
Mouton, J.-C. (2009) Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée. *Recherche et formation* (62), 65-76.
Paquay, L. (2011). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud : *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (4e édition).
Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation* (62), 91-107.
Perez-Roux, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale. *Recherche et formation* (55), 135-150.
Pôle Nord-Est (2004), *Etre formateur d'enseignants*. Repéré à : http://www.iufm.education.fr/applis/actualites/spip.php?article47.
Pôle Nord-Est des IUFM (2012), *La masterisation*. (Rapport inédit). IUFM de Franche-Comté.
Ria, L. (2006) *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité* (Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger les recherches inédite). Université de Blaise Pascal.
Robert A. D. & Terral, H. (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris : PUF.
Roquet, P. (2009) L'émergence de l'accompagnement, une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et formation* (62), 13-24.
Saussez, F. & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation. *Mesure et Evaluation en éducation* (30), 97-124.
Septours, G. & Gauthier, R.-F. (2003). *La formation initiale et continue des maîtres*. Paris : Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.
Simondi, E. & Perrenoud, B. (2011) Savoirs et Ethique dans l'accompagnement. *Recherche et formation* (66), 79-92.
Vinatier, I. (2009) *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement,* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
Violet, D. (2005) Mythes d'accompagnement et représentation des pratiques dans la formation des maîtres. *Recherche et formation* (50), 117-131.