

La formation continue des enseignants du premier degré de l'Académie de Paris

Rapport de l'enquête 2014-2018

Anne Barrère

Professeure à l'Université Paris Descartes, Laboratoire CERLIS

Sylvain Broccolichi

Professeur à l'Université de Lille Nord de France, Laboratoire RECIFES

Émilie Corrège

Doctorante à l'Université Paris Descartes, Laboratoire EDA

Christophe Joigneaux

Maître de conférences à l'Université Paris Est Créteil, Laboratoire CIRCEFT

Éric Roditi

Professeur à l'Université Paris Descartes, Laboratoire EDA

Responsable de l'enquête : Éric Roditi

Rapport remis le 4 décembre 2018

Sommaire

Introduction.....	3
Première partie. Enquête par questionnaire	4
1. Caractéristiques des répondants à l'enquête	5
2. Les expériences actuelles ou passées de la formation continue à Paris	9
3. Satisfactions quant à la formation continue.....	13
4. Les insatisfactions exprimées sur la formation continue.....	21
5. Les attentes exprimées sur la formation continue	30
Deuxième partie. Enquête par entretiens	38
Introduction.....	38
1. Sur l'organisation et le pilotage de la formation	40
2. Les besoins exprimés de formation : contenus et modalités de travail.	42
3. Satisfactions et insatisfactions	48
4. La formation continue en perspectives.	53
5. Une configuration de problèmes qui émerge des entretiens.....	60
Conclusion générale de l'enquête	64
1. Ce qui caractérise les formations appréciées.....	64
2. Ajuster les formations aux besoins : les deux logiques à concilier	65

La formation continue des enseignants du premier degré de l'Académie de Paris

Rapport de l'enquête 2014-2018

Introduction

En janvier 2014, l'Académie de Paris a publié un appel à candidature auprès d'universités parisiennes pour la réalisation d'une enquête sur la formation continue des enseignants du premier degré. Une réponse a été apportée par l'Université Paris Descartes engageant plusieurs enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation des laboratoires EDA (Éducation, Discours, Apprentissages) et Cerlis (Centre de recherches sur le lien social). Une convention entre l'Académie de Paris et l'Université Paris Descartes a été établie fixant le cadre de cette recherche.

Ont activement participé à cette enquête : Anne Barrère (Professeure à l'Université Paris Descartes, Laboratoire Cerlis) ; Sylvain Broccolichi (Professeur à l'Université de Lille Nord de France, Laboratoire RECIFES) ; Emilie Corrège (Doctorante à l'Université Paris Descartes, Laboratoire EDA) ; Christophe Joigneaux (Maître de conférences à l'Université Paris Est Créteil, Laboratoire CIRCEFT) et Eric Roditi, responsable du projet, (Professeur à l'Université Paris Descartes, Laboratoire EDA).

L'enquête a été effectuée avec une double approche de la question : quantitative, reposant sur un questionnaire auprès des enseignants parisiens du premier degré, et qualitative, fondée sur des entretiens réalisés principalement avec des enseignants, des formateurs et des inspecteurs. Le présent rapport comporte ainsi deux parties, la première consacrée à l'enquête par questionnaire et la seconde consacrée à l'enquête par entretiens. Des rapports intermédiaires ont été rendus lors de différents Conseils de Formation (CdF), l'équipe de recherche ayant assisté à ces conseils durant toute la période de l'enquête.

Première partie. Enquête par questionnaire

Expériences, satisfactions, insatisfactions et attentes vis-à-vis de la formation continue. Enquête réalisée par questionnaire auprès des enseignants parisiens du premier degré

Le questionnaire a été adressé à toutes les personnes correspondant au statut d'enseignant du premier degré de l'Académie de Paris, quelle que soit la fonction exercée et la spécialisation éventuelle. Le questionnaire a été mis en ligne durant une période d'un mois environ allant précisément du 29 novembre 2015 au 12 janvier 2015.

Il s'agissait d'un questionnaire où quatre questions ouvertes ont été posées, hormis celles permettant de connaître la situation professionnelle des répondants. La première question portait sur leur expérience de la formation continue dans l'Académie de Paris, la deuxième et la troisième questions leur demandaient de témoigner respectivement de leurs satisfactions et insatisfactions quant à la formation continue dans leur académie, la quatrième question, enfin, portait sur leurs attentes, toujours quant à la formation continue dans leur académie. Précisons dès à présent que nombre d'écrits sur cette question distinguent les attentes et les besoins de formation des enseignants, que c'est une distinction que nous n'avons pas reprise dans ce questionnaire dans la mesure où ce qui est appelé « besoins » dans la littérature correspond généralement, soit à un diagnostic effectué par des personnes autres que les enseignants concernés (inspection, conseillers pédagogiques, formateurs, etc.), soit à une construction personnelle des enseignants eux-mêmes effectuée dans le cadre d'une formation. Ainsi nous a-t-il semblé préférable de questionner les enquêtés sur leurs attentes seulement. Des informations approfondies sur le point de vue des formateurs et des cadres seront recueillies dans la seconde partie de l'enquête, celle réalisée par entretiens. Précisons également que nous n'avons pas *a priori* interrogé les enseignants en différenciant les formations qui leur sont proposées par la circonscription ou par l'académie car l'approche demandée était plutôt une approche globale de la question. Il n'empêche que les répondants ont pu donner des informations spécifiques puisque les questions étaient ouvertes.

Les sections qui composent ce rapport de l'enquête quantitative reprennent le plan du questionnaire ; elles comprennent une analyse : 1° des caractéristiques des répondants ; 2° de leurs expériences de la formation continue ; 3° des sources de leurs satisfactions ; 4° des sources de leurs insatisfactions ; et 5° de leurs attentes vis-à-vis de la formation continue.

1. Caractéristiques des répondants à l'enquête

Bien qu'il ait été envisagé au début de l'enquête que le questionnaire soit rempli par tous les enseignants du premier degré, les difficultés logistiques et organisationnelles ont conduit le Rectorat à préférer une enquête sur échantillon, sans contrainte aucune quant à la réponse au questionnaire, et donc à ne recueillir que les réponses des volontaires. Une première étape du travail d'analyse consiste donc à analyser l'échantillon de la population enseignante qui a répondu au questionnaire. Les caractéristiques retenues portent sur le statut, l'ancienneté et la localisation géographique.

L'effectif total de l'échantillon est de 617 enseignants. Les références quant à la population de l'Académie de Paris sont issues des données exhaustives recueillies pour l'année scolaire 2015-2016 et publiées dans le « *Bilan de la rentrée scolaire premier degré public 2015-2016* » par la DGESCO. Bien que l'enquête ait été réalisée une année plus tôt, nous avons pris ces références car les effectifs de l'année précédente n'ont pas été recueillis au niveau académique. L'effectif retenu de la population est ainsi de 7 433 ; la participation au questionnaire a donc été de 8,3 %. La section suivante porte sur la représentativité de cet échantillon eu égard au statut des enseignants.

1.1. Statut des enseignants de l'échantillon

Une comparaison a été effectuée permettant de mettre en regard les effectifs des répondants et ceux de l'Académie de Paris selon les statuts des enseignants et, pour ceux qui sont en charge d'enseignement, de leur niveau d'enseignement. Les catégories ont été constituées pour donner un aperçu assez précis des enseignants représentés, tout en reprenant celles qu'utilise la DGESCO pour réaliser le « *Bilan de rentrée scolaire* ». Ont ainsi été distingués, par ordre alphabétique, les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC), les directeurs d'école (DIR), les enseignants spécialisés (comprenant les maîtres D, G, E, les enseignants d'unité de soin, les psychologues scolaires et les professeurs ressources ou coordinateur), les enseignants surnuméraires (du dispositif « plus de maîtres que de classes » PDM), les professeurs qui exercent uniquement devant élèves (enseignants stagiaires ou titulaires, professeurs des écoles ou instituteurs, mais qui ne sont ni spécialisés, ni surnuméraires, ni formateurs, ni remplaçants, PE), les formateurs (professeurs ou instituteurs, PEMF) et les remplaçants (brigade ou ZIL). Le bilan obtenu est synthétisé dans le tableau suivant.

Statuts	Échantillon		Académie		Répondants / Académie
	Effectifs	%	Effectifs	%	%
CPC	8	1,3%	71	1,0%	11,3%
Directeur d'école	72	11,7%	669	9,0%	10,8%
Enseignant spécialisé	47	7,6%	632	8,5%	7,4%
PDM	2	0,3%	24	0,3%	8,3%
PE	414	67,1%	5364	72,2%	7,7%
PEMF	26	4,2%	103	1,4%	25,2%
Remplaçants	48	7,8%	570	7,7%	8,4%
Total	617	100%	7433	100%	8,3%

Tableau 1 : Caractéristique des répondants : statuts et comparaison avec l'académie

Le tableau indique que toutes catégories d'enseignants sont représentées dans l'échantillon des répondants et cela de manière presque analogue à leur présence dans l'Académie de Paris, les enseignants de certaines d'entre elles – plus intéressée par la formation que les autres du fait même de leur statut – sont légèrement surreprésentées. Il en est ainsi des PEMF qui ont une participation de 25,2% alors que la participation moyenne n'est que de 8,3%. Mais c'est là un cas assez particulier puisque les deux autres catégories surreprésentées que sont les directeurs d'école et les conseillers pédagogiques de circonscription ont une participation respective de 11,3% et 10,8% ce qui n'est que faiblement supérieur à la participation moyenne de 8,3%. Les enseignants spécialisés, les PDM, les PE et les remplaçants ont une participation analogue à la participation moyenne, respectivement 7,4%, 8,3%, 7,7% et 8,4%. Ces enseignants représentent 82,8% des enseignants de l'Académie de Paris. Ainsi pouvons-nous estimer que, du point de vue des statuts des enseignants, l'échantillon des répondant est représentatif de la population étudiée.

1.2. Ancienneté dans la profession des enseignants de l'échantillon

L'ancienneté dans la profession des enseignants qui ont répondu à l'enquête a été étudiée : les enquêtés sont enseignants depuis une période allant de quelques mois pour les PES à 43 ans. En moyenne, l'ancienneté des enseignants de l'échantillon est de 16,2 années. Le tableau suivant indique la répartition par tranche de 5 années d'ancienneté dans la profession.

Ancienneté	Effectif	%
0 à 4 ans	85	14%
5 à 9 ans	118	19%
10 à 14 ans	123	20%
15 à 19 ans	82	13%
20 à 24 ans	65	11%
25 à 29 ans	51	8%
30 à 34 ans	60	10%
35 et plus	33	5%
Total	617	100%

Tableau 2 : Caractéristique des répondants : ancienneté dans la profession

Une certaine homogénéité de représentation de chaque tranche d'ancienneté peut être remarquée, ainsi que le fait que la moitié des enseignants (53%) a moins de 15 ans d'expérience professionnelle. Sans données exhaustive concernant l'Académie de Paris, cette caractéristique de l'échantillon ne permet pas de juger de sa représentativité de la population étudiée.

1.3. Exercice en maternelle ou en élémentaire des enseignants de l'échantillon

Comme nous l'avons vu précédemment (section 1.1.), la participation des enseignants (stagiaires ou titulaires, professeurs des écoles ou instituteurs, mais qui ne sont ni spécialisés, ni surnuméraires, ni formateurs, ni remplaçants) est de 7,7% c'est-à-dire assez proche de la participation moyenne des enseignants de l'Académie de Paris qui est de 8,3% ; ils composent ainsi 67,1% des enseignants de l'échantillon alors qu'ils représentent 72,2% de ceux de l'académie. Nous avons également comparé la représentation des enseignants des écoles maternelle et élémentaire entre celle de l'échantillon des répondants et celle de l'Académie ; ces répartitions figurent dans le tableau ci-dessous :

Niveau	Échantillon		Académie	
	Effectifs	%	Effectifs	%
École maternelle	183	44%	2 069	39%
École élémentaire	236	56%	3 295	61%
Total	419	100%	5 364	100%

Tableau 3 : Répartition des enseignants répondants entre école maternelle et élémentaire

Les proportions d'enseignants exerçant en maternelle ou en élémentaire parmi les répondants sont proches de celles de l'ensemble de la population d'enseignants de l'Académie de Paris ; les enseignants en école maternelle étant légèrement surreprésentés.

1.4. Répartition géographique des enseignants ayant répondu au questionnaire

Nous avons également repéré les répondants en fonction de la zone géographique dans laquelle ils exercent. Ne disposant pas des sources concernant la répartition géographique des enseignants sur l'Académie de Paris, nous avons adopté un découpage en cinq zones : Centre, Nord, Est, Sud et Ouest. Ces zones ont été définies par les arrondissements de Paris de manière à permettre d'effectuer aisément des comparaisons ultérieures. La « zone Centre » regroupe les arrondissements qui n'ont pas de frontière commune avec l'extérieur de Paris c'est-à-dire depuis le 1^{er} arrondissement jusqu'au 11^e, la « zone Nord » regroupe les 18^e et 19^e arrondissements, la « zone Est » les 12^e et 20^e arrondissements, la « zone Sud » les 13^e et 14^e arrondissements et la « zone Ouest » les 15^e, 16^e et 17^e arrondissements.

La répartition obtenue qui figure dans le tableau suivant est difficile à interpréter sans référence sur l'académie. Les zones les plus représentées sont les plus peuplées (en nombre d'habitants, ce qui ne correspond pas nécessairement à la population scolarisée dans le premier degré ni donc à la population enseignante), mais les populations des zones Est et Sud qui ont des populations comparables en effectifs ne sont pas représentées de manière analogue dans l'échantillon. Ces informations sont donc mises à disposition pour une interprétation future éventuelle.

Répartition géographique des enseignants de l'échantillon		%
Centre	Arrondissements : 1 à 11	23%
Nord	Arrondissements : 18 et 19	22%
Est	Arrondissements : 12 et 20	20%
Sud	Arrondissements : 13 et 14	12%
Ouest	Arrondissements : 15 à 17	23%
Total		100%

Tableau 4 : Répartition géographique des enseignants répondants au questionnaire

Précisons enfin que 31% des enseignants répondants ont indiqué qu'ils enseignaient dans un établissement d'éducation prioritaire (les qualificatifs de ZEP, REP ou REP+, RRS, ZUS, ECLAIR ont été employés par les enquêtés). Nous ne disposons pas des données académiques, toutefois, nous savons que près de 24% des écoles parisiennes relèvent de l'éducation prioritaire, que les écoles comportant un petit nombre de classes sont plutôt hors éducation prioritaire. Nous pouvons donc estimer que les enseignants d'éducation prioritaire sont un peu surreprésentés ; ces enseignants, confrontés à des difficultés scolaires et sociales plus importantes que celles auxquelles sont confrontés les autres enseignants se sont peut-être

davantage impliqués pour faire entendre leurs avis, attentes et suggestions sur la formation continue.

En conclusion de cette section relative aux caractéristiques de l'échantillon des répondants au questionnaire, il apparaît qu'on doit le considérer comme représentatif des enseignants de l'Académie de Paris au regard de leur statut et de leur niveau d'enseignement. Néanmoins, rien ne permet bien sûr d'affirmer que toutes les voix se sont proportionnellement exprimées, l'échantillon étant constitué d'enseignants volontaires et non d'enseignants issus d'un tirage aléatoire. S'il est possible de penser que les réponses obtenues puissent différer de celles qui auraient pu l'être sur l'académie toute entière, il reste toutefois que les enquêtes sur toute une population connaissent d'autre biais (beaucoup de non-réponses notamment), aussi apparaît-il raisonnable d'estimer que les résultats de cette enquête soient informatifs quant aux expériences, satisfactions et attentes des enseignants parisiens du premier degré quant à la formation continue.

2. Les expériences actuelles ou passées de la formation continue à Paris

La première question ouverte à laquelle devait répondre les enseignants était formulée ainsi : « *Quelles sont vos principales expériences actuelles ou passées de la formation continue à Paris ?* » Cette question avait pour objectif, d'une part d'apprécier les formations suivies à Paris par les enseignants en comprenant au passage ce que recouvre pour eux la formation continue, et d'autre part de savoir sur quelles formations ils s'appuient pour indiquer leurs satisfactions et insatisfactions.

2.1. Cinq catégories de formations évoquées par les enseignants

Les enseignants ont répondu de différentes façons : en précisant les contenus des formations suivies, en insistant plutôt sur la durée des stages ou en indiquant si la formation suivie correspondait plutôt aux 18 heures annuelles obligatoires de formation¹ offertes par la circonscription ou aux stages de formation proposés dans le cadre du Plan Académique de Formation (PAF). Le premier travail d'analyse des réponses a été de construire une typologie des formations mentionnées par les enseignants. Cinq catégories ont pu être dégagées qui

¹ Les formations obligatoires sont réparties sur 18h accordées aux enseignants pour suivre une formation continue et regroupent les stages choisis sur le site « *Circonscrip* » qui permet de consulter les offres de formation de la circonscription d'enseignement : les animations pédagogiques, les conférences présentées par l'IEN de circonscription et/ou les conseillers pédagogiques sur les objectifs, les programmes et les grands axes académiques, etc.

peuvent se recouvrir pour une même formation ; en outre, les enseignants ont pu évoquer plusieurs formations et donc leur réponse peut correspondre à plusieurs catégories. Ces cinq catégories sont les suivantes :

- les *formations obligatoires* assurées par la circonscription ;
- les *formations spécialisées* qui regroupent les formations reçues par les enseignants spécialisés (maître, E,D,F), les formations au CAFIPEMF et les formations de directeurs d'école ;
- les *formations portant sur des contenus*, ces formations correspondent à des stages portant sur des approfondissements disciplinaires, culturels, pédagogiques, technologiques ou didactiques, à des conférences d'universitaires, à des formations liées à un projet d'école ou encore à une formation aux premiers secours ;
- les *formations portant sur les pratiques enseignantes*, ces formations sont souvent décrites en indiquant les formes de travail associées, elles conduisent en effet généralement à de nombreux échanges entre collègues. C'est également le cas des Formations d'Initiative Locale (FIL) couramment appelées « stage école » par les enseignants et qui conduisent à beaucoup de travail en équipe ;
- les *stages « sorties »* regroupent les formations que les enseignants indiquaient en précisant qu'elles étaient suivies afin de sortir de la classe, de voir les collègues et de souffler un peu.

Le tableau suivant indique la répartition des réponses selon ces catégories. Pour chacune d'elles nous avons indiqué le nombre d'occurrences et le pourcentage que ces occurrences représentent relativement à la taille de l'échantillon (617 répondants). Les absences de réponses sont également mentionnées (il y en a 38, il y a donc eu 579 réponses à la question portant sur les expériences de la formation à Paris). En outre, nous avons rapporté le nombre d'occurrences relativement au nombre d'enseignants ayant répondu à la question, c'est-à-dire à 579 enseignants. Dans les analyses des résultats, ce sont ces pourcentages relatifs aux enseignants qui se sont exprimés qui ont été pris en compte.

Formations suivies	Effectif	% des 617	% des 579
Absence de réponse	38	6%	0%
Formation obligatoire	280	45%	48%
Formations spécialisées	119	19%	21%
Formations sur des contenus précis	485	79%	84%
Formations sur les pratiques enseignantes	34	6%	6%
Stages « sorties »	9	1%	1%
Total	965	156%	160%

Tableau 5 : Formations suivies sur l'Académie de Paris

Parmi les 617 enseignants qui ont répondu au questionnaire, 6% (soit 38 enseignants) n'ont pas indiqué de formations suivies sur l'académie de Paris. Parmi eux, une grande majorité a moins de 15 années d'ancienneté dans le métier ; il est probable que nombre d'entre eux n'ont pas encore pu accéder à des formations continues offertes au PAF du fait de leur trop faible ancienneté, d'autres sont peut-être depuis trop peu de temps dans l'académie, enfin, les PES ont, pour la plupart, précisé ne pas suivre encore de formation continue.

Les réponses des enseignants pouvant correspondre à plusieurs catégories de formation, il n'est pas étonnant que le total dépasse 100%. Ainsi, pour les 579 enseignants qui ont répondu à cette question, le total des fréquences des catégories de formation s'élève à 160%, cela correspond en moyenne à 1,6 catégorie de formations par répondant.

2.2. Formations obligatoires

Parmi les répondants à la question des formations suivies sur l'Académie de Paris, 48% (de statut et d'ancienneté divers) ont cité les formations obligatoires (animations pédagogiques et formations de circonscription) dans leur expérience de formation continue. La lecture des réponses montre que pour un certain nombre d'enseignants, les animations pédagogiques offertes dans le cadre des 18h de formation obligatoire ne sont pas considérées comme des actions de formation continue.

Parmi ces 48% d'enseignants, il est intéressant de noter que 9% d'entre eux ont précisé n'avoir pas suivi d'autres formations. Ce sont tous des enseignants ayant moins de 15 ans d'ancienneté dans le métier (avec une majorité d'entre eux ayant moins de 5 ans d'expérience).

Les stages offerts par le PAF² peuvent être en effet difficilement accessibles aux enseignants débutants car les critères d'accès à ces formations sont multiples et peu favorables aux « jeunes » enseignants : barème (ancienneté dans le métier), nombre de places disponibles, public désigné³ ou convocations assignées.

2.3. Formations spécialisées

Parmi les enseignants qui ont répondu à la question sur les expériences de formation continue à Paris, 21% évoquent des formations spécialisées telles que des formations de directeur, formations au CAPA-SH (aujourd'hui CAPPEI) ou CAFIPEMF, formations données en tant que formateur ou formations spécialisées sans autres précisions. Ces enseignants sont en très grande majorité des directeurs d'école, des maîtres formateurs ou des enseignants spécialisés. Toutefois, 10% d'entre eux sont des enseignants n'ayant pas de spécialité, mais soit qui occupent un poste « spécialisé », soit qui projettent une évolution professionnelle et sont engagés dans des formations pour devenir formateur (CAFIPEMF) ou enseignant spécialisé (CAPA-SH).

2.4. Formations sur des contenus précis

Les répondants, pour 84% d'entre eux, ont cité des formations portant sur un contenu précis, qu'il soit strictement disciplinaire (approfondissements en français, mathématiques langue vivante, etc.), culturel ou artistique, pédagogique (utilisation des TICE, en lien avec un projet d'école particulier), etc. (formation aux premiers secours par exemple). Ces enseignants ont des statuts et une ancienneté dans le métier très divers. La plupart d'entre eux ont cité des stages qu'ils ont déclaré avoir suivis dans le cadre du PAF, des stages qu'ils ont demandés, et en particulier des stages longs de plusieurs semaines. D'autres ont effectué une liste des contenus suivis en formation, sans en préciser le cadre (circonscription ou académie).

2.5. Formations sur les pratiques enseignantes

Alors que 84% des répondants ont cité des formations sur un contenu précis, seulement 6% d'entre eux (des enseignants au statut et à l'ancienneté variés) ont mentionné des formations portant sur les pratiques enseignantes. Pour ces formations, ce qui était mis en avant portait

² Le choix des formations s'effectue *via* une application en ligne « GAIA » dans laquelle les enseignants peuvent consulter le catalogue des offres de leur académie. Ils peuvent ensuite effectuer plusieurs vœux à ordonner selon leur préférence (ou selon leur disponibilité en fonction des modalités de formation sur temps scolaire ou non et selon distance du domicile).

³ Cette catégorie des « publics désignés » concerne les stages pour lesquels le public est désigné par les corps d'inspection ou les chefs d'établissement.

essentiellement sur les formes de travail adoptées durant ces stages : analyses de pratiques, échanges avec les pairs, etc.

2.6. Stages « sorties »

1% des enseignants ont rapporté avoir assisté à des stages pour souffler, sortir du quotidien de leur classe, rencontrer les collègues... Ces enseignants ont tous plus de 30 années d'ancienneté dans le métier et sont en grande majorité des directeurs d'école. Ce sont en tous cas les seuls à avoir exprimé cette motivation pour la formation, sans qu'on sache s'ils occupaient déjà la fonction de direction, sans qu'on sache non plus combien d'autres enseignants la partagent sans oser l'exprimer, même dans un questionnaire anonyme...

En fonction de leurs diverses expériences de formation continue dans l'Académie de Paris, les enseignants ont ensuite pu exprimer leurs satisfactions et insatisfactions, puis ils ont eu la possibilité de suggérer des pistes ou des réflexions sur des évolutions qu'ils jugeraient souhaitables ou regrettables.

3. Satisfactions quant à la formation continue

La deuxième question ouverte du questionnaire était la suivante : « *Dans quelle mesure ces expériences ont-elles répondu à vos attentes ou vous ont au contraire déçu.e ?* ». Les réponses à cette question ont été analysées, ce qui a permis de mettre au jour des catégories analogues pour décrire les sources de satisfactions et d'insatisfactions des enseignants⁴ vis-à-vis de la formation continue à Paris. Cela permettra des comparaisons et des approfondissements des points de vue exprimés par les enseignants.

3.1. Les principales sources de satisfactions (ou d'insatisfactions)

Malgré la diversité des réponses des enseignants à cette question ouverte, quatre grandes sources de satisfactions ou d'insatisfactions ressortent de l'analyse, elles sont présentées ci-dessous.

- *Les contenus disciplinaires et pédagogiques.* Cette source synthétise les indications données par les enseignants pour exprimer leur satisfaction ou leur déception quant aux contenus traités en formation, qu'ils soient disciplinaires ou culturels, qu'ils portent sur des outils ou des méthodes d'enseignement, etc.

⁴ Nous écrivons ici « enseignants » pour désigner la population totale des répondants quel que soit leur statut. Nous détaillerons ensuite plus finement la proportion de chacun en fonction des divers critères d'analyse.

- *Les formes de travail proposées en formation et l'impact perçu de la formation sur les pratiques.* Pour expliquer leurs satisfactions ou déceptions, de nombreux enseignants évoquent les modalités d'organisation du travail en formation (échanges avec les pairs, formations en présence ou à distance, modalités de regroupements, d'accompagnement, etc.) ainsi que l'impact potentiel ou effectif qu'ils ont perçu sur leurs pratiques (formation plus ou moins proche de leurs besoins et de la réalité du terrain, exploitable en classe, etc.). Les réponses développent parfois des représentations des formes de travail que les enseignants trouvent efficaces pour faire évoluer leurs pratiques, pour s'intéresser à de nouveaux sujets, apprendre ou progresser, ou encore pour créer des liens de travail avec leurs pairs, avec les formateurs.
- *La reconnaissance professionnelle.* Comme sources de satisfactions ou d'insatisfactions, les enseignants évoquent aussi des éléments relatifs à la reconnaissance de leur travail par leur hiérarchie : le fait que la formation soit ou non prise en compte dans (ou pour) l'évolution de carrière, les choix effectués pour cibler les populations d'enseignants à former, la valorisation de leur travail par la formation, etc.
- *Le pilotage.* Les répondants évoquent ce qui concerne l'organisation de la formation continue par les « décideurs » (les offres, l'accès aux formations, la durée des stages, le fait que les stages soient imposés ou choisis, etc.) comme motifs de satisfaction, mais aussi d'insatisfaction lorsque l'organisation est vécue comme un frein à la motivation ou à l'engagement dans la formation.

Les effectifs des sources de satisfactions par catégories sont présentés ; comme précédemment, les effectifs sont rapportés à la taille de l'échantillon des répondants (617 enseignants) puis à l'effectif total de ceux qui ont effectivement indiqué des sources de satisfactions. Signalons à nouveau que les fréquences ainsi obtenues peuvent avoir un total supérieur à 100% : un total de 140% signifiant que les enseignants ont indiqué, en moyenne, 1,4 sources de types différents dans leur réponse à la question ouverte.

Les résultats sont ensuite approfondis en différenciant les enseignants suivant leur statut des enseignants et leur ancienneté. Seront alors utilisés les statuts présentés auparavant, et, pour l'ancienneté, deux groupes de taille analogues : celle des enseignants de moins de 15 ans d'ancienneté qui représente environ la moitié des participants au questionnaire (53%) et celle des plus de 15 ans d'ancienneté ; précisons qu'une ancienneté de 15 ans correspond également environ à l'ancienneté moyenne des répondants.

Afin de réaliser un traitement exhaustif des réponses exprimant des satisfactions quant à la formation continue à Paris, il a été nécessaire d'introduire une catégorie supplémentaire qui a été appelée « *Autres sources de satisfactions* » dans laquelle nous avons regroupé notamment toutes les réponses des enseignants qui se disaient plutôt satisfaits de la formation, sans donner davantage de précisions quant à l'origine de leur satisfaction. Les non-réponses ou les réponses des enseignants qui n'ont pas indiqué de satisfactions ont été rassemblées comme des absences de réponse. L'ensemble des résultats chiffrés est synthétisé dans le tableau suivant.

Sources de satisfactions	Effectifs	% des 617	% des 387
Absences de réponse	230	37%	0%
Autres sources de satisfaction	210	34%	54%
Contenus disciplinaires et pédagogiques	157	25%	41%
Formes de travail, impact perçu sur les pratiques	146	24%	38%
Reconnaissance professionnelle	54	9%	14%
Organisation et pilotage	22	4%	6%
Total	819	133%	153%

Tableau 6. Sources des satisfactions exprimées vis-à-vis de la formation continue à Paris

Le nombre d'absences de réponse quant aux satisfactions vis-à-vis de la formation continue est de 230 sur les 617 répondants. Il y a donc 387 enseignants qui ont exprimé des satisfactions. Le total des fréquences des types de sources de satisfaction s'élève à 153%, cela signifie qu'en moyenne, les personnes ayant exprimé des satisfactions ont indiqué 1,5 causes à ces satisfactions.

3.2. Des absences de réponses difficiles à interpréter

Le premier constat auquel conduit la lecture du tableau porte sur les absences de réponse qui concernent plus d'un tiers des répondants (37%). Cette forte abstention soulève la question de son interprétation éventuelle comme déficit de satisfaction quant à la formation continue pour de nombreux enseignants. Il faut noter que les enseignants de moins de 15 ans d'ancienneté sont légèrement surreprésentés parmi ces non-réponses (61% alors qu'ils représentent 53% de l'échantillon). Il est possible de supposer que ces enseignants sont ceux qui ont le plus difficilement accès aux stages offerts par le PAF et qu'une grande partie d'entre eux n'a, par conséquent, pas d'expérience de la formation continue en dehors de la formation obligatoire. Un examen des insatisfactions de ces enseignants reste donc à étudier pour interpréter plus solidement ce pourcentage d'absences d'expression de satisfaction quant à la formation continue. Cela sera l'objet de la section suivante. Toutefois, il est déjà possible d'indiquer que

sur ces 37% de répondants qui ne déclarent pas de satisfactions, près de la moitié (soit 15% des répondants) n'expriment pas non plus d'insatisfactions vis-à-vis de la formation. Ces enseignants ont en majorité moins de 15 ans d'ancienneté et la moitié d'entre eux a moins de 5 ans d'ancienneté. Si ces absences de réponse pourraient s'interpréter comme une forme de neutralité voire d'indifférence, il apparaît plus probable, comme déjà indiqué, que c'est l'accès à la formation continue qui peut être la cause, accès dont la difficulté est plus grande pour les enseignants ayant une expérience professionnelle inférieure à la moyenne parisienne. Pour les plus anciens, parallèlement à l'hypothèse de neutralité ou d'indifférence, on peut aussi penser à un sentiment de découragement vis-à-vis de la formation continue. Remarquons enfin que parmi les 63% des enseignants ayant indiqué des satisfactions quant à la formation continue, les trois quarts ont également exprimé des insatisfactions, autrement dit, qu'ils ne sont pas pleinement satisfaits de la formation continue à Paris.

Dans la suite des analyses des résultats, les pourcentages pris en compte sont ceux relatifs aux 387 enseignants qui ont effectivement répondu à la question ouverte en indiquant des satisfactions vis-à-vis de la formation continue.

3.3. Composition du groupe d'enseignants ayant exprimé des satisfactions

Le groupe d'enseignants ayant indiqué des satisfactions quant à la formation continue suivie sur l'Académie de Paris a un effectif de 387, il représente ainsi environ 63% des répondants.

Parmi eux, 27% n'ont pas exprimé d'insatisfactions. On peut supposer que ces derniers sont des enseignants qui sont plutôt satisfaits de la formation dispensée sur l'Académie de Paris. L'examen du statut de ces enseignants fait apparaître une surreprésentation de personnes plutôt engagés dans la formation continue du fait de leur spécialisation ou du poste qu'elles occupent : il s'agit notamment d'enseignants spécialisés, de conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) ou formateurs (PEMF), de directeurs d'école, ou d'enseignants surnuméraires (PDM). En effet, alors que ces enseignants représentent 17% des répondants, ils constituent 43% de ceux qui sont satisfaits et qui ont exprimé des satisfactions sans indiquer d'insatisfactions. Les enseignants spécialisés se déclarent satisfaits de leur formation et expriment qu'elle devrait être accessible à la majorité des enseignants afin qu'ils puissent mieux connaître les difficultés d'apprentissage des élèves et interroger leurs pratiques d'enseignement. Comme cela sera indiqué dans la partie consacrée aux attentes vis-à-vis de la formation, ces formations de type

« ASH⁵ » sont très demandées par les enseignants. Les CPC et PEMF se déclarent plutôt satisfaits de leur formation de formateur. Ce sont généralement eux qui sont les plus demandeurs de liens avec le milieu de la recherche. Certains PEMF indiquent souhaiter davantage intervenir dans la formation continue des enseignants. Enfin, les directeurs d'école trouvent que les stages de direction sont indispensables compte tenu des tâches et des responsabilités inhérentes à leur fonction.

Dans le groupe de ces 387 enseignants ayant exprimé des satisfactions, 54% expriment une satisfaction sans en préciser les sources. Ce nombre étant important, il semble intéressant pour l'analyse de tenir compte à la fois des fréquences des catégories de sources de satisfaction indiquées dans le tableau 6 et des fréquences calculées en ventilant ces 54% sur les différentes catégories, proportionnellement à leur fréquence relative afin de conserver les proportions. Dans la suite du texte, ces fréquences obtenues après ventilation des satisfaits qui n'indiquent pas de sources précises de satisfaction sont indiquées en italiques et entre parenthèses à la suite des fréquences indiquées dans le tableau 6.

Analysons à présent les satisfactions exprimées vis-à-vis de la formation continue, et cela à partir des grandes catégories de sources de satisfaction déterminées par le traitement des réponses des enseignants.

3.4. Les satisfactions liées aux contenus disciplinaires ou pédagogiques

Pour 41% (63%) des enseignants qui expriment des satisfactions quant à la formation continue, le contenu de la formation, disciplinaire ou pédagogique, est cité comme source de satisfaction. Pour la plupart, les enseignants qui mentionnent cette source de satisfaction évoquent des stages qu'ils ont choisis, souvent des stages longs, correspondant donc plutôt à une offre du PAF. Les critères de qualité à l'origine de la satisfaction exprimée se répartissent selon quatre types dont les deux premiers sont cités par près de 90% des enseignants qui citent le contenu de la formation comme source de leur satisfaction.

Le critère de satisfaction le plus fréquemment cité (par 47% de ces enseignants) est le fait que le contenu de la formation soit en lien avec la classe et directement exploitable. Ainsi les enseignants apprécient-ils que les stages ciblent un contenu précis, un cycle d'enseignement ou un niveau de classe particulier. Ce critère est en majorité cité par des enseignants titulaires ayant moins de 15 ans d'ancienneté dans le métier, lesquels utilisent très fréquemment l'expression de « contenus clé en main ». Il faut rappeler que les jeunes enseignants changent fréquemment

⁵ ASH : Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés.

de niveau de classe et accèdent plus difficilement à des stages de formation choisis en fonction de leurs attentes, dans l'offre du PAF notamment. Il apparaît par ailleurs majoritairement que les contenus de formation sont considérés par les enseignants comme ayant un impact positif sur leurs pratiques lorsqu'ils ont eux-mêmes choisi le thème ou le stage. Ce critère pourra être mis en lien un peu plus loin avec celui de la réponse aux attentes de formations. En effet, il semble que les enseignants satisfaits de leur stage sont à la fois ceux qui ont la possibilité d'avoir des contenus concrets pour un réinvestissement possible dans leur classe mais également lorsque le contenu de la formation correspond à leur demande. Le rapport Filâtre⁶ sur la formation continue des enseignants développe une recommandation quant au contenu des formations qui « (...) doit être appropriable et centré sur l'utilisateur c'est-à-dire qu'il doit non seulement avoir du sens et de l'utilité pour le ou les formés, mais aussi s'éprouver dans leur travail quotidien et contribuer à la résolution de leurs dilemmes. » (Rapport Filâtre, 2016, p. 27)

Le deuxième critère, mis en avant par 41% des personnes ayant cité le contenu de la formation comme source de satisfaction, porte sur la qualité des apports de la formation, qualité qui peut être associée, dans les réponses, à la compétence de l'intervenant (critère cité par une de ces personnes sur cinq environ). Ces personnes font souvent référence à des conférences visant des mises à jour de connaissances par la présentation de résultats de recherches récentes. Les réponses ne sont pas suffisamment développées pour qu'il soit possible de préciser davantage ce qui fait la qualité d'un apport de la formation, sinon toutefois le fait qu'il soit en lien avec la classe. Les directeurs d'école sont légèrement surreprésentés parmi les personnes qui mettent en avant ce deuxième critère, ils représentent en effet 19% d'entre elles alors qu'ils ne constituent que 11,7% des répondants.

Les deux autres critères de satisfaction sont nettement moins fréquemment cités. Le premier est cité par 9% des personnes ayant cité le contenu de la formation comme source de satisfaction, il concerne l'accompagnement des débutants (formations PES et T1). Le critère de satisfaction est rempli lorsque les contenus sont appropriés et tiennent compte spécifiquement de la situation des enseignants qui débutent. Les personnes qui mentionnent ce critère évoquent pour la plupart d'entre elles des retours sur des « visites » de classe et des conseils qui peuvent plus ou moins être mis en pratique en classe. Le dernier critère concerne spécifiquement les

⁶ Le président du comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation, Daniel Filâtre, recteur de l'académie de Versailles, a remis à la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le rapport annuel portant sur la formation tout au long de la vie, mardi 29 novembre 2016. <http://www.education.gouv.fr/cid110129/remise-du-rapport-du-comite-national-de-suivi-de-la-reforme-de-la-formation-des-enseignants-et-personnels-d-education.html>

stages culturels ou artistiques : 3% des personnes ayant cité le contenu de la formation comme source de satisfaction évoquent ces stages pour illustrer ceux qui leur donnent satisfaction.

Une autre source de satisfaction que celle relative au contenu de la formation concerne les formes de travail proposées et l'impact perçu sur les pratiques.

3.5. Les satisfactions liées aux formes de travail et à l'impact perçu

Pour 38% (59%) des enseignants qui expriment des satisfactions quant à la formation continue, les formes de travail proposées en formation et l'impact perçu sur les pratiques enseignantes sont explicitement mentionnées comme sources de satisfaction. Des détails sont donnés par les répondants qui constituent des critères pour apprécier ces formes de travail et l'impact de la formation. Les trois premiers critères les plus fréquemment cités le sont, au total, par près de 90% des enseignants qui expriment des satisfactions dues aux formes de travail et à l'impact perçu.

Le premier de ces critères est cité par 42% d'entre eux, il s'agit du fait que les stages permettent d'échanger avec les pairs. Ce critère est le plus cité, quels que soient le statut et l'ancienneté des enseignants, ce qui semble témoigner d'un réel intérêt pour l'analyse, les échanges et la comparaison de pratiques, tant pour prendre connaissance de ce qui se fait, d'une forme de « norme collective du métier », que de ce qui pourrait se faire, qui est expérimenté voire adopté par d'autres. Ces échanges entre pairs sont valorisés par les enseignants qui trouvent une légitimité institutionnelle dans cette démarche de formation par le référentiel de compétences des métiers du professorat où figure le fait de « *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* » (Référentiel de compétences, B.O. du 25 juillet 2013). Nous verrons d'ailleurs que cette recherche de formation par les pairs a une incidence sur les attentes quant aux formateurs qui, pour de nombreux enseignants, gagnent en légitimité et en crédibilité lorsqu'ils sont eux-mêmes issus « du terrain ».

Le deuxième critère, cité par 28% des enseignants qui expliquent leurs satisfactions par les formes de travail proposées en formation et l'impact perçu sur la pratique, est que les stages permettent un questionnement par une analyse des pratiques. Ces enseignants ne sont toutefois pas représentatifs de l'échantillon des répondants au questionnaire. Ils sont pour 21% enseignants spécialisés alors que les enseignants spécialisés ne représentent qu'environ 8% de l'échantillon, ils sont pour 15% formateurs (CPC et PEMF) au lieu de 6% environ, pour 11% directeurs d'école et donc pour 53% PE, PDM ou remplaçants au lieu de 75% environ. Finalement, 8% des PE, PDM et remplaçants de l'échantillon des répondants se sont déclarés satisfaits de formations conduisant à ce type de prise de recul sur les pratiques. Encore une fois,

l'interprétation de tels chiffres n'est pas aisée car il n'est pas impossible que, pendant leur formation continue, les enseignants « spécialisés » et les formateurs aient eu, davantage que les autres enseignants, accès à des stages leur permettant d'avoir une posture réflexive vis-à-vis de leurs pratiques et de celles de leurs pairs.

Le troisième critère, cité par 19% des enseignants qui expliquent leurs satisfactions par les formes de travail proposées en formation et l'impact perçu sur la pratique, est que les formations apportent des pistes qui donnent l'envie de perfectionner sa pratique actuelle et de s'auto former (19%). Parmi ces enseignants, ceux qui ont moins de 15 années d'ancienneté sont sous-représentés (23% au lieu des 53% qu'ils représentent au sein de l'échantillon des répondants). Ce critère n'a été cité par aucun enseignant de moins de 5 années d'ancienneté. Ce constat peut s'interpréter en remarquant que le critère de satisfaction suppose une forme d'approfondissement voire de renouvellement de ses connaissances ou de sa pratique, or durant les premières années d'exercice, les enseignants changent souvent de niveau scolaire, ils sont très pris par la préparation des cours et sont par conséquent peu enclin à suivre des formations où le questionnement et l'ouverture vers le changement constituent un objectif. On ne peut écarter en outre que de tels stages leur soient peu ouverts, qu'ils n'aient donc pas l'occasion de les suivre ni de les citer comme exemples de formation leur donnant satisfaction.

Le quatrième et le cinquième critère sont cités respectivement par 6% et 5% des enseignants qui expliquent leurs satisfactions par les formes de travail proposées en formation et l'impact perçu sur la pratique. Il s'agit en fait de deux types de stages, ceux qui sont programmés sur des temps longs et conduisent à des allers et retours entre théorie et pratique, et ceux qui se déroulent sur site, dans l'école où l'équipe en a exprimé le besoin (formations d'initiative locale). Les premiers étaient assez fréquents du temps où les professeurs stagiaires prenaient en responsabilité durant trois semaines la classe d'un enseignant titulaire qui, de ce fait, était libéré pour suivre une formation. Ainsi, les enseignants ayant moins de cinq années d'expérience professionnelle ne mentionnent pas ces stages, et ceux qui ont moins de 15 ans d'ancienneté sont très peu nombreux à les citer comme des formations sources de satisfaction.

Outre les critères relatifs aux contenus et aux formes de travail, les enseignants qui déclarent des satisfactions relatives à la formation continue citent la reconnaissance professionnelle et la prise en compte personnelle comme critère de satisfaction.

3.6. Les satisfactions liées à la reconnaissance professionnelle et individuelle

Parmi les répondants qui expriment des satisfactions vis-à-vis de la formation continue, 14% (22%) indiquent des sources de satisfactions concernant la reconnaissance professionnelle

dont ils ont bénéficié ou le fait qu'ils aient été pris en compte personnellement dans la formation.

Pour plus de la moitié de ces enseignants (56%), les sources de satisfactions sont justifiées par le fait que la formation suivie ait répondu à leur attente. Cela peut aussi bien concerner des stages du PAF que des formations offertes en circonscription, bien que les modalités d'accès en soient très différentes. Dans un cas comme dans l'autre, le critère de satisfaction est la correspondance entre la formation reçue et les attentes de l'enseignant, la représentation qu'il avait du stage, les réponses obtenues à ses propres préoccupations professionnelles, etc.

Pour les autres enseignants, près de la moitié (44%), le critère de satisfaction est que le stage ait mis les participants dans une situation de travail proche de celle de la classe (pour le professeur ou pour les élèves) et ait (cela va pratiquement toujours de pair dans les réponses au questionnaire) donné du plaisir à apprendre, à compléter ses connaissances, mais aussi à discuter des transpositions possibles en classes, des possibilités et difficultés envisageables pour chacun, etc. En croisant ces réponses avec les autres sources de satisfaction, on constate que la moitié des enseignants qui ont cité le plaisir qu'ils ont eu à apprendre comme critère de satisfaction d'une formation, ont également cité comme critère de satisfaction le fait que les contenus proposés en stage soient exploitables en classe.

3.7. Les satisfactions liées au pilotage de la formation

Certains enseignants, 6% (9%) de ceux qui indiquent des satisfactions vis-à-vis de la formation continue, indiquent le « pilotage » de la formation comme source de leur satisfaction. Les stages de direction d'école sont cités plus d'une fois sur deux (57%) lorsque le pilotage de la formation est indiqué comme source de satisfaction. Pour plus d'un tiers des enseignants qui citent le pilotage de la formation à l'origine de leur satisfaction (38%), l'explication réside dans la diversité des stages proposés et la variété des intervenants qui contribuent à l'acquisition de différents points de vue sur les contenus disciplinaires, les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage. Restent 5% de ces enseignants qui se déclarent satisfaits des formations proposées à distance et qui citent les formations m@gistère comme exemple.

4. Les insatisfactions exprimées sur la formation continue

L'effectif des enseignants ayant indiqué des insatisfactions est de 475 (77% des répondants) alors qu'il y en a seulement 387 (63% des répondants) qui ont exprimé des satisfactions, une différence de 14 points de pourcentage peut donc être constatée. Nous reviendrons sur l'interprétation des absences de réponse (23% des répondants) après avoir

présenté, globalement, les sources d'insatisfactions des enseignants. Les effectifs sont d'abord rapportés à la taille de l'échantillon des répondants (617 enseignants) puis à l'effectif total de ceux qui ont effectivement indiqué des sources d'insatisfactions (475 enseignants). Rappelons que le total des fréquences des catégories est supérieur à 100% puisque les enseignants ont pu citer plusieurs sources d'insatisfaction.

Sources d'insatisfactions	Effectifs	% des 617	% des 475
Absences de réponses	142	23%	0%
Contenus apportés en formation	98	16%	21%
Formes de travail, impact perçu sur les pratiques	129	21%	27%
Reconnaissance professionnelle	224	36%	47%
Organisation et pilotage	424	69%	89%
Total	1017	165%	184%

Tableau 7. Sources des insatisfactions exprimées vis-à-vis de la formation continue à Paris

Au total, 875 réponses ont été obtenues indiquant des insatisfactions (nombre obtenu en ôtant les 142 non-réponses du total 1 017). Relativement aux 475 enseignants qui ont exprimé des insatisfactions, cela représente 184% et donc, en moyenne, chacun de ces enseignants a cité près de deux sources d'insatisfaction.

Parmi les 142 enseignants (23% des répondants) qui n'ont pas indiqué d'insatisfactions, les trois quarts ont indiqué des satisfactions et le quart restant n'a indiqué ni satisfaction ni insatisfaction vis-à-vis de la formation continue. Qui sont ces enseignants qui n'expriment ni satisfaction ni insatisfaction ? La moitié d'entre eux a moins de cinq années d'ancienneté dans l'académie de Paris ; les trois quarts d'entre eux ont moins de 15 années d'expérience professionnelle et 60% n'ont cité aucune expérience de formation continue sur l'académie de Paris et près de 25% ont précisé qu'ils n'avaient suivi que la formation continue offerte par la circonscription.

Attardons-nous à présent sur les réponses des enseignants qui ont exprimé des insatisfactions vis-à-vis de la formation continue. Rappelons que la deuxième question ouverte du questionnaire était « *Dans quelle mesure ces expériences ont-elles répondu à vos attentes ou vous ont au contraire déçu.e ?* » et que ce sont les réponses à cette question qui ont été analysées pour mettre au jour des catégories commune décrivant les sources générales de satisfactions ou d'insatisfactions des enseignants vis-à-vis de la formation continue à Paris. Ces catégories avaient été présentées par ordre décroissant du nombre d'enseignants les ayant indiquées comme sources de satisfaction. En conservant la même succession de critères dans la

partie suivante, nous allons cette fois-ci les retrouver classés assez logiquement par ordre croissant du nombre d'enseignants les ayant cités comme sources d'insatisfaction : de 21% à 89% de ceux qui ont exprimé des insatisfactions quant à la formation continue.

4.1. Insatisfactions liées aux contenus disciplinaires et pédagogiques

Ainsi, 21% des enseignants qui expriment des insatisfactions les relient aux contenus de formation, disciplinaires ou pédagogiques. Les motifs de ces insatisfactions apparaissent comme les symétriques de ceux qui justifiaient les satisfactions vues précédemment. Ainsi, 76% des enseignants qui expriment une insatisfaction liée aux contenus, leur reprochent d'être trop théoriques et de ne pas être adaptables en classe, 19% leur reprochent de ne pas apporter d'outils, de méthodes ou de supports clés en main, et les 5% restants estiment que les contenus abordés ne sont pas assez approfondis. Ces insatisfactions pourraient être interprétées comme une attente de recettes de la part d'enseignants peu réflexifs ; elles peuvent plus probablement se comprendre comme l'expression d'une difficulté pointée par le rapport de 2010 de l'Inspection générale à propos de la formation continue : « *La difficulté à organiser la relation entre l'apprentissage continu des savoirs et la pratique réflexive de la classe est systématiquement mise en avant par les enseignants formés. Ils soulignent la nécessité d'une action de proximité et d'une formation de terrain, orientées vers la résolution de cas concrets.* » (Rapport Inspection générale, 2010, p. 50).

Cette difficulté est sans doute à rapporter au nombre important d'heures consacrées aux activités d'enseignement en classe et de préparation de ces enseignements qui laissent peu de place à la formation, surtout dans les premières années où les enseignants sont amenés à changer souvent d'établissement scolaire et de niveau d'enseignement. Cela les empêche d'être satisfaits de formations leur laissant un travail important pour être utilisable en classe. Pour les enseignants ayant plus d'expérience, les arguments cités comme cause d'une insatisfaction liée aux contenus de formation sont différents, une forme de lassitude apparaît : ces enseignants disent ne pas avoir suffisamment de choix de contenus de formation, que l'offre du PAF n'est pas suffisamment renouvelée d'une année sur l'autre.

4.2. Insatisfactions liées aux formes de travail et à l'impact sur la pratique

Les formes de travail proposées en stage et l'impact sur la pratique enseignante sont citées par 27% des enseignants qui indiquent des insatisfactions vis-à-vis de la formation continue.

Le premier des critères d'insatisfaction, cité par plus de la moitié (54%) des enseignants insatisfaits des formes de travail ou des retombées sur la pratique, est que la formation (44%)

ou les intervenants (5%) soient trop éloignés de la réalité du terrain et qu'il n'y ait pas assez de lien en formation entre théorie et pratique (5%). L'éloignement de la formation est le plus souvent évoqué en référence aux possibilités dont les enseignants disposent pour mettre en œuvre des situations pédagogiques ou didactiques présentées en formation. Les réalités matérielles et humaines sont évoquées pour expliquer les difficultés à réaliser correctement ou idéalement ces situations. Les enseignants indiquent devoir la plupart du temps se débrouiller pour fabriquer eux même le matériel dont ils ont besoin ; plus généralement, les difficultés citées tiennent au manque de moyens financiers, de matériel informatique, de moyens humains, de place, de possibilité de répartition des élèves, etc. Un décalage est ainsi nettement ressenti entre les réalités du terrain et les situations présentées en formation qui sont souvent ⁷ « réalisées dans des conditions idéales et menées par des enseignants experts [PEMF le plus souvent], avec des petits groupes d'élèves et du matériel adapté avec la réalité du terrain. » Le reproche formulé est aussi le manque de prise en compte, par la formation, des différences d'ancienneté et de statut des enseignants ainsi que des différences de population scolaire, toutes les situations ne pouvant pas se mettre en œuvre de la même façon avec tous les élèves d'un même niveau sans tenir compte des différences sociales, culturelles, de leurs difficultés d'apprentissages, de comportement voire des situations de handicap. Les enseignants disent avoir de plus en plus d'élèves par classe et l'hétérogénéité des élèves est souvent mise en avant pour expliquer des difficultés de gestion de la classe avant même les difficultés liées à la gestion de la transmission d'un contenu disciplinaires.

Les termes utilisés par les enseignants qui évoquent l'éloignement du terrain des formations ou des formateurs sont assez proches, toutefois les critères d'insatisfaction apparaissent différents. Lorsque les enseignants évoquent des intervenants éloignés des réalités du terrain, c'est souvent pour évoquer les formateurs qui ne sont pas confrontés aux situations de classe comme ceux qui sont issus du secondaire ou du supérieur. Il est reproché à ces intervenants de n'être pas vraiment conscients de la réalité du terrain et de ses besoins. Ces avis sont à rapprocher du manque de lien entre théorie et pratique également évoqué par certains enseignants. Il est raisonnable de penser que le manque de prise en charge d'un temps de travail consacré à la réflexivité individuelle et collective, à l'adaptation des situations pédagogiques et didactiques, rende plus difficilement accessibles certains contenus traités assez rapidement en formation et qui ne sont pas directement transposables en classe. Pourtant, l'institution scolaire déclare une conscience de ce besoin : « *La formation continue doit prendre appui sur un*

⁷ Paroles rapportées des réponses au questionnaire.

ensemble coordonné de réponses à deux types de demandes : d'une part, la demande institutionnelle traduite en termes de priorités nationales et académiques de formation ; d'autre part, la demande de terrain au regard de l'exercice et des évolutions du métier d'enseignant, des réalités de l'environnement, des mutations socio-économiques » (BO, circulaire n° 2001-150, 2001).

La formation offerte sur la plateforme m@gistère est citée par 32% des enseignants qui déclarent des insatisfactions liées aux formes de travail ou à l'effet sur la pratique. Les reproches sont variés – manque d'adaptation aux besoins, grande difficulté d'utilisation, manque de contenus offerts, etc. – mais ce que traduisent surtout les réponses au questionnaire est l'inquiétude des enseignants qui craignent une place accordée de plus en plus importante aux formations à distance, les isolant davantage et empêchant les rencontres, les échanges et les liens avec leurs pairs. Ce manque d'échange avec les pairs, indépendamment des formations m@gistère, est d'ailleurs explicitement cité par 14% des enseignants insatisfaits des modalités de formation.

4.3. Insatisfactions liées à la reconnaissance professionnelle et individuelle

Les insatisfactions liées au manque de reconnaissance professionnelle ou de prise en compte individuelle sont citées par 47% des enseignants qui déclarent des insatisfactions. Cette source d'insatisfaction apparaît donc très importante, la deuxième après celle portant sur l'organisation et le pilotage de la formation.

Parmi ces enseignants, 39% indiquent avoir le sentiment de subir une formation qui ne correspond pas à leurs attentes. Ce sont majoritairement des enseignants ayant moins de 15 ans d'expérience professionnelle (tous statuts confondus) puis des enseignants ayant entre 15 et 25 ans d'expérience. Ceux qui n'ont pas accès aux formations offertes dans le cadre du PAF expriment leur impossibilité de choisir la formation et donc de la subir, sans que leur attente professionnelle ne soit prise en compte. Pour ceux qui choisissent leur formation, des insatisfactions existent mais les sources en sont différentes.

Le manque de prise en compte du public est cité par 24% des enseignants qui expriment des insatisfactions liées au manque de reconnaissance professionnelle ou de prise en compte individuelle. Ces enseignants dont l'ancienneté et le statut sont très variés, déplorent par exemple que des enseignants de différents cycles d'enseignements soient mélangés alors que cela n'est pas opportun et que cela empêche de travailler les besoins de chacun, de même pour des enseignants débutants et expérimentés qui sont regroupés alors que leurs attentes sont très différentes. Si l'on suppose que l'intérêt et l'engagement des enseignants dépend étroitement

de l'utilité perçue des contenus reçus en formation, il semble important que les spécificités professionnelles des enseignants en stage soient prises en compte, quitte à proposer des formations où le public accueilli est limité à un segment précis de la population enseignante : ceux qui travaillent sur un cycle d'enseignement précis, dont l'expérience est analogue ou dont la population scolaire possède des caractéristiques sociales et économiques communes.

Les stages offerts en circonscription concentrent 22% des enseignants indiquant des motifs d'insatisfactions liés au manque de reconnaissance professionnelle ou de prise en compte individuelle. Les enseignants ayant entre 5 et 15 ans d'ancienneté sont légèrement surreprésentés (46% au lieu de 39%), il s'agit d'enseignants qui n'accèdent que difficilement aux offres de stage du PAF, ce qui peut peut-être expliquer, par réaction, un mécontentement attribué à la formation en circonscription. Parmi les enseignants qui ont plus de 25 ans d'ancienneté (qui apparaissent en proportion analogue à celle de l'échantillon des répondants) on trouve de nombreux directeurs d'école. Sans doute est-il légitime de supposer que ces enseignants qui se tiennent informés des diverses évolutions institutionnelles et qui, à Paris, sont presque systématiquement déchargés de classe, puissent être insatisfaits de formations portant sur des nouvelles directives ministérielles, des changements de programmes ou des situations didactiques à mettre en œuvre dans les classes, et regretter le manque d'attention portée à leur situation professionnelle particulière.

Parmi les enseignants indiquant des motifs d'insatisfactions liés au manque de reconnaissance professionnelle ou de prise en compte individuelle, 15% expriment ressentir une forme de dévalorisation par manque de reconnaissance de leur professionnalité, un sentiment d'infantilisation ainsi qu'un manque de respect de leur stature d'enseignant. Ces enseignants ont pour 63% d'entre eux plus de 10 ans d'ancienneté et pour 30% plus de 25 ans d'ancienneté ; la moitié sont des enseignants spécialisés, directeurs et PEMF. Ce manque de considération ressenti de leur profil d'enseignant peut s'interpréter à deux niveaux différents : soit à celui des modalités de formation où les enseignants sont envisagés comme des élèves plutôt que comme des professionnels ce qui est une situation considérée par beaucoup comme infantilisante ; soit au niveau de la reconnaissance institutionnelle des formations déjà suivies. Celles-ci ne sont prises en considération institutionnellement que pour quelques catégories de formation et de statut (CAFIPEMF, CAPA-SH ou CAPPEI, direction d'école). La lecture des réponses au questionnaire laisse apparaître un sentiment latent de non-reconnaissance du travail effectué sur le terrain, des compétences acquises ou de l'expertise dont font preuve les enseignants. Le rapport de l'Inspection générale relève de façon analogue que « *Les enseignants déplorent de n'avoir aucune contrepartie institutionnelle tangible pour leur implication dans*

une opération de formation continue, sous forme financière et/ou statutaire » (Rapport de l'Inspection générale, 2010, p. 28). Cette demande des enseignants correspond pourtant à une ambition ministérielle citée par l'Inspection générale : « *En introduction de la circulaire n° 99-212, les ministres indiquent : “ la politique de formation continue que nous voulons mettre en œuvre, si elle doit d'abord contribuer à l'amélioration de nos pratiques pédagogiques, éducatives ou de gestion, doit aussi soutenir l'aspiration à la promotion des personnels. Échapper à la détermination du seul diplôme initial, valoriser l'expérience professionnelle, accompagner la mobilité, ces trois principes doivent s'appliquer pleinement à tous nos personnels. ”* » (Rapport de l'Inspection générale, 2010, p. 18).

Si ces sources d'insatisfactions vis-vis de la formation continue portent sur le manque de reconnaissance professionnelle par les formateurs en formation ou par l'institution après avoir suivi des stages de formation, il reste que la source la plus massivement citée est l'organisation et le pilotage de la formation elle-même.

4.4. Insatisfactions liées à l'organisation ou au pilotage de la formation continue

Près de neuf enseignants sur dix (89%) ayant exprimé des insatisfactions quant à la formation continue évoquent des défauts de son organisation ou de son pilotage. Cinq d'entre eux rassemblent, pratiquement à parts égales, 87% des enseignants. Ces derniers pointent respectivement : une dégradation de la formation continue, le manque de diversité des stages, des modalités de formation inadaptées, le manque places qui conduit notamment à exclure les débutants des stages proposés au PAF, et enfin la durée trop courte des stages. Une grande partie des sources d'insatisfaction renvoie donc au pilotage national de la formation continue, mais les répondants ne distinguent pas leurs insatisfactions entre les niveaux national ou académique.

Le sentiment général de dégradation de la formation continue (exprimé par 19% des enseignants qui citent l'organisation de la formation ou son pilotage comme source d'insatisfaction) est associé au fait que la formation offerte au PAF se réduit « *comme une peau de chagrin* », qu'il y a de moins en moins de stages et de places, et que les stages longs n'existent plus. Ce sentiment général des enseignants peut trouver confirmation dans l'évolution des moyens financiers accordés à la formation des enseignants du premier degré entre 2006 et 2011 : un rapport de l'Inspection générale montre qu'ils ont été divisés par 4 en seulement 5 ans⁸. D'autres enseignants, 18% de ceux qui indiquent l'organisation de la

⁸ Tableau de l'annexe 4 du Rapport n°2013-009, février 2013, « *Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants* ».

formation ou son pilotage comme sources d'insatisfaction, évoquent plutôt le manque de choix proposés dans l'offre de formation, ce qui revient finalement à faire que les stages soient imposés plutôt que choisis. Ce regret converge avec le sentiment de dégradation de la formation continue décrit précédemment. Les enseignants ayant moins de 15 ans d'expérience y sont surreprésentés (63% au lieu de 53%), sans doute le fait que ces enseignants sont ceux qui ont le moins accès aux stages offerts dans PAF et qui doivent choisir parmi les formations proposées en circonscription explique cette surreprésentation. Non sans lien avec ce qui précède, mais avec d'autres formes d'expression, 17% des enseignants qui pointent l'organisation ou le pilotage de la formation, déplorent les stages demandés qu'ils n'ont pas obtenus, le manque de places proposées, et le fait que ce sont finalement les enseignants débutants qui se retrouvent exclus des formations du PAF.

Une autre cause est formulée par 18% des enseignants dont la source d'insatisfaction est l'organisation ou le pilotage de la formation ; il s'agit des modalités d'organisation des formations qui font qu'elles se déroulent trop souvent hors temps scolaire, que les formateurs ont trop fréquemment la charge de très grands groupes ce qui limite les interactions, et enfin que le manque de remplacement pour suivre un stage pousse les enseignants à y renoncer. Les réponses au questionnaire peuvent être détaillées, cela permet de mieux rendre compte de la diversité et de la convergence de ces insatisfactions. Certains enseignants dénoncent le grand nombre de formations proposées hors temps scolaire (voire même pendant les congés scolaires) faute de remplacements. Ces enseignants expliquent ne pas pouvoir (ou ne pas vouloir) s'organiser hors de leur temps de service du fait de leurs contraintes diverses dont notamment celles de charge de famille. D'autres revendiquent le fait que les formations devraient toutes être comprises sur le temps de service, ils expriment le fait que la considération des enseignants comme des professionnels à part entière devrait l'imposer, comme dans d'autres secteurs comme celui des entreprises où les salariés bénéficient de formation sur leur temps de travail et où il « *serait inimaginable d'envisager des formations en dehors de ces temps-là* »⁹. On pourra noter la confusion entre temps de service et temps de travail. Toutefois, dans la situation française où le temps de présence devant élèves est très élevé dans l'enseignement primaire (par comparaison avec les autres pays de l'union européenne et avec l'enseignement secondaire en France¹⁰), il n'est pas étonnant que les enseignants aient du mal à admettre que les formations suivies (qui impliquent souvent un travail excédant le temps de la formation) viennent

⁹ Propos rapportés du questionnaire.

¹⁰ OCDE, 2018, *Regards sur l'éducation 2018. Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, p. 414-416.

entièrement en surplus du temps qu'ils doivent consacrer à leurs élèves. D'autres enseignants encore évoquent des formations (proposées en circonscription notamment) où le nombre de participants est trop important : les conférences dites « pédagogiques » ou celles de début d'année scolaire animées par l'inspecteur de circonscription afin de donner les grandes directives ministérielles, les changements de programmes, etc.

La trop faible durée des formations est dénoncée par 15% des enseignants dont la source d'insatisfaction est l'organisation ou le pilotage de la formation. Certains d'entre eux évoquent à regret la disparition des stages longs (de deux à trois semaines) qui permettaient d'approfondir réellement les contenus proposés, d'être mis en situation et d'échanger avec les pairs. Les profondes mutations de la formation initiale des enseignants ont eu en effet un impact direct sur la formation continue en termes d'organisation et de modalités. Les enseignants stagiaires de formation initiale remplaçaient durant leurs deux à trois semaines de stage en responsabilité les enseignants titulaires de la classe où s'effectuait le stage ce qui leur permettait de participer à un stage long. Cela contribue au sentiment de dégradation que perçoivent de nombreux enseignants (notamment chez les plus anciens qui ont connu ces dispositifs de formation) et le fait que seuls de stages courts sont proposés. Les enseignants soulignent le fait que les formations courtes ne permettent pas d'approfondir et d'adapter à son contexte d'enseignement les contenus proposer, d'échanger de façon fructueuse, ni de créer des liens professionnels avec les autres participants ou le formateur. La durée des stages est un paramètre à ne pas négliger, des enquêtes montrent que le temps de formation est positivement corrélé à l'engagement des professionnels. Le rapport Filâtre sur la formation continue des enseignants mentionne d'ailleurs une enquête TALIS¹¹ menée par la DEPP¹² et indique que « *les manques d'incitation et de temps sont perçus comme des freins à une formation professionnelle continue* » (Rapport Filâtre, 2016, p. 8).

Afin d'être exhaustif, il faut évoquer aussi les 6% des enseignants dont la source d'insatisfaction est l'organisation ou le pilotage de la formation et qui pointent le manque de compétences de certains formateurs (recrutés alors qu'ils ne connaissent pas le milieu enseignant). Les conférences de chercheurs ou d'universitaires qui apporteraient un contenu trop théorique sans être capable le mettre en lien avec la pratique enseignante sont ici clairement dénoncées.

¹¹ Enquête Talis 2013.

¹² Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'éducation nationale.

La cohérence des réponses obtenues au questionnaire a permis de faire en sorte que les mêmes catégories ont pu être utilisées pour définir les sources majeures de satisfaction et d'insatisfaction des enseignants. Elles ont également été reprises pour définir les objets des attentes exprimées par les enseignants quant à la formation continue.

5. Les attentes exprimées sur la formation continue

Ce sont 588 enseignants (95% des 617 répondants) qui ont exprimé leurs attentes vis-à-vis de la formation continue. Ce fort taux de participation témoigne d'un intérêt important pour la troisième question ouverte du questionnaire : « *Quelles sont vos éventuelles premières suggestions ou réflexions sur des évolutions souhaitables de cette formation continue ?* ». Les réponses ont été analysées grâce aux catégories précédentes pour indiquer les objets des attentes exprimées. En attribuant à chaque objet d'attente le pourcentage des enseignants qui l'ont mentionné, le total atteint 211%, ce qui signifie que les enseignants ont indiqué, en moyenne, deux objets d'attente dans leurs réponses à cette troisième question ouverte. Les résultats obtenus figurent dans le tableau ci-dessous où, comme précédemment, le pourcentage de réponses a été calculé en fonction de la totalité des 617 participants au questionnaire, puis dans la dernière colonne le pourcentage a été corrigé en ne tenant compte que des 588 enseignants ayant donné une réponse à la question. Ce sont les valeurs de cette dernière colonne qui sont utilisés dans les analyses suivantes.

Attentes vis-à-vis de la formation continue	Effectifs	% des 617	% des 588
Absences de réponses	29	5%	0%
Contenus apportés en formation	307	50%	52%
Formes de travail, impact perçu sur les pratiques	336	54%	57%
Reconnaissance professionnelle	142	23%	24%
Organisation et pilotage	424	69%	72%
Total	1 238	201%	211%

Tableau 8. Objets des attentes exprimées vis-à-vis de la formation continue à Paris

Une hypothèse aurait pu être posée selon laquelle les attentes exprimées par les enseignants vis-à-vis de la formation continue correspondaient précisément à leurs satisfactions et insatisfactions qui étaient très cohérentes : lorsqu'une source de satisfaction était très citée par les enseignants, cette même source est peu citée comme motif d'insatisfaction, et inversement. Les réponses obtenues ne confirment pas cette hypothèse, autrement dit, les attentes des enseignants ne correspondent pas toujours à leurs insatisfactions. C'est ce que montre la

comparaison des fréquences proposée dans le tableau ci-dessous, fréquence calculée en fonction du nombre total de participants au questionnaire c'est-à-dire des 617 enseignants.

Sources d'insatisfaction / objets d'attentes	Insatisfactions	Attentes
Absence de réponses	23%	5%
Contenus disciplinaires et pédagogiques	16%	50%
Forme de travail et impact perçu sur les pratiques	21%	54%
Reconnaissance professionnelle	36%	23%
Organisation et pilotage	69%	69%
% des 617 répondants	165%	201%

Tableau 9. Comparaison des insatisfactions et attentes exprimées vis-à-vis de la formation continue

Il apparaît ainsi que les contenus de formation et les formes de travail avec l'impact perçu sur les pratiques sont des objets d'attente pour la moitié des répondants alors qu'un sur cinq seulement environ avait exprimé des insatisfactions à leur sujet. La reconnaissance professionnelle qui était une source d'insatisfaction de plus d'un répondant sur trois ne constitue l'objet d'attentes que pour moins d'un répondant sur quatre. Il reste les questions d'organisation et de pilotage qui avait été largement citées comme sources d'insatisfaction et qui le sont tout autant comme objets d'attentes des enseignants qui ont répondu au questionnaire.

Les attentes des enseignants sont, dans cet ordre, développées par une analyse plus détaillée de leurs réponses.

5.1. Attentes quant aux contenus disciplinaires et pédagogiques

Comme nous l'avons vu plus précédemment, les enseignants expriment des satisfactions quant aux contenus des formations lorsque celles-ci font écho à ce qu'ils vivent professionnellement et lorsqu'il peut être suffisamment facilement utilisable en classe. Les contenus disciplinaires et pédagogiques constituent un objet d'attentes de formation pour 52% des ayant effectivement répondu à la troisième question ouverte.

La première des attentes formulées par ces enseignants concerne les stages permettant d'approfondir ou faire face à de nouvelles situations professionnelles concernant les didactiques, les situations de handicap, la diversité scolaire, la difficulté scolaire, les neurosciences, etc. Ces demandes, exceptées celles concernant les didactiques disciplinaires, sont justifiées par les enseignants du fait qu'ils doivent intégrer dans leur classe des élèves hétérogènes dont certains sont en situation de handicap ou en grande difficulté scolaire. Ils indiquent ne pas connaître suffisamment les troubles d'apprentissage ou les handicaps auxquels

ils sont confrontés et se sentent démunis de ne pouvoir apporter des réponses adéquates. Cette demande converge avec certaines remarques formulées dans le rapport Filâtre qui cite l'enquête TALIS¹³ et insiste sur la nécessité de la formation dans l'évolution des métiers de l'enseignement : « *[l'enquête] montre la nécessité de mettre en place une formation continue qui prenne en compte les transformations en cours : nouvelles approches pédagogiques, ingénierie pédagogique, travail en réseau, démarches inclusives, prise en compte de l'hétérogénéité des publics apprenants... Plus que jamais, le professeur doit s'inscrire dans ce contexte d'apprentissage tout au long de la vie* » (Rapport Filâtre, 2016, p. 8).

La deuxième attente, par ordre de fréquence d'apparition dans les réponses au questionnaire, est exprimée par 22% des répondants, elle porte sur l'approfondissement des contenus à enseigner en lien avec leur apprentissage, qu'il s'agisse de contenus disciplinaires ou qualifiés de culturels. De nombreux enseignants mentionnent leur attente que, dans ces formations, leur soient apportés aussi des outils clés en main. L'attente exprimée est de pouvoir renouveler les modes de présentation des contenus en classe par de nouveaux outils, de nouvelles situations pédagogiques ou didactiques ou d'autres progressions quelle que soit la discipline scolaire. Il est important de noter que les attentes vis-à-vis de ces contenus de formation, le sont aussi quant à leur transposition en classe (notamment par les enseignants ayant moins de 15 ans d'ancienneté) afin qu'ils puissent les réutiliser directement, et que le temps investi en formation (souvent en dehors du temps scolaire) corresponde bien à un temps de travail pour leur classe.

D'autres attentes très variées sont exprimées, par moins d'un enseignant sur cinq, mais qui reflètent bien la diversité des dimensions du métier de professeur des écoles. Ainsi 14% des enseignants expriment des attentes de formation aux différents technologies, générales comme l'utilisation de tablettes en classe ou de tableau interactif, ou spécifiques à travers des logiciels dédiés. Une demande fréquente (12% des répondants) porte aussi sur les liens entre l'enseignement et la recherche qui se traduit par des attentes d'interventions d'universitaires, voire de stages longs avec des chercheurs ou des scientifiques (de la fondation « *La main à la pâte* » par exemple). Cette attente est plutôt exprimée par des enseignants ayant plus de 15 années d'ancienneté et plus de la moitié d'entre eux sont des enseignants spécialisés, formateurs ou directeurs d'école. Des attentes sont également exprimées par un répondant sur dix (10%) concernant le travail qui s'effectue le plus souvent hors de la classe comme les relations avec

¹³ TALIS 2013, *Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, OCDE, 2014. Et *Note d'information n°22*, juin 2014, DEPP, MENESR.

les parents, les questions de laïcité ou de respect, le travail d'équipe, l'identité professionnelle, etc. L'expression de cette attente est fortement corrélée aux particularités de l'école et pas avec l'ancienneté ou le statut des enseignants. Plus de la moitié des enseignants exprimant des attentes de formations sur ce type de contenu exercent en effet dans une école relevant d'un réseau prioritaire. Citées par moins d'un enseignant sur dix, on trouve également, dans les réponses, des attentes quant aux apports des différentes « pédagogies nouvelles » (Freinet, Montessori, pédagogie institutionnelle, etc.), quant aux bases de données permettant de partager des outils d'enseignement, quant à l'enseignement en maternelle, quant à l'évaluation standardisée, etc. Ces analyses rejoignent certains constats mentionnés dans le rapport Filâtre en précisant davantage qui sont les enseignants qui expriment telles ou telles attentes de formation : « *Les enseignants placent en priorité la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques, les TICE, la gestion de la classe et du comportement des élèves, l'enseignement en milieu multiculturel et les approches pédagogiques individualisées* » (Rapport Filâtre, 2016, p. 7).

5.2. Attentes quant aux formes de travail et impact perçu sur les pratiques

Les enseignants qui expriment des attentes concernant les formes de travail et l'impact perçu des stages sur les pratiques représentent 57% des répondants à la troisième question ouverte du questionnaire. Des détails apparaissent dans les réponses qui rejoignent certains critères de satisfaction des enseignants, autrement dit, sur cette question des formes de travail et de l'impact sur la pratique, les enseignants expriment des attentes de formation en lien avec celles qui leur ont apporté des satisfactions.

L'objet d'attente vis-à-vis de la formation qui est le plus cité dans ce contexte (par 27% des enseignants citant les formes de travail et l'impact sur la pratique dans leurs attentes, et cela indépendamment des statuts ou de l'ancienneté des enseignants) concerne les formations conduisant à du travail en équipe et à des échanges sur les pratiques. Les enseignants qui formulent ces attentes regrettent la durée trop courte des stages (ils attendent des stages plus longs) et la formation m@gistère ou à distance qui prend de plus en plus de place dans les formations proposées (ils attendent davantage de formation en présence). Ils expliquent que les stages longs permettent d'avoir le temps pour connaître les autres stagiaires pour échanger et partager de façon constructive quant à la pratique, ainsi que pour élaborer et expérimenter collectivement des outils nouveaux.

Les répondants à la question relatives aux attentes expriment (pour 26% d'entre eux) le souhait de formations leur permettant des observations entre pairs donnant lieu à des analyses

de pratiques d'enseignement. D'après eux, cela leur permettrait de mieux s'appropriier les contenus scolaires et leurs évolutions, mais aussi les gestes professionnels, et de pouvoir ainsi développer un rapport réflexif à leurs pratiques de façon constructive. Il semble important pour ces enseignants de pouvoir s'appuyer sur des observations concrètes, de voir ce qui se fait en classe, et pas seulement de regarder des extraits de vidéos filmées en école d'application avec un enseignant pour un groupe de 5 élèves, sans le reste de la classe à proximité ¹⁴. Ce sont majoritairement des enseignants de moins de 15 années d'ancienneté dans le métier qui ont cité cette forte attente de formation, et plus d'un tiers d'entre eux a moins de 5 années d'expérience professionnelle.

Près d'un répondant sur quatre (24%) à la question des attentes exprime le souhait d'une formation plus concrète, moins théorique, plus proche de la réalité du terrain et davantage animée par des formateurs issus du terrain. Ces attentes convergent avec certaines de celles portant sur les contenus pour que les apports répondent à leurs préoccupations professionnelles et soient directement liés à ce qu'ils vivent en classe. Ces attentes apparaissent correspondre aussi à une volonté que la formation se substitue à une partie du travail du professeur (notamment la préparation des enseignements) et ne s'y ajoute pas. Les formations qualifiées de théoriques demandent un travail complémentaire qui est rarement fourni, ce qui fait qu'elles sont souvent perçues comme une perte de temps, de même que les conférences sur des questions institutionnelles. La qualité des échanges et des discussions sur la pratique est déclarée accrue lorsque les formateurs sont issus du terrain ou au moins qu'il soit bien en mesure de répondre à des questions d'ordre pédagogique.

Pour 10% d'entre eux, les répondants à la question des attentes vis-à-vis de la formation mentionnent ce qu'ils appellent des liens théorie-pratique avec accompagnement de la part des formateurs. Ces enseignants souhaitent analyser ou élaborer des outils en stage, mais aussi qu'ils soient mis en œuvre en classe, avec un accompagnement de la formation, car ils pensent que c'est trop souvent dans les détails de la mise en œuvre que les outils perdent de leur valeur didactique et pédagogique. D'autres attentes sont exprimées comme le travail en groupes restreints, le travail par niveau de classe, le travail individualisé, etc.

5.3. Attentes de reconnaissance professionnelle et personnelle

Les attentes liées à la reconnaissance professionnelle et personnelle de l'enseignant pendant les stages ou après la formation sont finalement moins importantes que ne l'étaient les

¹⁴ Propos rapportés du questionnaire.

insatisfactions relatives à cette thématique. Seulement 23% des répondants (soit 24% des répondants à la question des attentes) l'ont en effet mentionnée alors qu'ils étaient 36% à le faire lorsqu'il s'agissait d'exprimer leurs insatisfactions.

La première des attentes, exprimée par 35% de ces enseignants qui indiquent des attentes liées à la reconnaissance professionnelle est que l'institution se dote de moyens pour recueillir leurs souhaits quant à la formation avant d'établir les plans de formations, et cela tant au niveau de la circonscription qu'au niveau académique. L'Inspection générale en 2010 en faisait déjà le constat et regrettait également le manque d'outils pour récolter ces besoins du terrain : « *Les enseignants regrettent de n'être pas suffisamment associés à la définition des contenus du PAF sous une forme ou sous une autre [...] La remontée des besoins émanant du terrain passe essentiellement par les corps d'inspection territoriaux, souvent de façon informelle* » (Rapport de l'Inspection générale, 2010, p. 26). « [...] *le premier constat qui s'impose est celui d'une grande difficulté à disposer d'informations agrégées et récentes mesurant la satisfaction des stagiaires, tant au niveau de la satisfaction de leurs attentes que de l'expression de leurs besoins* » (Rapport de l'Inspection générale, 2010, p. 46).

De manière analogue aux insatisfactions exprimées à ce sujet, les enseignants indiquent (pour 31% de ceux qui mentionnent des attentes liées à la reconnaissance professionnelle) qu'ils souhaitent être considérés comme des professionnels par l'institution scolaire, en référence aux professionnels du monde de l'entreprise et bénéficier ainsi d'un accès à la formation différent, plus personnalisé et libre de choix. De même, ils attendent que leur formation soit reconnue, comme leurs connaissances et compétences acquises, ce qui pourrait permettre une évolution de carrière, de traitement, de mobilité, etc. Alors que l'Inspection générale l'avait aussi préconisé en 2010, elle reconnaît en 2013 que : « *Le troisième objectif, la prise en compte de la formation continue dans l'évolution de la carrière de l'enseignant, a quasiment été laissé de côté* » (Rapport de l'Inspection générale, 2013, p. 2). L'accès à des formations qualifiantes (y compris en dehors de celles proposées par l'Éducation nationale) par des congés formation est une demande fréquente ; celui-ci est difficile bien que préconisé dans la circulaire n° 2001-150 « *Elle doit, de plus en plus, lui permettre d'accéder à des diplômes universitaires validant les compétences acquises et, s'il le souhaite, de s'ouvrir à d'autres domaines, soit pour élargir son horizon, soit pour préparer une mobilité* ». (Rapport de l'Inspection générale, 2010, p. 18).

L'analyse des réponses des enseignants montre également l'attente d'une meilleure adaptation de la formation aux particularités professionnelles (exprimée par 26% des enseignants qui mentionnent des attentes liées à la reconnaissance professionnelle). L'adaptation attendue concerne au premier chef les contextes d'enseignement, avec une

reconnaissance de la pénibilité de certaines situations qui devrait conduire à renforcer le poids de la formation afin de soutenir les personnels dans leur exercice quotidien et de trouver des réponses adaptées. D'autres adaptations de la formation sont exprimées sous forme d'attentes, notamment à l'expérience professionnelle des enseignants et au cycle ou au niveau de classe d'enseignement.

5.4. Attentes quant à l'organisation et au pilotage de la formation

L'attente la plus fortement exprimée (par 72% des enseignants ayant répondu à la troisième question ouverte du questionnaire) porte sur l'organisation et le pilotage de la formation. Cette catégorie rassemble tous les éléments qui dépendent de l'Institution (le nombre de stages, les temps de formation, les modalités, l'accès aux formations, etc.) même si elle-même agit sous contraintes. Les principales attentes exprimées correspondent assez fidèlement (en fréquence d'expression) aux principales insatisfactions mentionnées précédemment pour lesquelles elles constituent des propositions d'amélioration. C'est ce que montre le tableau comparatif ci-dessous portant sur les quatre sources d'insatisfaction ou objets d'attentes principaux.

Sources d'insatisfaction / objets d'attentes	Insatisfactions	Attentes
Durée des stages	15%	39%
Richesse de l'offre de choix de stages	18%	20%
Modalités de participation aux stages	18%	17%
Accessibilité aux stages	13%	13%

Tableau 10. Comparaison des insatisfactions et attentes vis-à-vis de l'organisation et du pilotage

Cette cohérence est sans doute un indicateur du sérieux avec lequel le questionnaire a été rempli (alors que les questions étaient ouvertes) et donc de l'importance des attentes exprimées.

L'augmentation de la durée des stages (comme attente pour répondre à l'insatisfaction de l'absence de stages longs) ressort toutefois bien plus dans les attentes (39%) que dans les insatisfactions (15%). Les arguments que les enseignants mentionnent majoritairement en faveur des stages longs portent principalement sur : la portée des échanges avec les pairs et les formateurs ; la possibilité de construire collectivement des progressions et des outils didactiques ou pédagogiques ; la possibilité de d'expérimenter, en situation de classe, les outils proposés ou construits en formation. La quasi-totalité des enseignants qui ont exprimé une attente d'allongement de la durée des stages ont plus de 10 années d'expériences. Sans doute les enseignants qui ont moins d'ancienneté n'ont pas la référence des anciens stages longs organisés en lien avec la formation initiale des professeurs stagiaires, alors que les plus anciens

qui ont pu les expérimenter ont profité du questionnaire pour témoigner de cette expérience et la comparer avec ce qu'ils vivent actuellement en formation continue.

La deuxième attente concerne 20% des enseignants ayant exprimé des attentes quant à l'organisation et au pilotage de la formation, elle exprime le souhait d'un élargissement de l'offre de formation et d'une amélioration de la lisibilité des contenus et des objectifs des stages offerts. Les deux tiers des enseignants qui ont exprimé cette attente ont moins de 15 années d'expérience. Pour ces enseignants, élargir l'offre de formation est associée le plus souvent à une augmentation du nombre de stages offerts au PAF, ce qui n'est pas étonnant puisque, comme cela a été mentionné, les enseignants en début de carrière peinent à accéder à ces formations. Ce problème d'accès aux stages engendre une attente forte chez les enseignants (la quatrième par ordre de fréquence décroissante) puisqu'elle est citée par 13% des répondants, ces enseignants ayant, pour plus des deux tiers, moins de 15 années d'ancienneté dans le métier et pas de spécialisation.

La troisième attente formulée par les enseignants (17% de ceux qui en ont exprimé sur l'organisation et le pilotage de la formation) porte sur les modalités de participation aux stages. Ces enseignants souhaitent davantage de formations sur le temps scolaire et/ou remplacée. Ce critère apparaît très important pour les enseignants qui le mentionnent car ils indiquent aussi qu'à défaut de pouvoir se rendre en formation en dehors du temps scolaire, ils sont conduits à y renoncer.

La dernière attente mentionnée dans ce rapport – citée par 6% des enseignants qui en ont exprimé sur l'organisation et le pilotage de la formation – concerne la variété des formateurs et vise notamment à accroître ceux qui sont issus du terrain. Ces enseignants souhaitent des formations proches de la réalité de la classe et proposant des outils qui seraient exploitables directement en classe. Les maîtres formateurs sont clairement désignés dans ces attentes, ces personnels se déclarant par ailleurs prêts à s'investir davantage dans la formation continue des enseignants.

Avant d'apporter une conclusion à ce travail d'enquête par questionnaire, il apparaît opportun de compléter les informations ainsi recueillies par une analyse d'entretiens réalisés auprès d'enseignants du premier, de formateurs et de cadres (Inspecteurs de l'Éducation nationale).

Deuxième partie. Enquête par entretiens

Satisfactions, insatisfactions et attentes des enseignants parisiens du 1er degré vis-à-vis de la formation continue : approche qualitative

Introduction.

L'enquête qualitative complémentaire aux questionnaires a été réalisée durant l'année 2016.

Des enseignants ayant des classes d'élémentaire, ayant sélectionné, dans le questionnaire, la mention « *vous souhaitez être interrogé.e* » pour 8 d'entre eux, et « *vous accepteriez un entretien sous certaines conditions* » pour 4 d'entre eux ont été rencontrés pendant une heure à une heure et demi. Trois entretiens d'IEN ont été effectués, afin de croiser les regards, sur les définitions et appréciations de la formation.

Trois enquêtés ont moins de 10 ans d'ancienneté, 7 entre 10 et 19 ans, 2 ont plus de 20 ans d'ancienneté. 2 enseignent dans une école de Paris-Centre (1^{er}-11^e arrondissement), 4 de Paris Nord, (18^e-19^e), 5 de Paris Est (12^e-20^e), 1 dans une école de Paris Ouest (13^e-14^e). 4 de ces enseignants étaient maîtres-formateurs et se sont exprimés aussi à ce titre. Une enseignante interrogée est maître supplémentaire, dans le dispositif plus de maître que de classes. Pour 5 enseignants sur 12, et un IEN sur les trois, l'enseignement est une deuxième carrière. Cette proportion élevée était imprévisible au départ, le questionnaire ne demandant pas ce renseignement. Nous avons choisi de ne donner aucun renseignement sur les IEN interrogés, en raison de leur exposition sans doute plus grande au dévoilement, et afin d'être pleinement à la hauteur de la confiance témoignée. Ces renseignements sont rassemblés dans le tableau suivant.

Prénom (transformé)	Ancienneté dans le métier	Carrière antérieure éventuelle	Poste actuel. Arrondissement	Expérience de FC- Stages PAF
Valérie	8 ans	20 ans dans la communication	CM1-CM2. 11 ^e	
Christina	18 ans	8 ans dans le contrôle de gestion ; 2 ans volontaire ATD quart monde	CM2-ZEP. 18 ^e	Stage langues
Eric	9 ans		CM1-ZEP. 20 ^e	Aucun
Maude	10 ans	Conseillère à l'ANPE	CM1-CM2. 15 ^e	Stage Maths
Karima	5 ans		Maitre supplémentaire. 18 ^e	Aucun
Laure	17 ans		CM2. 18 ^e	Aucun
Samuel	15 ans		CM1. 19 ^e	Aucun
Audrey	18 ans		C M2. 4 ^e	Aucun
Laurence	12 ans CAFIPPEMF en 2011	Import-export. Gestion de clientèle	CM2. 16 ^e	Stage Maths
Régine	40 ans CAFIPPEMF en 1993		CM2. 12 ^e	Stage informatique, numérique, sciences
Elyane	13 ans CAFIPPEMF en 2015	Ingénieur en agroalimentaire	CM2. 13 ^e	Aucun
Franck	32 ans CAFIPPEMF en 2004		CM2. 16 ^e	Stage, EPS, calcul mental, anglais
IEN 1				
IEN 2				
IEN 3				

Tableau 11. Indications sur les enseignants et inspecteurs enquêtés par entretiens

1. Sur l'organisation et le pilotage de la formation

1.1. Accès aux stages longs.

Seuls deux enquêtés ont le recul suffisant dans leur carrière pour exprimer le regret de l'ancien système, où les périodes de stage des jeunes enseignants étaient l'occasion de partir en stage, des périodes où « *on prend du recul* » mais aussi où « *on souffle un peu* ». L'obligation de départ est parfois présentée, avec un peu de distance critique, comme répondant surtout aux besoins de l'organisation : « *Bon, on va être très clair, les stages de formation continue nous étaient surtout présentés, c'est-à-dire qu'on faisait ces stages de trois semaines, parce qu'en fait ils avaient besoin que les personnels titulaires laissent leur classe...* » (Régine).

Par contre la moitié des enseignants interrogés témoignent de vœux non satisfaits, par manque d'ancienneté, que ce soit pour eux-mêmes ou pour des collègues, alors que d'autres sont en quelque sorte trop bien lotis : « *Les autres, elles n'ont pas de formation, parce qu'elles n'ont pas le nombre de points. Moi, comme on a reconnu mon expérience précédente, aujourd'hui, c'est comme si j'étais à l'éducation nationale depuis vingt-neuf ans, donc j'ai des formations. Et elles, non, jamais ! Elles postulent mais n'obtiennent pas. Alors moi, au début, on m'a dit, ah lala ! Si tu veux une formation, il faut que tu demandes au moins trois formations, parce que sinon tu n'en auras aucune. Du coup, j'ai demandé trois formations, et je les ai eues les trois. J'ai refusé du coup.* » (Maude)

Les réticences à l'idée de quitter sa classe sont aussi largement exprimées, permettant parfois d'accepter l'absence de stages. C'est d'autant plus le cas qu'elles s'articulent avec des projets nécessitant eux aussi des absences, comme Valérie dans le cadre d'un projet d'école Comenius, qu'elle trouve intéressant mais qualifie de « *projet d'adultes pour les adultes* », donc prenant peu en compte l'intérêt des enfants. Le manque de remplaçants est commenté, participant de la conscience des contraintes structurelles qui pèsent sur l'offre de formation.

1.2. Les 18 heures

La formation obligatoire est l'objet d'un certain nombre de remarques critiques, concernant les deux parties de la formation, les 9 heures en distanciel (magistère) et les 9 heures en présentiel. Ces critiques découlent presque toutes du manque de choix : « *Il faut s'inscrire un peu n'importe où, ça n'est pas un vrai choix* » (Régine), induisant une correspondance trop aléatoire entre offre et besoins de formation, freinant l'appropriation, et ce, quelle que soit la qualité de la formation : « *Je me suis retrouvée avec un truc heu, "Les arts visuels au service de l'apprentissage de..." , je ne sais même plus. Histoire de l'art je pense. J'ai fait ça vite fait, et j'ai tout de suite oublié, parce que ça ne me concerne pas, je ne fais pas les arts visuels,*

j'avais pas envie de faire, et j'avais pas besoin de ça aujourd'hui, je ferais le jour où j'en aurais besoin ». (Christina).

D'autre part, la difficulté pour les formateurs d'apprécier ce qui peut être fait en un temps aussi court conduit à des impressions de « *bourrage du temps* », ou de saupoudrage. « *Après, l'année dernière, je m'étais inscrite sur "Enseigner les fractions". Alors déjà, il y a eu un bug, parce que le formateur croyait qu'il avait douze heures, il en avait trois* ». (Valérie) ; « *Et en fait, les formateurs ils sont sans arrêt en train de vous dire "bon, alors j'aurais voulu vous dire ça mais je n'ai pas le temps" », ou alors "je vous le dis à toute vitesse", ou alors "je vous donne ce papier" mais on sait très bien que personne ne le lira, donc ça ne sert à rien. Les formations sont trop denses, il y a trop de choses (...). Là, le fait religieux il aurait peut-être fallu 9 heures dessus, après mettre en pratique, une séance avec des élèves, la tester ensemble, etc. il fallait les 9h là-dessus. (...) On n'a pas eu le temps. Le fait religieux il ne fallait pas le faire à ce moment-là.* » (Agnès). Il faut d'ailleurs préciser que cette dernière formation, en partie débitrice des événements dramatiques de 2015, a été le lieu de considérations critiques sur sa réponse plus nette aux nécessités de communication de l'institution qu'à des besoins de formation réels des enseignants.

Les deux aspects peuvent se combiner. Même si Christina avait plutôt besoin d'éléments sur la coopération en classe, sur la gestion ou la relation avec les parents, elle s'est néanmoins intéressée à la formation proposée, « *construire le nombre* », du moins dans un premier temps, avant l'arrivée d'un autre formateur. « *Un enseignant qui arrive avec, bon, "Qu'est-ce que vous voulez savoir ?", et ça pour une heure et demie, je trouve ça désastreux, puisqu'on ne va rien faire.* » Selon elle, le temps n'était pas suffisant pour ce type de modalités de travail.

Les formations accentuent alors une impression courante dans le quotidien du travail, celle d'être dépassée par la tâche : « *En fait à chaque fois qu'il y a une formation on vous bourre la tête pendant 3h. Les formateurs ne se rendent pas compte qu'ils veulent dire trop de choses en peu de temps et c'est insupportable : vous êtes avec l'impression d'être dépassé par tout ce qu'il faut faire et c'est décourageant. Les formations, je pense, qu'il ne faut pas qu'elles soient trop denses, il faut que le formateur se dise « si on ne m'a donné que 2h je vais apprendre un tout petit truc mais au moins ils vont pouvoir s'emparer de ça ».* (Elyane)

Au total, les formations peuvent tout à fait porter leur fruit, mais c'est l'aléatoire qui domine, il s'agit de « bien tomber » : « *Ça arrive de tomber sur des formations vraiment intéressantes, je me souviens, je crois que c'était il y a deux ou trois ans, de formations en géographie et une en anglais qui étaient passionnantes. Mais sinon très souvent ce sont des*

formations, soit où on nous répète ce qu'on sait déjà soit c'est sinon complètement déconnecté de notre quotidien. » (Valérie)

L'expérience en distanciel fait l'objet d'appréciations particulières, dans l'ensemble négatives.

La complexité et la difficulté de la mise en place de la formation sont l'objet de commentaires convergents dans un entretien de PE et un entretien d'IEN ayant vu de près sa mise en place. Le premier souligne que « *le conseiller pédagogique (qui) s'arrache les cheveux pour monter ça.* » (Samuel) ; le second évoque la difficulté d'un agenda trop bousculé mais aussi l'absence de formation suffisante des formateurs eux-mêmes, en matière de didactique de formation à distance, ayant obligé à des partenariats insatisfaisants avec l'ESEN et avec l'ESPE. (IEN 2)

Mais d'autres enseignants apprécient la liberté laissée et la mise à disposition de ressources pratiques : « *Ça répond moi à mes besoins parce que je peux déjà faire quand je veux, donc parce qu'on a quand même un gros problème de temps hein. Donc ça c'est bien ! On voit ce qui se passe en pratique, parce qu'il filme des pratiques de classe même si c'est des pratiques de classe idéalisées, où on voit dix élèves.* » (Valérie)

En présentiel, la possibilité de faire valider des heures de travail entre collègues autour d'un projet est diversement appréciée. Si elle correspond à un besoin massivement exprimé sur lequel nous reviendrons, celui de la mutualisation de pratiques, il est évidemment dans la dépendance des climats d'équipes et d'école. Eric parle d'une impossibilité de s'organiser dans une ambiance tendue avec des collègues de même niveau.

Au total, même si les généralités exprimées par Audrey résument bien une certaine réalité : « *On est obligés d'y aller, c'est imposé... donc déjà tout ce qui est imposé on y va les pieds plombs... ce n'est pas forcément inintéressant mais on y va déjà avec un a priori* », elles recouvrent certains contrastes en termes de satisfaction, d'ailleurs communs avec les stages longs.

2. Les besoins exprimés de formation : contenus et modalités de travail.

2.1. Les besoins exprimés dans les entretiens sont assez différents suivant les environnements scolaires.

Les contenus disciplinaires sont fortement présents dans les écoles sans problèmes majeurs de climat :

-l'évaluation en mathématiques est mentionnée par Laure, afin de dépasser le « *Il a la bosse des maths ou il l'a pas* » qui lui paraît insupportable ;

- les langues vivantes sont évoquées par Laurence, qui note une baisse de fréquence de ces formations, et même une confusion entre formation et habilitation à l'enseignement de langues, ou une réduction de la première à la seconde ;

- la littérature de jeunesse est évoquée par Franck ;

- le numérique, les besoins de formation étant parfois décrits comme devant compenser un accompagnement qui fait défaut, lorsque les responsables de circonscription sont trop peu disponibles.

Les questions du climat de classe, de la gestion de certains sont massivement présentes dans les environnements difficiles. Elles le sont de deux manières différentes :

- Soit considérées comme devant davantage faire l'objet de mutualisations ou d'échanges.

« *Donc, aujourd'hui, on se retrouve avec des populations d'enfants qui sont très difficiles à gérer, et il n'y a rien de mis en place là-dessus. Il devrait y avoir des groupes de parole, pour pouvoir parler de son expérience, pour pouvoir dire, voilà, moi je me retrouve dans cette situation. Rien, il n'y a rien ! Les enseignantes, elles sont laissées toute seules dans leur classe.* » (Maude) Maude convient plus tard dans l'entretien, qu'une partie des besoins est difficiles à définir, lorsqu'il s'agit de postures plus générales, qui selon elles, sont problématiques. « *La difficulté justement c'est que si vous avez une maîtresse qui n'arrive pas à gérer sa classe, parce qu'elle a du mal à gérer un groupe, ou à faire face à un groupe, elle est trop dans l'individualité, etc., vous pouvez l'aider en lui donnant des trucs. Mais si le problème, il est une vision de l'enfant, qu'est-ce que vous pouvez faire ?* ».

- Soit relevant du repérage et du diagnostic des élèves dits « dys », le préfixe étant décliné sans précision dans les entretiens.

Dans ce cas-là, c'est cette classification et la gestion de ces élèves qui deviennent l'objet du besoin exprimé. « *Vous avez un élève dyslexique dans votre classe, qu'est-ce que vous pouvez faire concrètement ? Comment faire pour le repérer ? Le repérer, à qui l'adresser ? Si c'est un élève qui est déclaré par la maison du handicap, dyslexique, qu'est-ce que vous pouvez faire là concrètement ?* » (Samuel)

Karima ressent fortement ce besoin de formation au diagnostic, après une formation sur la numération dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classe » : « *Le formateur nous dit, il y a des difficultés qui peuvent être liées à la pédagogie, que vous pouvez remédier avec votre pédagogie, en changeant des choses. Mais il y a des difficultés qui sont cognitives ou psychologiques et vous ne pouvez rien y faire* ».

Il devient d'ailleurs difficile de séparer ce besoin du précédent, tant les problèmes de climat de classe se disent aujourd'hui – et sans doute se pensent – dans les termes de cette nouvelle division du travail éducatif, supposant de diagnostiquer les causes des difficultés scolaires. *« C'est-à-dire qu'avant, on a des gamins normaux, c'est-à-dire dans une norme. Aujourd'hui, on ne sait plus ce qui est une norme. On a tout et on nous demande d'être aussi professionnels avec des enfants qui étaient dans une norme d'avant qu'avec des enfants qui sont hors normes, sans moyens et là, on ne peut pas répondre. »* (Régine)

2.2. La forte demande de mutualisations de pratiques.

Le manque de mutualisations et d'échanges de pratiques est un *leit-motiv* des entretiens. Le thème dépasse celui de la formation *stricto sensu* et traverse également l'évaluation du climat d'école, plus ou moins favorable à des échanges informels. Mais il est également au cœur d'expressions nettes en matière de formation :

« Moi j'entends beaucoup d'enseignants qui demandent, qui aimeraient, qui souhaiteraient visiter par exemple d'autres classes... Parce que je pense que c'est un métier qui se fait beaucoup par mimétisme. » (Audrey)

« Moi, tous les collègues que j'ai rencontrés, ils me disent, mais pourquoi on ne pourrait pas développer un système pour que les maîtres formateurs qui sont spécialisés en langue, puissent nous recevoir dans leur classe, et nous montrer comment ils fonctionnent, ou donner des idées, » (Laurence)

« Ce qui manque beaucoup dans ce métier c'est les échanges. La formation ? Moi, j'aimerais bien y retourner..., parce que, ce qu'il manque beaucoup dans ce métier, c'est les échanges. On n'a pas assez d'échanges ! » (Valérie)

Les besoins en matière de pédagogies nouvelles, qui sont aussi comme nous le verrons largement des objets d'auto-formation, sont aussi exprimées dans ce cadre.

« J'ai jamais compris pourquoi on nous proposait pas un enseignement à la montessorienne. Pourquoi on nous explique pas qui était Montessori ? Pourquoi on n'insiste pas plus sur ces visites d'écoles qui fonctionnent très bien et qui ont d'autres méthodes ? Pourquoi on propose pas aux enseignants de l'Éducation nationale de voir aussi d'autres choses Steiner, Decroly ? Pour prendre la mesure, la distance, tout en restant dans les programmes ! Mais enrichir ! » (Audrey)

Si les propos d'Audrey assignent un objectif précis aux échanges, la demande générale est souvent vague en matière d'objet de formation. Elle est parfois plus outillée en matière de processus : imitation, comparaison, débats, sont des démarches signalées.

Régine quant à elle, a fait l'expérience du caractère infructueux des seuls échanges entre collègues lorsque tout le monde est démuné. L'IEN de circonscription entend bien leur demande commune face à des difficultés de gestion d'élèves difficile et aménage les 18 heures pour laisser place au dialogue : « *Ah, ben, les trois heures, on vous les laisse, et puis vous bosser entre vous.* » Mais cela ne paraît pas satisfaisant à l'équipe. Faute d'interlocuteurs à l'interne, elle fera venir son mari, juriste, dans l'espoir d'avoir d'autres outils, même non pédagogiques, pour faire avancer la situation.

Ainsi ces demandes récurrentes sont-elles sans doute à remettre en perspective avec le fort sentiment de solitude exprimé par tous les enseignants, mais aussi avec l'espoir d'apports en termes de pratiques. La limite entre collaboration informelle sympathique mais impuissante, souvent évoquée (« *le directeur est à l'écoute mais il dit qu'il ne saurait pas faire mieux que nous* » dit Maude) et l'échange formateur est assez nettement tracée.

2.3. Des besoins difficiles à exprimer : les problèmes du métier qui ne font pas l'objet de demandes de formation

Les entretiens réalisés comportaient plusieurs questions générales sur l'expérience professionnelle, permettant de resituer l'expérience ou les besoins de formation. Du coup, ils permettent de cerner des problèmes récurrents, communs aux enseignants, mais qui ne font l'objet d'aucune expression de besoin de formation.

Le cas le plus patent de cette distance entre problèmes du métier et besoins de formation concerne **les relations avec les parents d'élève**, décrites dans tous les entretiens sans exception comme difficiles, bien qu'à divers titres.

Conformément aux résultats de recherche, la perception de la violence est liée, dans le primaire davantage que dans le secondaire, aux rapports avec les parents. C'est le cas dans le 15^e arrondissement où Maude rappelle un fait divers dramatique, toile de fond des problèmes plus quotidiens : « *Il y a quand même beaucoup de violences de la part des parents. On le voit bien dans la presse, il y a quand même... Dernièrement dans le 15^e, il y a une directrice qui s'est fait poignarder. Il y a quand même beaucoup de parents qui sont vindicatifs.* » Pour Maude, il s'agit d'effectuer un travail relationnel permanent, dans le but de désamorcer ces conflits possibles : « *Il faut les rassurer, et il faut leur renvoyer une image positive de leurs enfants* ». Samuel, dans le 18^e vit des situations semblables, avec en plus un sentiment d'injustice lié à la mise en question du traitement par les acteurs de l'école. « *Et c'est difficile, ce père rentre dans l'école, nous agresse oralement et physiquement, nous insulte devant tous les enfants et les adultes, cet homme maltraite ses enfants, certes d'origine africaine, noire où*

des fois il y a la main qui part, il y a un signalement et après il y a quand même conciliation, il y a un travail comme ça qui se fait, qui peut arriver à se faire, mais là c'est un père qui se moque du monde et en plus la loi convoque l'assistante sociale pour (Hésitation) voilà, là pour moi c'est quelque chose qui dysfonctionne ». Eric raconte longuement une gestion de conflits entre deux élèves, qui a « remonté » aux deux pères d'élèves, qu'il a finis par laisser s'expliquer entre eux.

Là où il n'y a pas à proprement parler violence, il existe une « pression » qui fait ressembler une école à une « *entreprise en veille concurrentielle* », selon Audrey lorsqu'elle évoque son expérience à Levallois, avec des parents qui voulaient « être au courant de tout ». Le « *sentiment de consumérisme* » (Laure), de travailler sous « *l'emprise des parents* » (Régine) est décrit de manière massive : contestation de punitions, demande pressante de « voyages ou de classes vertes », pression à la réussite, inquiétudes diverses sont le quotidien des enseignants leur donnant parfois l'impression d'être dans la justification permanente.

Les solutions trouvées, oscillent de réactions défensives, à des postures de disponibilité totales – Valérie donne par exemple son portable aux parents d'élèves – et sont décrites souvent dans les termes de la recherche d'alliances devant réussir à contrer les renvois de responsabilité quant aux difficultés et à l'échec.

La déconnection de l'importance du thème et de l'expression de besoins de formation est patente. Alors même que c'est collectivement qu'une école acquiert une « réputation », une image auprès des parents d'élève, tout se passe comme si ces relations étaient gérées par chaque enseignant de manière solitaire, au travers de qualités personnelles, bien davantage que de compétences professionnelles.

En deuxième lieu, une scène présente dans sept entretiens sur douze interpelle par sa précision et son caractère problématique. Si elle correspond partiellement à des besoins exprimés, en termes de climats de classe ou de repérage et traitement des « dys », elle la déborde néanmoins largement. Cette scène est **la confrontation avec un seul élève qualifié d'ingérable**, handicapé, « dys » ou au comportement très perturbateur, qui met en question le quotidien de la classe.

Maude, qui dit avoir choisi l'enseignement comme deuxième carrière, avec pour forte motivation l'aide aux élèves handicapés, une motivation enracinée dans la vie privée puisqu'elle est la mère d'un enfant ayant de grosses difficultés. Elle éprouve la situation sous forme de tension. Elle accueille une petite fille handicapée dans sa classe alors qu'elle sait les difficultés rencontrées par ses collègues les années précédentes : « *Est-ce que cela va avoir les mêmes conséquences ? Je suis très heureuse que cette petite fille soit dans ma classe, je pense*

que ça apporte à tout le monde. Mais un enfant qui frappe les autres, comme cette classe a subi l'année dernière. En grande section, un enfant qui frappe les autres, qui a deux ans de plus, qui les met en danger en permanence, qui frappe la maîtresse. Et qui sous prétexte qu'il n'y a pas de place dans un centre, reste scolarisé, non ! »

Le problème n'est plus le diagnostic ou le repérage, ni même la division du travail avec des personnels spécialisés, mais tout simplement la gestion au jour le jour de l'inclusion dans la classe. Samuel, Karima et Elyane décrivent en termes très négatifs leurs difficultés face à des élèves « *qui flambent et font flamber* » (Samuel) pourtant pris en charge par des Auxiliaires de Vie Scolaire. « *Sa pathologie a réussi à détruire la structure de l'école* » dit Samuel, qui évoque « *des dysfonctionnements à tous niveaux* » avant l'orientation vers un ITEP : « *Les élèves de ma classe pendant 4 mois ils ont eu du courage parce qu'ils ont dû subir beaucoup de choses pendant 4 mois. Ça, on en est témoins mais personne n'en parle* ». Karima évoque un sentiment de très forte solitude : « *Et moi, je l'avais à plein temps dans ma classe, et c'était particulièrement compliqué, même s'il avait un AVS ou une AVS avec lui. C'était très dur ! Je me sentais vraiment toute seule. J'avais plusieurs élèves qui avaient un comportement pas facile, non plus. Donc, quand je suis partie de l'école, et que l'année d'après mes collègues ont récupéré ces élèves-là, elles m'ont dit, comment tu as fait pour les supporter tout le temps.* » Même expérience pour Elyane avec un élève pourtant géré à mi-temps en ITEP : « *Je pense qu'il a de la Ritaline, on ne m'a pas dit mais il sautait au plafond, il lançait tout, il tapait les copains, etc. Il fallait que je prenne tous les outils parce qu'il les fouettait avec, il les insultait, il jouait au foot avec son cahier. C'était ingérable. Pour moi, les fautes elles sont partagées. Déjà si c'est une inclusion, l'institut thérapeutique devait anticiper. On ne fait pas la réunion un mois après la rentrée. Après l'enfant a été mis à quart temps dans ma classe, donc il fallait que tout soit mis en place pour la rentrée, pas une rentrée où on vous laisse vous débrouiller, il vous démonte la classe et après on dit "bon on va mettre ça en place". Pour moi c'est de la violence institutionnelle de la part de l'institut thérapeutique, de la part du Directeur qui s'est dit "bon, elle vient du 19^e, elle va y arriver" mais je lui ai dit moi "ce n'est pas parce que je suis maître formateur que (hésitation) soit tu le laisses dans la classe mais moi je n'y suis pas, soit moi j'y suis mais pas lui. Je m'en fous mais tu me sors de l'école, tu me mets où tu veux mais je ne continue pas comme ça". Je lui ai dit "tu me mets où tu veux, je m'en fous, tu me changes d'école, mais moi, je reste pas comme ça, maître formateur ou pas". » (Franck)*

Pour ces enseignants, qui expriment aussi un sentiment d'abandon de la hiérarchie, la loi de 2005 permet de montrer que « *l'école arrive à gérer ce type d'élèves* » (Samuel), mais les solutions en termes de dispositifs : partenariats institutionnels, AVS, ne concernent pas les

pratiques pédagogiques ordinaires. Si bien sûr, les demandes d'échanges, ou concernant le climat de classe recourent bien ces problèmes, elles ne le recouvrent pas totalement. Les enseignants interrogés font en effet sentir que ces gestions excèdent les contours de leur professionnalité ordinaire tout en y étant de facto confrontés. De plus, aucun ne critique la légitimité de l'école inclusive, tout en se sentant en difficulté par rapport à son incarnation concrète.

3. Satisfactions et insatisfactions

3.1. Outiller/distancier les pratiques quotidiennes

Les satisfactions exprimées au sujet des formations, toutes modalités confondues, sont d'abord liées au fait qu'elles proposent des ressources, et des outils utilisables en classe, que ce soit sous la forme de listes de ressources, un apport malgré tout jugé minimal, d'exploitation de supports numériques ou de matériel pédagogique (enquête multimédia à partir d'un livre de Gaston Leroux, logiciels comme Zoombinis ou les Matous Matheux, de matériel comme « *base dix* », dans le cadre de l'apprentissage des nombres).

Les techniques visant à travailler le comportement de l'enseignant comme la méditation, le yoga, le travail de la voix, de la présence sont parfois citées, lorsqu'elles ont pu être expérimentées, les stages y sensibilisant étant, aux dires des enquêtés, très vite pleins.

Tout ce qui favorise de nouvelles pratiques jugées immédiatement expérimentables est jugé positivement, que les modalités en soient traditionnelles : manières d'exploiter les livres « *autrement que lire, poser les questions* » (Franck), méthodes ROLL de lecture (Samuel) ou numériques : tweetdictées, (Samuel, Audrey).

Cet outillage concret passe par la capacité à prendre en compte les élèves et les publics tels qu'ils existent ainsi que les réelles conditions de travail et non pas l'élève idéal ou des situations impossibles à reproduire :

« L'exemple là que j'ai en tête, c'est pas moi qui l'ai vécu c'est un collègue à qui on avait proposé une formation en sciences centrée sur la REP+ et il nous a dit en revenant "on n'a pas parlé de REP+, c'était pas du tout en lien avec le public". Apparemment c'était en plusieurs fois et ça s'est tellement mal passé que les formateurs eux-mêmes ont dit "si vous voulez pas venir, venez pas !". » (Samuel)

On peut mentionner ici les mises en question des formations en matière de numérique, lorsque le matériel présenté en formation ne correspond pas à celui qui existe dans les classes :

« Y'a la moitié des formations tournées vers le numérique mais on n'a rien dans les classes et les salles d'informatique sont d'une vétusté redoutable... ça colle pas ! y'a un truc qui colle pas ! » (Samuel). La formation du coup perd de sa crédibilité, en présentant des demandes irréalistes.

Est également valorisée du coup la cohérence avec les modalités pédagogiques de la formation, lorsqu'elles mettent en situation les enseignants, dans un processus homologue à la mise en activité des élèves :

« M..., quand elle nous parle de maths, elle nous met dans des situations dans lesquelles on mettrait nos élèves. Et elle nous fait toucher les choses, elle nous fait fabriquer, elle nous fait faire exactement comme nos élèves. Et ça, c'est très, très intéressant ! Plutôt que de dire alors, il faut faire ci, il faut faire ça, il faut lire ci, il faut lire ça. (...) Je n'ai pas besoin de conférences pédagogiques pour me lire un extrait de livre » (Maude).

L'échange ponctuel et simulée des rôles est alors au service d'une expérience formative elle-même immédiatement utile : « Puisque tout le monde est d'accord pour dire qu'il faut manipuler, sauf que personne ne sait comment il faut faire... Ça fait des années que je me dis qu'il faut manipuler, oui, mais, quelque part, on ne m'a jamais appris à manipuler moi-même... » (Laurence). Pour Laurence, cette valorisation de la mise en activité explique la forte demande pour certaines formations : « Quand on fait sport, ils nous mettent en situation, vous faites danse, ils vous font danser, vous faites cirque, ils vous font faire du cirque... À chaque fois, ils nous mettent en situation, pareils les chants ! Quand il faut chanter, ils nous font chanter. L'homme, il a besoin d'apprendre en étant dans l'action »

Le deuxième motif de satisfaction qui peut apparaître en tension avec le premier vient au contraire du besoin de sortir de son cadre habituel, de l'élargir : « C'est formidable, les formations ! Un, parce que ça nous fait quitter la classe. Et ça fait du bien que les élèves y voient d'autres gens, et ça fait du bien à celui qui est formé de quitter un peu sa classe. Deux, ça fait rencontrer d'autres personnes et de voir que dans les autres écoles, il se passe ça, il se passe ça. C'est formidable aussi ! Ça donne de l'air ! Une formation, ça doit donner de l'air. Trois, on apprend des choses, pas toujours, mais très souvent. » (Franck).

« Dans cette circonscription, il y a plein de stages qui sont très corrélés aux vécus de la classe. Donc là, j'ai un projet techno, donc j'avais un stage projet techno, mais finalement, ce n'est pas cette formation-là qui apporte le plus. Je trouve que la formation qui apporte le plus c'est celles qui sont un peu loin du quotidien. » (Laure)

Dans cette perspective, les interventions de chercheurs reconnus comme celle de Danièle Cogis et Danièle Manesse pour l'orthographe, celles de formateurs ESPE en Mathématiques ou

en Français sont valorisées, car elles viennent au bon moment, contrairement à certains apports de formation initiale « *Donc, retrouver les temps pour aller en classe, pour voir des pratiques, ça c'est intéressant ! Et aussi pour revoir la théorie, enfin échanger avec des gens comme madame G (formatrice ESPE) ... Là, ça prend encore plus de sens que maintenant* ». (Valérie)

En fait, il s'agit bien d'une sorte de dialectique ainsi que l'explique Laure. Selon elle, la formation idéale suppose d'« *avoir quelque chose qui est un peu distancié de la pratique mais qui permet de questionner sa pratique pour pouvoir mettre du sens à ce qu'on fait.* » Elle enchaîne : « *Donc je trouve que toutes les bonnes formations, c'est celles qui nous permettent de sortir de la tâche pour comprendre quel est le sens de la tâche qu'on demande. Et de revenir à la tâche, de se dire qu'on fait ça, on veut faire ça, donc quels sont les enjeux, quels sont les problèmes, et comment je peux le faire, parce qu'il y a cette demande de comment. Et plus on est débutant, et plus on accepte cette demande de comment, c'est normal. Mais le ready made, le tout prêt, si je vais parler français. Le tout prêt si c'est plaqué sans avoir une analyse avant, ben, ça ne marche pas.* »

Le propos est notable car la demande d'outils et de ressources est souvent effectivement assimilée à une demande de « pratiques clés en main ». Or, les entretiens montrent qu'elle ne s'y réduit pas. On peut relire ainsi d'ailleurs la valorisation des échanges de pratiques. Des outils et des ressources à la fois motivées en théorie et contextualisées en pratique : tel peut être au fond le schéma idéal de la formation tel qu'il se dégage des entretiens.

3.2. La critique de la réduction au prescrit

Les insatisfactions exprimées sont évidemment en miroir des satisfactions évoquées. L'absence de tout rapport à la pratique dans les formations, les interventions qui peuvent être remplacées par un livre ou une visite de site font l'objet de fortes critiques, de même que les interventions de chercheurs, lorsqu'elles ne s'appuient pas en amont sur des constats de terrain, et ne sont pas reçues comme pouvant déboucher sur des inflexions de pratique.

Mais d'autres insatisfactions se font jour, faisant émerger la question du « bon cadrage » de la formation. L'absence de cadrage est quelques fois critiquée, la dévolution au public de formés de la définition des besoins de formation étant jugée irréaliste dans des temporalités courtes : « *J'ai jamais vu une formation aussi nulle que ça : C'était..., on s'est retrouvé et en gros on nous a fait un petit blabla en nous disant qu'on était formidable ! Et puis après, on nous a dit, vous vous mettez en groupe, vous travaillez sur un sujet, et puis vous venez nous dire ce que vous avez. Et on a vu, vous avez des gens ressources dans telle salle, telle salle, telle salle* » (Franck).

Mais c'est surtout la réduction de la formation au **rappel du prescrit qui fait l'objet de critiques, à la fois sur le fond et sur la forme, et ce quel qu'en soit l'auteur.**

« *(La formation) en vidéo, ça fait deux ans ! C'est un flop, depuis deux ans ! C'est-à-dire qu'on a des injonctions, il faut faire ça, il y a le conseiller pédagogique qui est venu, il faut faire ça* » (Franck).

« *C'était d'une pauvreté extrême : on nous rabâchait les textes pendant 3 heures, les nouveaux programmes l'année.* » (Audrey)

« *Du coup, c'est un peu insultant, parce que moi je me souviens d'une formation où on nous a lu les IO, et je me suis dit, mais est-ce que c'est une plaisanterie.* » (Laure)

C'est sans doute dans ce cadre qu'il faut lire **l'insatisfaction récurrente exprimée au sujet de la prise en charge de la différenciation pédagogique dans les formations**, dans la mesure où sur ce thème, les réponses apportées sont souvent considérées comme « bureaucratiques », c'est-à-dire vite limitées au rappel du dispositif prévu par l'institution.

« *On a eu de plus en plus de formation ou d'orientation vers la différenciation, le travail personnalisé. Le faire c'est une chose, parce que finalement on arrive à le maîtriser, c'est une pédagogie de travail intéressante, après répondre aux fameux tableaux où les PPAP, au moment des CE2 il y a 10-15 ans se sont transformés en PPRE par rapport aux évaluations mais il y a un moment où on a eu du mal à se situer. À quel moment on va en faire ? Combien de temps pour le faire ce projet personnalisé d'aide ? C'est bien écrit comme quoi on doit inclure les parents avant, à la fin, etc. donc à partir de là il y a aussi l'entretien individuel avec un collègue et il y a eu beaucoup beaucoup d'écrits dessus. Et ça à la fin de l'année c'était "remplissez le tableau : combien avez-vous d'élèves, quel pourcentage a suivi un PPRE, etc. ?" Et ça c'est rentré petit à petit dans les mœurs de travail. À quel prix ? On ne sait pas trop* » (Maude).

Samuel oppose une séance sur le PPRE, auquel il dit « *ne pas croire une minute* », et ce qu'il appelle des « *injonctions vagues* » à la diffusion par le directeur d'école d'un autre document diffusé par le conseiller pédagogique, qui dit-il, lui a beaucoup servi :

« *Donc c'est un document qui disait : "Vous avez un élève qui a ce type de comportement, pour pouvez faire ça, ou vous pouvez faire ça, ou vous pouvez faire ça". Et ce qui était proposé, moi qui avais une élève dyslexique avec qui j'avais réfléchi avec un... Donc j'ai retrouvé des choses par exemple tout bête pour faire des choses pour des élèves dyslexiques en plus gros. Vous voyez, des choses comme ça ! Des choses très, très concrètes ! Eh, ben, ça m'a bien aidé ça* ».

Ainsi sur ce thème de la différenciation, on peut avoir l'impression que les attentes en thèmes de formation sont en quelque sorte occultées par le poids des injonctions. Karima souligne à quel point la différenciation est une source de travail supplémentaire, même dans le cas de la prise en charge d'un élève, car « *il faut également prévoir ce qu'on doit donner à l'AVS.* » Elle conclut : « *Si on fait la différenciation pédagogique sur toutes nos séances, on ne vit pas* ».

Pour deux IEN interrogés sur trois, la différenciation est une priorité de la FC. Le premier estime qu'« *au niveau de la différenciation pédagogique on n'est pas bon* ». Il met en question la trop grande externalisation, selon lui, de cette problématique, dans le cadre des nouvelles divisions du travail : « *on a du mal à concevoir des dispositifs qui font une différenciation dans la classe elle-même.* » (IEN 2) Son collègue n'est pas tout à fait sur cette posture et pense nécessaire d'effectuer un travail d'information qui n'a pas été fait en FI « *Je vous donne un exemple : un élève difficile peut être très bien pris en charge par un pédopsychiatre au CMP ou autre mais comme le médecin ne communique pas – c'est normal – avec l'équipe pédagogique, et bien l'équipe pédagogique peut avoir le sentiment que les soins se sont arrêtés etc. alors que ce n'est pas forcément vrai. Donc on travaille aussi sur quel est le rôle et la mission de chacun, ce qu'on peut dire, jusqu'où on peut aller en toute déontologie et confidentialité. Très souvent c'est un monde tout à fait inconnu du PE "standard", qui passe le concours ; il ne sait même pas que ça existe.* » (IEN 1)

Mais le trop grand rappel du prescrit pose aussi un problème de **postures**. Les enseignants voient leur crédibilité de praticiens expérimentés affaiblis par l'impression qu'ils sont de simples « exécutants » d'injonctions parfois contradictoires, comme le relève Laurence à propos du mot d'ordre de la « mise en recherche de l'élève » :

« *À un moment, on nous parlait de, il fallait mettre plus l'élève en recherche pour qu'il puisse apprendre ça. En fait, on nous donne ça, mais finalement on ne dit pas vraiment comment on pourrait mettre l'élève en recherche. Et puis après on nous dit, non, de toute façon, qu'est-ce que vous pouvez... Vous voulez aller rechercher en grammaire, vous allez vous donner de la recherche, l'élève il ne trouvera jamais ce que c'est qu'un adjectif s'il ne sait pas ce qu'est un adjectif...* ». La conseillère pédagogique, selon elle, se contente de suivre ces oscillations qu'elle met sur le compte de « modes pédagogiques » : « *Avant elle nous avait dit "blanc" là c'était "noir", il fallait tout le temps s'y habituer. On sentait qu'elle était dans sa fonction, qu'elle ne pouvait pas dire le contraire mais il n'y avait aucune critique pédagogique.* »

C'est enfin, dans ce rappel du prescrit, la posture d'autorité du formateur qui est remise en question, comme peu propice aux échanges et aux mutualisations, dans la mesure où le

« prescrit » se décline sous forme de solutions impossibles à questionner. Lorsqu'ils parlent de leurs pratiques en formation, les trois maître-formateurs décrivent volontiers des postures inverses, totalement égalitaires, mais aussi assumant les incertitudes : « *Quand ils me posent une question souvent j'ai été dans la même situation donc (hésitation) je ne dis pas que j'ai réponse à tout, mais soit j'ai les mêmes interrogations qu'eux et je leur dis que je ne sais pas mais que leur question m'intéresse, soit je leur dis « effectivement, j'ai été dans cette situation-là, j'ai trouvé ça difficile et du coup j'ai changé de telle et telle manière ».* (Agnès).

4. La formation continue en perspectives.

Nous voudrions maintenant restituer la question de l'offre de formation institutionnelle, qu'elle soit obligatoire ou optionnelle, dans le continent plus large de l'expérience de formation des professeurs des écoles, en partant du constat qu'elle ne s'y réduit pas. Les enseignants interrogés sur la formation décrivent en effet d'une part des environnements de travail plus ou moins formateurs, d'autre part des attentes plus ou moins fortes et satisfaites face à l'encadrement hiérarchique, enfin des pratiques d'auto-formation qu'il nous semble intéressant de mentionner car, au niveau de chaque enseignant, c'est bien en perspectives avec ces autres éléments que la formation continue institutionnelle est replacée. Ces autres expériences formatrices en sont le contexte de réception et permettent d'analyser des relations de complémentarité ou de subsidiarité entre elles.

4.1. Des environnements professionnels plus ou moins formateurs

Les enquêtés décrivent des équipes de collègues et des directeurs plus ou moins soutenant, des climats plus ou moins propices à l'échange. On est en apparence en dehors du thème de la formation *stricto sensu*, si ce n'est que lorsque le cercle vertueux des échanges se fait, il est considéré comme formateur, et que quand au contraire l'ambiance est à la démoralisation et aux demandes de mutation, les échanges sont impossibles, alimentant le sentiment de solitude.

Les injonctions à la collaboration, au travail sur projets, mais aussi l'organisation du travail elle-même, avec des échanges de compétence peuvent ainsi constituer des opportunités d'évolution et d'échange de pratiques proches des attentes exprimées quant à la formation. Les contextes sont très différents à cet égard, comme le montre le contraste entre l'école de Laure, qui affiche un projet de pédagogie institutionnelle, et qui est un objet d'intérêt pour plusieurs équipes de chercheurs, (« *de temps en temps, un chercheur japonais erre dans la cour* », dit-elle avec humour), ainsi que le lieu d'intervention de militants pédagogiques qui viennent faire

des bilans du projets, et Elyane dont l'école actuelle, pourtant école d'application, est pauvre en opportunités d'échanges. Les réunions y sont décrites comme stériles : *« Vous êtes là à attendre que ça se passe, les réunions sont inintéressantes. Je sors du Conseil d'école, hier. Deux heures ! Et je peux vous dire poliment que c'est deux heures à s'emmerder. Tout le monde s'emmerde. D'abord ce n'est même pas chaleureux » ; » Les gens sont administratifs, ils ont peur, ils se coupent de tout parce qu'on leur demande des choses administratives donc ils sont aussi obligés. Ça prend le dessus »* (Elyane). En tant que maître-formatrice, elle fait des propositions de formations sur le climat scolaire qui n'intéressent pas son école, et son IEN fait des difficultés pour qu'elle aille en faire dans d'autres circonscriptions. Samuel parle de manière très positive de la participation à un projet Ardoise, proposé par le FIP, en continuité avec son projet annuel dans une classe, nécessitant *« la création d'un blog pour présenter les travaux et expliquer les travaux oraux faits en arts plastique »*.

Quel que soit le contexte, c'est souvent à partir de demandes d'aide informelle à des collègues que naissent les échanges formateurs. Eric décrit comment, mis en difficulté gravement par un élève, il a reçu de l'aide d'une collègue qui le gérait à certains moments, puis s'est mis à organiser avec elles des ateliers en mathématiques. Les échanges de compétences, l'intervention des enseignants de la Ville de Paris sont aussi décrits comme des opportunités, très liés du coup à l'organisation du travail elle-même, qui peuvent faire boule de neige. Laurence a, dans ce cadre, beaucoup travaillé avec une collègue qui est partie en la laissant un peu seule : *« Elle faisait histoire dans ma classe, et moi je faisais anglais dans la sienne. Et donc on échangeait comme ça certaines matières, la première année, même aux heures où on avait les PVP (Professeurs de la Ville de Paris), eh bien, comme moi j'avais un double niveau, elle me prenait mes élèves pendant qu'elle avait un professeur de la ville de Paris, et elle faisait du Rallye maths avec eux. Donc, ce qui fait que du coup, on est obligé d'échanger parce que forcément après on a besoin de savoir quand même ce qu'elle fait avec... »*. Franck a également saisi l'opportunité des décharges PVP pour aider une jeune collègue : *« Donc je suis allé la voir hier, je dis, voilà, puis je vais venir lui montrer deux, trois autres choses qu'on pouvait faire ensemble. Mes grands de CM2 qui viennent lire une demi-heure par semaine... Donc je lui ai proposé un projet ! Ça j'aime ! »*

Il faut aussi mentionner les vertus de dispositifs comme « Plus de maîtres que de classe ». Eric en décrit un bilan très positif pour lui, car il dit avoir appris, grâce à sa collègue surnuméraire, à faire du travail de groupe alors qu'il le redoute et en échange, il dit lui avoir permis de progresser en gestion de classe. Samuel décrit comment ce poste, pris par une collègue très dynamique a permis à l'ensemble de l'équipe d'être formé à la méthode de lecture

« Roll », l'enseignante supplémentaire se chargeant des élèves les plus en difficultés. Pour autant, là aussi les différences de contextes sont patentées. Karima qui intervient dans 4 classes au titre de ce dispositif décrit des bénéfices en termes de soulagement ponctuel en raison de la délégation des élèves difficiles, permise par le dispositif, mais sans mise en place d'actions communes. Pour autant, elle se dit formée elle-même par le dispositif, en dehors même de la formation officielle jugée inégale, dans la mesure où cela lui donne accès aux pratiques des collègues. Samuel évoque aussi le fait que le conseiller pédagogique censé former au dispositif reconnaît avoir été plutôt lui-même formé par lui. Plusieurs enseignants font allusion à la mise en place de la « liaison école-collège » en s'interrogeant sur ses vertus en termes de formation.

Ainsi, on voit qu'à l'occasion de certains bougés introduits dans l'organisation du travail enseignant lui-même, certaines collaborations sont décrites comme formatrices au sens où elles élargissent l'éventail des pratiques tout en constituant un soutien et un appui. On constate qu'à cette occasion les postures de formateurs et formés se font d'ailleurs plus interchangeables.

4.2. Le rôle de l'encadrement en matière de formation ; de quelques malentendus

Si les enseignants interrogés reconnaissent aux IEN et parfois aussi aux directeurs et conseillers pédagogiques une pleine légitimité institutionnelle en matière de formation, la réalité vécue est plus contrastée, notamment dans le moment des inspections elles-mêmes.

En effet, la posture est décrite comme trop peu « bienveillante » pour être fructueuse ; elle est d'ailleurs susceptible des mêmes critiques que celles qui sont adressées aux enseignants : « *Mais étrangement, c'est comme quand nous on travaille avec un élève. Si on lui dit c'est nul ce que tu fais, c'est rare qu'il devienne meilleur. Si on lui dit qu'il est un gars intelligent, mais là, il faut que tu fasses attention, il le fait. Et dans les formations, c'est pareil, en fait !* » (Laure). La demande d'échanges et de conseils est alors déçue :

« *Pour moi, ce n'est pas un accompagnement, c'est une sorte de sanction qui tombe.* » (Valérie). Christina s'ouvre à l'inspectrice des raisons de son retard à commencer l'enseignement de l'histoire : « *Elle m'a dit qu'avec ça, j'étais en faute professionnelle, que c'était quand même dans le programme, que j'aurais dû le faire avant.* » Pour Eric, qui enseigne dans une école difficile, le discours se résume souvent à dire « *en gros si vous n'y arrivez pas c'est que c'est votre faute* ». Malgré tout, il a vécu une séquence tout à fait formatrice avec son IEN, dans une classe avec laquelle il avait des difficultés : « *Elle est venue un mois après pour montrer comment moi je pourrais faire un conseil de classe avec ma classe donc en partant d'un sujet et en distribuant la parole etc. ...* »

C'est aussi l'expertise pédagogique de l'IEN qui peut être mise en question. Valérie s'étonne du reproche fait d'une séance peu intéressante selon l'inspecteur pour « des petits enfants qui viennent de l'Afrique » car elle trouve ces propos peu républicains ; Christina s'étonne que son IEN n'ait pas entendu parler de « méthode naturelle en mathématiques ». Elyane, maître-formatrice d'un stagiaire en maternelle, n'est guère convaincue par ce qui leur est dit par l'inspection, sans possibilité d'en débattre : « *Il m'a dit "l'inspectrice est venue, elle m'a dit non, il faut sortir tous les jeux, on laisse tout sorti, les enfants sont libres, ils peuvent faire de la peinture à toute heure, pas d'ateliers dirigés, c'est former de futurs terroristes, etc."*. Donc tout ce qui était cadré, tout ce cadre qu'on essayait d'expliquer au stagiaire "peut-être oui qu'il y a de la liberté mais il y a aussi un cadre, les élèves ont des moments de regroupement, des ateliers, etc." mais tout ça c'était trop contraignant et soi-disant pas du tout l'esprit "nouveau programme" ». Elyane s'est sentie perdue, mais aussi « à la merci » de cette inspectrice et de son interprétation des programmes.

Laure, inspectée devant une classe difficile par le passé, a le sentiment d'une déconnexion avec ce qu'elle vit : « *L'inspecteur est venu dans ma classe, j'étais à Dreux, une banlieue à Dreux, donc c'était vraiment rock and roll, et il m'a fait tout un laïus sur les différentes valeurs du présent, notamment le présent historique. Et honnêtement, les bras m'en sont tombés. C'est-à-dire qu'on a souvent le sentiment qu'il y a un discours plaqué, c'est-à-dire qu'ils ont des marottes, qu'ils ont un cheval de bataille.* » Elle ajoute : « *Il y a souvent ce sentiment-là qu'ils arrivent avec des réponses aux questions qu'on ne se pose pas, ou qu'ils arrivent avec des questions qui ne sont pas vraiment le centre de nos préoccupations* ».

Mais la même Laure parle aussi d'une inspection formatrice, basée sur l'apport d'un regard extérieur, et qui dans ce cas précis a mis en question les « adresses personnelles » envers les élèves.

Enfin, dans la continuité du développement précédent, certains enseignants décrivent une offre officielle de projets mêlant des phases d'expérimentations, de formations, et d'évaluation, offre dont l'abondance dans certaines circonscriptions apparaît excessive. Audrey raconte qu'un défi technologique lancé par la circonscription, qu'elle jugeait intéressant sur le fond et comportant une phase de formation, est boudé par les collègues car il est trop en relation avec l'inspection et demande trop de travail administratif et d'évaluation supplémentaire. Laurence a très mal vécu une réunion avec un IEN sur la liaison école-collège, où la volonté de l'inspecteur de travailler sur l'égalité filles-garçons s'est transformée en acte d'accusation des enseignants, dénonçant « *Qu'on interroge plus les garçons que les filles, qu'on sur note les copies des garçons, non, mais... Si vous savez ce qu'on a entendu...* »

Ainsi, les attentes de formation face à la hiérarchie et l'encadrement pédagogique sont bien réelles, mais nettement situées du côté de l'accompagnement, du conseil et du débat. Il est intéressant de noter qu'une partie des corps d'inspection adhère tout à fait à ce constat, presque dans les mêmes termes que les enseignants interrogés : « *Nous sommes dans un système qui reste assez descendant ; il faut reconnaître pleinement les enseignants comme des cadres, capables de penser leur besoin de formation à plusieurs échelles et non "former tout le monde sur la même chose".* » nous dit cet IEN qui poursuit par une critique de ses collègues : « *Beaucoup d'IEN et d'IPE savent trop ce qu'il faut pour former et sont sûrs d'eux...* » ; « *Ils ne rendent pas les enseignants acteurs de leur formation* ». Il parlera plus loin dans l'entretien d'un « *manque d'humilité* ».

Bien sûr, la situation est contrastée, et bien des IEN sont à la fois des soutiens et des apports appréciés de ressources et de conseils. Ils incitent aussi parfois à poursuivre la formation, y compris par des moyens universitaires, comme le dit Audrey, qui a pensé au CAFIPEMF mais a craint finalement qu'il soit trop infantilisant : « *C'est ma dernière inspection qui m'a poussée à aller à la fac... Parce que c'est l'inspectrice qui m'a dit qu'on pourrait me le reprocher "vous avez vingt ans de carrière si vous ne bougez pas, on pourra vous le reprocher ! Des gens expérimentés comme vous, qui se posent des questions faut aller de l'avant ! À votre prochaine inspection si vous n'avez pas quelque chose dans – comment elle me l'a dit... – dans votre curriculum, CV qui montre que... on pourra vous le reprocher".* »

Le propos reste cependant, on le notera, un peu ambivalent ; le conseil se fait aussi contraignant, la sanction hiérarchique reste sous-jacente. Samuel, lui fait clairement contraster les postures possibles en matière de formation : « *L'inspection a changé cette année, l'année dernière l'Inspectrice nous convoquait le samedi matin pour nous parler des nouveaux programmes : on arrivait avec des têtes d'enterrement ! Là on arrive ici, on a tous la banane, la frite* ». Cette inspectrice a en effet, favorisé l'axe numérique d'un projet d'école, pour lesquelles elle a donné des heures de formation supplémentaires avec le FIP.

4.3. Auto-formation

Un dernier thème nous paraît important pour mettre la formation continue en perspectives avec une expérience plus large, c'est celui de l'auto-formation enseignante, une auto-formation largement centrée sur les pratiques alternatives, dans le contexte sans doute très passager mais ayant créé une forte actualité, du succès du livre d'une chercheuse-enseignante, Céline Alvarez, ayant décrit une expérience réussie croisant la pédagogie Montessori et les apports de la psychologie cognitive.

Certes, sur ce thème, les caractéristiques de notre population d'enquête (deuxième carrière, sans doute plus aptes aux auto-formations, engagement dans les thématiques de la formation) invitent à être prudents sur les généralisations possibles. Il n'empêche que le continent de l'auto-formation enseignante, de la recherche et du partage de ressources, apparaît comme une piste possible de réflexion pour la formation institutionnelle.

En continuité avec l'exposé des satisfactions en matière de formation, la recherche d'outils et de supports se poursuit d'ailleurs largement sur la « toile », en général montré et commenté par l'enseignant qui les met en œuvre : *« Il y a tous les blogs enseignants : “Bout de Gomme”, “Charivari”, “Lutin Bazar”, “La classe bleue”, “Cenicienta”, le métier change ! C'est-à-dire qu'on ne se contente plus du guide du maître qui était la bible, là maintenant on va sur internet on a une enseignante, enfin c'est du moins ce qui se montre sur le blog, qui est enseignante comme vous et moi, qui enseigne dans une classe, qui en plus vous met tous les niveaux qu'elle a eus... vous cliquez sur CE2 paf, paf elle vous montre ses programmations, ses progressions... Après, il faut en avoir une lecture intelligente. »* (Audrey). Les mutualisations de ressources satisfont aussi les demandes d'échanges de pratiques, et sont parfois importées des jeunes enseignants aux enseignants plus expérimentés comme le décrit Valérie : *« Elle m'a apporté ce site et effectivement je suis allée regarder et c'est génial ! Y'a un apport, y'a un échange ! Ils arrivent aussi avec des nouveaux manuels parce qu'on leur en a parlé, vendu, parce qu'on leur a dit que c'était bien... “Regardez les filles à l'ESPE on a parlé de ça ! Et si on essayait ? Ah bah on va essayer !”.* » Valérie distingue précisément entre le simple emprunt de ressources sur Internet, sans possibilité d'échanges, et la nécessité de trier, de sélectionner et de ressaisir ses possibilités dans une sociabilité professionnelle concrète, qui en limite aussi le côté chronophage. Les « *belles ressources, parfaites* » du net font bien sûr retrouver le reproche de la pratique idéale, qui cache ses modes de fonctionnement.

Mais la moitié des enseignants interrogés ont eu aussi accès à des groupes de praticiens proposant explicitement de la formation. Si Eric dit avoir fréquenté le GFEN quelques temps avec profit, deux références sont omni-présentes dans les démarches enseignantes d'auto-formation ; l'ICEM et Freinet et par ailleurs, Montessori, avec une large prédominance de la version Céline Alvarez.

Christina, se forme dans un groupe Freinet ICEM qu'elle rejoint tous les mois, et qui fonctionne essentiellement par « échange de pratiques » tutoré par les plus anciens avec également réception dans les classes (sans les élèves) des uns et des autres (mercredi après-midi trois heures). C'est aussi le cas d'Agnès, qui s'est formée à l'ICEM, est allée voir des classes praticiens Freinet et a même fait le voyage à Montpellier dans la classe d'un praticien reconnu,

Sylvain Connac. Mais c'est totalement seule, et face à un problème insoluble de gestion de classe, qu'elle s'est formée à la communication non violente :

« Au début il y avait un livre de Danièle Jasmin, qui est une québécoise, parce qu'en fait je lis beaucoup de trucs sur le Québec aussi, les québécois sont très en avance sur l'éducation et ça fait très longtemps que je tombe sur des sites québécois ».

Même référence et même expérience pour Valérie, qui s'est formée avec un collègue aux difficultés et envies identiques : *« On a été tous les deux à quelques réunions Freinet, on s'est dit "tiens, il y a des choses intéressantes" et on a commencé tout doucement à s'emparer de quelque chose. Je ne sais plus par contre comment on est tombés sur ces "messages clairs", je ne peux pas vous dire. On appelle ça "Messages clairs", ce sont les québécois qui appellent ça comme ça, c'est Danièle Jasmin qui a donné ce terme-là. ... ».*

Franck, qui a lui-même été très influencé par Freinet dont il a gardé le « quoi de neuf, les conseils d'élèves » voit fleurir *« plein de boîtes Montessori dans les classes des jeunes collègues »*, des boîtes dont les entretiens attestent de la fabrication artisanale par les enseignants eux-mêmes, le matériel officiel étant trop onéreux pour les budgets des écoles : *« les gens se débrouillent, ils fabriquent des trucs »*. Les avis divergent d'ailleurs sur les positions de l'encadrement à cet égard. Franck pense que les IEN y sont favorables ; Elyane, quant à elle et même si elle connaît un directeur qui s'y intéresse et s'est inscrit à la formation organisée par Céline Alvarez avec toute son équipe, pense par ailleurs que la hiérarchie de circonscription et le Rectorat y sont défavorables. Elle a pu interroger également certains formateurs ESPE à ce sujet, mais les réponses ne l'ont pas convaincue : *« Je n'ai pas de réponse, sauf des réponses bizarres, on me dit "Montessori ce n'est pas un enseignant c'est un éducateur". Première réponse. "Ce n'est pas l'école de la République parce que c'est très individualiste, nous on apprend ensemble". Mais je n'y crois pas à ces réponses ! »* Ces différences entre IEN sont d'ailleurs pleinement perçues par l'un d'entre eux, qui parle de *« querelles didactiques et pédagogiques, qui sont des querelles des chapelles, et qui contribuent aussi à fermer les choses. »* (IEN 2) Selon lui, la disparité entre circonscriptions est très grande et peu soluble dans le dispositif commun M@gistère.

Elyane s'est inscrite à la formation proposée par Céline Alvarez pour les vacances 2016 comme Maude (300 euros pour 3 jours) qui en attend beaucoup, à la fois en termes de gestion de classe et de différenciation : *« On en a marre de ces classes ! On dit aussi qu'il y a beaucoup d'enfants qui ne sont pas concentrés. Moi, l'année d'avant j'avais une classe de vingt-neuf. C'est très difficile de les faire travailler, il y a toujours du bruit, il y a toujours de la difficulté à les faire se concentrer justement. Quand je leur donnais des plans de travail, finalement, ils*

avaient un travail au bout d'un moment suffisamment affiné par rapport à leurs besoins, pour qu'ils ne sentent pas en difficulté. Eh, ben, quand il y avait des plans de travail, ils travaillaient tous tranquilles, sans bruit. » Elle a créé ses lettres rugueuses avec une collègue, ce qui lui a pris 15 jours, et elle a été confrontée à des retours mitigés des conseillères pédagogiques : « Et quand on a commencé à leur en parler euh..., "Ouais, ce n'est pas des pédagogies pour l'école...", enfin, elles nous ont démonté le truc quoi ». Mais Maude, qui par ailleurs convient de la difficulté d'articuler les pédagogies Montessori avec un programme en bonne et due forme, exprime le soupçon qu'elles connaissaient très peu la question. Elle est assidue sur le groupe caché « Montessori dans nos classes », réservé aux seuls enseignants.

Enfin, et bien sûr dans le contexte parisien d'une grande richesse en la matière, une bonne moitié des enseignants interrogés dit assister à des conférences :

« Je vais un peu à toutes les conférences qui se présentent, alors qu'ils sont réalisés par le GFEN qui est très bien, par le CASNAV, donc l'année dernière, je suis allée écouter Meirieu, Bonnery, Boimare, et d'autres personnes passionnantes autour de leurs études sur la pédagogie différenciée ou coopérative, ou comment se méfier des manuels scolaires, comment éviter de creuser l'écart en classe, comment faire avec des enfants qui ont des troubles du comportement. J'ai dû depuis un an aller à, à peu près, huit conférences minimum. » (Christina). Les noms cités par Christina reviennent souvent, avec ceux de Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, des spécialistes de l'apprentissage de la lecture ou celui de Danielle Manesse, qui travaille sur l'orthographe. Deux enseignants mentionnent les Éditions Retz, actives dans l'organisation de ces manifestations. Un autre se rend aux conférences organisées par l'Université Paris Descartes, qui dépassent largement d'ailleurs les enjeux de l'éducation. Pour autant l'intérêt de ces conférences n'oblitére pas tout esprit critique : une conférence du psychologue Rufo est sévèrement commentée par un enseignant, qui trouve qu'elle s'est résumée à énoncer que « les enfants sont formidables » ce qui lui paraît un peu court.

5. Une configuration de problèmes qui émerge des entretiens

À la fin de ce rapport sur l'enquête qualitative, il nous faut également revenir sur ce qui nous apparaît comme une configuration de problèmes, à la fois possiblement dissociés par le traitement institutionnel et pourtant évoqués ensemble dans les entretiens, par les enseignants, celle constituée par la triade : climat de classe ; élève vécu comme « hors norme » ; différenciation. Si la loi handicap, le thème des élèves « dys », les injonctions à la différenciation pédagogique fournissent en la matière un corpus de prescriptions, et même des changements dans l'organisation du travail, avec l'introduction d'AVS dans la classe, ces

réponses apparaissent peu opératoires face à un continent bien plus large et ordinaire de préoccupations, mais aussi un ensemble de questions professionnelles sur le traitement de l'échec scolaire, et des comportements difficiles. Ainsi, il serait injuste de dire que cette triade problématique n'est pas objet de propositions de formation, elle est à certains égards au cœur de l'offre, mais elle l'est de manière partiellement insatisfaisante, et c'est à son propos que le décalage avec l'expérience et la réduction au prescrit sont sans doute le plus problématiques. La tentation de l'externalisation, ou de « la » solution à tout faire, comme apparaît aujourd'hui le matériel Montessori pour certains enseignants est alors grande et compréhensible. C'est aussi à ce sujet sans doute que les demandes d'échanges de pratiques, ou de mutualisation prennent sens, comme un moyen d'échapper à la solitude et à la responsabilisation, mais aussi que les demandes d'accompagnement adressées à la hiérarchie sont les plus importantes.

Il y a encore une dernière mise en perspective possible, que nous aimerions évoquer, même si elle dépasse en partie le cadre de cette étude, celle de l'articulation entre FI et FC, cinq ans après la mise en place de la réforme des ESPE, et une quinzaine d'années après les IUFM. Ce train de réformes de la formation initiale a eu sans aucun doute en effet de profondes répercussions sur la division du travail en matière de formations, les IEN s'étant sentis – d'une certaine manière – dépossédés de leur contribution. Écoutons l'un des IEN l'exprimer assez longuement :

« Je ne vous cache pas qu'à certains égards, nous avons beaucoup perdu en implication sinon en pertinence par rapport à cette organisation institutionnelle. L'IUFM nous a marginalisés.

Mais vous avez gardé quand même la formation continue...

Ah ! C'est pas si simple que ça, et disons que ça dépend du bon vouloir et de la marge d'initiative des départements, c'est-à-dire des inspecteurs d'Académie et du plan de formation continue qui est défini. Alors nous sommes force de propositions, mais nous n'avons plus effectivement d'articulation organique avec les professeurs d'IUFM... nous nous retrouvons un peu, je dirais juxtaposés. Disons qu'il y a une perte en coordination qui n'est pas sans conséquences avec effectivement une cohérence d'ensemble moins structurée. (...) Parce que les jeunes enseignants ne rencontrent un IEN que pour la première inspection comme T2. Alors qu'intervenant sur l'éducation morale ou sur d'autres sujets, de déontologie professionnelle ou code de l'éducation, en formation initiale, ils voyaient dans l'IEN un formateur, et là encore on est renvoyés à des problèmes de représentations. Et en plus, avec la nouvelle loi 2005, nous n'avons plus de prise directe, les PPS nous passent sous le nez... les projets personnalisés c'est

la MDPH, la maison du handicap. Les PAP ça va être la même chose, sauf que quand y'a un problème de sécurité dans l'école on vient vers l'IEN. » (IEN 3)

Si l'on rapproche ces propos de ceux d'un autre IEN, donnant l'apprentissage de la lecture et l'évaluation comme deux priorités de la Formation Continue, alors qu'elles sembleraient de l'extérieur relever pleinement de la Formation Initiale, on peut émettre l'hypothèse que se continue sur le terrain de l'offre de FC, une partie des enjeux infléchis par l'évolution de la FI. Les postures hiérarchiques se seraient peut-être aussi durcies de manière défensive, en relation avec cette évolution du paysage. La grande place accordée au prescrit pourrait être aussi interprétée dans ce contexte : *« Depuis la réforme des ESPE en fait ils n'ont plus de formation de 18h quand ils sont en stage, alors que précédemment ils l'avaient, donc on avait la main sur ce qui nous semblait essentiel, les élèves à besoins particuliers, l'exploitation des évaluations nationales quand il y en avait, etc. Là on ne l'a plus. » (IEN 1)*

Si la FC rattrape les manques de la FI, on peut assez vite en arriver à un flou sur l'interprétation de l'expression des besoins de formation, très bien énoncée par un des IEN interrogés : *« Pourquoi j'ai besoin de formation ?? Parce que je ne suis pas bon ?? » (IEN 2).* L'expérience de Régine illustre parfaitement ce malentendu : *« On a demandé à notre hiérarchie, l'inspectrice avec tous les conseillers pédagogiques, un stage d'école. On l'a demandé sur les enfants avec des nouveaux comportements, comment faire pour gérer ça. Les enfants qui avaient des comportements qui étaient violents, qui étaient atypiques, et caractériels, qui étaient tout ce qu'on veut, à comportements difficiles, autistes, dyspraxiques et tout ce qu'on veut, comment gérer un gamin comme ça dans une classe ? Qu'est-ce qu'on fait ? On a demandé un stage d'école, on a rien eu. On a eu une réponse grotesque de notre hiérarchie. Ils sont venus nous voir, parce qu'on avait des problèmes. On n'a pas de problèmes plus que les autres. On voulait aller plus loin dans la réflexion, et ils ne nous ont même pas compris. »*

Les propos sont assez virulents mais le malentendu ressenti est total : la demande de formation est interprétée comme une faiblesse professionnelle, comme une disqualification de l'équipe, rajoutant aux fréquents sentiments de culpabilisation des enseignants face au sentiment de ne pas être à la hauteur.

La distinction FI/FC n'est pas toujours si claire non plus en écoutant les enseignants, tant de nouvelles tâches et missions paraissent parfois les prendre en dépourvu, et sans références acquises en formation initiale. Mais pourtant, ce qu'ils expriment au fond, c'est que les formations dont ils ont besoin doivent s'ancrer dans un travail de l'expérience, que ce soit par immersion, par proposition d'inflexion, ou par recul. Sans prise en compte de cette expérience,

qui demande un travail d'écoute et d'expression, impossible à réaliser dans un temps court, les formations proposées ne sont pas forcément inutiles, mais vouées à des réceptions aléatoires et parfois sans lendemain. *« Les formateurs ne savent pas à quel niveau de questionnements on est. Donc, ils arrivent..., c'est un peu comme prendre un manuel, arriver dans une classe, et commencer au milieu du manuel, sans savoir où en sont les élèves, ce qu'ils ont réfléchi, quel est leur questionnement. Ça n'a pas beaucoup de sens quoi, il y en a un qui arrive avec ses réponses, et l'autre il repart avec ses questions, parce que les réponses ce n'étaient pas celles aux questions qui s'étaient posées. »* (Laure)

C'est sans doute l'insuffisance de ce travail de l'expérience dans l'offre de formations actuelle qui explique la récurrence du thème de la mutualisation et de l'échange de pratiques, ainsi que certaines insatisfactions. C'est elle aussi qui nourrit l'éloge de certains dispositifs ou de certaines modalités de travail au quotidien, par définition davantage étalées dans le temps, qui ne sont pas à proprement parler de la formation, mais qui en ont certaines vertus : remise en question des pratiques, échanges, intégration de nouveaux outils. La meilleure intégration à la formation continue d'une expérience de travail connue, reconnue, et contextualisée, est sans doute la piste principale de préconisations de cette étude exploratoire, en tout cas dans son volet qualitatif.

Conclusion générale de l'enquête

Notre étude a porté principalement sur les expériences, les (in)satisfactions et les attentes concernant la formation continue du premier degré dans l'académie de Paris, à partir d'une enquête par questionnaire et par entretiens. C'est toutefois aussi à la lumière d'autres travaux que nous analysons les principaux constats qui s'en dégagent, en ayant bien conscience du poids des orientations nationales sur les réalités locales. Surtout depuis une douzaine d'années en effet, maintes enquêtes et évaluations signalent les difficultés croissantes d'une école française où l'inflation de nouvelles prescriptions ne cesse de complexifier et d'alourdir le travail enseignant, tandis que les investissements en formation continue ont fortement décliné. On comprend ainsi conjointement les déplorations des plus anciens et la frustration des moins dotés de points d'ancienneté pour qui l'accès aux formations du PAF est le plus rationné. On comprend aussi que la volonté de s'auto-former par d'autres canaux se heurte de plus en plus au manque de temps disponible.

Les raisons s'avèrent donc nombreuses pour que l'insatisfaction domine, dans un contexte où les besoins de formation n'ont jamais été aussi grands alors que l'offre institutionnelle a été restreinte et qu'une partie des heures de formation en circonscription sert à expliciter les nouvelles prescriptions. Des formations organisées récemment dans l'académie de Paris sont néanmoins saluées par ceux qui y ont participé. Cerner leurs propriétés et les bénéfices qui en sont retirés nous aidera ensuite à aborder la délicate question des moyens d'identifier les besoins de formation des enseignants en vue d'y répondre.

1. Ce qui caractérise les formations appréciées

En première approche, nous avons noté deux caractéristiques de la plupart des formations appréciées par les enseignants et les formateurs. D'abord, elles étaient en phase avec les situations et/ou les projets des participants (directeurs d'école, enseignants en CP ou en REP+, préparation du CAPEI, etc.) ; ensuite, elles étaient assurées par des formateurs qui maîtrisaient les dimensions théoriques et pratiques des questions traitées, et se trouvaient en mesure de conjuguer trois démarches : la prise en compte d'expériences et questions des participants, un apport de connaissances et d'outils d'analyses ajustés en conséquence, un retour et des échanges constructifs sur les pratiques expérimentées. En résultaient alors de réels gains de compréhension, d'aisance ou d'efficacité pratique.

Ce tableau est comme l'envers de ce qui était souvent déploré à propos de formations ponctuelles où « *l'un arrive avec ses réponses et où l'autre repart avec ses questions* », faute

de temps d'échange et d'élaboration (ou parce qu'il y a trop de participants). Ces formations sont vécues comme inutiles voire décourageantes quand les formateurs « *veulent dire trop de choses en peu de temps* » et que les participants en retirent surtout « *l'impression d'être dépassés* » par tout ce qu'il faudrait faire.

Outre le cas où elles visent une qualification précise (direction d'école, enseignement spécialisé, etc.), les formations les plus porteuses de bénéfices s'avèrent être celles qui prennent en compte de manière effective la complexité du travail enseignant, en se souciant à la fois des connaissances requises (institutionnelles, scientifiques, disciplinaires, didactiques, pédagogiques ou éducatives), des outils pour la classe (progressions pédagogiques, instruments technologiques, etc.) et des pratiques viables dans des conditions données. Le pouvoir de comprendre et d'agir des enseignants ne se trouve en effet réellement amplifié que si des stratégies de formation permettent d'intégrer les diverses ressources et contraintes avec lesquelles ils doivent composer, en évitant le double d'écueil des « recettes » et du (trop exclusivement) « théorique ». Il semble donc essentiel de prendre en compte cette complexité en vue d'identifier les besoins de formation et d'ajuster l'offre en conséquence.

2. Ajuster les formations aux besoins : les deux logiques à concilier

Identifier les besoins de formation ne va pas de soi car ils sont à dégager d'un large ensemble de connaissances relatives aux transformations en cours, aux évaluations réalisées et aux difficultés ou demandes exprimées par les enseignants eux-mêmes. Comme le souligne le rapport Filâtre à propos de la formation initiale, il y a donc à concilier une logique centrée sur les prescriptions et les savoirs formalisés, et une logique attentive aux préoccupations des enseignants, en particulier aux dilemmes qu'ils ont à résoudre en situation dans leur contexte de travail (localement variable).

Ces deux logiques sont absolument complémentaires car les prescriptions et connaissances à destination des enseignants ne sont effectivement intégrées qu'à l'issue d'un travail permettant à ces derniers d'en saisir l'intérêt puis de les opérationnaliser. Les éléments recueillis nous ont permis de remarquer à quel point les efforts réalisés en ce sens sont appréciés, mais aussi à quel point certaines prescriptions tendent à être jugées irréalistes ou à rester « ignorées » quand le manque de temps et d'accompagnement prévus ne permet pas à la formation des enseignants de se situer dans leur « zone proximale de développement professionnel ». Il s'agit d'une demande particulièrement récurrente : mieux conjuguer des temps de présentation des connaissances (listées plus haut) et des moments

d'opérationnalisation dans les classes. C'est à cette condition que les logiques prescriptives et celles qui sous-tendent les pratiques enseignantes cessent d'être perçues comme antagonistes.

Cette condition est malheureusement coûteuse en temps alors que les ressources sont limitées. Il y a donc à chercher des compromis et des modes d'arbitrage tenant compte des principaux besoins repérés, en s'appuyant sur le cadre et les possibilités d'échange qu'offre le conseil de formation.

