La visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré : étude diachronique par les missions des maîtres formateurs

*The reflexive aim of accompanying devices in the primary school teachers'
initial training: diachronic study by the missions of Master Trainers*

Éric Maleyrot

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1796>

DOI : 10.4000/questionsvives.1796

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2015

ISBN : 978-2-912643-48-3

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Éric Maleyrot, « La visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré : étude diachronique par les missions des maîtres formateurs », *Questions Vives* [En ligne], N° 24 | 2015, mis en ligne le 24 mars 2016, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1796> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1796

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré : étude diachronique par les missions des maîtres formateurs

The reflexive aim of accompanying devices in the primary school teachers' initial training: diachronic study by the missions of Master Trainers

Éric Maleyrot

Introduction

- 1 Les maîtres formateurs, enseignants expérimentés du premier degré et formateurs qualifiés par un certificat d'aptitude à la fonction d'instituteur professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF), interviennent dans la formation initiale de leurs futurs pairs. Ils accompagnent dans leur transition professionnelle vers le métier d'enseignant les jeunes gens en fin de cursus universitaire ou les personnes en situation de reconversion professionnelle. En favorisant l'articulation entre compréhension du métier et exercice du métier, les maîtres formateurs les aident par le conseil, l'analyse de leur pratique débutante à passer d'une posture d'étudiant ou de professionnel d'un autre métier à celle d'enseignant en écoles maternelle et élémentaire.
- 2 Dans une approche socio-historique, cette étude aborde la visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré, à partir des missions attribuées aux maîtres formateurs entre 1981 et 2013. Les travaux de nature historique concernant les maîtres formateurs sont rares (Pelpel, 1996 ; Villers, 1998 ; Altet, 2011, Maleyrot, 2012). Ceux traitant de problématiques proches, telles que les effets

de l'accompagnement sur le terrain par les tuteurs sont plus nombreux (par exemple : Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès, Cartaut, Escalié, & Durand, 2009). Cependant, à notre connaissance, aucune étude comparative diachronique de la visée des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier dans le contexte français n'a été publiée. Il est donc intéressant de se pencher sur la manière dont les textes législatifs, de ces 30 dernières années, présentent la mission des maîtres formateurs au regard de la réflexivité survenue avec « Le virage réflexif en éducation » (Tardif, Borges, & Malo, 2012).

- 3 L'article est composé de trois parties. Une première s'attarde sur les travaux relatifs à la réflexion ou à la réflexivité dans les dispositifs d'accompagnement en enseignement puis précise la problématique. La seconde expose les résultats d'une analyse diachronique documentaire des textes officiels sur les missions des maîtres formateurs. Enfin, la troisième propose une discussion au regard de la problématique dégagée.

1. De la visée réflexive dans les dispositifs d'accompagnement

- 4 Cette première partie qui constitue le cadre théorique comporte deux dimensions. La première différencie les termes de réflexion et de réflexivité puis tente de caractériser la visée réflexive comprise en formation des enseignants. La seconde s'intéresse à la réflexivité dans les dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier.

1.1. Réflexion, réflexivité et visée réflexive : quelles différences ?

- 5 Distinguons premièrement la réflexion de la réflexivité. Dans le sens commun, la réflexion est un processus, celui d'un « retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond une idée, une situation, un problème » (Le Petit Robert, 2009, p. 2159). Dans un second sens, la réflexion est aussi le résultat de l'action de réfléchir puisqu'elle est définie comme la « pensée exprimée (orale ou écrite) de quelqu'un qui a réfléchi ». Par extension, il peut s'agir aussi d'une « remarque adressée à quelqu'un qui le concerne personnellement ». Celle-ci peut donc être critique.
- 6 Être réflexif est plus qu'être réfléchi. « La réflexivité, c'est la réflexion spontanée se prenant elle-même pour objet et se thématissant sur un plan spéculatif, scientifique, en élaborant des critères épistémologiques d'ordre rationnel » (Duméry, cité dans la définition de la réflexivité (Centre national de ressources textuelles et lexicales, CNRTL¹).
- 7 Pour le sociologue de l'éducation Perrenoud, s'il est nécessaire de réfléchir pour agir, l'idée de réflexivité est aussi plus restrictive. Elle limite l'objet de la réflexion à l'activité de l'individu lui-même :

La réflexivité est donc dans une large mesure une pratique de l'après-coup, un « retour », au sens mnémonique, sur une action passée, une action « éteinte » au sens du droit. Ce retour a une fonction cathartique, mais il peut aussi contribuer à préparer à faire face de manière plus pertinente à des situations semblables qui se présenteraient dans un avenir lointain ou rapproché. (Perrenoud, 2013, p. 84)

- 8 Pour autant, si dans la formation des enseignants, la réflexion (ou la réflexivité) est désormais considérée comme une des principales compétences de la profession, elle donne lieu à des interprétations pluridimensionnelles. Les travaux de Beauchamp (2012) analysant les approches théoriques et les définitions de la réflexion dans la littérature

anglo-saxonne de ces 20 dernières années au sein de trois communautés professionnelles (formation professionnelle continue, enseignement supérieur et formation des enseignants) apportent un éclairage sur la réflexion en enseignement. L'auteure indique les multiples sens donnés au mot réflexion et à l'abondance de ses définitions puis dégage les liens logiques entre les différentes conceptions de la réflexion.

- 9 Dans le cadre de cet article, l'on focalise sur la visée ou les résultats de l'activité réflexive, ce que l'auteure fait émerger en 7 catégories de visée réflexive :
 1. Penser différemment ou plus clairement c'est-à-dire construire de nouvelles conceptions et appréciations ou développer une lucidité renouvelée ;
 2. Justifier sincèrement sa position en fondant ses explications sur des éléments probants ;
 3. Réfléchir à des actions ou à des décisions. Il s'agit là d'une analyse éclairée, réfléchie et délibérée des convictions et des actions ;
 4. Changer la façon de penser ou passer d'un savoir tacite à un savoir explicite ;
 5. Agir ou améliorer l'action en précisant, parachevant, réorientant et reformulant d'une manière générale les actions ;
 6. Améliorer l'apprentissage de l'élève en favorisant un apprentissage enrichissant ;
 7. Faire évoluer le moi ou la société par la croissance morale de l'individu et de la société.
- 10 Deux aspects de ce classement méritent qu'on s'y attarde. En premier lieu, ces raisonnements montrent des visées de nature différente. Les quatre premiers sont tournés vers *l'intérieur*, alors que les trois derniers ont une orientation plus *externe*. Pour l'auteure, « cet aspect signalerait l'existence d'un ordre inhérent à ces raisonnements et le passage de raisonnements orientés vers l'intérieur à des raisonnements dirigés vers l'extérieur. » (p. 30) Corollaire de ce premier aspect, un second porte sur leur dimension affective, incluant des références aux sentiments, aux émotions, aux intérêts, aux attitudes et aux valeurs. Une différence d'expression apparaît entre les premiers raisonnements davantage centrés sur la compréhension, l'action et l'analyse se rattachant plutôt à la personne, et les derniers raisonnements valorisant un mouvement au-delà du moi vers la société.

1.2. Des dispositifs à visée réflexive variés dans la formation des enseignants

- 11 Les dispositifs à visée réflexive apparaissent aujourd'hui comme une stratégie pour former des enseignants professionnels (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 1996). Cependant, les cadres de référence qui servent d'appui au développement de ces dispositifs sont variés. Trois grands types de dispositifs à visée réflexive se sont développés en formation des enseignants en France.
- 12 *Tout d'abord, les dispositifs centrés sur l'agir ou l'amélioration de l'action.* Le plus ancien de ces dispositifs, existant du temps des EN, est l'entretien de conseil entre un formateur et un stagiaire. A la même époque, sont aussi mis en place des dispositifs d'ordre didactique et/ou centrés sur la pédagogie sous forme de groupes en amont et aval des séances dans les classes. D'autres dispositifs se sont développés, depuis le virage réflexif des années 1990 sous l'appellation de « pratique réflexive » dans la foulée les travaux de Schön traduits en français en 1994. Utilisant différents outils, ils prennent différentes formes : séminaire d'explicitation de la pratique, vidéo-formation, enregistrements audio ou vidéo de séances ou de séquences mises en œuvre par les étudiants, etc. Fruit d'une transposition

didactique dans une visée de formation aux conditions réelles d'apprentissage dans les classes, ils assureraient une nouvelle proposition d'articulation entre individu et collectif. Ces dispositifs sont davantage centrés sur la gestion des écarts entre le prévu et le réalisé, les incidents et les imprévus dans une perspective explicite de résolution des problèmes ou de gestion des défis internes avec la prétention à l'efficacité et à la compétence qui organise les pratiques professionnelles. Le savoir serait plutôt construit, dans le contexte même de l'action, par la réflexion qui conduirait à une compréhension renouvelée des situations et à la transformation de la pratique. On apprend ainsi en faisant et en réfléchissant dans l'après-coup puis dans l'action en développant son répertoire de gestes professionnels pour faire face à un multi-agenda (Bucheton, 2009).

- 13 *Deuxièmement, les dispositifs centrés sur le moi.* La réflexion correspond à un processus de reconstruction de l'expérience et amène l'enseignant à penser différemment et plus lucidement. Ces dispositifs se sont développés dans les IUFM vers la fin des années 1990 (Prost, 2014). Certains, tels ceux développés par Cifali ou Blanchard-Laville (1998), sont centrés sur l'approche du psychanalyste Balint². Ils prennent en compte le registre psychique par la discussion de problèmes relevant des dimensions affectives, psychologiques et relationnelles dans la transmission des savoirs. D'autres se réfèrent à la psychologie sociale clinique en s'attachant à l'analyse des instances intermédiaires que sont les groupes socio-réels habités d'« imaginaire collectif » (Giust-Desprairies, 2005). Qu'ils soient issus de l'une ou l'autre discipline, ces dispositifs s'inscrivent dans une démarche clinique (Cifali & Giust-Desprairies, 2006). Les étudiants stagiaires en situation groupale, sont invités à s'impliquer dans l'analyse pour travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques. « Cet espace constitue un espace de transitionnalisation pour leurs expériences professionnelles. » (Blanchard-Laville & Fablet, 2001, p. 164). Le travail du groupe vise à réintroduire de la subjectivité chez l'enseignant et relève davantage d'une prise de conscience. Ce n'est pas l'acquisition de savoirs ou de savoirs faire techniques qui est prioritairement visée mais l'évolution des attitudes des participants, par rapport à eux-mêmes, aux autres, ainsi que la transformation du regard qu'ils portent sur leurs activités professionnelles. Ces moments d'analyse de la pratique contribuent ainsi à des remaniements d'identité professionnelle.
- 14 *Troisièmement, les dispositifs d'analyse plurielle pouvant convoquer différentes disciplines.* Ces dispositifs se sont développés au début des années 1990. La démarche d'analyse reste compréhensive mais ils sont plus englobants puisqu'ils affichent une double visée : celle d'aider au changement, à la transformation des relations sociales et celle d'être l'occasion de remaniements psychiques et organisationnels. Le premier de ces dispositifs est le mémoire professionnel, qui tient une place centrale dans la formation des IUFM. C'est, ou ce devrait être, l'apprentissage d'un regard réflexif des étudiants stagiaires articulant théorie et pratique. Les dispositifs collectifs sont là aussi variés. Dans l'analyse institutionnelle, il s'agit de décrire et décomposer l'organisation du travail en éléments toujours plus simples et de connaître l'histoire des institutions. « L'idée principale simplifiée est : l'apprentissage dépend étroitement des rapports de pouvoir et des relations psychiques qu'entretiennent toutes les personnes présentes dans une institution. » (Beillerot, 2001, p. 174). Les dispositifs d'analyse multiréférentielle des situations éducatives (Ardoino, 1986), au contraire d'une décomposition simplificatrice, reconnaissent la complexité comme fondamentale. Dans cette veine, les groupes d'entraînement à l'analyse de situation éducative (GEASE), dont la méthode est d'origine psychosociologique (Fumat, Vincens, & Étienne, 2003), analysent collectivement des

situations apportées par les participants, démêlent les différents registres de la situation évoquée, d'un point de vue pédagogique, didactique, psychologique, sociologique et institutionnel. Il s'agit bien de penser « formation » plus qu'écoute, discussion ou recherche de solutions, de sensibiliser à la complexité et de développer les compétences individuelles et collectives de « déconstruction » d'une situation en procédant à une lecture plurielle à partir de l'apport des sciences humaines.

- 15 En s'appuyant sur ce cadrage théorique, cet article présente un double objectif. Le premier vise à dégager, à travers l'analyse des missions des maîtres formateurs ces 30 dernières années, les modèles de professionnalité et les compétences valorisées pour accompagner les transitions professionnelles des futurs enseignants. Nous faisons en effet l'hypothèse que la manière dont sont définies les missions des maîtres formateurs dans les dispositifs de formation initiale constitue, par isomorphie, une voie privilégiée pour mieux comprendre les professionnalités attendues des néo-enseignants par les institutions.
- 16 Le second objectif cherche à déterminer la place et la nature de la visée réflexive des dispositifs d'accompagnement des enseignants du premier degré à l'entrée dans le métier au regard des activités de formation confiées aux maîtres formateurs. Plus précisément, il s'agit de repérer dans leurs activités celles qui sont développées pour susciter la réflexion ou la réflexivité des étudiants (stagiaires). Il revient aussi d'interroger les finalités et les limites des dispositifs d'accompagnement dits à visée réflexive, sensés favoriser la primo insertion professionnelle des jeunes gens et la transition des personnes en reconversion professionnelle vers le métier d'enseignant.

2. Les missions des maîtres formateurs dans les dispositifs d'accompagnement

- 17 Les données collectées se composent des textes officiels définissant les missions des maîtres formateurs et les conditions d'accès à cette fonction depuis 1981 à nos jours. Afin de mieux donner à comprendre les évolutions, le contexte historique de la formation ainsi que les dispositifs s'intéressant aux dispositifs d'accompagnement des futurs enseignants du premier degré sont d'abord brièvement exposés.
- 18 L'analyse de contenu des textes réglementaires procède de manière comparative afin de dégager les traits permanents et les changements survenus au fil du temps dans les missions. Elle focalise sur l'apparition ou la disparition de termes lexicaux ou d'expressions décrivant le rôle et les activités des maîtres formateurs avec une attention particulière à ceux qui relèvent de la réflexivité. Considérés comme marqueurs de stabilité ou de changement, ces termes ou expressions sont mis en relation afin de caractériser les professionnalités attribuées aux maîtres formateurs et la visée réflexive des dispositifs d'accompagnement dans lesquels ils interviennent. Les résultats sont présentés en trois parties correspondant à la distinction de trois périodes.

2.1. Les missions des conseillers pédagogiques à la fin des écoles normales (1981 à 1990)

- 19 En 1981, la gauche est de retour après 23 années de pouvoir de la droite. À la demande du nouveau ministre de l'Éducation nationale Alain Savary, une vaste réflexion collective

s'engage. André de Peretti³ est chargé de rédiger un rapport sur la formation des personnels de l'Éducation Nationale. À la suite de ce rapport, Alain Savary promulgue une note⁴ dans laquelle il rappelle les objectifs généraux :

contribuer à l'unification du niveau et des modalités de formation de tous les enseignants ; préserver les écoles normales départementales ; créer dans les universités des structures fédérant tout ce qui contribue à la formation initiale et continue de tous les enseignants et formateurs⁵.

- 20 Les dernières années des écoles normales (EN), de 1986 à 1990, les élèves maîtres sont recrutés parmi les titulaires d'un diplôme d'études universitaires générales (DEUG). Le ministre Jean-Pierre Chevènement porte la formation des instituteurs⁶ à deux ans. Elle devient une formation professionnelle supérieure organisée par les écoles normales en liaison, par convention locale, avec les universités.
- 21 En 1981, du côté des formateurs de terrain du premier degré, c'est encore une circulaire datant de 1976⁷ qui définit les fonctions de ceux que l'on dénomme alors les « conseillers pédagogiques auprès des écoles normales ». Sous la responsabilité de son directeur, ils sont pleinement intégrés dans l'équipe pédagogique de l'EN. Ils participent aux tâches d'animation et de recherche pédagogiques⁸ tout en assurant une tâche d'enseignement dans les classes d'application. Sur les six heures consacrées à la formation (un jour par semaine), ils interviennent dans toutes les phases de la formation des élèves-maîtres.
- 22 Leur mission est précisée de la manière suivante :

Dans leur classe, en techniciens éprouvés s'appuyant nécessairement sur de solides connaissances, ils guident les futurs instituteurs dans l'apprentissage de la pratique pédagogique et de l'indispensable auto-analyse qui doit la précéder et lui succéder, tout en aidant à la construction de leur personnalité d'éducateur.
- 23 Le descriptif de leurs activités auprès des élèves-maîtres confirme leur posture de technicien et leur rôle de guide pédagogique. Ils interviennent dans deux types d'activités : à l'EN dans « la préparation, la conduite et l'exploitation d'activités pédagogiques » ; pendant les stages par « l'aide personnalisée aux élèves-maîtres dans leur formation professionnelle pratique ». Les termes relatifs à la réflexivité n'apparaissent pas dans leur mission. C'est davantage un rôle de guidance ou de guidage centré sur l'agir devant les élèves dans la classe qui est exprimé.
- 24 Un certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur maître formateur est institué⁹ à partir de 1985. L'examen¹⁰ d'entrée dans la fonction est formé de deux parties. Les épreuves d'admissibilité se composent de deux séances d'enseignement mises en œuvre dans la classe par le candidat. Elles sont suivies immédiatement d'un entretien devant une commission composée de cinq membres : le directeur d'EN, un professeur d'EN, deux maîtres formateurs et présidée par un Inspecteur de l'Éducation nationale de circonscription. La commission vérifie d'abord que l'enseignant est capable « de commenter et de justifier les méthodes employées et de montrer l'étendue de ses connaissances ». Elle examine ainsi la conformité de l'enseignement et des valeurs du candidat avec les normes de son institution car ce n'est que s'il obtient une note minimum de 15 sur 20 qu'il est autorisé à passer les deux épreuves d'admission. L'une consiste, soit en la critique d'une leçon faite par un élève instituteur, soit en une animation d'une discussion pédagogique au sein d'un groupe en formation. L'autre réside en la rédaction et la soutenance d'un mémoire portant sur l'une des activités prévues au programme de l'école. La commission cherche alors à déceler chez le candidat les capacités à animer une discussion pédagogique et à « témoigner de ses capacités de

réflexion ». C'est donc de son expérience, comme d'un capital accumulé de savoir pédagogique, de sa capacité à réfléchir et à communiquer sa réflexion que le maître formateur doit faire preuve, autrement dit c'est sa faculté à montrer ou à transmettre ses connaissances acquises par la pratique aux futurs enseignants qui est attendue.

- 25 Si une compétence de réflexion sur la pratique est recherchée chez les candidats à l'examen de recrutement de maître formateur, en revanche, l'activité réflexive n'apparaît pas clairement à cette époque dans les missions de ces conseillers pédagogiques. Tout au plus, ces derniers aident à la réflexion sur des objets en rapport avec la pratique quotidienne de l'enseignement : la préparation, la conduite et l'exploitation des activités pédagogiques réalisées.

2.2. Les missions des maîtres formateurs au temps des IUFM (1990 à 2010)

- 26 En 1988, Lionel Jospin alors ministre de l'Éducation nationale charge Daniel Bancel¹¹ de piloter le projet de création d'instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et de mettre en forme la nouvelle organisation. La loi d'orientation du 10 juillet 1989 institue les IUFM dans son article 17.

- 27 En 1990, le corps des professeurs des écoles voit le jour. Dans chaque académie, est créé un IUFM placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale et rattaché à une ou plusieurs universités. La solution retenue pour le recrutement des étudiants, qui fait débat avec les syndicats, est l'admission au niveau de la licence à Bac + 3, le concours à Bac + 4 et la validation à Bac + 5. L'importance est donnée au fait d'« articuler connaissances pratiques et connaissances théoriques pour construire des compétences professionnelles »¹². Les termes « pédagogie » ou « pédagogique » disparaissent quasiment des textes. Apparaissent ceux de « professionnel » de « professionnalisation » de « professionnalité globale » et de « compétences » des enseignants dans des modalités de formation par alternance entre l'IUFM et les stages dans les écoles. Pourtant entre 1995 et 1997, une critique générale des IUFM apparaît récurrente :

la formation est insuffisante pour exercer le métier. L'attente est forte notamment dans l'articulation théorie/pratique, et les stages sont jugés insuffisamment préparés ou exploités. On souligne le manque de conseils pour gérer les situations difficiles, et des échanges insuffisants avec des enseignants en poste. (...) Le développement de la formation à l'analyse des pratiques pas encore très installée. (Bon, 2014, p. 241)

- 28 La situation d'emploi¹³ du maître formateur change. En tant que formateur, il est intégré dans les équipes IUFM sous la responsabilité fonctionnelle de son directeur mais, en tant qu'enseignant, il reste sous la hiérarchie administrative de l'inspecteur d'académie. En 1995 une note de service¹⁴ entérine ces évolutions et redéfinit sa mission et ses activités. Il est maintenant désigné sous l'appellation « maître formateur ». Il exerce en effet une double fonction : maître responsable d'une classe et formateur en priorité en formation initiale. Les textes indiquent de manière polie que :

Ces deux fonctions font de lui un partenaire essentiel dans la formation des enseignants du premier degré à la fois comme témoin de la réalité de la classe et de la polyvalence du métier, comme garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations et des démarches d'enseignement pour en percevoir les effets.

- 29 Agissant dans une autre institution, le maître formateur est défini comme *partenaire essentiel* de la formation. L'expression reste assez floue pour s'interroger sur son sens. À l'instar de Bouvier et Obin (1998) on peut se demander si ce formateur de terrain est plutôt considéré comme un maître qui se distingue des autres parce qu'il accueille des étudiants sur le terrain, ou s'il est considéré comme un formateur à part entière devant s'impliquer dans la formation à l'IUFM. Toujours est-il qu'il est attendu qu'il témoigne, autrement dit qu'il montre et qu'il dise la réalité, de la classe et la polyvalence du métier de professeur des écoles, entendue dans le sens de la pluridisciplinarité à l'école primaire.
- 30 Quatre types d'activités auprès des stagiaires attestent du caractère polyvalent de sa fonction : 1) maître d'apprentissage lors de l'accueil d'étudiants de l'IUFM ou de professeurs stagiaires dans sa classe, « il assure ainsi une initiation guidée à l'exercice du métier en aidant à la prise en charge progressive de séquences » ; 2) évaluateur du parcours de formation des futurs enseignants par des visites dans les différents stages. « il participe, par le compte rendu de ces visites, au processus d'évaluation de la formation » ; 3) conseiller technique et praticien réflexif dans l'enseignement auprès de groupes d'étudiants ou de stagiaires, « il peut, en particulier, se voir confier en toute responsabilité la conduite d'actions de formation centrées sur la préparation des stages, l'élaboration de séquences d'enseignement, l'analyse de situations observées ou de séquences mises en œuvre par les stagiaires. » ; 4) Personne ressource aidant à la réflexion, « il peut, en collaboration avec les professeurs d'IUFM, accompagner les étudiants dans la réalisation de leur dossier professionnel et les professeurs stagiaires dans celle de leur mémoire professionnel ». Ces deux dernières activités ne sont pas prioritaires dans les missions des professeurs des écoles maîtres formateurs. Les termes « il peut » dénotent qu'il s'agit bien d'une possibilité. Les longues circulaires nationales orientant les principes et les objectifs de la formation en IUFM¹⁵ laissant une certaine autonomie aux IUFM, s'en remettent alors au contexte local.
- 31 En 2002, le stage en responsabilité des professeurs des écoles en 2^e année de formation (PE2) est allongé d'une semaine. La formule du stage filé¹⁶ est introduite. Elle permet de réfléchir en groupe à la journée passée, de préparer la suivante et facilite la réflexion sur les pratiques. « C'est aussi un nouveau mode de gestion de l'alternance » (Prost, 2014, p. 253). La plupart des IUFM a développé des dispositifs d'analyse et de réflexion sur les pratiques. Les plus simples sont la reprise améliorée des pratiques des EN. Ainsi les IUFM de Besançon, Lille et Toulouse organisent pour les PE2 des ateliers pédagogiques. À Aix des groupes de formation professionnelle aux horaires importants sont très appréciés des stagiaires et « permettent une bonne articulation de la formation théorique et de la pratique sur le terrain ». L'IUFM de Nantes a organisé des groupes de référence¹⁷. Ces groupes réunissent tout au long de l'année une quinzaine de PE2 autour d'un formateur afin de les amener à analyser leurs pratiques, non de leur donner des conseils. C'est une formation réflexive, et non modélisatrice, sans référentiel de compétences. On voit en tout cas se développer dans les IUFM une série de formations appelées : « analyse des pratiques », inconnue en 1994 (Prost, 2014).
- 32 L'examen délivrant le nouveau certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF)¹⁸, se trouve modifié en 2002. Il reste une qualification interne à l'Éducation nationale même si le directeur de l'EN est remplacé par un formateur de l'IUFM. Il conserve les mêmes épreuves¹⁹. Les consignes relatives au mémoire sont nettement plus précises dans la nouvelle circulaire. La similitude avec le mémoire professionnel demandé aux PE2 à l'IUFM est ici frappante. Outre le nombre de

pages, une vingtaine pour le CAFIPEMF et au plus 30 pages pour le mémoire de PE2²⁰, leur contenu montre une réelle isomorphie :

Le mémoire devra, de façon impérative, prendre appui sur l'expérience professionnelle du candidat. (...) Toutefois, il ne s'agit pas d'un simple travail descriptif. Articulé sur une problématique nettement repérée et sur des contenus maîtrisés, le mémoire est une épreuve d'approfondissement, de recherche personnelle et d'élargissement de la culture du candidat, à partir de l'expérience vécue, en vue d'une analyse critique pouvant conduire, soit à des interrogations amorçant éventuellement un travail ultérieur, soit à des conclusions de portée relativement générale (circulaire CAFIPEMF)

- 33 Les candidats admis sont « ceux qui peuvent allier à leurs qualités d'enseignant des qualités de formateur d'adultes et d'animateur pédagogique ».
- 34 Les termes « réflexivité » ou « réflexif » n'apparaissent pas, tant dans les missions des maîtres formateurs que dans le descriptif des épreuves du certificat permettant d'accéder à la fonction. En revanche, des expressions contenant le mot « analyse » sont citées à plusieurs reprises : « capable d'analyser », « analyse des situations », « analyse critique », « aider à analyser ». Le maître formateur recherché est alors un praticien capable d'analyser sa pratique et celle des débutants mais également d'aider ceux-ci à l'analyse de celle-ci.
- 35 Les années 2005-2010 marquent l'intégration des IUFM aux universités. Favorisé par le processus de Bologne²¹, le ministre de l'Éducation nationale François Fillon promulgue la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 qui assimile les IUFM à des écoles faisant partie de l'université. Sous le ministre Gilles de Robien (2005-2007) un arrêté de décembre 2006 précise le cahier des charges de la formation des maîtres. La période de formation professionnelle est allongée à 3 ans ainsi que la présence des stagiaires face aux élèves. « *C'est un retour au terrain, mais les stagiaires deviennent moyens d'enseignement et de remplacement.* » (Bon, 2014, p. 268) Le mémoire professionnel est transformé en écrit professionnel déterminé localement par les établissements. Un référentiel de dix compétences déclinées en connaissances, capacités et attitudes propres à construire le métier d'enseignant, est prescrit²².

2.3. Les missions des maîtres formateurs avec la mastérisation de la formation des enseignants (2010 à 2013)

- 36 Dans le cadre de l'espace européen de l'enseignement supérieur notamment de l'harmonisation des diplômes avec le système LMD²³, la réforme nationale dite de la « mastérisation » modifie en 2010 la formation des enseignants. Il est choisi de recruter les enseignants après un master, soit à bac + 5. Malgré une forte opposition, un arrêté de janvier 2010 impose le master pour se présenter au concours. La logique et le fonctionnement des IUFM en sont bouleversés.
- 37 Deux dispositifs se succèdent dans la formation des futurs professeurs des écoles. Le premier concerne le diplôme national de master²⁴. Le cursus menant à son obtention est conçu dans une triple visée : 1) le complément de « l'acquisition d'une culture scientifique, disciplinaire ou pluridisciplinaire » ; 2) « une initiation à la recherche » se traduisant par « la réalisation d'un travail de recherche individuel ou collectif » ; 3) la préparation progressive aux métiers de l'enseignement à travers des stages et « des apports en pédagogie, une connaissance du système éducatif sous ses aspects les plus

concrets ». Si le terme « recherche » est inscrit en plusieurs endroits, le mot « pédagogie » réapparaît aussi ponctuellement.

- 38 Le second dispositif appelé « dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation » concerne les enseignants stagiaires lauréats du concours de recrutement des professeurs et relève de la responsabilité de l'inspecteur d'académie. Entre 2010 et 2013 trois circulaires²⁵ sont publiées. Malgré des régulations dans l'affectation des stagiaires dans les écoles et quelques inflexions dans l'organisation de leur formation, l'architecture du dispositif demeure. Il comprend deux grands temps : 1) « une formation dans les classes fondée sur un accompagnement articulant pratique de classe et analyse de pratique » tout au long de l'année ; 2) « une ou des périodes de formation continuée dispensées par l'université »²⁶. Il s'agit d'« améliorer la pratique d'enseignement à partir d'une analyse des situations vécues en classe » et d'« acquérir des connaissances et des compétences dans des domaines non maîtrisés ». Pour la première fois, le terme de « compagnonnage » apparaît dans ces textes à plusieurs reprises.
- 39 Pour le maître formateur, l'attache avec l'IUFM et ses équipes pluri-catégorielles de formateurs est rompue. Celui-ci exerce désormais l'ensemble de ses activités²⁷ sous l'autorité de son employeur, l'inspecteur d'académie. Ses missions de formation évoluent. La possibilité d'accompagnement des étudiants dans la réalisation de leur mémoire, devenu universitaire, disparaît. En revanche naît une activité nouvelle, « le tutorat d'un ou plusieurs professeurs stagiaires ». Cette activité de tuteur revêt des aspects multiples :
- le maître formateur conseille le professeur stagiaire dans sa conduite de la classe, l'aide à préparer son enseignement et à mener une analyse critique de sa pratique.
 - Il accueille le stagiaire dans sa classe autant que de besoin. Il rend compte, notamment par des rapports de visite, du parcours du stagiaire. Il participe à l'évaluation de son parcours de formation.
- 40 Là encore, le maître formateur apparaît comme un formateur polyvalent : conseiller pédagogique, compagnon les premiers mois d'exercice des fonctionnaires stagiaires, praticien suscitant la réflexion de ses tutorés, évaluateur de leur insertion ou transition professionnelle.
- 41 Pour autant un changement est noté au niveau de l'orientation de ses fonctions. Le terme de « partenaire essentiel de la formation » disparaît, remplacé par celui d'« acteur essentiel de la formation ». Celui de « témoin de la réalité de la classe » est également substitué par celui d'« expert de la pratique ». Ces modifications de vocabulaire trahissent un changement de posture attendue du formateur s'orientant franchement vers l'exercice du métier d'enseignant. Là encore, même si les termes relatifs à la réflexivité sont absents, celle-ci s'exprime par les expressions « analyse des situations vécues », « analyse des pratiques », « analyse critique de la pratique ».

3. Évolution et invariance des dispositifs d'accompagnement du point de vue des missions des maîtres formateurs

- 42 La discussion qui suit comporte trois temps. Un premier s'attache à mettre en évidence les évolutions relatives aux modèles de professionnalité des maîtres formateurs et aux prescriptions institutionnelles en matière de réflexivité des acteurs. Un second temps s'attarde à dégager les points invariants qui constituent ces dispositifs

d'accompagnement à l'entrée dans le métier des professeurs des écoles. Enfin, un troisième tente de caractériser la nature et de repérer les limites de la réflexivité attendue ou valorisée dans les dispositifs.

3.1 Une évolution marquée par un processus de détermination fonctionnelle de la réflexivité

- 43 L'analyse diachronique des textes nationaux définissant les missions des maîtres formateurs fait émerger trois paradigmes de formation correspondant à trois modèles de professionnalité attendue des maîtres formateurs et, par isomorphisme, des enseignants à former.
- 44 Le premier modèle se décline sous la figure du technicien confirmé par son institution (éprouvé, dans le vocabulaire institutionnel). Ce modèle, valorisé jusqu'à la fin des EN, se caractérise par le guidage des élèves-maîtres dans l'apprentissage de la pratique. Le technicien montre, conseille, fait acquérir les méthodes pédagogiques préconisées, mais aide également aux différentes phases (préparation, conduite, exploitation) de la pratique de classe. S'il participe à l'acquisition normée des règles du métier et à la « fabrication » de l'identité d'instituteur des élèves-maîtres, la visée réflexive est néanmoins peu formalisée. On parle de « l'indispensable auto-analyse » de sa pratique pédagogique comme étant une capacité à réfléchir allant de soi.
- 45 Avec la création des IUFM apparaît un second modèle de professionnalité sous la figure du praticien réflexif. Toujours guide et conseiller technique, il intervient aussi en parole par l'analyse des situations et des démarches d'enseignement pour aider à l'action et à la réflexion dans l'action ou pour revenir sur l'action des stagiaires. Il peut accompagner également les écrits réflexifs des étudiants ou des professeurs stagiaires. Les missions des maîtres formateurs comportent alors une visée réflexive énoncée sous les termes d'une analyse de la pratique. Clairement valorisée avec l'objectif de professionnalisation des enseignants, la visée réflexive est justifiée par le fait que l'enseignement-apprentissage est un processus complexe de haut niveau, multidimensionnel, incertain. En maîtriser le fonctionnement réclame non seulement une mise à distance et une analyse réflexive mais également l'articulation des savoirs théoriques et des connaissances pratiques. La capacité réflexive se présente comme une compétence ou une posture (Perrenoud, 2013) que le futur enseignant doit « construire progressivement en apprenant à réfléchir sur ce qu'il fait effectivement et sur ce qu'il mobilise quand il enseigne » (Altet, 2013, p. 40). Le futur enseignant ne devient donc praticien réflexif qu'à la suite de boucles action-réflexion-retour à l'action ou pratique-théorie-pratique (Altet, 1994).
- 46 Le troisième modèle survient avec la mastérisation des enseignants. La professionnalisation subit une inflexion puisqu'il ne s'agit plus seulement d'être un praticien réflexif mais, de manière plus englobante encore, d'être capable de mobiliser les savoirs d'expérience pratique, les savoirs disciplinaires et ceux de la recherche en éducation pour choisir en situation les meilleures stratégies possibles et agir en professionnel compétent. La figure de l'expert de la pratique représente ce modèle de professionnalité. Le maître formateur subit un déplacement de ses activités de formateur qui se déroulent prioritairement et principalement sur le terrain des écoles : accueil d'étudiants dans sa classe, tutorat et accompagnement des professeurs stagiaires, évaluation de leur parcours pour leur adaptation rapide à l'emploi. Il s'agit davantage pour le maître formateur de favoriser chez le professeur stagiaire « une analyse critique

de sa pratique » afin d'améliorer son enseignement et affirmer ses compétences d'enseignant. La posture réflexive n'est pas à construire, elle est présentée comme déjà là même si elle n'est pas encore tout à fait experte.

- 47 Un processus de détermination fonctionnelle de la réflexivité de ces dispositifs d'accompagnement émerge. On passe d'une transmission de connaissances pédagogiques à une démarche d'acquisition des compétences professionnelles par expérimentation et réflexivité sur celle-ci. On bascule alors d'une conception de dispositifs pédagogiques (préparations collectives des leçons, conseils techniques), qui inculquent des savoir-faire pédagogiques, à des dispositifs de formation incluant une dimension réflexive impliquant les sujets dans la construction et l'amélioration de leurs compétences.
- 48 En résumé, le premier modèle du technicien définit un formateur de terrain qui sollicite un processus de réflexion dans lequel le savoir analysé doit s'appliquer à la pratique « normalisée ». Le second modèle du praticien réflexif travaille à l'acquisition d'un processus de réflexivité qui demande au praticien de délibérer en s'appuyant sur des savoirs pluriels pour choisir entre diverses alternatives. Enfin le modèle de l'expert de la pratique, considère le processus de réflexivité comme efficient en ce sens qu'il correspond à un processus installé de reconstruction de l'expérience dans le contexte même de l'action en faisant appel à son propre savoir ou à celui de l'expert.

3.2 Les invariants des dispositifs d'accompagnement

- 49 L'analyse des missions des maîtres formateurs met en évidence deux invariants des dispositifs d'accompagnement.
- 50 La verbalisation de l'expérience vécue et de l'action d'enseignement-apprentissage à mener par les formés constitue un premier invariant. Cependant ce passage de l'implicite à l'explicite prend dans les missions des maîtres formateurs deux formes à visées différentes.
- 51 Une première forme consiste, lors des activités de tutorat, d'entretien conseil ou d'aide pédagogique, à un processus d'objectivation de la pratique. Le maître formateur est amené à procéder à « la dissociation des aspects techniques et des aspects relationnels » (Clerc, 1998, p. 160). La focalisation sur le plan cognitif passe par un désinvestissement affectif et se concrétise par une réflexion systématique sur la conception des séances d'enseignement-apprentissage et l'analyse de celles-ci après réalisation dans la classe. La réflexivité est ici proche de l'agir professionnel.
- 52 Une seconde forme, optionnelle dans les missions des maîtres formateurs, a trait à une subjectivation de la pratique. Elle donne lieu, au contraire, à une distanciation de l'action en classe. Pour les maîtres formateurs, cette activité de formation pouvait se passer à l'IUFM en coopération avec les formateurs de centre. C'est donc dans les différents dispositifs dits d'« analyse des pratiques » centrés sur la personne et/ou sur les dimensions organisationnelles et sociales que la transition professionnelle des futurs enseignants s'opérait. Il s'agit bien là de faire sens aux expériences vécues et d'aider les sujets à la construction d'une posture réflexive dans une visée qui prétend à la compétence et l'autonomie professionnelles.
- 53 Un second invariant tient au flou des dispositifs d'accompagnement par rapport à l'articulation théorie/pratique. En effet, les textes sur les missions des maîtres formateurs, s'ils insistent sur cette articulation, restent silencieux quant aux théories à

mettre en lien avec la pratique. Les questions que l'enseignant rencontre dans l'exercice de son métier ne suivent pas la division des savoirs disciplinaires, elles sont structurées par des problèmes concrets. Cependant, l'idée de réflexion dans l'action exprimée par Schön n'a pas été suffisamment développée pour dire ce qu'elle contient vraiment. « Les notions de réflexion et de praticiens réflexifs n'ont jamais abouti à la formulation d'une théorie achevée, elles ont donné lieu à des controverses interminables et à la multiplication des définitions concurrentes ou de variantes » (Tardif, 2012, p. 52). Il s'agirait de « favoriser les allers et retours entre contextualisation et conceptualisation » (Desjardins, 2013, p. 37). Mais sur quelles théories s'appuyer ? Comment faire en sorte que les savoirs théoriques soient davantage mobilisables dans la pratique ? L'analyse multi-référentielle, on l'a vu, semble constituer une orientation possible conjuguant différentes disciplines. Resterait alors à lever une indétermination de la performativité à long terme des dispositifs à visée réflexive sur les pratiques qu'il s'agirait de mieux conceptualiser et évaluer (Bertone, Chaliès & Clot, 2009).

3.3 Un cadre de formation limitant pour une visée réflexive

- 54 C'est la performativité des dispositifs à visée réflexive qui est ici discutée du point de vue de la mission du maître formateur.
- 55 Au sein de sa fonction, le maître formateur cumule plusieurs rôles : conseiller pédagogique, compagnon les premiers mois d'exercice des fonctionnaires stagiaires, formateur ayant une pratique de classe expérimentée ou experte sollicitant la réflexivité de ses tutorés et des étudiants, évaluateur de leur insertion ou transition professionnelle. Il est amené à adopter différentes postures vis-à-vis des stagiaires en fonction de ces rôles.
- 56 Le rôle d'évaluateur des compétences professionnelles des professeurs stagiaires et celui de formateur constituent des postures contradictoires sur les aspects sommatif et formatif. « Le formateur-praticien est dans la formation celui qui est le plus proche par le statut et par le travail du jeune enseignant » (Clerc, 1998, p. 162) mais « la distance maximale est atteinte lorsque le conseiller pédagogique doit évaluer la prestation du stagiaire » (p. 162). Cette bipolarité des rôles du maître formateur viendrait brouiller ou relativiser l'appel à la réflexivité des étudiants stagiaires. Ces derniers sont en effet sensibles à cette bivalence qui les fait résister à l'exposition de situations où ils ont été en difficulté. Les dispositifs à visée réflexive nécessitent un engagement des formés mais « le développement de la capacité réflexive suppose la constitution d'un « espace protégé » où elle peut s'exercer en toute confiance. » (Le Boterf, 2008, p. 59) En effet, échanger, revenir sur les façons d'agir, sur les situations délicates et sur les manières de les penser exposent à la réflexion critique. Celle-ci ne doit pas être confondue avec une critique évaluative ayant des conséquences sur la validation ou la titularisation des stagiaires.
- 57 Par ailleurs, autant le maître formateur est un enseignant reconnu par les institutions pour son expertise du métier et ses qualités d'animateur en formation d'enseignants, autant les débutants ont à faire preuve de la construction de leurs compétences d'enseignant. Ces derniers vivent une période de transition, « c'est aussi une quête d'identité et une lutte pour la reconnaissance, professionnelle bien sûr, mais aussi sociale et personnelle. » (Pelpel, 2001, p. 40). C'est là une limite à l'isomorphie entre maîtres formateurs et enseignants en formation initiale.

- 58 Corollaire de cette tension évaluation-formation pour le maître formateur, le danger est grand de rester sur l'aspect technique de l'agir professionnel, d'aller au plus urgent pour faire que « ça marche » rapidement, de ne pas dépasser cette temporalité courte qui relève de l'action à réaliser à brève échéance dans le contexte de classe, de faire porter ses apports prioritairement sur « l'activité productive »²⁸, l'efficacité des actions et leur reproduction. Le risque est grand de ne pas arriver à prendre de la distance par rapport au feu de l'action, de ne plus pouvoir aider le débutant dans son « activité constructive » par un travail de (re)structuration interne et par les autres de conceptualisations liées aux aspects invariants des situations professionnelles rencontrées. Si le maître formateur est placé d'après les textes dans une « culture transitionnelle entre théorie et pratique » (Pepel, 2001, p. 27), on conçoit la difficulté du maître formateur à tenir sa posture oscillant entre celle de l'expertise imposée et celle de la sollicitation réflexive.
- 59 Ce constat interroge la formation du maître formateur. Jusqu'en 2013, il demeurait encore le seul professionnel de l'Education nationale certifié comme formateur. Depuis la rentrée 2015, la nouvelle certification²⁹ reste un diplôme « maison », non universitaire par la composition de son jury. Cependant, l'accès à la fonction a sensiblement changé. L'épreuve d'admissibilité consiste en la présentation par le candidat de son parcours prenant appui sur
- un rapport d'activité et le(s) rapport(s) d'inspection. Le rapport d'activité consiste en la présentation par le candidat de son itinéraire professionnel. Pour ce faire, le candidat s'attache à présenter une expérience professionnelle significative, le cas échéant dans le champ de l'accompagnement et de la formation.
- 60 Les qualités attendues du maître formateur évoluent vers celles des compétences en formation. Celles d'enseignant ne font plus barrage aux deux épreuves d'admission qui demeurent identiques, à ceci près que le mémoire traite d'une problématique d'accompagnement ou de formation. De plus le candidat admissible suit un cursus accompagné comprenant notamment des modules de méthodologie et d'initiation à la recherche qui peuvent donner lieu à la délivrance d'unités d'enseignement capitalisables et transférables du système européen (ECTS) et à l'inscription dans des modules du master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, mention pratiques et ingénierie de la formation ». Il s'agit là d'une véritable transition institutionnelle puisqu'elle instaure une certification-formation, à l'image des postulants au métier d'enseignant dans les ESPE, comprenant des actions de formation de formateurs. À l'inverse sans doute d'une contextualisation des savoirs dans les formations (Desjardins, 2013) pour le formateur de centre, le maître formateur a lui aussi à opérer une transition professionnelle plus formalisée qu'auparavant dans un cheminement inverse, celui d'une incontournable conceptualisation des savoirs de la pratique.

Conclusion

- 61 L'analyse des discours des textes réglementaires définissant les missions des maîtres formateurs depuis 30 ans révèle trois figures professionnelles décidées par le politique : le technicien, le praticien réflexif puis l'expert de la pratique. Leurs activités s'inscrivent dans des dispositifs d'accompagnement qui énoncent de plus en plus nettement une visée réflexive pour développer les compétences professionnelles des enseignants.
- 62 L'analyse diachronique des textes met également en lumière deux invariants des dispositifs d'accompagnement. Tout d'abord, ceux-ci s'appuient sur l'expérience vécue

des novices et cherchent, par l'analyse de pratique, soit à l'objectiver dans une volonté de maîtrise des réalités de la classe et d'efficacité professionnelle, soit à la subjectiver afin de faire adopter par l'étudiant stagiaire un habitus réflexif. Ensuite, un flou fonctionnel persiste quant au lien théorie/pratique déclaré. La visée réflexivité apparaît ainsi peu conceptualisée et limitée dans les textes des missions des maîtres formateurs.

- 63 Le cadre de formation s'avère limitant pour une visée réflexive dans les missions des maîtres formateurs. La bipolarité évaluateur-formateur de la fonction brouille une action de formation qui aurait pour finalité le développement d'une posture réflexive chez le débutant. Les dispositifs à visée réflexive viennent en quelque sorte percuter le dispositif d'évaluation. Il s'agit ainsi d'une réflexivité sous contrôle et sous contrainte car les compétences du référentiel à acquérir constituent le cadrage du parcours de professionnalisation des débutants.
- 64 À l'heure où les enseignants débutants préparent un master et découvrent en même temps les dimensions internes des situations d'enseignement-apprentissage et les situations réelles d'enseignement, il est devenu nécessaire que les maîtres formateurs qui les accompagnent soient capables de faire les liens entre les dimensions théoriques et pratiques. La nouvelle certification-formation des maîtres formateurs est prometteuse de ces allers-retours entre contextualisation des savoirs professés et conceptualisation des pratiques qui donnent du sens à la formation universitaire professionnelle. Les dispositifs à visée réflexive constituent un moyen pour les favoriser. Néanmoins « ces dispositifs visant à favoriser l'intégration de savoirs de nature différente sont relativement coûteux, reposent sur une culture collégiale peu fréquente à l'université » (Pérez-Roux, 2013, p. 133). Il y a sans doute une transition professionnelle à opérer tant du côté des maîtres formateurs que du côté des formateurs de centre pour travailler réellement en co-formation.
- 65 Il apparaît alors deux défis à relever pour rendre effective la liaison entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. Le premier consiste à mieux définir la nature et la place des dispositifs à visée réflexive ainsi que les rôles de chacun des formateurs dans la formation par alternance intégrative, ce que certains avaient réussi dans les IUFM (Bélair, 1998). Le second tient en la capacité des formateurs de terrain et de l'ESPE à tisser des relations professionnelles, pour faire circuler les divers savoirs, en particulier lors du co-tutorat et de l'analyse des situations professionnelles.

Clerc, F. (1998). Former des praticiens-formateurs. Dans A. Bouvier & J.-P. Obin (Dir). *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 153-174). Paris : Hachette.

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Altet, M. (2011). La construction de la professionnalité des enseignants débutants : La place des maîtres-formateurs dans le cadre d'un héritage des IUFM remis en question. Dans J.-Y. Robin & I.

Vinatier (Eds.) *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants* (pp. 19-37). Paris : L'Harmattan.

Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay, & P. Perrenoud. (Sdr). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (pp. 39-59). Bruxelles : De Boeck Université.

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation (analyses)*, Université Paris VIII, *Formation Permanente*, n° 25-26.

Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Dir.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 21-45). Bruxelles : De Boeck.

Beillerot, J. (2001). Analyse des pratiques et analyse institutionnelle. Dans C. Blanchard-Laville & F. Fablet (Coord.). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 171-177). Paris : L'Harmattan.

Bélair, L. (1998). Les enjeux de la formation des formateurs. Dans A. Bouvier & J.-P. Obin (Dir.). *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 140-152). Paris : Hachette.

Blanchard-Laville C. (1998). L'apport du groupe d'inspiration Balint aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. Travail psychique et professionnalité. Dans C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Coord.) *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 27-55). Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville C., & Fablet, D. (2001). Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles. Paris : L'Harmattan.

Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants, *Le travail humain*, 72, 105-125.

Bon, A. (2014). Des débuts difficiles. Naissance et construction des IUFM 1990-1997. Dans A. Prost (Sdr.) *La formation des maîtres de 1940 à 2010* (pp. 227-242). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Bouvier, A., & Obin, J.-P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette.

Bucheton, D. (2009). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Toulouse : Octarès Editions.

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

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : La preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.

Cifali, M., & Giust-Desprairies, F. (2006). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay, & P. Perrenoud. (Sdr). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (pp. 23-38). Bruxelles : De Boeck Université.

Fumat, Y., Vincens, C., & Étienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF.

Giust-Desprairies, F. (2005). *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*. Paris, CRDP.

- Le Boterf, G. (2008). Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions. Paris : Éditions d'Organisation.
- Maleyrot, E. (2012). Évolution de la fonction et de l'identité professionnelle des maîtres formateurs. *Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation*, Université de Nantes, non publiée.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, (1^{re} édition 1996).
- Pepel, P. (1996). Les formateurs de terrain : crise d'identité et évolution du modèle de formation, *Recherche et Formation*, 22, 65-80.
- Pepel, P. (2001). Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique ? Paris : L'Harmattan.
- Perez-Roux, T. (2013). Les enseignants en formation à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay, & P. Perrenoud. (Dir.). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (pp. 115-134). Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2004). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* (pp. 139-157). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil. Ambivalences et résistances face à la posture réflexive. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud. (Dir.). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (pp. 79-93). Bruxelles : De Boeck Université.
- Prost, A. (2014). Les IUFM au milieu du gué : diversité et convergences. Dans A. Prost. (Dir.). *La formation des maîtres de 1940 à 2010*. (pp. 244-258). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rey, A., & Rey-Debove, J. (2009). Le nouveau petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris : Dictionnaires le Robert.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004), Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Dans R. Samurçay, P. Pastré (Dir.). *Recherches et pratiques en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.
- Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, (J. Heynemand & D. Gagnon Trad.). Québec : Les éditions Logiques Inc. (Edition originale, 1983).
- Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (2012). Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ? Bruxelles : De Boeck.
- Villers, D. (1998). Du maître d'application à l'instituteur maître formateur. Des conceptions différentes ? Dans D. Raymond & Y. Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et formation initiale, Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. (pp. 223-244). Bruxelles : De Boeck Université.

NOTES

1. <http://www.cnrtl.fr/definition/réflexivité>
2. Les groupes Balint, du nom du psychanalyste Micaël Balint, sont nés à Londres dans le monde médical. Ils réunissaient autour d'un psychanalyste des médecins soucieux d'élucider pour l'améliorer leur rapport au malade et à la maladie. Cette pratique d'auto-formation en groupe a ensuite gagné le monde du travail social.
3. Rapport d'André de Peretti sur « la formation des personnels de l'éducation nationale » remis au ministre A. Savary en février 1982. Pour ce qui tient à la formation initiale, le rapport

préconise la mise en réseau de tous les potentiels de formation par la création dans chaque académie d'un centre universitaires de formation et de recherche, en intégrant entre autres les EN et la formation en alternance.

4. Note du 2 mars 1984.

5. Le décret 86-599 du 14 mars 1986 fixant « les conditions de création par les universités d'un service commun chargé du développement de la formation des enseignants et des autres formateurs » est une manifestation de cette politique.

6. Décret n°86-487 du 14 mars 1986 relatif au recrutement et à la formation des instituteurs.

7. Circulaire n°76-442 du 13 décembre 1976 « Définition des fonctions d'instituteurs, maîtres formateurs, conseillers pédagogiques auprès des écoles normales » B.O. n° 47 du 23 décembre 1976.

8. Les dispositions, en matière de formation initiale dans les écoles normales départementales, ainsi que celles instituant la formation continuée, font apparaître de nouveaux besoins et imposent aux formateurs des méthodes de travail sensiblement différentes de celles qu'ils utilisaient auparavant. En tant qu'animateurs, les maîtres formateurs participent à l'élaboration comme à l'étude critique des expériences ou essais pédagogiques entrepris par les élèves maîtres en groupe de formation. En tant que praticiens, ils peuvent avoir à conduire dans leur classe des activités qui alimentent la réflexion de ces groupes. À côté des mathématiques, le tiers temps pédagogique, les activités d'éveil, le plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire donnent lieu à des travaux de type recherche action.

9. Décret 85-88 du 22 janvier 1985 relatif aux conditions de nomination aux fonctions d'instituteur maître formateur.

10. Arrêté du 22 janvier 1985 relatif à l'organisation du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur maître formateur.

11. Daniel Bancel avait été président de l'Université Paul Sabatier à Toulouse, recteur de l'académie de Rouen de 1984 à 1988, puis appelé au cabinet de Lionel Jospin en juillet 1988.

12. Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin Ministre d'État, Ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres » le 10 octobre 1989.

13. Note de service n° 93-072 du 8 janvier 1993 Situation des instituteurs et des professeurs des écoles maîtres formateurs des anciennes écoles normales B.O. n° 2 du 14 janvier 1993

14. Note de service n° 95-268 du 5 décembre 1995 Mission des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire B.O.E.N. n° 2 du 11 janvier 1996.

15. Circulaires des 2 juillet 1991, 6 août 1993, 14 novembre 1994, 4 avril 2003, 23 août 2006, 23 février 2007.

16. Stage se déroulant dans les écoles le même jour dans la semaine et s'étalant sur plusieurs semaines.

17. Marguerite Altet, « Un dispositif de formation initiale des enseignants innovant et théorisé : les groupes de référence de l'IUFM des Pays de la Lore », Recherche et formation, n°31, 1999, p.31-52.

18. Arrêté du 29 octobre 2001 Organisation du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur B.O. N°45 du 6 décembre 2001 et Circulaire n°2002-125 du 5 juin 2002 Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur B.O. n°24 du 13 juin 2002.

19. L'option langues vivantes étrangères vient compléter les 5 autres spécialités possibles : Education physique et sportive, Education musicale, arts plastiques, Langues et cultures régionales et technologies et ressources éducatives.

20. Arrêté du 2 juillet 1991 relatif au contenu des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres et à leur validation. JORF n°156 du 6 juillet 1991 et

Circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991 Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres. BO n° 27 du 11 juillet 1991.

21. Le processus de Bologne est un processus de rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur européen amorcé en 1998 et qui a conduit à la création en 2010 de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

22. Par exemple, l'Arrêté du 19 décembre 2006 Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres J.O. du 28 décembre 2006 intègre dans son annexe un référentiel de 10 compétences C1 : Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ; C2 : Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ; C3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ; C4 : Concevoir et mettre en oeuvre son enseignement ; C5 : Organiser le travail de la classe ; C6 : Prendre en compte la diversité des élèves ; C7 : Evaluer les élèves ; C8 : Maîtriser les technologies de l'information et de la communication ; C9 : Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ; C10 : Se former et innover.

23. Licence – master – doctorat

24. Circulaire n° 2009-1037 du 23 décembre 2009 Diplôme national de master B.O. n° 1 du 7 janvier 2010.

25. Circulaire n° 2010-037 du 25 février 2010 Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires B.O. n°13 du 1er avril 2010 ; Circulaire n° 2011-073 du 31 mars 2011 Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires B.O. n°20 du 19 mai 2011 ; Circulaire n° 2012-104 du 3 juillet 2012 Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation - année scolaire 2012-2013 B.O. n° 27 du 5 juillet 2012.

26. A compter de 2011, l'organisation de la formation *in situ* ou dans le cadre de la circonscription est privilégiée.

27. Circulaire n° 2010-104 du 13 juillet 2010 Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire B.O. n° 29 du 22 juillet 2010.

28. C'est l'idée développée par Samurçay et Rabardel (1994) selon laquelle dans toute activité humaine, il y a deux faces : une *activité productive* et une *activité constructive*. La première relève de la transformation du réel, la deuxième de la transformation de l'homme par lui-même. C'est essentiellement l'*activité constructive*, celle qui renvoie à la question de la réflexivité.

29. Arrêté du 20 juillet 2015 fixant l'organisation du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, J.O.R.F. n°0167 du 22 juillet 2015 et Circulaire n° 2015-109 du 21 juillet 2015 Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur B.O. n°30 du 23 juillet 2015

RÉSUMÉS

Cet article a pour objectif de dégager, à travers des missions des maîtres formateurs ces dernières années, les modèles de professionnalité et les compétences valorisées pour accompagner les transitions professionnelles des enseignants du premier degré. Il cherche également à déterminer la nature de la visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier au regard des activités de formation des maîtres formateurs. Le cadre théorique s'appuie sur les recherches en sciences de l'éducation portant sur les conceptions de la réflexivité.

L'analyse du contenu des textes de 1981 à 2013 définissant les missions et compétences attendues des maîtres formateurs explore leurs activités et leur rôle dans la réflexivité. L'analyse dégage trois figures de professionnalité successivement valorisées pour former les futurs enseignants. Ces figures infèrent la nature de la réflexivité des dispositifs d'accompagnement où ils interviennent. La discussion met en lumière des évolutions et des invariances dans ces dispositifs d'accompagnement ainsi que des limites à l'aide réflexive apportée par les maîtres formateurs dans le cadre de leurs missions.

This paper aims to identify, through the recent master trainers' missions of these last years, the professional models and valued skills to accompany professional transitions of primary school teachers. It also seeks to determine the nature of reflective aim of accompanying devices in entry into the profession through master trainers' training activities. The theoretical framework is based on research findings in educational sciences on the conceptions of reflexivity. The content analysis of the 1981 and 2013 texts defining the tasks and skills expected of master trainers explores their activities and their role in reflexivity. The analysis identifies three figures of professionalism successively valued to train future teachers. These figures infer the nature of the reflexivity of reflexive devices in which they operate. The discussion highlights developments and invariance of these reflexive devices and limits to the reflexive help provided by master trainers in the frame of their missions.

INDEX

Mots-clés : réflexivité, maître formateur, formation des enseignants, dispositif

Keywords : reflexivity, master trainer, teacher training, mission, device

AUTEUR

ÉRIC MALEYROT

Docteur en sciences de l'éducation. Directeur d'école maître formateur à Nantes. Membre associé au CREN (Centre de Recherche en éducation de Nantes) EA2661