



HAL
open science

**La formation continue des enseignants du premier degré.
Étude de ses évolutions, enquête à grande échelle et
analyses au sein de deux écoles pour le cas des
mathématiques.**

Emilie Corrège

► **To cite this version:**

Emilie Corrège. La formation continue des enseignants du premier degré. Étude de ses évolutions, enquête à grande échelle et analyses au sein de deux écoles pour le cas des mathématiques.. Education. Université Paris Cité, 2023. Français. NNT : 2023UNIP7165 . tel-04621776

HAL Id: tel-04621776

<https://theses.hal.science/tel-04621776v1>

Submitted on 24 Jun 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris Cité
École doctorale 623 - Savoirs, Sciences, Éducation
Laboratoire EDA – Éducation, Discours, Apprentissages URP 4071

**La formation continue des enseignants du premier degré.
Étude de ses évolutions, enquête à grande échelle et analyses au
sein de deux écoles pour le cas des mathématiques.**

Par Émilie Corrège

Thèse de doctorat de
Sciences de l'éducation et de la formation

Dirigée par Éric Roditi
Professeur des universités

Soutenue le 18 décembre 2023

Devant un jury composé de :

Cécile Allard, Maîtresse de conférences, Université Paris Est Créteil, examinatrice

Jacques Audran, Professeur des universités, INSA de Strasbourg, rapporteur

Caroline Bulf, Maîtresse de conférences, Université de Bordeaux, examinatrice

Denis Butlen, Professeur des universités émérite, CYU Cergy Paris Université, rapporteur

Julie Horocks, Professeure des universités, UPEC Université Paris Est Créteil, examinatrice

Éric Roditi, Professeur des universités, Université Paris Cité, directeur de thèse

Titre :

La formation continue des enseignants du premier degré. Étude de ses évolutions, enquête à grande échelle et analyses au sein de deux écoles pour le cas des mathématiques.

Résumé :

Différentes recherches et études font état d'un décalage important entre le discours institutionnel lié à la formation continue des enseignants du premier degré, et la perception que ces enseignants ont de cette formation. Nous ne cherchons pas, dans cette thèse, à attester de ce décalage (les travaux antérieurs y contribuent largement), mais à comprendre ce que recouvre ce décalage. Après un retour sur l'histoire de la formation des instituteurs français, nous décrivons et questionnons le paradigme qui domine actuellement chez les décideurs et les concepteurs de dispositifs de formation continue : celui d'une approche par l'offre et la demande, la demande étant analysée en termes d'attente et de besoin. Avec une focale sur les enseignants eux-mêmes, par un questionnaire à grande échelle menée au sein de l'académie de Paris, nous interrogeons leur rapport à la formation et les effets qu'ils lui attribuent sur le développement de leur professionnalité. Enfin, en nous plaçant au cœur de situations d'enseignement – en mathématiques et au sein de deux écoles parisiennes –, avec une approche héritée de la didactique des mathématiques et de la didactique professionnelle, nous avons cherché à identifier, à travers des observations de classes et des entretiens, les relations qui se construisent entre le rapport à la formation, la pratique et la professionnalité.

Mots clés :

Formation continue, professeurs des écoles, professionnalité, rapport à la formation, didactique des mathématiques

Title:

In service training for primary school teachers. Study of its development, large-scale investigation, analysis within two schools for the case of mathematics.

Abstract:

Various research studies have shown that there is a significant discrepancy between the institutional discourse on in service training for primary school teachers, and the perception that these teachers have of this training. In this thesis, we do not seek to attest to this discrepancy (previous work has largely contributed to this), but to understand what this discrepancy consists in. After looking back at the history of the training of French primary school teachers, we describe and question the paradigm that currently dominates among decision-makers and designers of continuing training systems: the supply and demand approach, with demand being analysed in terms of expectations and needs. With a focus on the teachers themselves, using a large-scale questionnaire conducted in the Paris education authority we question their relationship with training experience and the effects they attribute to it on the development of their professionalism. Finally, by placing ourselves at the heart of teaching situations - in mathematics and in two Parisian schools – using an approach inherited from the didactics of mathematics and professional didactics, we sought to identify, through classroom observations and interviews, the relationships that develop between relationship with training experience, practice and professionalism.

Keywords:

In service training, primary school teachers, professionalism, relationship with training experience, mathematics education

Remerciements

Je tiens à exprimer mes sincères remerciements à mon directeur de thèse, Éric Roditi, pour son soutien sans faille, ses précieux conseils et sa bienveillance qui m'ont apporté tant de courage et de confiance pour persévérer et mener à terme ce travail.

Je tiens à lui témoigner toute ma gratitude pour son accompagnement toutes ces années, depuis mon mémoire de Master jusqu'à la finalisation de ma thèse. Ses encouragements, et la confiance qu'il m'a accordée pour tant de projets (colloque, recherches, écriture de manuels, chargée de cours...) m'ont donné l'assurance nécessaire pour m'engager professionnellement dans une voie que je n'aurais crue possible lors de mon arrivée sur Paris, il y a dix ans. Pour tout ce chemin parcouru, je le remercie infiniment.

Je tiens à remercier avec respect Messieurs Jacques Audran et Denis Butlen qui me font l'honneur d'accepter d'évaluer ce travail en qualité de rapporteurs.

Je remercie sincèrement Mesdames Cécile Allard, Caroline Bulf et Julie Horocks pour l'honneur qu'elles me font de siéger à mon jury de thèse.

Mes très sincères remerciements sont adressés également à Anne Barrère et Rémi Goasdoué, pour les précieux conseils qu'ils m'ont donnés dans le cadre du comité de suivi de thèse.

Un grand merci également à toute l'équipe du laboratoire EDA, en particulier à Zohra Seghir et Marie Clément pour votre aide précieuse dans mes différentes tâches administratives.

Un grand merci aussi à l'école doctorale 180 et l'école doctorale 623, en particuliers à leurs secrétaires respectifs Jérôme Brocheriou et Dafni Rodamitou pour leur aide lors du renouvellement de mes inscriptions. Merci infiniment à Fabrice Vandebrouck, Soraya Boudia et Anne Barrère pour votre compréhension, et pour m'avoir permis de terminer mon travail.

Des remerciements à mes camarades doctorantes qui ont partagé avec moi tant de discussions passionnantes et avec lesquelles j'ai eu le plaisir de mener des ateliers doctoraux durant plusieurs années, Solène Zablouk, Hana Foughali, Eleonora Garzia et Sévina Touloupaki. Merci aussi à Jessica Ayala-Bonelle et Aurélie Beauné pour leur soutien dans mes débuts de thèse.

Je voudrais dire également toute ma reconnaissance à l'académie de Paris et aux personnes qui ont contribué à me donner accès à des réunions, des données et aux écoles. Je pense à M. Destré et M. Deschamps qui ont facilité notre travail d'enquête sur la formation continue des enseignants du premier degré, à M. Le Baillet et Cécile Khouadja pour leur accueil et leur aide. Merci à Isabelle Melon et Myriam Bessis pour leur aide. Enfin, j'aimerais remercier tout spécialement les enseignantes et leur directeur des écoles qui m'ont accueillie pendant deux ans, et sans qui cette thèse n'aurait pas été possible. Il se reconnaîtront.

Je voudrais aussi adresser d'amicales pensées aux personnes qui m'ont accompagnée et soutenue dans ce travail, tout d'abord Mme Rioux et Julie Berge qui m'ont fait confiance, Valérie Delestre pour ses qualités extraordinaires de compréhension et de conseil, Benoit Gaudriot et Cécile Le Corre mes deux collègues qui ont eu la patience et la bienveillance de me laisser du temps disponible pour la thèse.

Un grand merci aussi à toutes les personnes avec lesquelles je travaille au quotidien et qui ont manifesté leur soutien, Irène, mes collègues CPC, les directrices et directeurs et les enseignantes et enseignants de ma circonscription, les inspecteurs et collègues du « groupe maths » académique avec lesquels j'ai tellement échangé, sans oublier mes collègues des REP.

Mes plus sincères remerciements et toute mon amitié à Magali, qui m'a accompagnée et soutenue tout au long de ce parcours doctoral, ses conseils et nos discussions ont été des sources d'inspiration et m'ont ouvert de nouveaux horizons.

Merci aussi à Mériadek, pour ses conseils et ses aides d'une justesse incroyable.

Merci à Nass pour son accueil toujours chaleureux et Lucie. A. pour son aide si précieuse.

Merci à mes amis de Castres, Leucate et Toulouse pour leurs encouragements, en particulier Émilie pour son soutien sans faille, Anne Sophie et Nico. B. pour leurs visites régulières si chaleureuses quand on est loin de la famille et Nico. M. pour toutes ces années d'études et notre passion commune pour l'éducation.

Je ne saurais clore ces remerciements sans de tendres pensées pour ma famille pour leur soutien inconditionnel, grâce à vous j'ai pu aller au bout de cette belle aventure. En particulier à mes parents, qui sont admirablement présents et aidants, mes sœurs et mes beaux-frères avec tous mes neveux et nièces qui m'apportent tant de bonheur ; à mes deux grand-mères pour leur affection réconfortante, à tonton et mané pour leur éternel appui, et mes deux grands-pères qui ne sont plus là et à qui je pense tout particulièrement car ils auraient été si fiers.

Merci à Louisette et Marcel pour leur aide et leur relecture, et leur grande disponibilité pour m'aider à terminer.

Une pensée toute particulière à mon conjoint, pour sa patience, son amour, ses attentions et son soutien au quotidien, sans lui je n'aurais pas pu y arriver.

Je dédie cette thèse à mon fils, qui a été admirable de patience et d'amour en attendant sa maman très occupée. Tous les mots ne sauraient exprimer mon amour et ma fierté d'être sa maman.

Table des matières

Introduction	11
Première partie : Retour sur l’histoire de la formation des enseignants	15
I. La formation initiale et continue avant l’instauration des écoles normales	18
1. Des séminaires et congrégations religieuses.....	18
2. L’état intervient vers la fin du 18 ^e siècle	20
3. Le début d’une culture primaire.....	21
II. L’héritage des écoles normales	23
1. L’instituteur, fonctionnaire d’État	23
2. Les écoles normales de la République (1879)	28
III. Le tournant des années 1940	33
1. Une élévation du niveau de recrutement.....	33
2. Un recrutement qui s’accélère dans les années 1950.....	37
IV. Les années 1960 : l’organisation des écoles normales se complexifie.....	38
1. L’émergence de tensions liées à la critique sociale	39
2. Le recrutement et la formation : une importante diversification	41
3. Le point de vue des syndicats	42
4. Les disciplines scolaires et la formation des enseignants	44
5. La démocratisation scolaire au cœur des réformes.....	50
V. L’après 1968, une double réorganisation structurelle	56
1. Colloque d’Amiens en 1968 : vers la fin des écoles normales.	57
2. Les modifications dans la formation des enseignants d’après 1968.....	59
3. La construction de la professionnalité en formation.....	70
VI. De 1979 à 1989, évolutions du recrutement et des études	74
1. La collaboration entre les écoles normales et l’université.....	74
2. Une formation initiale instable, vers la fin des écoles normales	75

3. Création des IUFM	80
VII. Une accélération des réformes de formation des enseignants	93
1. Harmonisation des cursus à l'échelle européenne	94
2. Les ESPE	95
VIII. Conclusion de la première partie	99
Deuxième partie : Professionnalisation et formation, une étude conceptuelle.....	101
I. Professionnalisation, professionnalité et champ de compétences	102
1. L'enseignement, une profession ?	103
2. Compétences et formation des enseignants	125
3. La professionnalité enseignante	144
II. La formation continue des enseignants et la formation des adultes	182
1. La formation continue des enseignants, une formation continue professionnelle	184
2. L'organisation institutionnelle de la formation des enseignants et ses enjeux	204
3. Les besoins de formation : ingénierie et éclairage théorique.....	227
III. Conclusion de la deuxième partie	254
Troisième partie : Une enquête à grande échelle dans l'académie de Paris.....	257
I. L'enquête par questionnaire	259
1. Méthodologie	259
2. Résultats	264
II. L'enquête par entretiens	296
1. Sur l'organisation et le pilotage de la formation.....	297
2. Les besoins exprimés de formation : contenus et modalités de travail.....	300
3. Satisfactions et insatisfactions	306
4. La formation continue en perspectives.	311
III. Bilan de l'enquête et retour sur la problématique de la thèse	322
1. Bilan de l'enquête	322

2. Retour sur la problématique de la thèse	329
IV. Conclusion de la troisième partie	344
Quatrième partie : Rapport à la formation de six enseignantes parisiennes	347
I. Analyser le rapport à la formation : problématisation.....	347
1. Problématique du passage de la grande échelle à l'échelle des pratiques	347
2. Cadrage théorique et méthodologique pour l'analyse des pratiques	352
3. Le jeu du « Mistigri des Caraïbes » et l'apprentissage des compléments	360
II. Analyses des pratiques des enseignantes observées.....	364
1. L'école 1	365
2. L'école 2	414
III. Conclusion de la quatrième partie.....	439
Conclusion générale	441
Bibliographie	447
Table des tableaux	461
Annexes	463

Introduction

Les transformations politiques, économiques et sociales de ces cinquante dernières années ont suscité des évolutions profondes et rapides de l'éducation en France (Philippot, 2008). Dans le monde de l'enseignement scolaire et de la formation, en particulier depuis les années 1970, elles ont été accompagnées par des réformes modifiant en profondeur le système éducatif français.

Les réformes sur la formation et l'école n'ont cessé de s'accélérer pour répondre aux évolutions rapides de la société et aux attentes – politiques, sociales et économiques – de plus en plus fortes envers l'école. Dans ce contexte, la formation des enseignants, conçue comme un levier pour faire évoluer la profession et répondre aux nouveaux enjeux de l'école, est devenue un outil politique sous tension. Depuis une quinzaine d'année, l'institution s'est en outre retrouvée confrontée à un problème nouveau : celui de la mise en évidence de la faiblesse de ses résultats, tant sur les écarts qui se creusent entre les plus performants et les moins performants – de plus en plus nombreux –, que sur la forte corrélation entre performance scolaire et origine sociale ; et les raisons sont multiples (Le Mener, Meuret & Morlaix, 2017).

À la toute fin des années 1980, le corps des professeurs des écoles a remplacé celui des instituteurs. Loin du seul changement sémantique de la fonction, de nouvelles réalités professionnelles sont apparues, et avec elles une redéfinition de la formation initiale, portée par les IUFM qui ont représenté le bras par lequel s'est enclenché un processus de professionnalisation de la formation, en rupture avec la formation charismatique des écoles normales (Lang, 1999). Altet (2010, p. 12) évoque à ce sujet l'émergence d'un nouveau paradigme de formation, initiale et continue, qui adossé à un référentiel de compétences définit une nouvelle professionnalité¹ enseignante.

¹ *Nous définirons la professionnalité dans la deuxième partie de la thèse. La définition préliminaire que nous en donnons, qui sera ensuite affinée et adaptée à nos travaux de recherche, est empruntée à Perez-Roux (2012) « la notion de professionnalité interroge l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession, sous le double point de vue de l'activité et de l'identité. Combinant savoirs, expériences, relations, contraintes diverses, elle met en jeu des composantes institutionnelles, organisationnelles, contextuelles et des composantes plus subjectives, liées à l'engagement dans la pratique d'un métier. Cet ensemble d'éléments est activé dans la construction des compétences professionnelles, elles-mêmes indissociables*
-des normes professionnelles auxquels les acteurs se réfèrent pour juger de la qualité et du sens du travail ;
-des ressources dont ils disposent pour en assurer la réalisation ;
-des situations concrètes d'action dans lesquelles ils sont effectivement engagés »

La professionnalisation de la formation initiale et continue des enseignants soulève la question de la conception des formations, de la prise en compte de l'évolution du métier, et des compétences des enseignants.

Pour penser la formation, le modèle d'ingénierie développé depuis les années 1970 dans le milieu de la formation professionnelle des adultes s'est largement diffusé dans le monde de l'éducation. Inspiré par le modèle de l'offre et de la demande, le modèle de la formation a été initialement conçu pour offrir, aux adultes, des formations adaptées à leur travail afin de développer leurs compétences sur des tâches spécifiques, et ainsi répondre à la demande des entreprises devant qualifier leur personnel. Les spécialistes en ingénierie de la formation ont développé les concepts d'attente et de besoin pour mieux rendre compte de la demande dans un contexte de formation où les employeurs et les personnels sont parties prenantes. Des méthodes ont été conçues pour recueillir les attentes et les besoins, auprès des décideurs des entreprises et des travailleurs, afin de cibler au mieux les compétences² à développer et proposer des objectifs de formation correspondant.

Nous nous sommes demandée comment, et à quels frais, s'est transposée cette ingénierie dans le milieu de formation des enseignants. L'éducation s'est emparée de ces concepts d'attente et de besoin, ainsi que des ingénieries qui y sont rattachées, mais dans la pratique, les recherches et les rapports d'experts mentionnent d'importantes réserves quant à l'effectivité et la rigueur de leur utilisation. Dans la formation continue des enseignants, les termes d'attentes et de besoins sont utilisés par les décideurs et les cadres des institutions (ministère, rectorats, circonscriptions, etc.) comme des outils pour penser la formation davantage que pour prendre en compte leur réalité concrète sur le terrain. Cela crée une forme de discordance entre ce qui est perçu par les décideurs pour penser la formation, ce qui est proposé par les formateurs, et ce qui est vécu par les enseignants en formation (Rapport IGEN, 2010). Il en résulte une insatisfaction grandissante des enseignants vis-à-vis de leur formation continue, comme le confirment de nombreuses recherches et rapports de l'inspection générale (De Ketele *et al.*, 2007 ; Chaix, 2014 ; Rapports IGEN de 2010, 2013 et 2017 ; Rapport CNEC, 2021).

L'insatisfaction attestée des enseignants vis-à-vis de leur formation continue, et le ressenti de sa dégradation depuis une vingtaine d'année, sont les points de départ de notre réflexion et de notre recherche pour mieux comprendre la complexité de ce système, avec une focale sur les enseignants et sur l'institution scolaire. Nous cherchons à identifier les conditions dans

² Nous définirons la notion de compétence dans le deuxième chapitre.

lesquelles les enseignants développent leurs compétences professionnelles et construisent leur professionnalité. C'est pourquoi nous avons choisi d'étudier la formation continue selon ces deux points de vue : celui de l'institution scolaire (au sens large) pour comprendre, aux différents niveaux institutionnels, la construction de l'offre de formation ; et celui des enseignants pour comprendre leur engagement ou leur désengagement vis-à-vis de la formation qui leur est proposée. Nous avons, sur ce dernier aspect de notre recherche, développé des enquêtes, par questionnaire, entretiens et observations, à différentes échelles et à différents grains.

Dans une première partie, par une revue de littérature, nous avons retracé l'histoire de la formation initiale et continue des enseignants du premier degré pour comprendre l'héritage de la professionnalité enseignante. Le retour à la formation initiale a été nécessaire pour comprendre comment a été pensée l'institution scolaire et ses instituteurs ou professeurs des écoles. Il permettra de comprendre les logiques traversées par l'institution et comment les réformes successives ont transformé ce métier et la formation qui conduit à l'exercer.

La deuxième partie développe un cadrage théorique sur lequel nous nous appuyons pour définir quelques concepts essentiels dans notre travail : ceux de métier, de profession et de professionnalité, mais aussi ceux d'offre et de demande de formation, et ceux d'attente et de besoin. Ces termes sont en effet très utilisés parmi les cadres et certains acteurs de la formation continue. Ils conviennent donc à la fois de comprendre ce qu'ils recouvrent – avec les éventuels impensés qui accompagnent leur utilisation – et de construire des outils d'analyse de la formation continue des enseignants et des points de vue des personnes qui y sont engagées, que ce soit pour son organisation par les cadres, sa mise en œuvre par les formateurs, ou son suivi par les professeurs.

La troisième partie de la thèse viendra compléter la compréhension de la professionnalité enseignante et de la formation continue des professeurs du premier degré, compréhension issue de la lecture critique de travaux de recherche et de rapports menée dans les parties précédentes. Nous avons en effet souhaité apporter le point de vue des enseignants eux-mêmes. Pour cela, nous rendrons compte d'une enquête à grande échelle que nous avons effectuée dans l'académie de Paris sur les « attentes et besoins » des enseignants vis-à-vis de leur formation continue. Nous analyserons les indicateurs de satisfactions et insatisfactions construits à partir des réponses des enseignants, et nous tenterons de faire émerger les tensions actuelles, au sein de cette académie, entre les attentes des enseignants et les besoins identifiés par leur institution quant à leur formation continue. Nous chercherons aussi à mettre au jour le point de vue de ces

acteurs sur l'offre de formation continue, dans leur académie comme dans leur circonscription. Nous nous interrogerons alors sur la pertinence du paradigme « attentes et besoins » pour rendre compte à la fois de ces satisfactions et insatisfactions, ainsi que du rapport à la formation des enseignants et des effets qu'ils lui attribuent sur le développement de leur professionnalité.

Dans une quatrième et dernière partie, nous changerons d'échelle et de grain d'analyse. Il nous semble en effet que notre interrogation sur la formation continue ne peut éviter de questionner les pratiques d'enseignement, jusque dans les interactions en classe entre les professeurs et leurs élèves, et à propos de contenus d'enseignement précis. Nous avons choisi de focaliser notre attention sur le cas des mathématiques en début d'école primaire et plus précisément sur l'articulation entre nombre, numération et calcul. Ce thème revient en effet régulièrement dans les circonscriptions (avec celui de la manipulation pour apprendre les mathématiques et de la résolution de problèmes numériques) comme objet d'intérêt des professeurs des écoles lorsqu'ils sollicitent des formations en mathématiques et didactique. Cette dernière contribution à notre recherche est issue d'une observation effectuée auprès de deux équipes d'écoles élémentaires parisiennes engagées dans un dispositif de formation offert par leur circonscription. Au plus près des pratiques et des discours des enseignants, nous cherchons à comprendre les relations qui se construisent entre la professionnalité, l'identité professionnelle et le rapport à la formation.

Première partie : **Retour sur l’histoire de la formation des enseignants**

Peu d’écrits sont consacrés à la formation continue des enseignants du premier degré en France hormis les textes officiels et quelques conférences du ministère de l’Éducation nationale. Les écrits les plus récents portent sur deux évaluations de la formation continue, l’une effectuée en 2010 par l’Inspection générale et l’autre en 2020 par le Cnesco qui proposent un état des lieux de la formation continue et du développement professionnel des personnels d’éducation. Toutefois, en analysant les articles, conférences et recherches sur la formation initiale des enseignants du premier degré et sur l’histoire de celle-ci en France, des éléments sur la formation continue apparaissent et un constat s’en dégage : la formation initiale et la formation continue des enseignants sont interdépendantes et dépendent toutes les deux du contexte socio-politique de chaque époque.

La formation des enseignants constitue un sujet éminemment politique aujourd’hui, alors qu’elle était encadrée par des religieux il y a quelques décennies. La formation des enseignants peut donc s’interroger à partir du contexte socio-politique des différentes époques pour en comprendre l’évolution mais aussi les héritages laissés jusqu’à aujourd’hui. Elle pourrait également s’interroger sous l’angle de son idéologie et de son potentiel comme le font remarquer Robert et Terral (1993) et conduire ainsi à observer les écarts entre les mythes et la réalité comme l’indique le titre de leur article « Mythe fondateur et mise en œuvre effective » (Robert & Terral, 1993) où la naissance des IUFM est analysée. La formation peut enfin

s'interroger dans le cadre du travail enseignant à travers les pratiques, les valeurs et les identités professionnelles des enseignants. Ce dernier point de vue est celui que nous interrogerons dans notre quatrième partie notamment en essayant de comprendre le rapport à la formation des enseignants.

Pour mieux comprendre à quels modèles renvoient les concepts d'attentes et de besoins en formation continue aujourd'hui, et quelle incidence ils ont dans le rapport à la formation des enseignants, nous avons souhaité mettre en avant les points de rupture de cette formation dus aux contextes sociaux et politiques qui l'ont affectée tant au point de vue organisationnel, fonctionnel que celui de ses contenus. Nous avons tenté ainsi de saisir l'impact de ces évolutions sur l'enseignement et sa professionnalité.

« Réformer l'enseignement est en somme une injonction qui présente un caractère structurel : elle est une conséquence du lien qui attache si fortement, en France, le problème de l'éducation scolaire de la jeunesse à la construction de l'espace social et politique » (Kahn, 2008, p. 24)

C'est pourquoi, à travers ce retour historique sur la formation enseignante, nous tenterons de comprendre quelles ont été et quelles sont les difficultés rencontrées, jusque dans le travail des enseignants.

Nous assistons ces dernières décennies à une accélération des réformes et modifications des structures de formation des enseignants. Le récapitulatif de la durée des structures est significatif à lui seul de ce phénomène : Les écoles normales ont duré 156 ans de 1833 à 1989, les IUFM 23 ans de 1990 à 2013 et les ESPE 6 ans de 2013 à 2019. Nous interrogerons cette accélération des réformes et leur impact sur la professionnalité des enseignants. Nous supposons alors la professionnalité enseignante devrait évoluer en même temps que les structures de formation qui ont l'objectif de provoquer les évolutions souhaitées par le ministère de l'Éducation nationale. Avec cette accélération des réformes et des modifications de structure, est-ce que la professionnalité enseignante a eu le temps d'évoluer ?

Nous faisons l'hypothèse que les normes et valeurs héritées au cours de l'histoire de la formation des enseignants se retrouvent dans les diverses professionnalités enseignantes aujourd'hui. Ce retour historique permettra ainsi de nourrir nos questionnements relatifs à la formation continue des enseignants, du point de vue des différents acteurs comme de celui des contenus de formation : qu'est ce qui fait formation ? Qu'est-ce que signifie en France former des enseignants ? Quelles sont les attentes et besoins de formation des enseignants, de l'institution scolaire ? Pour chacune des périodes historiques, les points de vue de l'institution

scolaire et des enseignants seront examinés. Nous nous appuyerons pour cela sur les documents officiels du ministère de l'éducation nationale retrouvés dans les archives et sur les travaux d'historiens de l'éducation comme Prost pour le point de vue institutionnel et sur les traces de témoignages ou d'enquêtes que nous avons pu trouver pour celui les enseignants.

Un premier éclairage pour définir la formation continue

La formation continue est aujourd'hui différenciée de la formation initiale par le public qu'elle accueille : la formation initiale est destinée aux étudiants alors que la formation continue est destinée aux professionnels. Plusieurs lois, nationales et européennes, encadrent cette formation continue en France depuis les années 1970 ; elles seront développées plus précisément dans un chapitre consacré à l'organisation et au fonctionnement de la formation continue des enseignants. Sur le site du ministère de l'Éducation nationale, la formation continue est définie comme un droit et un levier pour développer des compétences professionnelles « indispensables à une constante adaptation aux évolutions du système éducatif et à l'accompagnement des élèves. » (<https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-pour-les-personnels-du-ministere-de-l-education-nationale-4514>)

Voyons comment ce terme de formation continue a été défini et institué.

Il est courant dans les écrits de faire débiter la formation continue à partir de la loi de 1971 sur l'obligation de formation professionnelle des employeurs dans le cadre de l'éducation permanente ; pourtant, elle ne sera reconnue comme un droit qu'à partir de 1972 pour les instituteurs (circulaire n° 72-240 du 20 Juin 1972). Toutefois, avant cette date, les instituteurs avaient déjà l'occasion de se former, une fois devenus titulaires de leur poste. En effet, la formation continue faisait déjà partie de l'environnement professionnel des instituteurs avec les conférences pédagogiques créées en 1837 et instituées comme obligatoires par l'arrêté du 5 juin 1880 de Jules Ferry. Elles sont organisées par circonscription et présentées par les inspecteurs de l'Éducation Nationale. Ces conférences sont jugées nécessaires dès la constitution du corps des instituteurs, moins d'un an après la loi du 9 août 1879 étendant aux écoles normales de filles l'obligation faite à chaque département d'entretenir une école normale de garçons.

Avant la création des écoles normales et l'institutionnalisation de cette formation, le souci de transmettre aux futurs enseignants des connaissances pédagogiques et des valeurs morales, a conduit les pédagogues reconnus à diffuser des mémoires et à proposer des premières conférences pédagogiques. D'innombrables tournants politiques ont touché cette formation, nous nous contenterons ici d'en résumer les principaux moments. C'est sous la révolution

française, que l'état va « s'occuper », pour la première fois, de la formation des enseignants. Il est question alors de former des enseignants laïques en les retirant des mains de l'église et des congrégations. Nous verrons que les premières initiatives de formation des maîtres naîtront au début du 19^e siècle avec des initiatives locales.

Ce retour historique mettra en avant ce que « doit être » un enseignant pour l'institution scolaire au fil des époques, les orientations voulues par les institutions sur la formation, et leur impact sur la professionnalité enseignante.

I. La formation initiale et continue avant l'instauration des écoles normales

1. Des séminaires et congrégations religieuses

Jusqu'à la création des écoles normales, il est difficile de parler de formation initiale ou continue tant les premières « formations » des maîtres sont rares, issues d'initiatives locales, et non généralisées en France. Par autant, nous pouvons faire l'hypothèse que ces initiatives ont dû entraîner des conséquences sur les pratiques des enseignants formés, et même plus largement par la diffusion des réflexions pédagogiques à travers des ouvrages touchant un large lectorat. Antoine Prost rappelle que :

Bien avant la création des écoles normales, les congrégations les plus importantes formaient leurs membres. La raison de ce souci précoce était de permettre à la congrégation de disposer de ses maîtres comme elle l'entendait, et de remplacer un frère par un autre en cours d'année, si elle le jugeait nécessaire. En unifiant la pédagogie, la formation assurait l'interchangeabilité des maîtres. Il s'y ajoute l'idée qu'enseigner est un vrai métier, et qui s'apprend. (Prost, 1999, p. 12)

Condette, dans sa conférence filmée sur l'histoire de la formation des enseignants, rappelle que le souci de la formation des maîtres n'est pas une « création » contemporaine mais remonte bien avant la Révolution française. Sans développer la formation à cette époque, il est néanmoins à noter que former des maîtres pour l'enseignement primaire est une préoccupation pour ceux qui en ont la charge depuis plusieurs siècles. Condette cite deux personnages importants qui ont développé, au 17^e siècle, les prémices de la formation des enseignants en France : Charles Demia et Jean-Baptiste de La Salle. À cette époque, l'enseignement collectif est dispensé par

des congrégations religieuses. L'enseignement religieux y tient une grande part, pour autant, des réflexions sur les pratiques des enseignants débutent.

Charles Demia, doté d'un doctorat en droit civil, ecclésiastique ordonné prêtre, s'installe à Lyon et ouvre cinq écoles de garçons ainsi que le premier séminaire de formation des maîtres en France, en 1662 : le séminaire Saint-Charles. Ce séminaire concernait des jeunes se destinant à l'état ecclésiastique. En échange d'une éducation gratuite, ces jeunes devaient se rendre deux fois par jour dans les différentes écoles des pauvres pour y faire la classe. Son ouvrage « ses Remontrances » rédigé en 1666 préconise la mise en place d'écoles primaires pour les enfants pauvres.

Il présente ses conceptions de la pédagogie dans un règlement pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon, notamment l'enseignement mutuel dont il est reconnu précurseur.

Jean-Baptiste de La Salle, docteur en théologie, est un prêtre français et un innovateur dans le domaine de la pédagogie. Il a consacré sa vie à éduquer les enfants pauvres et est le fondateur de l'institut des Frères des Écoles chrétiennes. En 1679, il s'engage auprès d'un groupe de jeunes maîtres pour fonder des écoles pour les enfants pauvres. Très rapidement, plusieurs écoles vont ouvrir dans plusieurs villes de Champagne et à Paris.

En 1684, il fonde la Société des Frères des École chrétiennes dont la première règle met en évidence la volonté d'inventer un véritable système éducatif, accessible aux plus démunis par la gratuité de l'école. La pédagogie individuelle est d'usage à cette époque et réservée aux riches, Jean-Baptiste de La Salle propose un enseignement « simultané » à un groupe d'élèves réunis dans une même salle. Il introduira également le principe du regroupement d'élèves par niveau qui annonce déjà la distinction de trois cours : élémentaire, moyen et supérieur. Soucieux de proposer un enseignement de qualité, les frères ouvrent une première école de maîtres et complètent leur œuvre, les années suivantes, en créant des pensionnats et des écoles du dimanche au profit d'adultes de condition modeste. Son ouvrage « conduite des écoles Chrétiennes » en 1706 développera, sur des dizaines de pages, ce que doit être un formateur d'élèves avec une réflexion pédagogique sur la discipline et sur les pratiques d'enseignement, notamment des « jeunes » maîtres. Condette, dans sa conférence, en cite un extrait : « les défauts ordinaires des jeunes maîtres sont la démangeaison de trop parler, et la trop grande activité ».

Ce rapide rappel sur la formation des maîtres avant l'intervention de l'état et l'instauration des écoles normales, témoigne d'un héritage de la culture de l'enseignement primaire de longue

date, avec des objectifs déjà communs à l'école d'aujourd'hui : donner les apprentissages fondamentaux au peuple, à savoir lire, écrire et compter. Il montre aussi, depuis le 18^e siècle, un souci de la part des institutions du niveau intellectuel des maîtres et de leurs compétences pédagogiques. Le souhait des institutions n'entrera pas toujours en accord avec celui des enseignants, les époques, les contextes sociaux, les programmes de formations, seront autant de paramètres qui feront évoluer les points de vue de chacun comme nous le verrons.

La culture de l'enseignement primaire souhaitée par les institutions s'est étendue vers d'autres objectifs introduits par des mouvements pédagogiques dans les années 1960 avec les pédagogies nouvelles et l'ouverture aux sciences de l'éducation. Pour recentrer sur le sujet de la thèse et comprendre la formation des enseignants aujourd'hui, il me semblait donc important de faire ce détour historique pour en comprendre les fondements. Dès le début du 20^e siècle, l'État va « s'emparer » de l'école et de la formation des enseignants. Cette politisation de la formation va s'amplifier et venir se confronter aux valeurs, idées et normes véhiculées par les enseignants, les syndicats et cette culture enseignante héritée de longue date.

2. L'état intervient vers la fin du 18^e siècle

La première fois que l'État, en France, « s'occupe » de la formation des enseignants, c'est sous la Révolution française. Il y aura de nombreuses réflexions pour former des enseignants laïques en les retirant des mains de l'église et des congrégations. Le contexte de guerre explique que l'État réfléchisse à former des enseignants afin d'inculquer aux élèves des valeurs patriotiques. Un décret de la convention du 30 octobre 1794 permet la création d'une école normale à Paris. Ce modèle va mal fonctionner et ne durer qu'une petite année. Cette formation se déroule en 4 mois avec une série de conférences et quelques stages. Elle est plutôt mal perçue par les jeunes qui viennent de toute la France et qui ont en face d'eux d'anciens professeurs de la Sorbonne qui prodiguent des conférences très théoriques.

La deuxième intervention de l'État conduit à créer un brevet de capacité, en 1816, qui devient obligatoire pour enseigner dans le primaire. Sont vérifiés par un jury : la moralité, la pratique religieuse et la connaissance du catéchisme, ainsi que le savoir lire, écrire, compter. En 1833, la loi Guizot du 28 juin constitue la première tentative sérieuse d'organisation des écoles normales sous le contrôle de l'État ; elle fait des écoles normales des établissements indépendants.

3. Le début d'une culture primaire

Anne Marie Chartier pense que l'on peut dater la formation continue « du moment où les autorités de tutelle se soucient d'organiser des stages pour permettre aux maîtres déjà en fonction de passer un brevet de qualification qui est alors à deux degrés (brevet simple et brevet supérieur). » (Chartier, 2000, p. 16). Dans la première moitié du 19^e siècle, plusieurs voies sont possibles pour préparer les examens du brevet. La voie « royale » est l'école normale, mais les places sont limitées et encore réservées aux garçons.

Pour les autres candidats afin de multiplier les chances de réussites, il est possible de passer plusieurs mois dans des pensionnats primaires qui sont le plus souvent privés. Certains de ces établissements, pour les filles comme pour les garçons, proposent une préparation au concours d'entrée à l'école normale et à l'examen des brevets élémentaires. Certains élèves exercent parfois des fonctions de sous-maîtres et sont donc déjà en poste. Ces cours fonctionnent comme des lieux de qualification professionnelle permettant à des instituteurs d'être reçus en stage de formation dans une école où un collègue lui montrera comment fonctionnent le mode mutuel³ ou le mode simultané⁴.

Les écoles communales proposent aussi de préparer les bons élèves aux épreuves auprès du maître d'école. « Ces candidats représentent la moitié des candidats au brevet. » (Toussaint, 2002, p.76). Ces élèves reçoivent alors une initiation professionnelle par imitation, en remplaçant leur maître sur des temps de classe. Ils ne reçoivent pas à proprement parler de formation « savante » mais sont entraînés à réviser les programmes de la division supérieure. L'entraînement aux brevets se fait essentiellement dans les manuels d'examen diffusés depuis 1830.

La majorité des candidats concourt pour le brevet élémentaire, institué en 1833 et qui deviendra obligatoire en 1850 (ce brevet est appelé « brevet simple »). Ce diplôme permet d'enseigner dans les écoles élémentaires. Le « brevet supérieur » est le plus souvent réservé aux candidats souhaitant enseigner dans les cours complémentaires ou les écoles primaires

³ « L'enseignement mutuel en ce que les élèves le reçoivent directement du maître au lieu de le recevoir par l'intermédiaire de condisciples désignés et préparés à cet effet » (<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2528> consulté le 24/11/21)

⁴ « L'enseignement simultané consiste, comme mode, à ordonner l'école de manière que tous les élèves ou du moins une partie notable des élèves puissent recevoir ensemble l'enseignement sur les diverses parties du programme » (<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2528> consulté le 24/11/21)

supérieures⁵ (créées par Guizot en 1833) et aux normaliens. Le vote de la loi du 28 juin 1833 et le règlement du 19 juillet 1833 sur les brevets représentent une étape fondamentale dans l'histoire de ces diplômes.

En effet, l'établissement de deux sessions annuelles publiques d'examen organisées autour d'une commission nommée par le ministre, l'obligation faite aux normaliens de se présenter aux épreuves, le renforcement des exigences disciplinaires et la publicité qui accompagne les convocations, font des brevets de capacité une véritable institution. (Toussaint, 2002, p. 76)

Une culture d'examen s'installe dans le primaire et dessine les premiers éléments d'une culture primaire avec la création d'un espace social nouveau, de nouvelles hiérarchies, distinctions, et des rencontres entre différents acteurs et savoirs.

Identifier les acteurs, membres des commissions et les candidats, s'interroger sur le déroulement des sessions, cerner les savoirs tels qu'ils se construisent dans cet espace, analyser les performances des individus, c'est commencer à comprendre la fonction des brevets de capacité, leur rôle dans la définition d'un savoir normé, exigé dorénavant des futurs maîtres d'école, et, finalement, leur contribution à l'invention de l'instituteur contemporain. (Toussaint, 2002, p. 77)

Bien avant l'instauration des écoles normales pour la formation initiale des enseignants, des réflexions pédagogiques sur la formation des enseignants sont déjà initiées.

Les institutions en charge de la formation des enseignants à cette époque ciblaient les « besoins » d'acculturation professionnelle des futurs enseignants, par imitation des enseignants plus experts et par l'apprentissage des savoirs « disciplinaires » nécessaires pour passer les concours garants du niveau scolaires des futurs enseignants. Les futurs enseignants sont appelés des « élèves », et la formation initiale peut apparaître infantiliste, s'effectuant dans des pensionnats qui fonctionnent comme des cours « normaux » avec des études ambitieuses alignées sur les programmes des épreuves du brevet. Cette question de l'infantilisation perçue en formation par les enseignants sera questionnée à plusieurs reprises dans notre travail. Un premier héritage de cette culture primaire apparaît qui concerne l'acculturation professionnelle : encore aujourd'hui, elle s'apparente à une forme de formation par les pairs que les enseignants revendiquent, rejetant souvent les formations plus théoriques jugées trop « descendantes » et infantilistes. Insistons toutefois sur des réflexions pédagogiques qui conduisent à l'émergence de savoirs professionnels pour enseigner transmis

⁵ Dans les petites villes les cours complémentaires rattachés aux écoles primaires car elles manquent de moyens pour créer des écoles primaires supérieures

à travers les cours de pédagogie qui deviendront l'apanage du primaire, comme nous le verrons dans la prochaine section avec les écoles normales.

La culture primaire définie à cette époque avec ces nouvelles formes de regroupements des enseignants marquerait-elle le début d'un certain corporatisme et l'édifice des différents corps de métier de l'Éducation Nationale ? C'est une question que nous aborderons également.

II. L'héritage des écoles normales

Dans l'école publique, les premières initiatives de formation des maîtres du primaire naissent au début du 19^e siècle par des actions locales dès que, dans un département, le réseau d'écoles est assez dense. Les premières écoles normales ont été créées avant la loi Guizot de 1833 qui généralise ce modèle de formation et le pérennise. Avant cette date, une trentaine d'écoles normales pour garçons fonctionnent déjà. La loi Guizot inscrit l'orthographe au programme en instituant un enseignement de la langue française à l'école primaire. La dictée devient alors une épreuve obligatoire dans les recrutements aux emplois publics, et ce dès 1835. L'expansion de l'orthographe est telle dans la formation des enseignants que le brevet des instituteurs s'en trouve réduit à un examen d'orthographe. La dictée devient l'exercice emblématique de l'école, solidement ancré dans cette culture primaire. En 1835, le corps des inspecteurs est créé et dès 1837, ils assurent des conférences pédagogiques. C'est un premier développement de la formation « continue » des maîtres, il est difficile cependant de trouver des traces de son organisation et des contenus traités.

1. L'instituteur, fonctionnaire d'État

En 1833, après la loi Guizot, chaque département doit ouvrir une école normale de garçon, les filles se formeront par d'autres moyens, quand c'est possible, le plus souvent dans des congrégations religieuses, dans les cours municipaux, ou les écoles primaires supérieures (EPS). Cette loi constitue la première tentative sérieuse d'organisation des écoles normales sous le contrôle de l'État et qui fait des écoles normales des établissements indépendants.

1.1. Guizot : un soutien à la formation et à la pédagogie

Guizot affirme son attachement à la direction de l'État et élève l'instituteur au rang de fonctionnaire. Cette nouvelle identité est bien rattachée à son savoir et à la mission qui lui est

confiée par l'État. La durée des études est de deux ans, et les six derniers mois, les élèves-maîtres sont exercés à la pratique dans une ou plusieurs classes primaires annexées à l'École normale. Grandière et Paris précisent :

Guizot encourage à la production de livres de méthode ; publication du *de l'instruction primaire* » qui donne à la fois des informations officielles, des explications de méthode, et des leçons préparées et modèles. D'ailleurs, la presse pédagogique connaît au même moment un véritable essor. Le métier d'instituteur change d'image sociale. (Grandière et Paris, 2016, chapitre sur la période 1792 1914, section **Loi Guizot** (28 juin 1833))

Dès les années 1830, la pédagogie et les méthodes dites pédagogiques sont au cœur des préoccupations pour l'enseignement primaire. La question de la pédagogie nous semble ainsi constituer un héritage essentiel pour le premier degré, contributif de la professionnalité et des pratiques des enseignants encore aujourd'hui. De même que la presse pédagogique occupe une place importante dans les pratiques professionnelles des enseignants, aujourd'hui remplacée en partie par les sites et blogs tenus par des pairs sur Internet.

Pour étayer notre propos, nous pouvons citer la recherche de Mounier et Priolet (2015) sur l'utilisation des manuels scolaires à l'école primaire. En interrogeant des enseignants de CM1 sur les ressources pédagogiques utilisées pour préparer leur séance de mathématiques, ils font le constat suivant :

Tous les enseignants de CM1, y compris parmi ceux qui avaient choisi eux-mêmes un manuel et le guide pédagogique associé, citent l'utilisation d'Internet pour préparer leurs séances de mathématiques, laissant ainsi supposer que ce recours aux technologies numériques semble désormais constituer un passage obligé pour les enseignants lors de la phase de préparation des séances. (Mounier et Priolet, 2015, p.50)

D'autres recherches sur les ressources des enseignants pour la préparation de classe font le même constat, d'une utilisation très importante des ressources trouvées sur internet (Charpentier, 2013 ; Philippot et Baillat, 2009 ; Margolinas et Laparra, 2011)

Il est important de relever que ces contenus mis en ligne par des pairs constituent pour de nombreux enseignants une forme de « d'auto-formation » en réponse aux besoins urgents du quotidien de la classe. L'auto-formation par des contenus numérique (parfois appelée e-formation) est également proposée largement aujourd'hui dans le cadre de la formation continue, y compris par le ministère de l'éducation nationale *via* la plateforme m@gistère. Revenons sur la presse pédagogique. Elle fait partie intégrante de la culture du primaire, elle écrite souvent par des pairs et offre aux enseignants des ressources pour la classe. La présence

de ces revues spécialisées en pédagogie est importante à noter car nous verrons plus loin comment cette notion de « pédagogie » constituera un marqueur d'une identité de l'enseignement le primaire, en opposition aux savoirs qui caractérisent l'enseignement secondaire. Il est important de noter que l'institution elle-même participera à la promotion de revues pédagogiques et livres de méthodes pour la formation initiale des enseignants, notamment dans les écoles normales comme nous le verrons juste après. La publication du « *Manuel général de l'instruction primaire* » en est un très bon exemple comme ce que l'institution considère comme essentiel comme savoirs professionnels. Ce manuel communique à la fois des informations officielles, des explications de méthode, et des leçons préparées et modèles.

Le 19 octobre 1832, Guizot proposait « d'autoriser en principe la publication d'un recueil périodique à l'usage des écoles primaires de tous les degrés ; ce recueil devra contenir :

1° la publication de tous les documents relatifs à l'instruction populaire en France ;

2° la publication de tout ce qui intéresse l'instruction primaire dans les principaux pays du monde civilisé ;

3° l'analyse des ouvrages relatifs à l'instruction primaire ;

4° des conseils et des directions propres à assurer les progrès de cette instruction dans toutes les parties du royaume.

Le Manuel général de l'instruction primaire devient le premier grand périodique destiné à l'enseignement primaire. » (Bibliothèque Diderot de Lyon - Manuel général de l'instruction primaire (1832-1940) (bibliotheque-diderot.fr))

L'attachement très fort à la pédagogie, même si les contours de ce concept restent assez flous sur le terrain, est important pour notre recherche car il nous semble à la fois marquer les contenus de formation proposés encore aujourd'hui aux enseignants du premier degré, et expliquer certaines difficultés ou résistances avec l'introduction de savoirs universitaires, y compris issus des didactiques disciplinaires.

Reprenons le cours de l'évolution de la formation des enseignants du premier degré.

1.2. De Falloux à Ferry : un mouvement de balancier pour la formation des enseignants

Pour la période des années 1850-1880, nous citerons seulement la loi Falloux de 1850 qui marque un retour en arrière avec la suppression des écoles normales en faveur des congrégations. La France accuse un climat de crise sociale et politique après la révolution de 1848 ; la méfiance revient vis-à-vis des instituteurs de la république. La création à cette époque de « conseils académiques » permet de surveiller et de recruter les nouveaux enseignants en supprimant les concours d'entrée.

Marcel Grandière et Rémi Paris précisent :

Les programmes d'enseignement pour les écoles normales (juillet 1851) traduisent la volonté politique exprimée par la loi Falloux de maintenir les instituteurs à leur modeste rang, de faire barrage à la présomption et à l'orgueil, d'empêcher ces « demi-savants » de perturber l'ordre social et politique. (Grandière et Paris, 2016, chapitre sur la période 1792-1914, section **La loi Falloux** (15 mars 1850)

Les contenus scolaires et les contenus de la formation des enseignants changent à cette époque où les enseignements religieux redeviennent les seuls qu'il n'est pas interdit de donner.

Ce qui marque cette période, dure et stricte vis-à-vis des enseignants qui sont « enfermés » dans des internats durant leur formation, c'est la naissance d'un anticléricalisme scolaire avec un rejet de la religion et des contraintes morales.

Dans les années suivantes, il n'y a que peu d'évolutions. Toutefois, l'ambition de Victor Duruy de rendre le « pouvoir » aux écoles normales, de remettre en avant les connaissances trop longtemps « interdites », de mettre les filles sur le même « pied d'égalité » que les garçons en soutenant la formation des maîtresses marquera les prémices d'une instauration plus durable des écoles normales et de l'instruction laïque que Jules Ferry pérennisera.

Les Républicains qui arrivent au pouvoir en 1877 font de l'éducation une priorité. Les loi Ferry de 1881 pour la gratuité scolaire et de 1882 pour l'obligation scolaire et la laïcité, complétée par la loi Goblet de 1886 qui confie à un personnel exclusivement laïque l'enseignement dans les écoles publiques, remplaçant les instituteurs congrégationnistes, n'ont pas créé l'enseignement primaire, elles en ont fait un service public d'État. Les instituteurs deviennent des fonctionnaires de l'État en 1889.

Les Républicains construisent un ordre primaire complet, structuré et cohérent et poursuivent cette politique avec constance en s'appuyant sur une administration qui adhérerait pleinement à cette politique et savait qu'elle ne changerait pas. Que Ferdinand Buisson soit resté directeur de l'Instruction primaire dix-sept ans de 1879 à 1896, est à soi seul un symbole (Prost, 2013, p. 17)

La constance dans l'administration et les instances hiérarchiques est peut-être une des « clés » pour penser la cohérence de la formation des enseignants et de l'enseignement. En effet, cette constance de valeurs, d'idéologie, de projets des Républicains, a permis d'instaurer un facteur de cohésion en créant des concours communs pour les personnels de l'Éducation nationale, notamment « l'élite » de la profession (les inspecteurs et les directeurs des écoles normales). Pour notre travail nous retiendrons cet aspect de cohésion et de constance qui est sûrement un

vecteur de motivation pour les enseignants à s'engager en formation et, éventuellement, sortir de leur quotidien. La sensation actuelle de dégradation du « système » vient peut-être aussi de l'accélération des réformes menant à une déconstruction de la cohésion professionnelle en instaurant une certaine confusion sur les objectifs de la formation et sur son organisation, comme nous le verrons à la fin de ce chapitre.

Avant de traiter de la formation continue dans la section suivante, concluons sur cette priorité donnée à l'éducation par les Républicains et l'administration publique et à la formation des enseignants qui conduit les inspecteurs à créer les « conférences pédagogiques » cantonales pour assurer une formation permanente des instituteurs qui y assistent deux fois par an.

1.3. La formation continue institutionnalisée

La formation continue est institutionnalisée par un arrêté du 5 juin 1880 sous la forme de « conférences pédagogiques » organisées localement par les inspecteurs d'académies ou les inspecteurs primaires.

Art-2. Ne sera traité dans ces conférences que de matières de pédagogie théorique et pratique.

Art-3. A la dernière réunion de chaque année scolaire, la conférence propose les questions à traiter au cours de l'année suivante. La liste de ces questions est arrêtée et publiée, dans le plus bref délai possible, par l'inspecteur d'académie

Art-4. La présence aux conférences pédagogiques est obligatoire pour tous les instituteurs et institutrices publics titulaires. » (Ferry, 1880, p. 59)

C'est un début de formation continue. Comme aujourd'hui, ces formations étaient obligatoires, mais contrairement à aujourd'hui, ces conférences ne se faisaient pas sur le temps de service des enseignants. L'arrêté du 5 juin précise que les contenus de formation seront décidés en fonction des besoins identifiés par la hiérarchie et selon les questionnements proposés par les instituteurs lors de la dernière conférence de l'année.

Le contrôle de la formation à tous les niveaux hiérarchiques est très présent, comme l'indique l'arrêté sur les conférences pédagogiques. Aujourd'hui, les procédés pour décider des contenus de formation continue dépendant des circonscriptions ne sont pas strictement différents. Les « attentes » du terrain sont remontés par les formateurs aux inspecteurs de l'Éducation Nationale qui les rapportent eux-mêmes à l'inspecteur d'académie (DASEN). Toutefois, à défaut d'un dispositif systématique de recueil des attentes et demandes du terrain, il n'y a pas synthèse précise posée, ni de contenus de formation définis en conséquence. Le plus souvent, c'est donc sur la base de perceptions et de témoignages oraux obtenus dans des

discussions plus ou moins formelles que ces attentes sont recueillies, synthétisées et rapportées. Les formateurs jouent ensuite un rôle important dans la mise en œuvre des formations : ils modulent les directives suivant que les contenus sont adaptés, sont attendus, plaisent, sont utiles, etc. Nous verrons dans la partie consacrée à la formation continue que l'élaboration des plans de formation, que ce soit dans le cadre de la formation obligatoire (animation pédagogique) ou des plans académiques de formation, se révèlent être de plus en plus complexe (en raison notamment d'un manque de moyens compte tenu de l'accroissement du rythme des réformes et de la volonté politique de transmettre les évolutions attendues aux enseignants) et, par conséquent, de moins en moins guidées par les « demandes ou attentes » du terrain.

2. Les écoles normales de la République (1879)

2.1. Une élévation du niveau de recrutement des instituteurs et de l'obligation scolaire

Sous la troisième république, Jules Ferry et les autres réformateurs républicains fondent le service public de l'enseignement en généralisant la gratuité de l'école (déjà très répandue alors) et en instaurant l'obligation scolaire de 6 à 13 ans (lois de 1880, 1881 et 1882 sur l'école publique, laïque et obligatoire). Cette systématisation de la scolarisation de la population entre en cohérence avec l'institutionnalisation de la formation des maîtres. Jules Ferry et Ferdinand Buisson vont donner à la formation des instituteurs une organisation durable, c'est une époque où plusieurs grandes lois scolaires donnent aux corps des instituteurs une forte conscience de leur identité.

Les Républicains comptent beaucoup sur l'école et sur une pédagogie adaptée, afin que le régime républicain triomphe de façon durable en France.

En 1880, lorsque les Républicains s'emparent du pouvoir de façon durable en France, ils s'empressent de mettre en place une solide École républicaine et laïque qui a pour premier objectif, comme l'on disait alors, de « faire des républicains » afin de consolider un régime qui apparaît encore fragile. C'est pourquoi ils refondent et généralisent le système des écoles normales chargées de former les corps enseignants ad hoc. C'est pourquoi aussi ils généralisent les conférences pédagogiques et multiplient les bibliothèques pédagogiques. ». (Lelievre, 2009, p. 190)

Ce lien historique entre pédagogie et République, comme le titre Lelievre dans son article, montre combien, au début du 20^e siècle, l'école est « au service » d'ambitions politiques, et avec elle la formation des enseignants. Aujourd'hui les formations des enseignants le restent, pour d'autres raisons liées notamment à la pression sociale sur l'école. Ce qui est important

pour notre travail, est de discerner, à travers ce retour historique sur la formation, comment les contenus de formation ont évolué et comment les enseignants ont accueilli ces contenus, avec une adhésion plus ou moins forte.

Les instituteurs devaient donc être « les missionnaires du progrès culturel et social, les constructeurs de la pérennité de la République et les promoteurs des valeurs qui la fondent. » (Obin, 1991, p. 9). Pour assurer la qualité de la formation des enseignants, un corps enseignant spécifique est créé et ses membres sont recrutés par concours dans les écoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses (pour les institutrices) et Saint Cloud (pour les instituteurs). La loi Paul Bert (9 août 1879) oblige les départements à créer une école normale de filles.

Pour décrire le contexte de l'époque, Krop explique que « l'école diffuse une culture lettrée qui est en phase avec les dynamiques culturelles de la société française. L'accès à la culture de masse qui se développe à l'époque, notamment grâce une presse écrite en plein essor, nécessite l'assimilation de la culture scolaire véhiculée par l'école primaire. » (Krop, 2014, paragr. 6). D'ailleurs, Ferry et Buisson généralisent les conférences pédagogiques et multiplient les bibliothèques pédagogiques. Ils organisent des congrès pédagogiques nationaux et une revue pédagogique voit aussi le jour en 1878. La presse pédagogique a tenu un rôle très important dans la formation initiale et surtout continue des enseignants. Ferdinand Buisson, nommé à la tête de l'enseignement primaire publiera « Le Dictionnaire pédagogique » qui connaîtra un grand succès et qui est considéré, encore aujourd'hui, comme un monument national.

« La multiplication des brevets et certificats d'aptitude, ainsi que l'abondante publication de livres pédagogiques destinés à leur préparation, contribuent encore à créer cette culture commune que souhaitent les gouvernants. » (Grandière et Paris, 2016, chapitre sur la période 1792 1914, L'école normale de la République (1879)). L'année 1881 est aussi celle de la réforme des brevets et de la création d'un nouvel examen, le certificat d'aptitude pédagogique qui est facultatif et le seul à prendre en compte la pratique du métier avec une leçon que le candidat doit préparer et présenter devant un jury. Deux brevets sont rétablis, le brevet élémentaire, qui est le titre de capacité pour enseigner et que les élèves de l'école normale doivent obtenir à l'issue de la première année sous peine d'être exclu ; et le brevet supérieur qui évalue des notions plus avancées proches de l'enseignement secondaire.

Déjà à cette époque, une instauration d'une « culture » du diplôme pour faire valoir les connaissances est en marche dans le système éducatif et la formation des enseignants.

Aujourd'hui encore, le diplôme et la certification restent, dans la formation initiale et continue des enseignants, il assure la reconnaissance des connaissances et compétences professionnelles acquises.

2.2. Les programmes des écoles normales

Dans les écoles normales, le régime monacal est remplacé par un internat dont le système continue d'être soutenu et strict. Les normaliens doivent porter un uniforme noir qui leur vaudra le nom de « hussards noirs de la république ».

À sa sortie de l'école normale, l'élève maître est nommé instituteur stagiaire. Après deux ans de stage au moins, il devient instituteur titulaire : soit adjoint dans une école à plusieurs classes ou titulaire dans une école de campagne, s'il est pourvu du certificat d'aptitude pédagogique. À partir de 1881, le programme de l'enseignement normal comporte, trois éléments : la culture générale, la culture spécialisée et l'enseignement pédagogique. La place importante de la culture dans le programme permet aux élèves-maîtres d'affronter avec succès les épreuves du brevet supérieur à la fin de la troisième année. Ces enseignements prennent tellement de place que les élèves-maîtres n'ont que peu de temps pour l'enseignement pédagogique. Laprévotte écrira à ce sujet :

On comprend que la tentation soit grande, pour les professeurs, de développer des exigences de pure culture et, dans l'enthousiasme de l'élargissement des programmes en 1881, de les pousser aussi loin que possible, en oubliant la finalité professionnelle de l'établissement. Les excès, manifestes semble-t-il, conduisent les normaliens à un surmenage exténuant et stérile et à l'abandon de leur préparation pédagogique (Laprévotte, 1984, p. 115)

Le décret du 18 janvier 1887 replace la culture de l'enseignement au centre de la fonction des écoles normales : « La fonction essentielle de nos écoles normales consiste moins à préparer des brevetés qu'à former, par une culture spéciale, les futurs éducateurs de la démocratie ».

Dans les années qui suivent, une crise du recrutement est observée en lien avec l'obligation d'obtenir le brevet élémentaire à l'entrée des écoles normales. Les maîtres d'écoles (EPS) ne peuvent plus préparer leurs meilleurs élèves pour entrer à l'école normale. Les recteurs consultés à l'époque évoquent une déception dans le monde enseignant car la loi du 19 juillet 1889 sur les dépenses ordinaires de l'instruction primaire publique et les traitements du personnel de ce service n'est pas revenue sur une augmentation des revenus attendue depuis longtemps. L'idée d'élever le niveau de recrutement des enseignants et de les former au lycée,

en partie pour des raisons économiques, ne sera pas suivie. Se constituent alors, dans cette période, les organisations syndicales qui résistent aux nouvelles réformes.

La suppression de l'enseignement congréganistes en 1904 et la séparation de l'église et de l'État en 1905 vont pourtant engager de nouvelles réformes. L'arrêté du 4 août 1905 prévoit que la formation des enseignants se déroule en trois ans sur un mode successif et non plus simultané (ce que nous nommons aujourd'hui en alternance). Les deux premières années d'études sont consacrées à la culture générale et la préparation du brevet supérieur, et la troisième année est réservée à la formation pédagogique. Un « mémoire » sur un sujet pédagogique sert d'épreuve orale pour le certificat de fin d'études normales. Cette réforme était très attendue car elle institue les écoles normales comme écoles spécialisées et professionnelles.

Cette organisation de la formation initiale n'est pas sans rappeler celle des IUFM mise en place presque un siècle plus tard. Malgré les accélérations des réformes, les modifications structurelles de l'organisation de la formation impactent-elles réellement la culture enseignante ? Nous verrons plus loin dans ce développement historique que certains héritages de l'époque normalienne marqueront la culture professionnelle et vont perdurer, mais que des clivages vont pourtant émerger dans le monde enseignant en fonction des orientations et idéologies pédagogiques au tournant des années 1960-1970. Entre temps, c'est dans sa « structure » que la formation des enseignants va être modifiée, provoquée par des ruptures politiques et les conséquences sociales de la seconde guerre mondiale.

Il me semble important de passer en revue les différents points de rupture qui vont suivre jusqu'aux années 1960, qui nous intéresseront surtout pour comprendre l'importance de la pédagogie dans la pratique enseignante, mais qui explique aussi les changements de structures de la formation qui vont suivre ainsi que la sociologie du corps enseignant.

2.3. Une culture démocratique normalienne ancrée dans la culture enseignante

Depuis la loi du 30 décembre 1932, les instituteurs sont formés par les écoles normales en trois années d'une scolarité à la fois générale et professionnelle les préparant au brevet supérieur.

Cette formation est spécialisée dans le seul cursus pour devenir instituteur. Elle est préparée en internat par des maîtres eux-mêmes issus du premier degré ou des écoles normales supérieures. Cette formation valorisait donc le métier ou encore la « vocation » d'instituteur. Elle développait un fort sentiment d'appartenance à l'école et une ferme adhésion à l'idéal

républicain de laïcité. L'attachement aux écoles normales était en outre renforcé par le caractère démocratique de leur recrutement. Le concours d'entrée était passé à l'âge de 15 ou 16 ans, en sortant de l'école primaire supérieure ou des cours complémentaires. Ce concours était préparé sans quitter sa famille et sans retarder beaucoup l'entrée dans le monde du travail. De plus, si les jeunes étaient reçus, ils étaient matériellement pris en charge, ce qui permettait à des enfants de familles modestes, de paysans ou d'ouvriers, de faire des études et d'accéder à une profession honorable et considérée. Ce concours contribuait, lui aussi, à faire de l'école primaire l'école du peuple.

En 1937, Jean Zay a le projet d'élever le niveau de recrutement des instituteurs en exigeant le baccalauréat. Ce projet souleva de fortes résistances. D'une part, si le baccalauréat était exigé, il deviendrait difficile d'écarter du métier d'autres détenteurs du baccalauréat ; le monopole des écoles normales pourrait être menacé en laissant accéder au statut d'instituteur des élèves plus brillants et d'origine moins démocratique qui n'auraient pas nécessairement « la vocation » de devenir enseignant. D'autre part, ce projet de réforme donnait en apparence raison aux critiques de droite dénonçant le sectarisme des « séminaires laïques ». Les instituteurs, qui font front contre ces critiques, s'opposent au projet et défendent les écoles normales républicaines, laïques et démocratiques, creusets des valeurs défendues à l'école.

De cette époque, parfois idéalisée, l'héritage que constitue l'idée de vocation reste profondément ancrée chez de nombreux enseignants encore aujourd'hui. La formation entre pairs, l'entre soi comme garantie de se former, de montrer les gestes professionnels est également profondément installée, aujourd'hui encore, dans la culture enseignante. La culture de la monstration n'est plus vraiment là en formation, même si les enseignants restent fortement attachés aux stages d'observations pour les étudiants, aux visites d'enseignants plus experts pour les jeunes titulaires et aux échanges entre pairs pour les enseignants plus « anciens ». Nous verrons pourtant que l'apprentissage du métier, avec et par les pairs, ressort de manière significative dans les demandes de formation que font les enseignants d'après les résultats de notre enquête.

Le métier des instituteurs avait à cette époque un prestige important. Leur niveau de connaissance était plus élevé que celui d'une bonne partie de la population, ils héritaient souvent de fonctions importantes dans leur village (maire par exemple) et étaient les garants du savoir. L'héritage des écoles normales marque la professionnalité enseignante qui reste attachée aux savoirs pédagogiques et à une culture du métier revendiquant les valeurs de la « mission » d'enseignement et d'éducation du peuple, ainsi que le principe d'un métier qui s'exerce par

vocation. Les instituteurs représentaient « les missionnaires du progrès culturel et social, les constructeurs de la pérennité de la République et les promoteurs des valeurs qui la fondent. » (Obin, 1991, p. 9). Un idéal qui n'a pas totalement disparu.

III. Le tournant des années 1940

Les années 1940 à 1960 sont des années de transition vers un « déclin » des écoles normales telles qu'imaginées par les Républicains.

1. Une élévation du niveau de recrutement

La guerre et le régime de Vichy modifièrent la formation des instituteurs, jugée insuffisante mais considérée surtout comme des réservoirs des potentiels résistants.

Sous Vichy, dans un esprit hostile, Ripert, ministre de l'Instruction publique, supprime les écoles normales pour les raisons idéologiques d'en finir avec les séminaires laïques. Il remplace les écoles normales par les instituts de formation professionnelle. Les élèves-maîtres préparent le baccalauréat dans les lycées et reçoivent ensuite une formation d'une année dans les instituts professionnels (loi du 18 septembre 1940).

À la Libération, les écoles normales sont rétablies ; pouvant difficilement revenir en arrière sur le baccalauréat, elles y préparèrent leurs élèves. Les écoles normales retrouvent leur monopole en recrutant les élèves en fin de 3^e et les préparant au baccalauréat puis en leur donnant une formation professionnelle. Ce système préserve le recrutement démocratique qui s'adresse prioritairement aux élèves de troisième des cours complémentaires du cursus dit « populaire » dont les plus importants disposent d'une classe de « troisième spéciale » véritable classe préparatoire au concours d'entrée très sélectif des écoles normales primaires de garçons d'une part et de filles d'autre part.

En 1946, Les décisions du décret Gouin / Naegelen sont emblématiques : quatre ans de formation, deux pour préparer le baccalauréat (1^{re} et 2^e années), et deux ans de formation professionnelle (3^e et 4^e années). « Il s'agissait [aussi] de trouver un moyen de concilier la préparation aux examens et la préparation pédagogique et pratique à la fonction. (BOEN 1946, n°30, p. 874-878). L'internat est obligatoire, mais il est prévu des exceptions. Le concours se situe à deux niveaux, celui du brevet pour les élèves qui préparent le baccalauréat à l'école normale, et après baccalauréat pour une entrée en directe troisième année. Ce recrutement en

troisième année vise aussi à accueillir les remplaçants mis devant les élèves sans formation, pour réaffirmer la volonté jamais réalisée que tous les maîtres doivent passer par l'école normale. La quatrième année est une année de formation à la fois théorique et professionnelle avec des stages dans des classes d'écoles primaires et notamment celles de l'école annexe. Cette dernière année est sanctionnée par un examen, le « certificat de fin d'études normales » (CFEN), obligatoire pour obtenir un poste comme instituteur stagiaire. Après un premier trimestre d'enseignant et une inspection dans leur classe, les instituteurs stagiaires devaient être admis au « certificat d'aptitude pédagogique » (CAP) pour obtenir une titularisation et devenir fonctionnaires de catégorie B de la fonction publique.

Cette élévation du niveau scolaire des futurs maîtres nécessite le recrutement de personnels, il sera fait appel aux professeurs du second degré pour la formation initiale, ils deviendront ensuite majoritaires dans la formation des enseignants du premier degré. L'élévation du niveau de formation des instituteurs et institutrices entre en cohérence avec le contexte du système scolaire puisque la loi Jean Zay en 1936 a prolongé l'instruction obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans, demandant un recrutement plus important d'enseignants devant assurer les cours complémentaires dans les écoles primaires supérieures pour les élèves ne pouvant entrer au collège. L'école normale d'après-guerre s'inscrit ainsi dans une certaine continuité quant à sa culture générale et ses finalités professionnelles, par-delà l'élévation du niveau de recrutement.

Terral cite plusieurs manuels de pédagogies qui reflètent la vision des enseignants souhaitée à l'époque, dont un en particulier le « *Manuel élémentaire de pédagogie générale* » de Hubert et Gouhier (réédité en 1952 mais sorti avant-guerre) que je trouve intéressant car Hubert deviendra ensuite recteur et il est légitime de penser que ces attentes vis-à-vis des enseignants aient été largement promulguées.

Terral cite ce manuel pour parler des attentes de l'institution vis-à-vis des enseignants à cette époque. En sus des qualités innées, les plus importantes telles la vocation, l'amour de l'enfant, le sens de la mission, celles qui s'acquièrent par la préparation pédagogique ou par l'exercice même de la fonction. Au nombre de ces qualités acquises, nous compterons toutes celles qui sont dues à la préparation pédagogique : possession d'une culture générale suffisamment étendue, possession d'une culture professionnelle spéciale ainsi que toutes celles qui se développent par l'exercice même de la profession. » (Terral, 1997, p. 65)

Dans les qualités pédagogiques reconnues et attendues à cette époque les auteurs du manuel placent au même rang :

Des qualités physiques : résistance à la fatigue, endurance, etc. ;
Des qualités intellectuelles : non pas une intelligence exceptionnelle, pas davantage la richesse de la mémoire ou la variété de l'imagination mais l'équilibre des connaissances et des facultés, l'ordre et la clarté d'esprit en premier lieu ;
Des qualités morales, issues des qualités intellectuelles, telle la probité de la pensée, une générosité naturelle dont l'amour de l'enfant est la première manifestation, une capacité de critique avisée de soi-même et aussi un empire permanent sur soi-même. (Terral, 1997, p. 65)

Cet extrait est très intéressant pour rendre compte de la professionnalité enseignante souhaitée à l'époque et résidant dans le dévouement, la vocation, le don de soi et des qualités intellectuelles suffisantes. Elle ne semble effectivement pas très différente des attendus du début des écoles normales.

« L'intelligence exceptionnelle non indispensable » ramène le maître d'école, encore une fois, à un statut bien spécifique de pédagogue, un statut bien différent de celui du professeur du secondaire... Le maître d'école serait une sorte d'artisan de la pédagogie, passionné par la tâche d'enseignement et doté d'un extrême dévouement pour l'éducation des enfants.

Nous verrons dans les chapitres suivants que les textes institutionnels aujourd'hui ne véhiculent plus du tout cette représentation des enseignants et que les attentes à leur égard sont très différentes. Pour autant, pour les enseignants, ce changement est-il réellement significatif ?

Le rapprochement avec le secondaire vient toutefois déstabiliser l'équilibre des écoles normales et l'analyse qui suit de Laprévote met bien en relief le parallèle entre l'élévation du niveau de recrutement et la diminution de la formation pratique. Cette déstabilisation pourrait également en partie expliquer une forme de résistance du milieu enseignant « primaire » pour défendre leur identité et leur culture face au milieu enseignant du secondaire. Laprévote revient donc sur la nouvelle formation des écoles normales et la préparation au baccalauréat qui devient l'objectif central des études prenant une part trop importante sur la formation professionnelle qui est ainsi dévalorisée. Pour lui, ce déséquilibre entre formation « encyclopédique » – comme il la nomme – et formation professionnelle met en péril l'existence des écoles normales. Il cite les propos d'une directrice d'école normale, Mme Manesse :

Il fallait lutter sur deux fronts, écrit-elle, corriger les défauts du baccalauréat en allant au-delà du vernis encyclopédique qui suffisait pour l'obtenir, puis en un an apprendre à utiliser ce savoir, à l'adapter aux enfants et au milieu et combler les lacunes qu'on y découvrait alors. (Laprévote, 1984, p. 116)

L'obtention du baccalauréat conduit de nombreux élèves-maîtres à « s'évader en direction des écoles normales supérieures, des facultés ou des centres académiques de formation des professeurs de collèges ». (Laprévote, 1984, p. 117). Cette évasion, autrefois impossible par un engagement décennal dans l'institution, ébranle profondément les écoles normales et est directement liée à ce rapprochement avec l'enseignement secondaire.

En outre, cette ouverture vers le secondaire longtemps réclamée par l'institution, conduit à une seconde difficulté. Les professeurs chargés de préparer les élèves-maîtres au baccalauréat sont principalement des professeurs du second degré. Le directeur de l'école normale, souvent ancien inspecteur, maintient quant à lui la culture primaire et dispense un enseignement de pédagogie générale, de législation et de morale professionnelle.

Mais il est plus pris par ses tâches administratives et par la surveillance générale qu'il exerce sur la maison que par son enseignement en quatrième année. À part lui et quelques professeurs en fin de carrière, titulaires de l'ancien certificat d'aptitude au professorat des écoles normales, sortis de Saint-Cloud ou de Fontenay-aux-Roses après avoir été eux-mêmes normaliens, les professeurs enseignant en quatrième année sont à la fois peu convaincus et peu convaincants. (Laprévote, 1984, p. 121)

Il semble qu'à la fin des années 1950 et à l'approche des années 1960, le « malaise » des écoles normales né de ce rapprochement avec le secondaire précipite ce « déclin » des écoles normales qui perdent de leur finalité professionnelle.

Pourtant les enseignants formés dans les dernières années d'existence des écoles normales, regrettent la formation pratique qui y était proposée et cette acculturation par la monstration et l'observation d'enseignants plus expérimentés.

Ce malaise est renforcé par l'importance considérable du recrutement latéral d'instituteurs qui, entre 1950 et 1960, fournit un contingent massif et dépasse de très loin les possibilités de la vénérable institution avec sa préparation au baccalauréat et son internat. Là encore, c'est son sens même qui en est en cause et M. Prost dresse le constat de sa déchéance de facto lorsqu'il affirme qu'entre 1951 et 1964, sur un recrutement total de 150 à 160 000 nouveaux instituteurs ». (Laprévote, 1984, p. 123)

Le recrutement massif d'enseignant non formés par l'école normale et ne partageant pas cette culture commune n'est donc pas sans poser un problème. La dualité primaire/secondaire fait émerger une différence de liée à la dichotomie métier/profession. Le malaise cité ci-dessus créant un sentiment de perte de finalités professionnelles lors de la formation initiale interroge : il est peut-être aussi, en réalité, à l'origine d'un changement plus profond de l'identité et de la professionnalité enseignante. Les réformes de la scolarité des années suivantes (allongement de

la scolarité obligatoire, unification du collège) vont renforcer les tensions primaire/secondaire. Les affrontements de leurs principaux syndicats provoqueront des changements structurels importants qui vont modifier les écoles normales. Elles deviendront des « écoles professionnelles » prenant en charge exclusivement la formation initiale professionnelle et continue des enseignants, et non plus la préparation au baccalauréat.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Les enseignants parlent-ils de métier, de vocation, de mission ou bien de profession, de travail, d'activité réflexive ? La dichotomie métier/profession existe-t-elle à la fois pour l'institution et pour les enseignants, avec le même sens ou bien avec un sens différent ? Y-a-t-il un lien entre la représentation qu'un enseignant a de son travail (métier ou profession), son aspect technique, didactique, et la façon dont celui-ci va aborder les formations et leurs contenus (qu'elles soient obligatoires ou non) ?

2. Un recrutement qui s'accélère dans les années 1950

Quand la vague démographique rendit urgent le recrutement déjà insuffisant avant-guerre, les écoles normales fonctionnèrent dans les années 1950 avec un double système : à côté du traditionnel concours, un autre concours fut ouvert pour accueillir les bacheliers qui entraient directement en formation professionnelle. À défaut d'obtention du CAP, les instituteurs stagiaires devenaient instituteurs « remplaçants », exactement comme ceux et celles qui n'avaient pas obtenu leur CFEN à l'issue de leur quatrième année d'école normale primaire et donc aussi comme ceux et celles recrutés sur diplômes et également non titulaires jusqu'à l'obtention de leur CAP. Il y a donc des cursus en parallèle pour enseigner, produits et acceptés par l'État et les administrations faute d'effectifs suffisants.

De 1930 à 1940, il y a une croissance assez stable compte tenu de la prolongation scolaire de 13 à 14 ans. Il y a 120 000 instituteurs en 1930, 151 300 en 1938. Dans les années 1950, il y a une accélération du besoin de recruter du fait d'une vague démographique. En effet de 1952 à 1960, « le nombre d'écoliers accroît d'un million et demi ». (Prost, 1981, p. 200)

Les écoles normales forment entre 2 500 et 3 000 maîtres par an, et ne suffisent pas à assurer tous les recrutements nécessaires. Prost (1981, p. 202) affirme qu'entre 1951 et 1964, « sur un recrutement total de 150 à 160 000 nouveaux instituteurs, les écoles normales semblent en avoir fourni environ 75 000, dont 1/6e ont pris une autre direction et [...] on a alors recruté entre 87 000 et 97 500 instituteurs par la voie des suppléances ». Au début des années 1950, il y a environ 160 000 maîtres, ce nombre sera multiplié par 2 à la fin des années 1960. Le

rajeunissement du corps enseignant est une conséquence de ce recrutement massif. Le corps unique des instituteurs englobe l'élémentaire mais aussi la maternelle et les cours complémentaires.

La vague démographique des années 1950 s'accompagne d'une demande accrue de scolarisation en maternelle et cours complémentaires. De nombreux instituteurs quittent les classes élémentaires pour assurer les autres niveaux. L'école normale reste-t-elle encore le berceau des « bons maîtres d'école » comme au temps des Républicains ?

Elle l'est d'autant moins que les mesures de rattrapage comme le stage d'un an à l'école normale pour les instituteurs-remplaçants, n'ont jamais eu qu'un caractère illusoire et que les instituteurs normaliens formés pendant cette période, n'étant restés dans l'enseignement primaire que, la plupart du temps, faute d'avoir eu le goût et les moyens de poursuivre d'autres études, ne peuvent guère prétendre constituer comme tels une élite du corps primaire. (Laprévotte, 1984, p. 130)

La formation initiale, déjà à cette époque, ne se distingue plus socialement comme une voie d'excellence. C'est à notre avis un changement important de représentations du métier chez les professionnels, mais aussi socialement qui impactera la professionnalité enseignante.

Cette « perte d'excellence » a-t-elle des conséquences sur le métier et les pratiques ? L'évolution massive du nombre d'enseignants du premier degré conduira à l'éclatement du corps dans les années 1960, avec une spécialisation des formations causant une moindre adaptabilité pour assurer différents niveaux scolaires et accueillir de nouveaux « publics », c'est ce que nous verrons dans la section suivante.

IV. Les années 1960 : l'organisation des écoles normales se complexifie

Plusieurs évolutions marquent la fin des années 1950. L'école primaire devient le premier degré, au sens où le secondaire commence au collège et que c'est désormais l'école qui permet d'entrer au collège, le premier degré n'est donc plus celui qui permet d'obtenir les connaissances de bases pour aller travailler. Une deuxième évolution importante est l'essor des écoles maternelles ; de plus en plus d'enfants y sont accueillis bien que l'école ne soit obligatoire qu'à partir de 6 ans. Prost explique que « ce n'est pas que le besoin de garde des enfants s'accroisse [...] il s'agit plutôt de la diffusion d'un nouveau modèle éducatif centré sur la scolarisation des enfants et lui-même contemporain d'une modification profonde des

attitudes parentales » (Prost, 2013, p. 124). Les institutrices de maternelle semblent l'incarnation d'un nouveau modèle éducatif qui repose sur le jeu, le conte, le dessin. L'école primaire cesse d'être la « première école ». Une troisième évolution est celle de la mixité scolaire. Comme le fait remarquer Prost « l'école primaire se structure ainsi tout autrement que celle de Ferry : elle réunit les sexes mais distingue les âges. Ce renversement donne au problème des redoublements toute son acuité. C'est alors qu'avec l'amélioration des statistiques scolaires, ils deviennent un objet d'étude et de débat.

Pour rendre compte des nombreuses évolutions de la formation des maîtres du premier degré dans cette période, et de leurs conséquences, nous abordons successivement différents thèmes relatifs à ces évolutions : les tensions liées à la critique sociale, la diversification du recrutement, le point de vue des syndicats, le cas des disciplines scolaires (notamment les mathématiques et le français) et la question de la démocratisation du système éducatif.

1. L'émergence de tensions liées à la critique sociale

C'est aussi une période où la critique sociale dans le domaine de l'éducation prend une place très importante.

Dès les années 60 apparaissent des situations de tension génératrices de difficultés sociales et d'inquiétude dans l'opinion publique. Ce sera d'abord l'accroissement considérable des flux scolaires « l'explosion scolaires », prévisible mais non prévu. Les problèmes sont alors de l'ordre des moyens : multiplication des locaux scolaires, augmentation du nombre des maîtres, dégagement des crédits correspondants. Mais ce sont aussi, par voie de conséquence, des problèmes de qualification du personnel : l'urgence des besoins à satisfaire entraînera le recrutement de maîtres sans formation, et qui n'en recevront pas. (Villars, 1984, p. 24)

La société française considère désormais la démocratisation de l'enseignement comme une nécessité et un acquis. Cela provoque des difficultés à plusieurs niveaux pour l'institution scolaire et pour les enseignants car si cette démocratisation permet effectivement l'accès au second degré à des catégories sociales qui ne le pouvaient auparavant, elle relève davantage d'une massification car elle ne suffit pas à assurer la démocratisation « souhaitée ».

C'est alors qu'apparaît un phénomène encore aujourd'hui pierre angulaire des réformes successives et sujet hautement sensible : l'échec scolaire, et, avec lui, le retard scolaire qui devient un paramètre de gestion du système éducatif. Ainsi, la massification scolaire, le recrutement en urgence d'enseignants parfois non formés, la pression sociale, les difficultés de

moyens (matériels, financiers, etc.) créent un climat de tension dans l'institution scolaire. Les critiques sociales remettent en question les objectifs spécifiques et les finalités même du système éducatif : celui-ci ne répond plus à sa mission institutionnelle qui est de former les jeunes et de permettre ainsi leur insertion sociale correcte.

« Ces critiques sociales de l'institution scolaire sont investies par des intellectuels et le débat devient universitaire. Dans cette période, il y a une grosse production de livres et une influence des pays angle saxons. » (Villars, 1984, p. 25)

À la fin des années 1950, les inégalités scolaires sont nombreuses. La massification scolaire provoque de fait un écart selon l'origine sociale des élèves sur le sens qu'ils donnent à leur présence à l'école. Les enseignants se retrouvent à devoir fabriquer ce sens pour motiver ces élèves.

Les chances d'obtenir un baccalauréat sont très inégales selon l'origine sociale et peuvent varier de 1 à 9 selon l'établissement fréquenté par les élèves suivant qu'ils entrent en classe d'école primaire, en sixième de cours complémentaire (relevant du primaire) ou en sixième d'un établissement du secondaire. Les taux de scolarisation en seconde varient aussi très fortement entre départements.

À la suite de la réforme Berthoin de 1959, l'obligation scolaire est prolongée jusqu'à 16 ans. De nouveaux collèges sont construits et un nouveau fonctionnement se met lentement en place avec la disparition progressive des classes de fin d'étude primaire. Le gouvernement programme dans le même temps le développement de l'école maternelle afin de scolariser progressivement tous les élèves dès 3 ans. Une autre nouveauté se met en place dans le système éducatif, la prise en charge par l'éducation des élèves en situation de handicap.

La formation initiale pour les maîtres des classes spécialisées recevant des enfants handicapés s'accélère vers la fin des années 1950. L'inflexion est nette vers une plus grande préoccupation du ministère sur cette question importante qui multiplie les stages de formation annoncés dans le BOEN et crée en 1963 le certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI). (Grandière et Paris, 2016, chapitre présentation de la période 1914-1990, Nouveaux besoins de formation (1955-1965))

Dans ce contexte, la formation des maîtres devient un enjeu majeur, mais les gestionnaires et l'administration font face à différentes difficultés : le recrutement, la formation et les syndicats.

Face aux grands sujets fortement politisés de l'Éducation nationale et notamment la lutte contre l'échec scolaire, la formation initiale des maîtres doit apporter des réponses. Y parvient-

elle ? Les enseignants sont-ils mieux préparés pour s'adapter aux nouvelles réalités du métier ? Nous répondrons à ces questions ci-après, mais la comparaison avec l'époque actuelle nous incite à nous demander aussi ce qu'il en est aujourd'hui. Dans la troisième partie de la thèse, l'analyse de notre enquête à grande échelle sur la formation continue et réalisée dans l'académie de Paris nous conduira à aborder ces questions, notamment à travers les propos de professeurs des écoles recueillis *via* le questionnaire, mais aussi par des recherches sur le sujet.

2. Le recrutement et la formation : une importante diversification

La croissance démographique oblige à recruter 150 000 instituteurs entre 1951 et 1964 dont environ 100 000 étaient des remplaçants sans formation. Sur le plan national, entre 1950 et 1965, il y a eu dans les classes, 75 000 normaliens contre 95 000 remplaçants. Il semble important de souligner cette information car le nombre considérable d'enseignants non formés par les écoles normales – et donc moins « conformes » à l'esprit de cette formation –, a probablement eu un impact durant les années suivantes sur le rapport à l'école, à institution et à l'enseignement en classe.

Les instituteurs et institutrices sont recrutés pour occuper de nombreux postes en dehors des écoles primaires : dans les cours complémentaires⁶ (créés en 1933) qui se développent rapidement dans les années 50, en CEG (collège d'enseignement général créés en 1960)), dans l'enseignement spécial, l'enseignement agricole, l'enseignement dans les classes de transition et les classes pratiques pour lesquels des certificats d'aptitude sont créés (1966) dans les écoles annexes et classes d'application (1962). Les maîtres des cours complémentaires peuvent être pris en charge en formation dans les universités, ce qui est nouveau pour le premier degré. Ainsi les instituteurs les plus « qualifiés », souvent anciens normaliens, sont recrutés pour les cours complémentaires, « ce qui a pour conséquence une baisse du niveau de qualification des maîtres des écoles ». (Prost, 1981, p. 207).

La loi du 8 mai 1951, prévoit une formation professionnelle pour les remplaçants n'ayant pas eu de formation. Or, celle-ci a du mal à se mettre en place faute de places disponibles dans les écoles normales et le remplacement des maîtres sur le temps scolaire. Cette formation est censée se dérouler en deux ans, avec des stages dans les écoles normales et des journées de travail certains jeudis. Hervé Terral indique que « le corps des instituteurs de base est pourvu

⁶ Les cours complémentaires et les écoles primaires supérieures sont créés en 1933 par la loi Guizot et disparaissent en 1959 avec la création du collège d'enseignement général en 1960 avec

en masse par des auxiliaires, pour qui seront inventées à terme des "formations initiales spécifiques" (FIS), colmatant et confortant les apprentissages de terrain » (Terral, 1997, p.82)

Dans la fin des années 60, les besoins de recrutement sont moins importants du fait de la décline démographique et du rajeunissement du corps enseignant qui réduit les départs en retraite. Les promotions des écoles normales sont de moins en moins étoffées. Une réorganisation est mise en place, tout d'abord une fusion des écoles normales de filles et de garçons et enfin, des structures, plus ou moins autonomes, associées aux écoles normales qui se multiplient :

Les centres régionaux de formation des professeurs d'enseignement général de collège, des formations pour les maîtres de l'adolescence et l'enfance inadaptées, des centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (Terral, 1997, p. 71).

Comme nous l'avons déjà vu précédemment, l'élargissement des tâches d'enseignement, l'adaptation à de nouveaux publics, les modalités de recrutement, la possibilité de spécialisation créent une moindre cohésion du corps enseignant qui aura comme conséquence paradoxale, un attachement aux écoles normales et à ce que le métier était « avant ».

L'image que les enseignants se font d'eux-mêmes est étroitement liée à leur recrutement et à leur formation. L'étonnante résistance du concours de recrutement des élèves-instituteurs à la fin du premier cycle, par exemple, s'explique par la force d'une représentation collective des instituteurs comme éducateurs du peuple, proches du peuple parce qu'issus de lui ; le recrutement trois ans avant le baccalauréat a longtemps semblé une garantie de cette proximité démocratique. (Prost, 1999, p. 11)

3. Le point de vue des syndicats

Dès la fin des années 50, la question de l'existence des écoles normales est posée, au moins dans leur première fonction, la préparation au baccalauréat. L'évolution éventuelle de cette institution, bien enracinée chez les instituteurs, provoque des résistances et révoltes pour conserver les écoles normales avec la globalité de leurs missions.

Selon Prost,

Le Syndicat national des instituteurs « craint [dans les années 1960] que la formation universitaire des instituteurs n'altère le recrutement démocratique du corps et n'en transforme complètement l'économie interne, défendant par là même une identité en voie d'effritement contre une professionnalisation dans des instituts pédagogiques communs à tous les (futurs) enseignants. (Prost, 1999, p15)

Le SNI (syndicat national des instituteurs) défend l'unité du corps enseignant du premier degré et refuse qu'il éclate en deux corps différents, un pour le primaire et l'autre pour les cours complémentaires et CEG. Il accepte des spécialisations complémentaires pour les enseignants des CEG qui doivent obtenir un certificat d'aptitude préparé en deux ans (le CAPCEG). Toutefois ces enseignants restent instituteurs, la promotion n'est pas celle attendue par les enseignants. Il en est de même pour les enseignants titulaires du CAEI (certificat d'aptitude à l'enseignement des inadaptés) ou du certificat d'aptitude pour les classes de « transition » qui remplacent celles de fin d'études en 1966. Hervé Terral cite plusieurs syndicats dont les propos sont intéressants pour mieux comprendre la représentation du métier des enseignants dans cette époque de fin des années 60.

Le secrétaire général du Syndicat national des PEN explique « L'évolution des années 1950-1960 a été difficile. En tant que responsables syndicaux, nous avons estimé, à un certain moment, qu'il était peut-être préférable pour la démocratisation de l'enseignement que l'on recrute des bacheliers plus motivés plutôt que des gamins de quatorze ou quinze ans au niveau troisième. Nous avons également accepté que l'ensemble des moyens que représentaient les écoles normales à ce moment soit consacré uniquement à la formation professionnelle des instituteurs ». (Terral, 1997, p. 83)

Pour le SNES-FEN, il est préférable de « tirer vers le haut » l'école primaire :

Peut-on à notre époque se contenter, comme sous J. Ferry, d'un instituteur bon à tout faire dont la formation initiale serait calquée du brevet, du brevet supérieur ou même du baccalauréat ? (Terral, 1997, p. 83)

Les écoles normales, dans la période de 1969 (suppression de l'internat) à 1977 (fin effective du recrutement post-troisième) ont perdu une grande partie de ce qui fondait leur identité.

Quelle professionnalité s'est alors développée pour les instituteurs ? Les enseignants jusqu'à la fin des années 70 restent très attachés à l'école normale. Par les valeurs qu'elle a représentées, la démocratisation, la laïcité et puis aussi la reconnaissance de l'enseignant et le « prestige » des enseignants de la 3^e république. Ces représentations du « véritable instituteur » persistent, jusqu'à aujourd'hui ; il reste celui qui avait la vocation et le don de lui-même pour les enfants. Le regret des anciennes structures de formation initiale – l'école normale pour ceux qui ont été formés en début des années 80 qui sont proches de la retraite aujourd'hui et l'IUFM pour les enseignants qui ont plus d'une quinzaine d'année d'expérience.

Les formations initiales ont encore été modifiées ensuite comme nous le verrons dans la section « accélération des réformes » mais pourquoi les enseignants ont-ils ce sentiment que c'était mieux avant ? Est-ce relatif aux contenus de formation ? La formation initiale était-elle

plus professionnalisante ? La formation répondait-elle davantage aux attentes des enseignants débutants ? Commençons par examiner la question de la formation relativement aux disciplines scolaires.

4. Les disciplines scolaires et la formation des enseignants

Nous nous concentrerons sur le cas de l'enseignement des mathématiques et du français, après un point de vue pédagogique plus général.

4.1. Réflexions pédagogiques et colloques sur la formation dans la fin des années 1960, une effervescence réformatrice.

Après un rappel des différentes réformes afin de les situer les unes par rapport aux autres, je reviendrai plus précisément sur la question de pédagogie, en lien avec l'opposition primaire/secondaire, et l'héritage des conceptions de l'enseignement qui laisse encore aujourd'hui une empreinte sur la professionnalité enseignante et les pratiques d'enseignement.

La période de la fin des années 1960 est marquée par une accélération de réformes tant institutionnelles que curriculaires. Sans pour autant y voir des liens de causalité entre les unes et les autres, il est intéressant de noter que cette accélération de réformes a amorcé pour ensuite modifier, dans les années 1970, le système éducatif et la formations des enseignants. Ces transformations structurelles de l'école mais aussi cette amplification de réflexions pédagogiques et réformes curriculaires vont transformer « la conception des savoirs à transmettre, de leurs modes pédagogiques de transmission, de leurs finalités culturelles et même des élèves auxquels ils sont destinés » (Kahn, 2008, p. 25). Le contexte constitutionnel marqué par la massification de l'enseignement, l'instruction obligatoire jusqu'à 16 ans (réformes Berthoin de 1959 et Fouchet de 1963) impulsent de nombreuses réflexions à propos des disciplines enseignées à l'école. Elles déboucheront sur de nouveaux programmes scolaires et impacteront en conséquence la formation des enseignants.

Dans ce contexte scolaire, différents mouvements et associations prennent de l'importance et sont relayés par la presse généraliste, ce qui facilitera le suivi de leur expression par les enseignants mais aussi par le grand public. C'est par exemple le cas de la « ligue de l'enseignement » qui se mobilise au milieu des années 1950 pour l'éducation permanente devant l'ampleur et la réussite que prend la formation permanente dans le privé. Les CEMEA⁷,

⁷ Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation actives.

qui forment des animateurs socioculturels, ouvrent un secteur d'activités éducatives culturelles à la marge de l'Éducation Nationale. À la fois de façon complémentaire car de nombreux enseignants travailleront l'été dans des structures d'animation et seront formés aux méthodes des CEMEA, mais aussi conflictuelle par l'aspect pédagogique des activités proposées pour les jeunes et qui était jusque-là l'apanage de l'école primaire. Certains enseignants suivent des cours organisés par la MGEN, d'autres encore adhèrent à différents syndicats et forment des groupes novateurs en pédagogie. Ces vastes courants multiples influèrent et poussèrent l'enseignement vers de nouveaux horizons. Un certain consensus régnait alors sur la nécessité d'une réforme pédagogique de l'école, démocratiser l'école semblait indissociable d'une transformation de l'enseignement.

4.2. Le français et les mathématiques, des priorités pour l'enseignement primaire

La Circulaire du 19 octobre 1960 sur l'enseignement du français et du calcul : elle donne la priorité à l'enseignement du français et du calcul. L'objectif est de combler les lacunes que possèdent les élèves qui sortent du primaire. L'accent est donc donné à la lecture, à la grammaire, à l'orthographe, à la rédaction ainsi qu'au calcul. Pour cela, la circulaire recommande aux enseignants de réaliser des exercices pour consolider ces enseignements :

Il apparaît donc avec netteté que le rôle essentiel des maîtres des classes élémentaires est maintenant plus encore que par le passé d'établir les fondations solides et durables de tout l'édifice scolaire. (Circulaire B.O. n°29 du 27 octobre 1960).

La circulaire est d'elle même très explicite sur la façon dont les enseignants de l'époque sont censés mener leur apprentissage

Il est donc recommandé instamment aux maîtres des classes élémentaires de consacrer tous leurs efforts à fixer d'une manière durable, dans ces diverses matières, les connaissances prévues par les programmes. Ils n'y parviendront qu'au prix de répétitions fréquentes et d'exercices nombreux. La réhabilitation du rôle de la mémoire, qu'amorçaient déjà les instructions du 20 septembre 1938, devra être reprise car il n'est pas douteux que, pour de jeunes enfants, le "par cœur" ne soit la forme la plus authentique et la plus durable du savoir. (Circulaire B.O. n°29 du 27 octobre 1960)

Deux grandes réformes de l'enseignement sont lancées : en français et en mathématiques. Le prolongement de la scolarité et l'institutionnalisation du passage du primaire au secondaire pour tous focalise les attentions sur le passage du CM2 à la sixième et, de manière unanime, le manque de bases des nouveaux collégiens est pointé. Néanmoins, ces deux réformes ne sont

pas mises en place pour les mêmes raisons, ce qui explique sûrement l'adhésion contrastée des enseignants à chacune d'entre elles, mais également l'impact sur les pratiques enseignants.

4.2.1. La réforme de l'enseignement des mathématiques

La commission Lichnerowicz (1967 à 1973) est à l'origine de la réforme des mathématiques modernes, elle a été missionnée pour « moderniser » l'enseignement des mathématiques à l'école primaire, au collège et au lycée.

Contrairement à la réforme du français, qui selon Prost, émerge du terrain « La première [réforme du français] ne concernait que le primaire ; la linguistique en plein essor n'y était pour rien et aucun universitaire ne figurait dans la commission Rouchette ; [...] la réforme de l'enseignement des mathématiques vint au contraire de l'évolution de la discipline » (Prost, 2013, p. 149). En effet, comme le précisent d'Enfert et Gispert :

Parmi les élites intellectuelles et économiques dans les années 1950 et 1960 : les mathématiques sont devenues alors, grâce à l'efficacité de la notion de structure dorénavant mise au cœur de l'activité mathématique elle-même, l'outil privilégié, plus encore, le langage commun, la langue universelle pour l'intelligence du réel, l'intelligence de l'activité humaine et des sociétés comme de la nature » (d'Enfert & Gispert, 2008, p. 3)

André Lichnerowicz préside la Commission ministérielle sur l'enseignement des mathématiques qui émet ses conclusions sur la formation des maîtres de l'élémentaire le 16 juin 1969. La commission propose une véritable révolution de cet enseignement :

Les mathématiques ne sont pas qu'une pratique, qu'une habileté, elles sont d'abord une culture qui ne peut s'acquérir qu'au contact de l'université. Elle explicite de quelle manière doit se concevoir l'enseignement des mathématiques, ce qui suppose d'abandonner la transmission traditionnelle dans les classes, peu formatrice de l'esprit, pour adopter celle de la découverte dans une démarche de mathématisation de situations réelles qui nécessite la maîtrise de la matière enseignée. C'est donc à l'Université d'assumer la formation théorique des futurs maîtres.

(16 juin 1969 Formation initiale en mathématique des maîtres de l'enseignement élémentaire Commission Lichnerowicz / Enseignement élémentaire / sous-commission I)

Sans entrer dans les détails, et pour ne prendre pour exemple que les mathématiques à l'école primaire, la nouvelle réforme prône l'enseignement des mathématiques comme un vecteur de culture :

Il doit permettre de comprendre le rôle particulier joué par les mathématiques dans l'appréhension du monde dans lequel nous vivons et la maîtrise d'un certain nombre de ses phénomènes. Dans cette perspective, il est nécessaire

d'abord de mathématiser des situations réelles. De leur comparaison se dégagera la notion de structures isomorphes puis de structure abstraite.
(16 juin 1969 Formation initiale en mathématique des maîtres de l'enseignement élémentaire Commission Lichnerowicz / Enseignement élémentaire / sous-commission I)

Les nouveaux programmes privilégiaient une rigueur théorique au détriment de l'intuition. Prost décrit sans nuances les raisons, selon lui, de « l'échec » de cette réforme :

Les mathématiques modernes s'avèrent impossibles à enseigner : la cohérence théorique, fierté de la commission, n'assure pas leur assimilation par les élèves, malgré les discours sur le parallélisme entre structures mathématiques et structures cognitives de Piaget. C'est en outre un échec des pédagogies nouvelles. Les réformateurs prétendaient donner la priorité à l'action de l'élève, qui devait observer, analyser, abstraire, déduire et enfin appliquer. Emportés par leurs certitudes, ils n'ont pas vu que l'ambition et l'abstraction de leur projet rendait impraticable cette démarche, créant un fossé infranchissable entre les élèves et leurs connaissances indigènes d'une part, les professeurs et leur savoirs unifiés de l'autre. (Prost, 2013, p. 156)

Un enseignement des mathématiques qui part des situations réelles est une position pédagogique ancrée aujourd'hui encore dans les pratiques enseignantes. Notre expérience professionnelle d'observation de séance de classe en mathématique, nous a permis de pointer que les enseignants (souvent débutants) pensent qu'en proposant des situations réelles, proches du vécu des élèves, ils enlèvent pour parti des difficultés de représentations et de langage qui favorisera pour les élèves le passage de situations réelles aux concepts mathématiques.

Enfin, cette réforme, pilotée par des inspecteurs et des universitaires avec la participation d'enseignants du secondaire, n'a sans doute pas suffisamment tenu compte de la formation des enseignants du premier degré. Pourtant, dans le premier degré, de nombreux « stages de recyclages »⁸ à la charge des inspecteurs de l'Éducation Nationale ont été réalisés. Cela questionne en conséquence les contenus de la formation des enseignants du primaire. D'Enfert et Gispert avancent une piste de compréhension des difficultés rencontrées par les instituteurs – mais aussi les professeurs – pour enseigner ces mathématiques en classe, en rapport avec leur formation :

Mais, quels que puissent être les désirs de la Commission, ce sont, pour une très grande majorité, des professeurs issus du monde primaire et des maîtres auxiliaires qui vont devoir appliquer les nouveaux programmes de 4^e et 3^e examinés plus haut, sans compter tous les professeurs, certes certifiés et agrégés, mais qui n'ont aucune familiarité avec ces « mathématiques

⁸ Nom donné aux stages obligatoires de formation continue pour les enseignants déjà en poste à cette époque

modernes » qui ne sont enseignées en faculté que depuis 1958 (D'Enfert & Gispert, 2008, p9)

Nous notons également que les stages de recyclage proposés aux enseignants du premier degré comme du second, pouvaient heurter les instituteurs car ils avaient pour objectifs de leur transmettre les mathématiques à transmettre et non des moyens pédagogiques pour enseigner des mathématiques dont ils avaient déjà connaissance. Ces stages pouvaient laisser penser aux enseignants du premier degré qu'ils devaient, comme des élèves, apprendre les mathématiques dont ils étaient ignorants ; une telle formation pouvait donc être ressentie comme infantilisante. Nous verrons dans la troisième partie de la thèse, à travers l'enquête à grande échelle réalisée sur la formation continue des enseignants, que cette question de l'infantilisation des enseignants en formation, en lien avec les contenus de formation et le rapport aux savoirs des enseignants, est récurrente dans le discours des enseignants. Nous émettons l'hypothèse que cette question ne manquera pas de surgir également dans l'analyse de la formation sur le terrain effectuée dans la quatrième et dernière partie de la thèse.

4.2.2. La réforme de l'enseignement du français

À partir de 1963, la commission Rouchette va travailler sur la « rénovation » de l'enseignement du français à l'école élémentaire. La réforme, définie dans les textes officiels de 1972, modifie profondément l'enseignement du français qui n'avait pas connu de changement depuis les textes officiels de 1923.

[Le principe pour] l'apprentissage de la langue est que les notions ne peuvent être acquises mécaniquement, et que tout apprentissage se pense « en termes de construction continue et dynamique étroitement liés à l'activité créatrice de l'enfant et fondée sur des intérêts, des besoins profonds, individuels ou collectifs. (Extrait du plan de rénovation de l'enseignement du français de février 1971 cité par Bishop, 2008, p. 66)

La langue de référence n'est plus celle de la littérature mais la « langue française contemporaine ».

Le plan abandonne l'un des fondements de l'école primaire du début du siècle : la belle langue, celle des auteurs consacrés de la littérature française [...] le plan introduit une démarche ternaire dans l'apprentissage de la langue [...] d'abord la libération de la parole puis une étape de renforcement et de structuration par l'observation des formes linguistiques et enfin l'exercice conscient et maîtrisé de la communication écrite et orale. (Bishop, 2008, p. 66)

Dans un contexte d'enseignement où les nouvelles pédagogies sont l'apanage des enseignants du primaire, ces deux réformes de l'enseignement du français et des mathématiques ne sont pas bien perçues, et des débats violents sont relayés par les deux revues pédagogiques « l'Éducation » et les « Cahiers pédagogiques ». En effet, comme indiqué plus haut de nombreux enseignants adoptent des méthodes plus souples et plus actives, à l'exemple de la pédagogie Freinet et de l'éducation nouvelle. Ce courant s'appuie sur les réflexions menées sur le tiers temps pédagogique, les classes de transition, le retard scolaire et la motivation. Les instituteurs qui acceptent d'enseigner en classe de transition, doivent conduire leur enseignement selon « une pédagogie de la motivation, de l'étonnement et de la découverte, pour conduire aux mots précis et aux notions abstraites » (circulaire du 15 juillet 1963 sur les classes de transition). Ces instituteurs viennent souvent des mouvements Freinet ou du Groupe français d'Éducation nouvelle (GFEN). Ces courants vont influencer de nombreux enseignants, notamment grâce à la presse pédagogique largement diffusées dans les écoles à cette époque.

Les modifications de programmes scolaires répondaient pourtant à la volonté de « démocratiser » l'école pour pallier les retards et les redoublements trop nombreux à l'école élémentaire et touchant particulièrement les enfants des milieux sociaux les plus défavorisés. Louis Legrand, directeur de l'IPN – qui deviendra l'INRDP en 1970 et l'INRP en 1976⁹ – pense qu'il faut « cesser de vouloir adapter les enfants aux programmes, et plutôt revoir les programmes et les méthodes s'appuyant sur les enfants et ses rythmes propres, pour offrir au plus grand nombre la possibilité d'entrer en sixième » (Bishop, 2008, p. 66).

Le modèle de l'école républicaine, familial et paternel, semble très loin. Les courants pédagogiques Freinet et GFEN prônent une initiative de l'élève et donne aux maîtres une autre fonction, celle de « guide », « d'aide » ou « d'organisateur de situations éducatives ». Selon Prost, la sphère d'influence de ces courants pédagogiques reste toutefois limitée à certains pans de l'éducation :

C'est de ces courants que s'inspire le mouvement réformateur des années 60. Mais il ne prospère véritablement que là où les connaissances à acquérir passent au second plan, dans l'enseignement spécial pour enfants « inadaptés » par exemple. (Prost, 2013, p. 138)

⁹ Legrand succéda à Roger Le Gal en 1966 à l'Institut national pédagogique comme directeur de recherches. L'Institut national de recherche et de documentation pédagogique créé en 1970, devient le 3 août 1976, l'Institut national de recherche pédagogique (INRP).

Nous trouvons intéressant de s'arrêter un instant sur ce constat. Ces mouvements pédagogiques attirent en effet de nombreux enseignants car ils modifient le rapport enseignant/élève. Plutôt que de concevoir l'enseignement comme « transmission/application », les enseignants doivent adopter une démarche qui part des élèves et de leurs actions en s'adaptant à eux. Comme le signale Prost, la question de la place des connaissances se pose en effet, tellement la place laissée à la gestion de classe est importante dans ces situations d'enseignement. Les deux aspects de l'enseignement, éducation et instruction, et l'équilibre à trouver entre les deux, apparaissent comme un nouvel enjeu des pratiques d'enseignement, nous y reviendrons dans la section suivante. C'est une évolution du métier directement liée à la « massification scolaire » et à l'adaptation nécessaire pour accueillir de nouveaux publics d'élèves.

Quelle est la part respective de l'instruction des élèves et de leur éducation dans les pratiques enseignants ? Est-ce que la valeur de ce ratio varie sensiblement suivant les enseignants ? Pourrait-elle expliquer les différences d'engagement dans la formation continue ? Ces questions seront abordées dans la troisième et la quatrième partie de la thèse consacrée à notre enquête quantitative menée sur l'académie de Paris et notre recherche qualitative menée dans deux écoles d'une circonscription pendant les 3 années de mise en place d'une formation par des ateliers mathématiques.

Nous continuons l'exploration de l'évolution du métier liée à la dualité instruction/éducation en lien avec la démocratisation du système scolaire la professionnalisation de l'enseignement.

5. La démocratisation scolaire au cœur des réformes

5.1. Instruction vs éducation

La démocratisation de l'enseignement dans les années 1960-1970 est au cœur des considérations politiques et des réflexions pédagogiques, elle constitue une clef de compréhension de la dynamique des réformes de l'école. De nombreux travaux de recherche mettent en avant l'importance des retards scolaires, notamment lors de l'entrée en 6^e. Un nouveau champ de recherches se développe, dès les années 1950, en Amérique du Nord et en Europe, en lien avec la démocratisation scolaire – ou sa massification.

Sur le plan politique, en France, déjà dans les années 50, le plan Langevin-Wallon évoque la question la démocratie scolaire qui doit permettre au plus grand nombre d'élèves de réussir dès les premières classes de l'école primaire en leur donnant accès à une culture plus élevée.

Cela sous entendait qu'une scolarité précoce permettrait de compenser le retard scolaire. En effet, plusieurs grandes enquêtes menées par des laboratoires de psychologie de l'enfant sur les retards scolaires posent la question de la responsabilité de l'école. Dorison (2008, p. 30) cite entre autres une enquête nationale réalisée en 1956 sur les « retardés scolaires », ces élèves qui redoublent et qui restent dans les classes normales plutôt que dans des classes pour « inadaptés scolaires ». Cette enquête a été menée par l'Institut pédagogique national sous la direction de Roger Gal ; elle conclut sur « l'importance du milieu familial dans le retard scolaire [... qui serait] la cause du non-développement des aptitudes des élèves. » (Dorison, 2008, p. 32). La responsabilité de l'école est alors posée en termes de compensation du milieu social et familial des élèves pour le développement de leurs « aptitudes intellectuelles ». Il est alors plutôt question d'éducation – au sens intellectuel et cognitif – que d'instruction – au sens de l'acquisitions de savoirs. La nécessité d'accroître le niveau des élèves est économique, il n'est plus question pour l'école primaire, dès cette époque, de préparer les élèves à entrer dans le monde du travail ou à apprendre simplement des connaissances de base, mais de les éduquer pour qu'ils poursuivent leur scolarité et atteigne un niveau plus élevé de formation générale. Le projet du plan Langevin-Wallon prévoyait d'ailleurs initialement un enseignement primaire obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans. Ce débat sur les aptitudes attendues des élèves à leur sortie de la scolarité est un enjeu de transformation de l'école qui concerne donc la durée minimale des études, la fonction d'un tronc commun enseigné à l'école primaire – et après si cette dernière n'est pas prolongée jusqu'à 18 ans –, et donc aussi l'enseignement secondaire qui pourrait servir, au moins en partie, de cycle d'observation sur les aptitudes des élèves en vue d'orientations futures. Il reviendrait aux enseignants d'observer les aptitudes des élèves et de les aider à les développer. On peut noter que c'est, déjà dans un projet de cette époque, à l'enseignant de traduire en classe les objectifs de l'institution, mais la formation des enseignants est-elle suffisante pour leur permettre de repérer les aptitudes et difficultés des élèves ?

Ce plan Langevin-Wallon n'amena toutefois pas de réformes effectives et les réflexions continuèrent avec d'autres visions de la démocratisation de l'école. La réforme Berthoin de 1959 fut ainsi plus modeste dans sa réalisation que Berthoin le souhaitait lui-même et que l'avaient souhaité Langevin et Wallon en 1946. La scolarité obligatoire fut prolongée jusqu'à 16 ans, avec un cycle d'observation après l'école primaire et les collèges furent créés afin d'ouvrir l'accès à des filières scolaires jusqu'alors réservées à une élite.

Il s'agit d'une part d'assurer que l'origine familiale ou géographique n'est pas un obstacle à la poursuite d'études de ceux qui sont aptes et d'autre part

d'organiser une orientation rigoureuse en fonction des aptitudes et des besoins de l'économie. (Dorison, 2008, p. 34)

Cette réforme permettra la création de classes de transition et des classes pratiques pour les élèves « non doués » ne pouvant intégrer les sixièmes des voies générales et courtes.

La rédaction d'instructions officielles, le recrutement et la formation d'enseignants pour y exercer, témoignent bien que l'échec scolaire devient un problème pris en charge par les administrateurs. (Dorison, 2008, p. 35)

Nous verrons par la suite que cette question de l'échec scolaire reste au centre des débats encore aujourd'hui, et qu'elle guide pour partie les décisions et réformes prises par l'Éducation nationale en appui sur des évaluations et enquêtes scolaires. Cette question est donc essentielle pour la formation des enseignants puisqu'elle guide les réformes qui l'impactent.

Une autre grande enquête en 1963 va révéler un taux de retard scolaire particulièrement important à la fin de l'école élémentaire. Pour Louis Legrand, inspecteur d'académie et directeur du service de recherche à l'IPN, il faut « réformer les programmes scolaires et les méthodes pour les adapter d'une part à la compréhension de l'élève moyen, d'autre part à la composition sociale des classes¹⁰ ». (Dorison, 2008, p. 37)

Aujourd'hui, l'adaptation ne concerne pas seulement les élèves déficients, mais tous les élèves et les programmes et les injonctions ministérielles envisagent que les professeurs adaptent leur enseignement aux élèves pour la réussite de tous. S'agit-il d'un héritage de l'évolution initiée dans les années 1960 pour lutter contre l'échec scolaire ? Comment l'exigence d'adaptation des contenus d'enseignement a-t-elle modifié les contenus de formation, les conceptions des enseignants sur les apprentissages des élèves, et les pratiques enseignantes ? Ces questions nourriront nos interrogations dans les parties trois et quatre de la thèse.

Parallèlement à l'évolution du système éducatif pour l'ensemble de la population scolaire, une attention se développe pour lutter contre l'échec scolaire qui touche une partie de plus en plus importante des élèves, notamment parmi les plus socialement défavorisés.

¹⁰ Dorison précise que « l'idée de l'élève moyen renvoie à une conception psychologique du développement de l'enfant, référée à Piaget ; celle de « composition sociale des classes » conduit une réflexion sur l'écart entre la culture scolaire et la culture familiale »

5.2. L'échec scolaire

L'échec scolaire est donc un enjeu important dans la préparation du VI^e plan en 1969¹¹, tant du point de vue pédagogique, que politique et économique. En effet, les redoublements et leur coût seront d'autant plus importants que les réformes des années 1960 obligent à financer la scolarisation jusqu'à 16 ans.

Le concept de démocratisation du système scolaire évolue avec les nombreux travaux sociologiques sur cette question. Il est dorénavant question d'égalité des chances devant l'enseignement. Nombreuses ont été les influences sur le système éducatif : la recherche en sciences de l'éducation (avec l'institutionnalisation universitaire de la discipline en 1967) et en psychologie du développement, les nouveaux courants pédagogiques (important développement à l'échelle internationale de la circulation d'idées inspirées de l'éducation nouvelle), le monde militant et ses revues (GFEN, Cahiers pédagogiques, etc.) et bien sûr le contexte politique et social de démocratisation de l'enseignement. Le système éducatif s'en retrouve durablement modifié, ainsi que la formation des enseignants. Le modèle défendu dans les années 60 en formation est celui des pédagogies actives, valorisant l'activité de l'élève et en rupture avec la pédagogie traditionnelle plus transmissive et autoritaire en place jusqu'alors. La pédagogie étant l'apanage du premier degré, les instituteurs y ont été sensibles avec un questionnement de l'enseignement, des processus d'apprentissage en classe, de la vision de l'élève, etc. en lien avec la notion de culture et des valeurs de la société. Les besoins de formation des enseignants en découlent...

Il reste que la massification du système scolaire a imposé une évolution du métier d'enseignant qui ne s'est pas faite sans difficultés.

5.3. La massification scolaire et l'évolution du métier

Le travail de Barrère (2002) sur le travail enseignant conduit à porter un autre regard sur l'évolution du métier d'enseignant, en lien avec la période de mutation profonde que traverse l'école. Si son travail est postérieur à l'époque que nous analysons et s'il porte sur les enseignants du secondaire, il met en avant des phénomènes qui permettent d'analyser l'évolution du métier d'enseignant du premier degré. La massification scolaire, définie comme une augmentation importante d'élèves accédant à l'enseignement, est souvent associée à la

¹¹ *Le Commissariat général du Plan de modernisation et d'équipement a été créé en 1946 à l'initiative du Général de Gaulle et de Jean Monnet. Le cinquième plan de développement économique et social concerne la période 1966-1970. Le sixième plan la période 1971-1975.*

réforme Berthoin de 1959 augmentant l'âge de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, la volonté de l'État étant de démocratiser l'enseignement et de favoriser l'égalité des chances. La massification porte donc là sur l'enseignement secondaire.

Pour le premier degré, la massification scolaire est bien plus ancienne, lorsque les lois Ferry de 1881 et 1882 généralisent l'école obligatoire, laïque et gratuite à tous les enfants. Bien que l'évolution du métier pour les enseignants du primaire ait été assez lente, car les écoles normales ont « préservé » une certaine culture du métier durant de très nombreuses années, elle apparaît néanmoins très proche de celle que décrit Barrère sur les enseignants du secondaire dans les années 1990.

La massification scolaire est en effet en arrière-plan de deux phénomènes qui pèsent sur l'évolution du métier et donc sur la professionnalité des enseignants. Le premier phénomène est celui des effets dérégulateurs de cette évolution qui conduisent à une plus grande fragilité des situations d'enseignement face à un public d'élèves issus des milieux populaires. L'écart de culture scolaire entre les enseignants et les élèves demande une adaptation de l'enseignement et provoque des situations nouvelles à gérer en classe. Le second phénomène est « le dégageant d'un espace différent d'expertise et de reconnaissance professionnelle » (Barrère, 2002, p. 21) avec un élargissement du travail prescrit aux enseignants. La massification scolaire est vue alors parfois comme « détruisant massivement les équilibres antérieurs » (Barrère, 2002, p. 26). Cette perception pessimiste conduit souvent à des comparaisons plus ou moins exactes avec des époques antérieures – avec de meilleurs niveaux scolaires, des élèves motivés, etc. –, époques mythifiées où proportion des élèves scolarisés n'était bien entendu pas la même et où l'école assurait une rentabilité sociale des études, rentabilité perçue comme un « moteur » à la motivation scolaire.

Ces bouleversements sont à mettre en parallèle avec la professionnalisation des enseignants. Les grands rapports réformateurs des années 80 entérinés par la création des IUFM en 1991 élargissent les missions des enseignants. De plus comme nous le verrons de façon plus détaillée dans la seconde partie de la thèse (section 2.4.2), les référentiels de compétences qui sont définis par le rapport Bancel en 1989, définissent des connaissances transversales communes à tous les enseignants dans l'objectif de construire une culture commune professionnelle. Nous reviendrons sur cette notion de professionnalisation dans un autre chapitre car nous la définirons en rapport avec la professionnalité enseignante, mais nous l'abordons ici en reprenant les propos de Barrère qui qualifie cette culture commune enseignante comme une « tentative de réponse au malaise enseignant ». Ces éléments nous

seront utiles aussi pour l'analyse des résultats de notre enquête à grande échelle rapportée dans la troisième partie de la thèse.

La professionnalisation des enseignants correspond dans ce contexte à un élargissement des compétences professionnelles par une émergence de nouvelles tâches venant complexifier le travail enseignant. Selon Barrère, cette professionnalisation est à mettre en lien à plusieurs niveaux avec le malaise enseignant. Tout d'abord, elle exige une adaptation aux élèves et une individualisation de l'enseignement des savoirs lorsque nécessaire. Cette individualisation scolaire, appelée différenciation, nécessite de la part des enseignants une expertise pour identifier les difficultés des élèves, comprendre leur origine, trouver des réponses adaptées, les concevoir et les mettre en œuvre.

Ensuite, cette professionnalisation exige des professeurs d'acquiescer une culture de l'évaluation pour répondre à l'attente d'efficacité. Toutefois, la recherche sur l'efficacité enseignante « bute sur la labilité des situations et la complexité, voire l'imprévisibilité des relations pédagogiques ». (Barrère, 2002, p. 29) et il en est de même des outils d'évaluation et de « remédiation » diffusés en formation. Nous notons à partir de cette époque, la fin des années 1980, une pression évaluative de l'institution scolaire de plus en plus importante ; nous en reparlerons à propos des évaluations nationales CP/CE1 mises en place depuis quelques années, dans la quatrième partie de la thèse quand nous présenterons le travail de recherche effectué dans deux écoles d'une circonscription parisienne.

Selon Barrère, cette pression évaluative a « parfois du mal à convaincre de sa crédibilité, et elle est soupçonnée d'être une importation stérile du monde de l'entreprise. » (Barrère, 2002, p. 29). En effet, les résultats des évaluations nationales servent au pilotage de la politique éducative dans le premier degré, en permettant de justifier l'engagement financier de l'État sur un certain nombre de dispositifs. Ces aspects politiques ne trompent pas les enseignants qui se méfient des évaluations et ont la sensation d'être notés, eux-mêmes et leurs écoles, à travers ces résultats. Barrère soulève alors un autre aspect problématique de la professionnalisation, « celui de l'éthique professionnelle de la relation éducative, marquée par l'émergence du thème de l'éducabilité, que l'on peut d'ailleurs relier fortement au thème des attentes » (Barrère, 2002, p. 29). Enfin, la professionnalisation attendue par l'institution scolaire suppose une plus grande autonomie des enseignants, mais qui ne s'étend pas réellement au-delà de la classe. La crise de l'école et la professionnalisation des enseignants traitent l'évolution du travail des enseignants sans pour autant le prendre comme objet. Barrère indique d'ailleurs comment les discours sur la crise de l'école et ceux sur la professionnalisation évoquent l'évolution du travail des

enseignants : « Pour le premier, il s'agit souvent de dire pourquoi, et comment, les enseignants ne « peuvent plus faire leur travail » ; pour le deuxième il s'agit plutôt de dire comment ils devraient faire. » (Barrère, 2002, p. 31)

L'aspect que nous retiendrons du premier phénomène décrit par Barrère, pour le parallèle que nous voyons entre ce qu'elle décrit et la mutation qu'a connu l'école primaire après les réformes qui l'ont rendu obligatoire pour tous les enfants à partir de 6 ans, concerne la construction de la motivation des élèves sur l'école et l'apprentissage qui demande une adaptation de l'enseignement et une autre façon d'envisager la relation enseignant-élève au risque de mettre partiellement de côté les objectifs d'acquisition de savoirs disciplinaires. C'est important pour la suite de notre travail notamment pour les situations observées en classe dans notre enquête qualitative de terrain dont nous rendrons compte dans la quatrième partie de la thèse. Il s'agit en effet là d'un véritable bouleversement structurel de la façon de « faire classe », bouleversement que souligne Barrère pour l'enseignement secondaire mais qui est peut-être inaperçu pour le premier degré à cause l'enthousiasme démocratique et pédagogique des instituteurs eux-mêmes, du moins ceux qui étaient entendus. En ce qui concerne le second phénomène, nous retiendrons, pour le premier degré, le renforcement d'une professionnalité qui ne serait pas fondée sur la maîtrise précise des savoirs, mais plutôt sur la pédagogie. Or la démocratisation et la massification transforme la sélection en échec scolaire, un échec qui deviendra un échec de l'école, qui sera imputé aux instituteurs, et qui déstabilisera leur notoriété pédagogique. Et donc leur formation...

V. L'après 1968, une double réorganisation structurelle

Dès la rentrée scolaire qui suit les événements de 1968, la formation initiale des instituteurs est remise en question dans les instructions officielles elles-mêmes :

Quant à l'apprentissage du métier, à proprement parler, il suppose que les considérations théoriques sont toujours rattachées à des exercices pratiques et s'appuient sur ceux-ci. La matière, le niveau des diverses disciplines et les principes des méthodes d'enseignement seront découverts et éprouvés dans des situations pédagogiques concrètes, mais si cette référence à l'expérience est une nécessité, il ne faut pas perdre de vue que l'apprentissage pratique des méthodes et des techniques pédagogiques ne doit pas s'opérer sans recours à un savoir qui fonde les connaissances enseignées, et à une réflexion capable d'éclairer le sens même de l'activité pédagogique. La formation pédagogique des maîtres ne saurait donc se contenter de juxtaposer une théorie abstraite et

une pratique empirique. (18 octobre 1968 Circulaire n° IV 68 1183 relatives à la formation professionnelle des élèves-maîtres et des élèves-maîtresse)

Les événements de 1968 engendrent ainsi une réorientation de la formation des instituteurs. La préoccupation majeure est de sortir l'élève instituteur de la clôture de l'école normale, le maître-mot est « ouverture » : importance des stages de terrain, avec la grande nouveauté des stages longs en responsabilité, la mise en relation des stages avec les enseignements de l'école normale. La théorie et la pratique devant se nourrir l'une de l'autre.

Avec le but affiché de rompre avec le cours magistral, la formation est tournée vers l'environnement social et culturel des élèves. La grande nouveauté est l'esquisse d'une ouverture de l'école normale aux cours faits par des universitaires. Les nouvelles réflexions pédagogiques et l'ouverture sur l'université orientent la formation initiale vers de nouvelles façon d'enseigner et l'imprègne d'une nouvelle professionnalité.

1. Colloque d'Amiens en 1968 : vers la fin des écoles normales.

L'AEERS¹² organise à Amiens, à la fin mars 1968, un colloque dont les actes seront publiés sous le titre-programme : « Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation »

Dans cette période de transformation du système scolaire, le colloque propose des réflexions sur la modernisation et les innovations pédagogiques, la formation des enseignants, pour une école nouvelle qui doit s'adapter au monde nouveau. Cinq commissions y avaient été organisées : A - Finalités de l'enseignement ; B - Formation culturelle de l'individu ; C - Évolution des structures des établissements ; D – Formation et formation permanente des maîtres ; E : Innovation et recherche en éducation. Robert (2008), dans son article sur le colloque d'Amiens, reprend quelques-unes des lignes du travail de chacune des commissions. Je reprendrai quelques éléments du travail des commissions A et D dont les conclusions me paraissent essentielles pour comprendre l'évolution du métier enseignant et la transformation de la formation. La commission A souhaitait que toutes les finalités traditionnelles soient renouvelées

Renoncer à une conception exclusivement intellectualiste et encyclopédique de la culture [...], transformer la relation pédagogique et la conception de la vie scolaire, [...] modifier le système d'évaluation, fixer le contenu d'enseignement par cycles et non plus par années, rénover en profondeur la

¹²Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique.

formation des maîtres en faisant advenir un « nouveau type de maître imprégné par l'esprit de recherche (Robert, 2008, p. 34)

La ligne de travail de cette commission fait ressortir la volonté de lier la formation des enseignants à la transformation de la vision de l'élève et de la relation pédagogique afin de modifier le métier et la professionnalité des maîtres. La commission D propose d'en « finir avec la division historique du corps enseignant ». Elle suggère des grands principes « une formation supérieure pour tous les enseignants (formation initiale universitaire), l'indissociabilité formation initiale/formation permanente, la distinction études à temps plein/stage en responsabilité précédé d'une préparation professionnelle » (Robert, 2008, p. 35). L'éducation permanente, modèle très présent à cette époque et expression reprise comme expression fétiche durant tout le colloque selon Robert, témoigne de l'importance que la formation professionnelle des enseignants occupe au cours de ce colloque.

La formation professionnelle des enseignants est elle aussi conçue comme permanente en vue d'améliorer la relation pédagogique, de correspondre au progrès scientifique et culturel, de permettre les reconversions professionnelles, de situer l'enseignement dans son contexte social et enfin de développer la capacité d'engagement des personnels. (Robert, 2008, p. 35)

L'objectif de la formation continue est donc bien de changer les maîtres. Prost relève un paradoxe vis-à-vis de cet objectif :

On ne peut changer les personnes sans elles, un tel objectif implique qu'elles soient volontaires. Or la discussion tourne autour de son obligation. C'est un droit pour ses destinataires, mais fait-elle partie des obligations de service ? La commission admettra dans son rapport final que la formation continue aura pour objet la mise à jour des connaissances scientifiques et culturelles et l'approfondissement de la relation pédagogique [...] et qu'elle doit être considérée comme une partie du service des enseignants. (Prost, 2014, p. 130)

Il n'y aura pas de changements effectifs dans la formation des enseignants directement après ce colloque, mais l'émergence d'une perspective nouvelle, réfléchie et souhaitée par les politiques ainsi que par les chercheurs pour la formation des enseignants.

Le lien entre formation et recherche reste encore théorique, un cadre d'organisation devant coordonner les deux entités écoles normales et universités. Prost dénonce les propositions d'Amiens comme relevant « de la prospective sinon de l'Utopie ». Il cite le discours de clôture du colloque assuré par le ministre Alain Peyrefitte qui « ne dit pas un mot de l'allongement et de l'universitarisation de la formation des instituteurs, ni du rapprochement des corps enseignants, des sujets budgétaires trop lourds pour qu'ils puissent engager le

gouvernement. » (Prost, 2014, p. 131). Sans doute précoce pour que ces propositions soient immédiatement applicables, ce colloque d'Amiens marque malgré tout une étape importante dans la prise en compte de la formation des enseignants par l'Éducation nationale, l'administration et la recherche. Il réunit tous les acteurs des réformes futures et pose les problèmes de la formation universitaire et continue des enseignants. Il constituera les prémices du rapport de Peretti de 1982, et de la loi d'orientation de 1989 avec l'apparition des IUFM.

Cette période marque donc une rupture dans la prise en compte de la formation continue des enseignants du premier degré, considérée comme une formation spécifique. Prost relève deux points fondamentaux nécessaires pour la formation continue des enseignants :

- le volontariat des enseignants ;
- la prise en compte de la formation dans le temps de service des enseignants.

Aujourd'hui encore ces deux aspects de la formation sont toujours en tension et au cœur des revendications syndicales. Nous verrons que la formation continue s'est développée dans les années 1980 avec une volonté de laisser aux enseignants la possibilité de choisir leur formation mais qu'en pratique, la réalité des moyens d'organisation et de remplacement des enseignants ne permettront pas à tous les enseignants un accès à la formation continue choisie. Devenue obligatoire pour un certain volume horaire dans le premier degré, comment la formation continue peut-elle susciter l'adhésion des enseignants à qui l'on a finalement retiré le choix des contenus après le leur avoir promis ?

Revenons donc aux modifications effectives dans la formation des enseignants après ce colloque d'Amiens.

2. Les modifications dans la formation des enseignants d'après 1968

2.1. La formation initiale, une formation professionnelle

L'année 1968 donne le signal du changement, et un tournant s'amorce officiellement avec l'arrêté du 7 août 1969, complété par la circulaire du 2 septembre puis du 27 octobre. Les écoles normales basculent de la préparation au baccalauréat, progressivement supprimée, à la formation professionnelle, et d'une formation strictement initiale à une formation mixte, à la fois initiale et continue, les normaliens en formation professionnelle remplacent, dans leurs classes, les instituteurs en formation permanente.

L'allongement à deux ans de la formation professionnelle s'est accompagné de la création d'un stage dit « en situation » de douze semaines, durant lequel l'élève-maître assure seul la gestion d'une classe dont l'instituteur titulaire suit un stage dit de « perfectionnement » à l'école normale (Circulaire n° IV 69-435 du 27 octobre 1969)

La circulaire 68-1087 du 6 juin 1969 détaille la formation des élèves maîtres. Il est intéressant dans cette circulaire de voir la place de la pédagogie et des disciplines ainsi que la considération des élèves-maîtres. Les maîtres en formation sont en effet considérés comme des élèves, leur formation reste très « scolaire », malgré une orientation davantage professionnelle, avec un renforcement des disciplines enseignées à l'école élémentaires qui sont à apprendre et comprendre, mais pas au niveau de l'école, plutôt au niveau secondaire. Il est ainsi précisé pour ces enseignements :

Ils étudieront les diverses disciplines enseignées à l'école élémentaire en les abordant à un niveau supérieur, en approfondissant leur culture générale et en examinant les problèmes pédagogiques qu'elles posent à la fois en elles-mêmes et dans leurs relations nécessaires au sein d'une action pédagogique globale. (Circulaire n° IV 69-435 du 27 octobre 1969)

La circulaire, et donc l'institution scolaire, reconnaît officiellement qu'un niveau d'études correspondant au baccalauréat reste suffisant pour enseigner à l'école élémentaire, mais que celui-ci doit être garanti : la formation doit en effet combler les lacunes dans les disciplines enseignées à l'école notamment le français et les mathématiques et également approfondir la culture acquise. Nous pouvons comprendre également, d'après la lecture de ce passage, le souhait de l'institution de modifier la façon d'enseigner des instituteurs en sortant du « cours magistral » – monstration et application – encore très majoritaire dans les pratiques enseignants à cette époque. Les difficultés d'enseignement et d'apprentissage propres aux disciplines sont explicitées, les enseignants ne peuvent se dispenser d'une réflexion sur les disciplines elles-mêmes et sur leur enseignement. Je lis ici, *a posteriori*, comme un préalable à la formation en didactique qui sera institutionnalisée dans la formation initiale quelques années plus tard.

Dans cette circulaire, le programme horaire des instituteurs est indiqué, la plus grande partie porte sur la pédagogie spéciale¹³. Il y est précisé « Au niveau de la pédagogie spéciale, la responsabilité de la formation incombera au spécialiste de chaque discipline qui pourra s'adjoindre, pour certaines séances de travail, des spécialistes d'autres disciplines ». (Circulaire n° IV 69-435 du 27 octobre 1969).

¹³ La pédagogie spéciale est une pédagogie spécifique d'une discipline dont nous approfondirons son contenu dans le point suivant.

Il est mentionné enfin, qu'en deuxième année de formation, une théorisation du vécu des élèves-maîtres en stage sera proposée :

À partir des enseignements tirés du stage en « situation », on mettra au point les connaissances et la pratique en pédagogie spéciale, on élargira la réflexion pédagogique au niveau théorique (philosophie de l'éducation, doctrines, méthodes ...) et l'on continuera les études de psychologie et d'anthropologie sociale. (Circulaire n° IV 69-435 du 27 octobre 1969).

Nous avons souhaité vérifier si la pédagogie spéciale était un enseignement spécifique à la discipline pouvant s'apparenter à un enseignement didactique. Nous présenterons donc trois documents et articles dans le point suivant, qui nous ont permis de mieux cerner la formation initiale, la professionnalité et les pratiques enseignantes de l'époque.

2.1.1. La pédagogie spéciale, un enseignement majoritaire et pourtant...

Le premier des trois documents que nous souhaitons mentionner est un fascicule de pédagogie spéciale en mathématiques, édité en 1958 et rédigé par un inspecteur de l'Instruction publique et un directeur d'école normale. Celui-ci décrit la façon d'enseigner les mathématiques en s'appuyant sur des travaux de recherche. Ce fascicule institutionnel a davantage l'objectif de préciser les attendus de l'institution pour l'enseignement des mathématiques à l'école primaire. Ce document, qui s'adresse aux enseignants, précise ce que les élèves doivent retenir et la façon dont les enseignants doivent transmettre les connaissances en restant sur des généralités telles que préférer la réflexion, la découverte plutôt que la mémorisation des notions afin de favoriser un accès au sens. Ce document n'explique pas en revanche aux enseignants ce que les élèves doivent apprendre pour accéder aux apprentissages.

Le second document est un article de Ferry (professeur en sciences de l'éducation) intitulé « l'enseignant éducateur » et édité en 1968, qui propose une analyse critique de la formation initiale des instituteurs. L'auteur évoque dans son article les différents aspects de la formation initiale des enseignants qui permet de mieux comprendre ce que recouvre la « pédagogie spéciale ». Il distingue trois aspects dans cette formation :

- La formation « scientifique », au sens large du mot, ou formation « académique » (2), qui vise à faire acquérir les connaissances, les méthodes de recherche et l'esprit de la discipline ou du groupe de disciplines qu'ils ont à enseigner.
- La formation pédagogique spécifique de cette discipline ou de ce groupe de disciplines, ou formation didactique.
- La formation psychopédagogique et socio pédagogique qui tend à susciter chez les futurs enseignants certaines attitudes et certaines conduites en

rapport avec le rôle qu'ils sont appelés à jouer. Cet aspect de la formation n'est pas lié à la nature de la discipline enseignée. Il intéresse donc les maîtres de toute catégorie et de toute discipline, ainsi que tous ceux qui sont associés à l'œuvre éducative en milieu scolaire et en dehors du milieu scolaire.
(Ferry, 1968, p. 18)

Sans emprunter la même qualification, cet article confirme l'hypothèse que la pédagogie spéciale est une pédagogie spécifique d'une discipline (ou d'un groupe de discipline) constitue les prémices de ce qu'on pourrait appeler aujourd'hui une formation en didactique de la discipline, le terme est d'ailleurs employé. Il semblerait ainsi que les instituteurs aient une part conséquente de leur formation consacrée à la didactique des disciplines et en particulier du français et des mathématiques.

Le troisième document est un article de Laprévotte qui propose une critique de la formation initiale des instituteurs en s'appuyant sur la circulaire de 1969. L'auteur pondère l'importance de la place accordée à une formation didactique, affirmant plutôt la domination d'une pédagogie éclairée par la philosophie.

Cette circulaire, dont les intentions sont précisées par toute une série d'indications complémentaires, permet de cerner la conception sous-jacente. Avec l'importance considérable de l'horaire d'enseignement philosophique, dit de « psychopédagogie », (huit heures obligatoires, qui peuvent être complétées par trois heures optionnelles de philosophie ou d'anthropologie sociale, contre 10 heures de pédagogie spéciale dont la moitié est réservée au français et aux mathématiques, soit, par exemple, deux heures trente pour le français, autant pour les mathématiques et une heure et quart accordée respectivement à l'histoire, à la géographie, à la biologie et à la physique), la formation est placée sous le signe d'une pédagogie éclairée par la philosophie. (Laprévotte, 1984, p. 114)

Ainsi, comme le montre l'extrait suivant de la circulaire du 27 octobre 1969, l'objectif de la formation serait de fonder les pratiques pédagogiques des futurs maîtres sur une connaissance philosophique approfondie conduisant à l'acquisition d'une pédagogie générale, couplée à connaissance spécifiques des disciplines et de leur enseignement permettant de faire face aux « problèmes »¹⁴ rencontrés au cours de la première année et lors du stage en responsabilité tout en s'appuyant sur une approche théorique de la discipline.

Les différentes disciplines sont envisagées tant dans la perspective de leur approfondissement théorique que dans celle de leur enseignement à l'école élémentaire et les études de pédagogie spéciale sont chargées de remplir cette double mission. Dans chacune des disciplines principales, la pédagogie spéciale comportera, 1°) la révision de la matière et son étude théorique :

¹⁴ Pour reprendre le vocabulaire de la circulaire n° IV 69-435 du 27 octobre 1969.

compléments de connaissances, approfondissement des notions, réflexion, 2°) l'étude pédagogique des problèmes que pose l'enseignement de chaque matière, par ses exigences mêmes, et par la considération de la psychologie des enfants de chaque âge » (Circulaire n° IV 69-435 du 27 octobre 1969)

La lecture de la circulaire encadrant la nouvelle formation des instituteurs, laisse donc à penser à une volonté de modifier les pratiques enseignantes majoritairement magistrales pour des pratiques plus réflexives, la formation permettant aux instituteurs d'acquérir une expertise sur les apprentissages disciplinaires des élèves grâce à la pédagogie spéciale, c'est-à-dire, avec les termes actuels, la didactique des disciplines. Cette période des années 1960, riche en réflexions pédagogiques a-t-elle connu une modification des pratiques et de la professionnalité enseignante ? Nous verrons dans les sections suivantes comment, aux tournants des années 1960-1970, les instituteurs ont plutôt porté leur attention sur les élèves et leurs comportements en mettant parfois au second plan les apprentissages disciplinaires. Pourtant, la formation se rapproche de l'université, et la didactique y occupe une place plus importante...

2.1.2. L'éveil, un nouvel enseignement qui va modifier en profondeur les pratiques des instituteurs et leur professionnalité

L'article de Ferry déjà cité vient conforter la conclusion précédente en présentant le nouveau rôle d'éducateur demandé aux enseignants du fait de la massification scolaire et de l'accueil de publics plus éloignés de la culture scolaire qu'auparavant.

La formation s'entend dans un sens psychologique, en référence au processus éducatif dans sa généralité. Sa nécessité est proclamée non seulement pour les enseignants de toutes les spécialités, mais pour tous ceux qui, à des titres divers prennent part à l'action éducative : surveillants, chefs d'établissement, conseillers, psychologues, etc... La connaissance du développement de l'enfant et de l'adolescent, des milieux sociaux, de la situation scolaire, constituerait la base commune de cette formation, ainsi que l'étude des phénomènes de communication et des problèmes relationnels. (Ferry, 1968, p. 19)

La qualité pédagogique et le succès de la transmission vont ainsi dépendre de la relation maître-élèves. Comme le dit Ferry « l'image du maître-éducateur tend à éclipser celle du maître-savant et celle du maître pédagogue ». (Ferry, 1968, p. 19). Cette évolution marque le métier dans sa globalité. Si l'on reprend la référence du triangle pédagogique¹⁵ de Houssaye pour définir l'acte

¹⁵ Houssaye détermine l'acte pédagogique comme une relation triangulaire basée sur les trois pôles suivants : la maître, l'élève et le savoir. Ce triangle pédagogique met en relation les trois pôles selon trois processus : enseigner met en lien prioritairement les pôles professeur et savoir ; former met en lien prioritairement les pôles professeur et élèves ; et apprendre met en lien prioritairement les pôles élèves et le savoir.

d'enseignement, les relations entre les trois pôles du triangle pédagogique évoluent. Du normalien breveté qui domine le savoir qu'il transmet, à l'enseignant éducateur qui anime la séance de classe, les priorités de l'enseignement passent des savoirs aux élèves sous l'influence des différents courants pédagogiques des années 1960. L'équilibre est modifié dans la dualité éducation/instruction. Enfin, pour l'élève, l'apprentissage est mis au même niveau d'importance que le savoir vivre, l'épanouissement culturel, et l'éveil. Ces changements profonds dans les relations entre les trois pôles enseignant-élève-savoir marquent une rupture entre le « maître d'avant » souvent mythifié aujourd'hui et le « nouveau maître ».

Parallèlement les programmes de l'école primaire sont modifiés et apparaît un « tiers temps pédagogique » qui constituera également une évolution majeure dans la pédagogie et la façon de voir l'enseignement primaire. Khan définit le tiers temps pédagogique en une rupture avec l'enseignement traditionnel, la transmission des savoirs étant reléguée au second plan. Il est désormais conseillé de différer les apprentissages « disciplinaires » et de prendre le temps « d'éveiller » les enfants. C'est ainsi l'éveil, dans ce tiers temps pédagogique, qui prend désormais une place très importante dans la journée de classe.

Cela correspond (l'éveil) à cultiver des attitudes et des aptitudes davantage que transmettre des savoirs, en mettant l'accent sur l'acquisition de méthodes et de démarches propres à apprendre à apprendre (enquêtes, tâtonnement expérimental, échanges collectifs...) plutôt que sur la rétention de connaissances [...] La référence à l'éveil semble signaler un changement de cap dans "l'orientation" pédagogique d'un tel enseignement qui rompt avec les normes traditionnelles en vigueur depuis l'école de Jules Ferry. (Khan, 2008, p. 44)

Cette volonté de rénovation pédagogique de l'école primaire est consacrée par la publication, en 1977, de nouvelles instructions officielles. Khan explique que la proposition pour une rénovation de l'enseignement préscolaire et élémentaire en 1969 est actée par l'arrêté du 7 août 1969

La rénovation de l'enseignement justifie la nécessité d'une réforme pédagogique par la transformation des finalités d'une école élémentaire qui a cessé d'être, depuis l'ordonnance Berthoin de 1959 prolongeant la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, la seule école connue par la plupart des enfants du peuple pour devenir l'antichambre pour tous d'études de type secondaire. (Khan, 2008, p. 44)

En effet, la massification scolaire des années 1960 modifie la finalité de l'école primaire qui n'accueille plus d'élèves après le cours moyen 2^e année et qui ne prépare plus à la vie active. Un corps spécifique de professeurs de CEG (collège d'enseignement général) est d'ailleurs créé

avec une formation distincte de 3 années qui s'universitarise avec la formation des enseignants du secondaire.

Il nous semble que les modifications des programmes scolaires, de la formation initiale et continue des enseignants, avec notamment l'apparition du tiers-temps pédagogique, ont eu un impact durable sur la professionnalité enseignante. Pour reprendre l'expression de Khan, c'est un changement de cap pédagogique et une nouvelle façon d'enseigner qui est affirmée institutionnellement. Mais cette réforme a-t-elle marqué en réalité une rupture aussi franche avec la tradition pédagogique ?

Pour évaluer l'importance du changement opéré dans l'enseignement, des observations de classes et des entretiens avec des enseignants auraient été nécessaires. Il est possible toutefois que, des années plus tard, cette vision éducative de l'enseignement soit encore présente, et même tellement intégrée aux pratiques enseignantes que le déséquilibre opéré entre instruction et éducation au profit de l'éducation, ait laissé, dans les pratiques des enseignants du premier degré, des traces qu'il serait possible d'étudier aujourd'hui. C'est ce que nous ferons dans la quatrième partie de la thèse consacrée à l'étude de terrain menée dans deux écoles d'une circonscription parisienne. Les changements opérés à cette époque constituent les moyens envisagés pour atteindre la nouvelle finalité de l'école, assumée par l'institution, qui est d'assurer la promotion collective de tous les élèves davantage que la sélection d'une élite. C'est dans cet objectif que la pédagogie est dite « rénovée » et que le tiers-temps devient le cadre de référence pour l'enseignement primaire.

2.1.3. Un rapprochement de la formation des instituteurs avec l'université

Dans le même temps, la formation du premier degré s'empare des disciplines universitaires, mais le rapprochement de l'école normale et de l'université reste néanmoins difficile. René Haby déclare aux inspecteurs généraux son désaccord pour confier la responsabilité globale de la formation des maîtres aux universités. Il lui semble difficile d'intégrer des apports universitaires dans une formation professionnelle rythmée par les stages dans les classes. L'École normale de Ferry et Buisson semble pourtant lointaine.

À cette époque en effet, la formation initiale et les pratiques enseignantes sont influencées par la recherche, notamment avec l'essor des disciplines d'éveil qui prennent leur source dans le courant constructiviste de la psychologie du développement, comme l'explique Lebeaume.

La revendication pour « observer et expérimenter » présente dans de nombreux ouvrages pédagogiques antérieurs se cristallise au cours des années

1960 et s'exprime alors en termes de développement cognitif. Elle s'adosse aux suggestions de didactique psychologique initiées et soutenues par Piaget dès les années 1920 (Piaget, 1926, 1973, 1975). Le fait marquant est la valorisation de ces conceptions constructivistes de l'apprentissage par la majorité de ces ouvrages de pédagogie qui disqualifient simultanément les orientations de l'associationnisme empirique et de l'innéisme, inscrites de longue date dans les discours de l'école (Lebeaume, 2011, p. 94)

L'arrivée des disciplines universitaires en formation initiale ne semble toutefois pas modifier en profondeur les pratiques enseignantes. La formation initiale, comme vu précédemment, reste en effet marquée par une approche philosophique de l'éducation qui n'a pas sensiblement évolué. Nous verrons, dans le paragraphe suivant, que la recherche, à travers différentes associations, prend de l'ampleur auprès d'enseignants qui s'engagent volontairement dans des groupes de réflexion. C'est donc du côté de la formation continue que les pratiques enseignantes se différencient.

2.2. La formation continue

En 1969, la formation continue des personnels des écoles est mise en place en liaison avec la "*rénovation pédagogique*". Le successeur du ministre Edgar Faure, Olivier Guichard affirme « les écoles normales deviendront de véritables centres de formation professionnelle et en outre, par les responsabilités qu'elles sauront prendre, de véritables centres départementaux de formation permanente et d'animation pédagogique des instituteurs » (Laprévotte, 1984, p. 117). L'institution souhaite que cette formation puisse répondre « aux besoins qui naissent de la nécessité d'adapter la pratique professionnelle des maîtres aux transformations du système éducatif » (Circulaire n° 72-240 du 20 juin 1972)

La semaine scolaire est ramenée à 27h par la libération du samedi après-midi réservé à la formation continue des instituteurs, « à leur recyclage » comme il était courant de le dire selon Mourot (2022, p. 280). De plus, de nouvelles modalités de formation initiale conduisent au remplacement des instituteurs en formation par des élèves-maîtres effectuant leur stage en situation. Des moyens significatifs sont consacrés à la formation continue en créant des postes d'enseignants dits « brigades de formation continue » pour remplacer les enseignants partant en stage de formation. C'est la fin des conférences pédagogiques et comme le signale Mourot (2022, p.282) « Le temps est révolu des rituelles conférences pédagogiques au chef_lieu de canton. La mode est à l'animation pédagogique. Trois fois l'an, nous sommes conviés à des sessions d'études décentralisées sur des thèmes divers que nous devons choisir sur une liste ».

Depuis 1972, la formation continue est départementale et organisée par l'inspecteur d'académie, les directeurs et les professeurs d'écoles normales. À partir de 1981, cette organisation prendra le nom de « conseil départemental de formation ». La circulaire du 20 juin 1972 précise la mise en place des plans départementaux de formation continue des instituteurs. Elle précise « ce plan [de formation continue] est fondé sur l'octroi à tout instituteur titulaire en position d'activité d'un crédit de formation à temps plein équivalent à une année scolaire, à répartir sur la carrière, à l'exception des cinq premières et cinq dernières années » (Circulaire n° 72-240 du 20 juin 1972).

Ce système d'attribution est resté stable pendant des années, privant ainsi les enseignants débutants de formation longues et choisies. Cette circulaire offre donc à chaque enseignant un droit (et non un devoir) de formation continue de trente-six semaines pour l'ensemble de sa carrière. Ce sont surtout les Écoles normales qui gèrent cette formation avec des stages de "longue durée".

Cette circulaire marque une étape importante de l'évolution des écoles normales et de la formation continue des maîtres. Les plans départementaux de formation continue sont mis en place par les inspecteurs d'académie, l'Éducation nationale se mettant ainsi en conformité avec la loi du 16 juillet 1971 concernant l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de « l'éducation permanente ». C'est un changement notable dans la vie des maîtres du premier degré qui peuvent échapper ainsi à l'isolement. (Deygout, 1972, circulaire n°72)

La circulaire précise également

[...] organiser la formation continue des maîtres d'une manière souple, notamment en proposant aux maîtres des formules différenciées en durée et nature, de telle sorte qu'elle s'adapte sans cesse aux besoins réels. Dans cette perspective, les inspecteurs d'académie auront à établir, avec les inspecteurs départementaux, les directeurs et professeurs d'école normales et représentants des maîtres dans l'organisme paritaire approprié un plan de formation pour leur département. (Deygout, 1972, circulaire n°72)

Rien n'explique, dans la circulaire, comment les acteurs du conseil départemental de formation déterminent les besoins réels des instituteurs à l'échelle d'un département. Aucune précision n'est donnée sur la façon de procéder pour recueillir ces besoins ni sur la façon de gérer les crédits de formation.

La question du recueil de ces « besoins réels » se pose également aujourd'hui, nous en discuterons dans la troisième partie de la thèse car nous avons assisté aux conseils de formation de l'académie de Paris durant tout le temps de notre enquête sur les « attentes et besoins en

formation continue des enseignants du premier degré ». Nous verrons également dans la deuxième partie de la thèse comment les termes attentes et besoins font leur apparition, sur le modèle de la formation professionnelle, mais sans avoir les moyens de réaliser une analyse de besoins vu le nombre trop important d'agents à l'échelle d'un département. Indiquons toutefois ici que les plans de formation établis sur la base des attentes et des besoins dans le secteur du privé se font « à l'échelle » des entreprises, nombre d'entre elles ayant moins de personnels à gérer ou en fonction d'objectifs précis définis par les entreprises comme une adaptation de personnels à des postes spécifiques, éventuellement nouveaux ou dont les fonctions sont renouvelées, ou comme une montée en grade de certaines personnes devant, par exemple, assurer de nouvelles fonctions de cadre avec cette montée en grade. Nous discuterons dans cette deuxième partie de l'emprunt de cette terminologie par l'Éducation nationale et de son adéquation pour la formation des enseignants.

Il reste que durant ces années 1970, et encore aujourd'hui comme nous le verrons dans la troisième partie de la thèse, des instituteurs se forment par d'autres biais que la formation continue proposée par l'Éducation nationale.

Comme l'explique Laprêvotte, plusieurs mouvements pédagogiques et de recherche jouent en effet un rôle incontestable dans la formation des instituteurs :

[...] qu'il s'agisse par exemple du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (G.F.E.N.) ou de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (I.C.E.M.), mais il convient surtout d'insister sur celui des associations de spécialistes, qui suscitent des rencontres et des stages, publient des documents, éditent des bulletins, auxquelles les professeurs d'école normale sont souvent appelés à participer : citons l'Association Française des Enseignants de Français (A.F.E.F.), l'Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public (A.P.M.E.P.). Majeur est aussi le rôle joué par les Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (I.R.E.M.) constitués dès 1968 pour assurer dans le cadre de la rénovation engagée à la suite des travaux de la commission Lichnerowicz, une formation initiale et continue des enseignants de tous niveaux, contribuer à une expérimentation pédagogique, élaborer et diffuser une documentation. (Laprêvotte, 1984, p. 123)

Laprêvotte apporte un regard intéressant sur la recherche et l'engagement de certains enseignants qui, par cet engagement, s'ouvrent à une réflexion pédagogique plus poussée que celle proposée par l'institution scolaire et trouvent une dynamique collective porteuse pour leurs pratiques.

C'est dans les travaux de l'I.N.R.P. Institut National de Recherche Pédagogique qu'il faut chercher l'une des sources essentielles de la pédagogie

post-normale. C'est en effet en participant directement à la recherche et en organisant leur enseignement à partir d'elle que bien des professeurs d'école normale établissent une passerelle entre leurs connaissances universitaires et une pédagogie rénovée de l'école élémentaire [...] Dans leur projet de promouvoir une didactique scientifiquement fondée, rompant avec l'empirisme traditionnel et dont ils s'estiment porteurs en vertu de leur compétence disciplinaire, bien des professeurs d'école normale voient dans la recherche un moyen de se former et même une véritable structure de formation continue interdisciplinaire. (Laprévotte, 1984, p. 123)

L'INRP effectuant des travaux inscrit dans le cadre de la « recherche-action », les instituteurs accompagnés par les chercheurs peuvent ainsi prendre du recul sur leurs connaissances « théoriques » et penser autrement leur pratique et les apprentissages des élèves. Romian soutient également ce propos dans son article où il explique en partie l'engagement des enseignants dans de tels dispositifs d'un point de vue social.

La recherche ainsi entendue met au centre de son dispositif les écoles normales et leurs enseignants. Elles occupent incontestablement une position stratégique pour la constitution des équipes, l'observation des « terrains », l'évaluation des obstacles à contourner, l'élaboration d'hypothèses réalistes. En retour, le bénéfice de la recherche sur la formation est immédiat : la recherche dynamise la formation en l'amenant non à opter pour des solutions fixées une fois pour toutes, mais à faire de la pédagogie une construction ouverte [...] la mise en relation avec un réseau de recherche, rompant l'isolement, le vase clos, l'éternelle tentation de l'autosatisfaction, les met par là-même en relation avec un réseau de formation continue dont certaines caractéristiques constituent peut-être bien un « modèle » (au sens scientifique du terme) à méditer. (Romian, 1976, p. 6)

L'engouement pour la recherche et l'émulation par des groupes associatifs pédagogiques ne semblent cependant pas avoir eu un impact aussi important que la rénovation pédagogique portée par l'institution. L'engagement des instituteurs pour se former sur leur temps personnel semble concerner de nombreux enseignants du primaire, néanmoins en marge de la « masse » des enseignants. Nous verrons d'ailleurs, dans la troisième partie de la thèse consacrée à notre enquête à grande échelle menée auprès des enseignants parisiens du premier degré, que cette volonté de formation concerne des enseignants avec des singularités de parcours professionnels. Nous affinerons les résultats obtenus dans la quatrième partie à partir de notre travail de terrain mené sur deux écoles d'une circonscription parisienne. Nous pouvons supposer que pour ces enseignants qui participent à des recherches, notamment conduite par l'INRP, les groupes IREM, etc. bénéficient d'un développement professionnel qui modifie leur pratique, mais aussi leur professionnalité en s'ouvrant à un autre milieu professionnel, celui de l'enseignement supérieur. Précision que l'INRP poursuit aujourd'hui encore de telles recherches, via les « lieux

d'éducation associés » (LEA), en s'appuyant sur le cadre des recherches collaboratives. Dans les deux sections suivantes qui terminent le retour sur cette période, Nous envisagerons une interprétation sociologique de l'évolution du corps enseignant et de sa professionnalité.

3. La construction de la professionnalité en formation

3.1. Les remplaçants et la question de professionnalité enseignante

Le gros du recrutement des enseignants a été fait avant les années 1970. De 1951 à 1961, environ 160 000 instituteurs ont été recrutés (Prost, 1981, p. 207). Sur ce nombre, environ 60 000 sortaient des écoles normales, les autres, majoritaires, étaient des bacheliers recrutés comme remplaçants.

Ces remplaçants ont appris le métier par eux-mêmes, sans doute aidés par les conseils des maîtres qu'ils remplaçaient ou qui exerçaient dans leur école. Ces différences de formation posent la question des différences éventuelles de qualité d'enseignement qui en découlent. Prost (1981) transcrit les propos d'une enseignante remplaçante qui justifie son auto-formation par un engagement plus fort dans le métier (sous-entendu que les normaliens). Il explique que « devenir instituteur après le baccalauréat constituait parfois un choix plus positif que celui d'adolescents de 15 ou 16 ans, entrés à l'école normale pour faire des études, et qui découvraient un peu tard qu'ils étaient liés à ce métier » (Prost, 1981, p. 207). Cependant, il précise aussi que les normaliens avaient le sentiment de constituer une forme d'aristocratie : ils maîtrisaient mieux le réseau institutionnel primaire et bénéficiaient d'un préjugé favorable des administrateurs. Les non-normaliens étant parfois traités avec condescendance. Cela a-t-il beaucoup changé aujourd'hui ? Le sentiment d'appartenance à un corps se construit-il durant les années de préparation au métier ? Le recrutement de remplaçants non formés ont-ils modifié la professionnalité enseignante ? Nous tenterons de répondre à ces questions dans la deuxième partie en abordant l'identité professionnelle des enseignants et sa construction.

Le corps enseignant du premier degré a aussi connu une évolution : sa féminisation.

3.2. Un changement de « sociologie du corps enseignant », une professionnalité transformée

Nous reprendrons ici une analyse sur la féminisation du corps enseignant proposée par Prost. Elle est intéressante car l'auteur évoque un déséquilibre sociologique du corps des maîtres du primaire, déterminant dans une évolution de la professionnalité enseignante tant au niveau des identités professionnelles que du collectif. Prost analyse la modification de la

professionnalité enseignante. Il pointe la féminisation du corps enseignant ainsi qu'un changement du niveau social des futurs instituteurs comme étant à l'origine de cette modification. Cette analyse me semble intéressante pour comprendre deux bouleversements : un engagement moindre dans la fonction ; et une modification de la prise en compte des élèves et de la pédagogie.

Selon Prost, la féminisation du métier et un embourgeoisement du corps enseignant éloignent les instituteurs et les professeurs du secondaire de la compréhension des élèves les plus défavorisés dans cette période de massification scolaire. Les normaliens sont d'origine plus modeste que les non-normaliens. La féminisation du corps accentue ce « glissement » vers des origines sociales plus favorisées. Le personnel enseignant, déjà majoritairement féminin dans les années 1930, passe à plus de 70 % dans la fin des années 1960. Comme l'explique Prost, le métier attire de plus en plus de femme en raison de son attractivité salariale, horaire et sociale : « Il est vrai que les salaires féminins sont ici rigoureusement identiques aux salaires masculins, et que s'occuper d'enfants passe pour une activité féminine, et de plus compatible avec le fait d'avoir soi-même des enfants ». (Prost, 1981, p. 209). Prost s'interroge également sur les conséquences pédagogiques de la féminisation : « l'affaiblissement de la figure paternelle, tant dénoncée, s'explique peut-être en partie par le petit nombre d'instituteurs dans les classes. La continuité semble forte, en tous cas, entre les familles où le rôle de la mère s'accroît, et des écoles où les enfants ont affaire plus souvent à une maîtresse qu'à un maître » (Prost, 1981, p. 209).

Cette évolution du corps enseignant entraîne selon lui deux conséquences : l'échec scolaire des élèves issus de milieux les plus défavorisés ; et un moindre engagement dans le métier.

3.2.1. L'échec scolaire, un sujet multifactoriel

Nous avons vu, quelques sections plus haut, que l'échec scolaire devient le sujet politique central de l'Éducation nationale dans les années 1960, entraînant des modifications profondes dans la formation initiale des enseignants. Les institutrices, souvent d'origine bourgeoise, doivent enseigner à des « enfants du peuple » dont elles ne comprennent pas les difficultés, leur culture est en outre trop éloignée de celle des enfants qu'elles ont en classe. Cette discordance sociologique entraîne, selon Prost, l'échec scolaire des enfants des milieux les plus défavorisés. Il nous semble nécessaire de nuancer son propos, l'échec scolaire apparaît plutôt comme la conséquence de multiples facteurs dont le plus important est sans doute la massification scolaire

des années 1960 qui a engendré de nouvelles difficultés d'enseignement, sans que la formation initiale ou continue apporte les moyens de les surmonter. Il en est de même de l'engagement moindre dans le métier.

3.2.2. Un moindre engagement dans le métier.

Avant le recrutement massif d'enseignants dans les années 1950, le métier était majoritairement choisi par désir de promotion sociale, et dans une vision mythifiée des enseignants « d'avant ». La vocation et le sens de la mission républicaine pouvaient être d'autres raisons. Pour Prost, dès les années 1960, ces deux premières motivations d'entrée dans le métier « reculent et le métier perd de son prestige » (Prost, 1981, p. 211). Simultanément au moindre engagement dû à la « perte de prestige du métier », la vocation disparaît. Selon Prost, le terme même de vocation « fait démodé ».

L'élévation générale du niveau scolaire permet d'instruire de nombreux français au même « niveau » de connaissances que les instituteurs. La promotion sociale due au concours de l'école normale dans les années 1960, n'a donc plus le même sens qu'auparavant. Les motivations sont différentes ; elles ont évolué avec la société d'une part, et avec la diversification de l'origine sociale des normaliens et la féminisation du corps d'autre part. Il faudra attendre 1979 pour une revalorisation de la fonction par une élévation du niveau de recrutement des instituteurs.

Les raisons qui poussent les candidats à passer le concours de l'école normale sont la stabilité professionnelle et l'attrait pour les enfants, notamment chez les femmes, comme Prost le fait remarquer :

De nombreuses institutrices qui s'étaient engagés dans des études de lettres avec l'intention de devenir journaliste, sociologue [... et] qui devant la longueur ou la difficulté des études ou encore parce qu'elles se mariaient et qu'elles devaient gagner leur vie, se sont rabattues sur un poste de remplaçante, le métier d'institutrice est sans doute plus agréable et plus intéressant qu'un autre (Prost, 1981, p. 211).

Pour conclure sur cette période des années 1960-1970, forte en engagement pédagogique et riche en recherches sur l'enseignement, nous pouvons retenir de la part de l'institution et de certains instituteurs une volonté de modifier ou renouveler la pratique d'enseignement. Une généralisation à l'ensemble de la population enseignante me paraît pour autant hasardeuse vu la diversité et le nombre d'instituteurs en France. La formation initiale vise à conduire les enseignants à développer des pratiques nouvelles, soucieuses de la prise en compte de l'élève,

mais reste orientée vers une pédagogie générale soutenue par la philosophie et ne saisit pas pleinement la possibilité offerte par la pédagogie spéciale, soutenue par la recherche effectuée au croisement des disciplines et de la psychologie du développement. Elle prive ainsi les enseignants d'un accès à une réflexion sur l'enseignement disciplinaire et sur les apprentissages correspondants.

Il nous semble finalement que l'adaptation à tous les élèves ait été comprise par l'institution – et par conséquent par les instituteurs – comme relevant d'une posture générale à acquérir plutôt que d'une réflexion approfondie sur les situations d'enseignement permettant de développer des moyens pour sélectionner, concevoir et organiser l'enseignement de contenus disciplinaires précis. Il nous semble également que c'est peut-être encore le cas, au moins pour une partie des enseignants ; nous étudierons cette hypothèse (relative à la dialectique éducation/instruction) dans la quatrième partie de la thèse où nous analyserons les pratiques des enseignantes que nous avons observées dans deux écoles d'une circonscription parisienne. Quant au corps enseignant, nous retenons son évolution et les questions sociologiques qu'elle pose : accroissement du niveau social, féminisation, etc. en lien avec les pratiques d'enseignement. Nous y reviendrons dans la troisième partie de la thèse consacrée à l'enquête à grande échelle réalisée dans l'académie de Paris sur la formation continue des enseignants du premier degré.

En ce qui concerne plus précisément la formation continue, comme déjà annoncé, nous reviendrons sur les outils concernant le recueil des « besoins réels » des enseignants, comme mentionné dans la circulaire de 1969 pour construire les plans de formation. Il s'agira notamment de repérer, chez les acteurs chargés de concevoir la formation académique, les outils dont ils disposent et les façons de faire qu'ils développent. Une dernière question, née de ce retour sur cette période des années 1960-1970, porte sur l'auto-formation. Dans la troisième et la quatrième partie de la thèse, Nous nous interrogerons sur les enseignants qui participent à des associations, des recherches-actions ou qui se forment volontairement pour identifier leur parcours et des raisons qui les motivent.

Durant la décennie suivante, le recrutement des instituteurs et leur formation connaîtront de nombreux changements.

VI. De 1979 à 1989, évolutions du recrutement et des études

1. La collaboration entre les écoles normales et l'université

La collaboration entre les écoles normales et l'université permet d'intégrer une alternance théorie/pratique dans la formation et une initiation à la recherche.

En 1979, la formation des instituteurs est portée à trois années et s'appuie sur un DEUG (diplôme d'études universitaires générales correspondant aux deux premières années d'études post-baccalauréat) ; il s'agit d'un DEUG spécifique « Enseignement du 1er degré ». Ce DEUG est mal vécu par les normaliens qui doivent s'intégrer en cours d'année dans les enseignements universitaires existants. Les normaliens souhaitaient également une équivalence de ce DEUG avec un DEUG classique de Lettres ou de Sciences, mais cela n'a pas été accordé, ces DEUG classiques correspondant à un volume d'enseignement cinq à dix fois plus lourd dans leurs spécialités.

Ce système est abandonné en 1982, au profit d'un DEUG à « dominante » ; les unités générales subsistent et les unités disciplinaires sont regroupées autour d'une ou deux options. Le DEUG Enseignement du 1^{er} degré sera finalement supprimé en 1986 où le recrutement se fera après un DEUG – quelle que soit la discipline – et deux années de formation professionnelle. L'échec du DEUG 1er degré montre la difficulté d'harmoniser des formations sous-tendues par des modèles distincts et la difficulté de rassembler des formateurs d'origine et de statuts différents.

Prost relève que l'insistance des syndicats à la revalorisation des salaires des instituteurs pousse le gouvernement à prendre des mesures sans doute trop hâtives :

La volonté du gouvernement de satisfaire les revendications insistantes du SNI en matière de revalorisation des instituteurs conduisit à de nouvelles réformes de leur formation. Pour relever leur grille indiciaire sans bouleverser l'équilibre de la fonction publique, on décida de les recruter au niveau du DEUG et de leur donner une année de formation professionnelle ou de leur faire acquérir un DEUG au cours de leur formation dans une perspective intégrée (1984). La droite réforma ce système en 1986 en optant pour une organisation séquentielle, à partir d'un recrutement normal au niveau du DEUG, suivi de deux années de formation professionnelle, limitant étroitement l'appel aux universités. (Prost, 1999, p. 212)

Ce passage par l'université a ébranlé la cohérence du mode de recrutement des maîtres basé sur un nombre de places au concours en fonction des postes disponibles. Un échec des étudiants au DEUG créant des perturbations dans le système de recrutement et de gestion.

Des collaborations naîtront entre les écoles normales et l'université, par exemple pour l'enseignement des mathématiques, *via* les IREM (Instituts de la Recherche en Mathématiques créées en 1968) qui deviendront les chefs de file de la recherche pédagogique sur l'enseignement des mathématiques. L'université peut aussi provoquer de fortes résistances chez les instituteurs, notamment en formation continue. « C'est ainsi qu'au PAF, la majorité des stages portent sur des contenus, comme si les enseignants se considéraient suffisants sur le plan de l'exercice de la profession. » (Berger, 1988, p. 78). Les enseignants expriment des résistances sur les analyses de pratiques qui objectivent des savoirs sur leurs pratiques.

En guise d'ouverture au questionnement sur l'élévation du niveau de formation des instituteurs et leur revalorisation salariale, citons une réflexion de Berger¹⁶ qui reste sans doute encore d'actualité :

Comment se fait-il qu'on ne parvienne pas à poser la question de la formation à la profession d'enseignant dans des termes qui permettent de la résoudre ? Ce paradoxe est visible dans la manière avec laquelle on aborde aujourd'hui le problème du recrutement de nouveaux enseignants : entrer dans ce problème sous l'angle de la revalorisation de la fonction enseignante, c'est confondre les demandes des enseignants en poste et les raisons qui font qu'il n'y a pas de candidats à l'enseignement. (Berger, 1988, p. 73)

La focalisation sur les salaires éloigne des préoccupations des enseignants débutants dont la première est qu'ils se trouvent démunis face à leur classe et qu'ils ont, pour certains, du mal à constituer un projet d'avenir dans ce métier. Le constat retrouve une actualité avec la crise de recrutement, les difficultés des débuts professionnels, et le nombre toujours plus important de démissions chaque année.

2. Une formation initiale instable, vers la fin des écoles normales

Dans les représentations de nombreux enseignants, les écoles normales restent pourtant, encore aujourd'hui, des institutions qui ont fait la grandeur et le prestige du métier. On peut

¹⁶ Berger dans son propos évoque la situation de la formation à la fin des années 80, après le rapport Peretti sur la formation des enseignants, et les multiples réformes des écoles normales. Ses propos sont antérieurs au rapport Bancel évoquant la création des IUFM.

effectivement se demander ce qui a permis la longévité de ces structures et de leur renommée durant autant de décennies. Laprêvotte, dans sa conclusion, apporte une ouverture intéressante :

Ce qui a fait leur grandeur et leur a permis de survivre presque sans changement jusqu'à la seconde guerre mondiale, ce n'est ni simplement la qualité de l'enseignement qu'elles ont dispensé, ni la rigueur et l'austérité de la morale qu'elles ont inculquée à des générations de maîtres, c'est la cohérence du modèle pédagogique sur lequel elles ont bâti la formation des instituteurs de la République, sa pertinence et son caractère opératoire. (Laprêvotte, 1984, p. 193)

Cette proposition traduit un contraste avec la situation décrite des années 1980 et le parallèle qu'on pourrait faire avec celle d'aujourd'hui. La moindre motivation, pour les débutants qui ne parviennent pas toujours à se projeter dans le métier comme pour les enseignants déjà en poste, tiendrait peut-être à un manque de cohérence entre le modèle pédagogique actuel, la formation au métier et le suivi dans la carrière. Laprêvotte explique aussi :

À travers le problème de la formation des maîtres, c'est bien la question du renouveau de l'école qui, en fait, est posée, celle-ci constituant en quelque sorte un préalable à celui-là. Nous l'avons vérifiée directement en constatant que c'est par là que s'expliquent la grandeur et la vigueur passées des écoles normales, nous l'avons vérifiée *a contrario* en constatant que c'est de l'absence d'un tel modèle que proviennent l'anomie et le malaise actuels de la formation des instituteurs. (Laprêvotte, 1984, p1. 94)

Il semble que ces hypothèses soient non seulement toujours d'actualité, sans être les seules sources possibles de compréhension : on peut penser à l'ouvrage intitulé « Le Parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire » qui explore d'autres pistes comme le poids du hiatus entre idéaux et réalités de l'école, la contradiction entre la volonté d'apprendre le métier et la nécessité de composer dans l'urgence, le stress qui accompagne l'insertion professionnelle, les injonctions contradictoires adressées aux débutants, les déboires dans le suivi de leur carrière et les solutions de compromis auxquelles ils se résignent, etc. (Broccolichi, Joigneaux & Mierzejewski, 2018). Nous y reviendrons dans la troisième partie de la thèse consacrée à l'enquête sur la formation continue dans l'académie de Paris.

Le début des années 1990, avec la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), constitue un moment essentiel dans l'histoire de l'enseignement en France, qui a bouleversé aussi bien la formation que le corps enseignant.

2.1. Un déclencheur pour la création des IUFM, la revalorisation des enseignants du 1^{er} degré

L'idée d'unifier la formation de tous les enseignants dans un cadre universitaire n'est pas une idée neuve en France. Le processus d'unification du corps enseignant réalisé institutionnellement avec les IUFM, est enclenché à partir du moment où la durée de formation en école normale est portée à deux années (1969) puis trois années après le baccalauréat (DEUG spécifique plus une année de formation professionnelle) puis en collaboration avec l'Université (1979). Dès 1981, le ministre Savary demande à Peretti un rapport sur la formation. Il attend un bilan de la situation, le rôle des différents centres de formation et de l'université dans la formation initiale et continue des enseignants. L'objectif est de faire des propositions sur le contenu et les modalités des stages de formation initiale et de formation continue. Ce rapport, suivi quelques années plus tard du rapport Bancel, ont déterminé les orientations et la philosophie qui ont conduit à la création des IUFM.

La création des IUFM est étroitement liée à la revalorisation des enseignants du premier degré. Le sujet émerge à nouveau en 1988, lors de négociations entre le parti socialiste et les syndicats enseignants. Les instituteurs atteignant en fin de carrière les indices les plus hauts de la catégorie B de la fonction publique, ne pouvaient être revalorisés sans passer en catégorie A. Cette catégorie se définissant par un niveau de recrutement au niveau de la licence, les discussions aboutirent à la décision de créer un nouveau corps, celui des professeurs des écoles en donnant à tous les corps enseignants le même indice de traitement et le même déroulement de carrière. Cette unification de statut étant accompagnée par une unification de la formation.

Lionel Jospin charge Daniel Bancel de piloter le projet de création des IUFM, institués dans la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Cette loi engage une révision d'ensemble du système éducatif destiné à mettre l'élève au centre du système, à transformer la relation pédagogique « pour que l'école soit un lieu d'égalité effective entre tous les enfants » (Loi du 10 juillet 1989). L'objectif principal est que la totalité d'une classe d'âge sorte du système scolaire avec une qualification et que 80% de celle-ci atteigne le niveau du baccalauréat. Pour répondre à cet objectif, l'institution propose une nouvelle formation des enseignants correspondant à un degré élevé de qualification et prenant en compte les évolutions scientifiques et techniques. L'idée qui se dégage et qui est portée largement par les médias et le gouvernement de l'époque, est que l'enseignement est un métier de haut niveau, qui s'apprend – c'est-à-dire pas seulement sur le terrain, mais aussi par la pratique –, d'où la nécessité de

transformer les structures et les contenus de formation désormais trop scolaires pour les futurs enseignants plus âgés et plus diplômés.

2.2. Le rapport Perreti

Le rapport remis en avril 1982, met très fortement l'accent sur la nécessité de développer la formation permanente et propose un volume statutaire de deux semaines par an. Prost indique :

L'argumentation est d'abord quantitative : les dépenses à ce titre atteignent 1,5 % de la masse salariale dans l'Éducation nationale, contre 2 % chez Renault, 4,86 % à la Banque de France et plus de 6 % chez IBM ou EDF. Elle porte ensuite sur la différence d'impact entre la réforme de la formation initiale et de la formation continue : la première concernant 3 % seulement du personnel, les nouveaux enseignants formés autrement risquent de se perdre dans la masse ou d'accroître la disparité entre les personnels, si parallèlement les enseignants en place ne suivent pas une formation continue. (Prost, 1999, p. 19)

La « mise à niveau » de l'Éducation nationale vis-à-vis des entreprises, montre la politique de gestion dans laquelle est entrée cette administration. Le rapport mentionne également la difficulté des enseignants entrant dans le métier et ne recevant pas de formation continue. Lors de la création des IUFM, les stages de formation continue n'ont finalement pas été proposés aux enseignants ayant moins de cinq années d'ancienneté. Le rapport n'aura pas permis d'avancée en ce sens. La formation devenait un droit dans la limite de six journées de formation par an, ce qui équivalait au droit reconnu aux instituteurs dix ans plus tôt.

Le rapport comporte de nombreuses suggestions empruntées aux démarches de la formation permanente des entreprises mais difficilement réalisable par l'administration publique. Il proposait par exemple de ne pas définir des niveaux de recrutement pour la formation initiale mais d'ajuster la formation au niveau effectif de chaque recruté.

Pour gérer simultanément la formation continue et la formation initiale de tous les personnels, le rapport proposait de mettre en réseau les institutions existantes tant en matière de recherche que de formation et de les fédérer en créant des centres interuniversitaires de formation et de recherche en éducation (CIFRE), qui coifferaient des instituts universitaires de formation fondamentale auprès des universités, et des instituts universitaires de formation et de développement qui prendraient la succession des écoles normales dans les villes non universitaires. (Prost, 1999, p. 20)

Le ministère suivit la commission pour le développement de la formation continue mais de retint pas les structures administratives proposées. Des structures plus souples furent proposées

pour la formation permanente, les MAFPEN¹⁷ qui formèrent principalement les enseignants du secondaire, les enseignants du primaire, quant à eux, restèrent très largement en dehors de ce système.

Ce rapport Peretti, peut être considéré comme le texte précurseur de la création des IUFM ainsi que de la redéfinition de la fonction enseignante. Les propositions et réflexions de la Commission Peretti apparaissent novatrices comme l'alternance entre théorie et pratique, afin « d'améliorer rapidement la qualité de l'enseignement liant formation initiale et formation continue dans un même processus d'ensemble ». (Peretti, 1982, p. 22)

Dès le début de la formation (à la suite du recrutement), on recherchera une articulation [...] entre l'acquisition des connaissances disciplinaires et théoriques du meilleur niveau et l'exercice effectif de la relation d'enseignement ainsi que l'apprentissage des méthodologies qui la rendent efficiente. Cette « alternance » fera donc appel à des « compléments théoriques [...] relevant aussi bien des disciplines que des sciences de l'éducation et de la communication », dans le cadre d'une « méthodologie de formation/recherche sur les pratiques » (Peretti, 1982, p. 22).

Enfin, le rapport contribue à promouvoir la formation permanente en s'appuyant sur les connaissances et le savoir issus du monde de la formation professionnelle en entreprise, et conduit ainsi à la création des missions académiques à la formation des personnels. Quelques années plus tard, le rapport Bancel confirme les options présentées dans la loi d'orientation elle-même.

2.3. Le rapport Bancel

Bancel réunit un groupe de travail constitué de représentants du ministère, de l'inspection, des MAFPEN, de l'INRP, des universités, des syndicats enseignants, des directeurs et professeurs d'écoles normales. Les personnes étaient choisies *intuitu personae*, c'est-à-dire sans être directement responsables des organismes consultés. Ce choix s'est révélé efficace « il a permis aux participants de ne pas s'enfermer dans les clivages des organisations et de contribuer à faire avancer les discussions » (Prost, 2014, p. 220)

Trois grands axes ont donné lieu à débats et conclusions : les compétences attendues des enseignants, les contenus de la formation, les structures de formation. Le rapport est présenté au ministre le 9 octobre 1989. Les deux premiers chapitres définissent les compétences de l'enseignant. Ce texte se voulait non pas un découpage rigide des activités, mais un descriptif

¹⁷ Les Missions académiques pour la formation des personnels de l'Éducation nationale.

des fonctions et des objectifs de formation à envisager. C'est donc en compétences que ces fonctions ont été décrites, compétences que la recherche, l'auto-formation et la formation devaient renforcer.

Je ne citerai ici que les compétences dites « disciplinaires » qui laissent clairement apparaître des connaissances didactiques à acquérir :

Le maître doit être en mesure d'élaborer une programmation sur la semaine, le mois, le trimestre, l'année ; de préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage, avec définition des objectifs, analyse des représentations des élèves et des obstacles à prévoir, la mise en place de projets et dispositifs permettant l'appropriation active par les élèves ; le tout inscrit dans l'environnement, et donnant lieu à une vérification constante et précise des acquisitions et à des évaluations critériées. (Rapport Bancel, 1989, p. 4)

Les IUFM semblent donc amorcer la professionnalisation des enseignants, en mettant en avant leur expertise didactique et pédagogique pour enseigner. La suppression des écoles normales et la création des IUFM ont eu des conséquences importantes sur la formation initiale, mais ont peu affecté l'ingénierie de la formation continue car cette dernière est restée départementale et pilotée par l'inspecteur d'académie avec l'appui du CDF (conseil départemental de formation).

3. Création des IUFM

Le projet décrit par le rapport Bancel et l'ouverture de trois IUFM expérimentaux en 1990 suscitent de vifs débats et des inquiétudes tant dans le monde universitaire que dans celui des formateurs et celui des syndicats enseignants. Les tensions portent entre autres sur la création d'un corps unique d'enseignants qui suscite des craintes, sur l'importance accordée aux savoirs issus des sciences de l'éducation qui provoquent des crispations chez les tenants des différentes disciplines, sur le niveau de recrutement des enseignants en licence, ou encore sur l'idée même d'une formation universitaire pour la formation des « maîtres », encore qualifiés ainsi par la presse notamment. Les chroniques d'experts défilent dans la presse, qui dénoncent le manque de sérieux de ce projet. Les défenseurs des disciplines dénoncent la pédagogie et les sciences de l'éducation comme une arme contre les compétences car non scientifiques ; ceux qui regrettent les écoles normales s'inquiètent de la destruction du système éducatif ; selon leur bord politique, les syndicats accusent les IUFM de faire du bricolage pédagogique ou bien de ne pas différer en réalité des enseignements des écoles normales, mais en adoptant seulement une nouvelle étiquette, etc.

La formation des « fonctionnaires stagiaires » revient à l'État qui en prend la responsabilité, alors qu'auparavant elle était davantage partagée entre les rectorats et l'État. Malgré ces protestations, les 29 IUFM sont créés à la rentrée 1991, et cela sans attendre les évaluations des trois IUFM pilotes. L'absence de définition nationale de contenus de formation rend les comparaisons entre IUFM difficiles, les évaluations portent du coup plutôt sur des aspects de politique de formation.

La crainte d'un corps unique d'enseignant persistera encore plusieurs années, elle fait ressortir les tensions déjà anciennes entre enseignement primaire et secondaire. Souvent opposés, ces deux ordres se retrouvent au sein d'une même formation, ce qui relance les débats sur la qualification des enseignants et leurs compétences. Les principaux affrontements et comparaisons entre professeurs des écoles et professeurs du secondaire portent sur les questions de l'importance relative entre pédagogie et spécialité disciplinaire, renvoyant aux premiers des qualités pour mener et gérer la classe et aux seconds un statut d'expert. La nouvelle formation proposée par l'IUFM promeut une expertise professionnelle commune aux professeurs des écoles, des collèges et des lycées.

Pour l'institution, l'enjeu central de l'ouverture et du développement des IUFM était de répondre aux défis de démocratisation, d'anticipation et d'adaptation que doit relever le système éducatif français ; la formation ancienne orientée par les modèles de l'artisan ou du maître instruit ayant montré ses limites. Cette nouvelle formation met la France en cohérence avec un mouvement européen qui invite à adosser à l'université la formation des enseignants du premier comme du second degré.

Comment la professionnalisation de la formation impacte-t-elle la professionnalité et les pratiques enseignantes ? Cette question fait l'objet de la section suivante.

3.1. Une nouvelle professionnalité

Les IUFM ont enclenché un processus de professionnalisation de la formation en rupture avec la formation antérieure trop modélisante. Le principal changement de cette structure est que tous les enseignants du premier et du second degré sont formés au sein d'un même établissement intégré à l'université. Les enseignants ont un même salaire de base, bénéficient d'une formation professionnelle de même durée (deux ans) et de même forme (alternance). Cette formation prévoit des temps communs et des temps de différenciation en fonction du niveau d'intervention et non plus de l'ordre d'appartenance.

La priorité de la formation est portée sur une finalité pratique : construire, développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession qui correspondent « à la fois l'appropriation de savoirs professionnels pluriels, de savoir-faire et savoir-être, mais aussi le développement d'une posture réflexive par la réflexion sur l'action et sa théorisation. » (Altet, 2010, p. 12). En référence au courant de recherche qui s'est développé dans la lignée des travaux de Schön (1983), l'objectif de cette nouvelle formation est de construire la professionnalité d'un enseignant professionnel réflexif.

Les étudiants sont admis à l'IUFM après la licence, ou une équivalence de diplôme à « bac + 3 ». La première année est réservée à la préparation du concours dont le programme est fixé nationalement, la seconde à la formation professionnelle avec des stages en responsabilité. La formation de tous les enseignants se veut universitaire pour les savoirs académiques, générale pour les savoirs relatifs à l'institution et au système éducatif, pédagogique pour la connaissance de l'enfant et de l'adolescent ainsi que pour la connaissance des méthodes et des techniques d'apprentissage, professionnelle dans la conduite de la classe et l'analyse des pratiques. Guglielmi, ancien directeur de l'IUFM de Caen, précise ce qu'il entend par formation professionnelle en seconde année :

C'est au cours de la seconde année que les lauréats reçoivent une formation centrée sur les aspects plus professionnels avec la prise en charge partielle ou totale d'une classe en responsabilité. (Guglielmi, 1998, p. 3).

L'effort principal a porté sur l'élaboration et la mise en œuvre des formations didactique, générale et commune propres à permettre la construction progressive de l'identité professionnelle des enseignants nouvellement formés. Ces nouveaux impératifs nécessitaient l'invention de formes nouvelles car, jusqu'à présent les instructions officielles, les pratiques pédagogiques, les recherches et les innovations tentaient de répondre davantage à des besoins spécifiques qu'à une commande d'ensemble pour le renouvellement et la transformation du système éducatif. (Guglielmi, 1998, p. 5)

Il est intéressant de voir que Guglielmi évoque la construction de nouvelles identités professionnelles par l'élaboration de formations didactiques et générale. Cela sous-entend une volonté de former des enseignants davantage experts des disciplines à enseigner. Guglielmi précise que les populations d'étudiants intéressées par les métiers de l'enseignement sont hétérogènes en âge et que leurs parcours universitaires et professionnels sont très variés, notamment pour le concours de recrutement des professeurs des écoles.

Cette hétérogénéité des nouveaux candidats a dû impliquer une modification de la professionnalité enseignante avec des motivations, vocations et projets relatifs au métier

variables selon l'âge et le parcours antérieur. En ce sens, l'intégration du DEUG pour les écoles normales puis le recrutement au niveau licence pour les IUFM ont provoqué des mutations profondes dans le corps enseignant du premier degré et le corporatisme tant plébiscité par les instituteurs issus de l'école normale.

Selon Altet (2010), une nouvelle conception de la formation se construit lors de la création des IUFM. Elle identifie des notions « qui structurent les plans de formation de l'IUFM et qui organisent leur mise en œuvre dans un processus de professionnalisation : la notion d'enseignant professionnel ; la notion de formation universitaire professionnalisante ; la notion d'analyse de pratiques ; la notion d'alternance » (Altet, 2010, p. 16).

À partir de 1994, la formation est orientée par un référentiel de « compétences et capacités caractéristiques du professeur des écoles » (B.O.E.N. n°43 du 24 novembre 1994) regroupé en trois domaines : la maîtrise des savoirs disciplinaires ; les tâches d'enseignement proprement dites (conception, mise en œuvre et analyse de situations d'apprentissage ; conduite de la classe et prise en compte de la diversité des élèves) ; les comportements caractéristiques du professionnel (la responsabilité et l'éthique professionnelle, la capacité réflexive avec sa portée d'autonomie et de capacité à gérer des situations singulières pour lesquelles les routines du métier ne sont pas suffisantes). Ce référentiel de compétences est très explicite sur la polyvalence du professeur des écoles qui apparaît ici comme une prescription, « le professeur des écoles est un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire, il a vocation à instruire et à éduquer de la petite section de maternelle au CM2 » (*op. cit.*). La polyvalence des enseignants du primaire tout comme la pédagogie sont les spécificités revendiquées de ce métier.

La formation dispensée n'apparaît toutefois pas suffisante pour une prise en charge par l'enseignant de toutes les disciplines présentes à l'école avec une telle expertise. Je me demande ainsi si la polyvalence ne serait pas une façon de réaffirmer le fait que les enseignants du primaire ne sont pas experts d'une ou plusieurs des disciplines à enseigner, à la différence des professeurs du second degré. Je me demande également si cette polyvalence n'expliquerait pas, en conséquence, la réticence de certains enseignants envers les didactiques disciplinaires souvent décrites trop « théoriques ».

Jusqu'alors implicite, la polyvalence des instituteurs puis des professeurs des écoles s'est construite dans le temps en fonction des disciplines (ou matières telles qu'elles sont plus communément nommées) qui ont été ajoutées aux programmes scolaires de l'école primaire. Le référentiel de 1994 marque en quelque sorte l'aboutissement du processus de construction

du modèle de l'enseignant polyvalent. Le professeur des écoles doit pouvoir tout enseigner, à tous les niveaux de l'école primaire. Il doit, selon le référentiel : « maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale » ; « concevoir et mettre en œuvre son enseignement » ; « se former et innover ». Selon les programmes de l'école primaire (encore aujourd'hui, même si leurs dénominations ont souvent changé), ce ne sont pas moins de dix champs disciplinaires différents qui sont dispensés.

La polyvalence soulève la question de la maîtrise des disciplines à enseigner par les enseignants, même si, selon le référentiel des compétences, la maîtrise des disciplines doit aussi bien être académique (incluant les évolutions scientifiques propres aux différents champs), et didactique. La demande d'adaptation des contenus pour tenir compte de l'hétérogénéité des élèves venant ajouter une complexité supplémentaire et renforçant l'idée d'un enseignant omnipotent.

Pour l'enseignement comme pour toutes les professions engageant des relations humaines, les savoirs et compétences sont difficiles à définir précisément. Le référentiel des compétences de l'enseignant est ainsi difficilement interprétable quant aux attendus de l'institution et aux tâches que les professeurs doivent savoir réaliser. Altet explique que le curriculum de formation mis en œuvre dans les IUFM s'est construit « à la fois autour des savoirs et des compétences nécessaires au métier (professionnalité) mais aussi en s'appuyant sur l'expertise du groupe professionnel (professionnisme) des différents types de formateurs, sans oublier l'intégration de plus en plus nette des apports de la recherche en lien avec les autres savoirs issus de la pratique ». (Altet, 2010, p. 19).

Je reprendrai, dans le deuxième chapitre consacré aux références théoriques de ma recherche, ces différentes notions citées par Altet. Abordons à présent la politique de formation continue des années 1990, en lien avec cette nouvelle institution qu'est l'IUFM.

3.2. Vers l'émergence d'une politique de formation continue des enseignants

3.2.1. Formation continue choisie et formation continue obligatoire

En 1972, les instituteurs se sont vu accorder un volume maximal de trente-six semaines de formation continue à utiliser sur l'ensemble de leur carrière. C'est ce principe qui était encore en vigueur lors de la création des IUFM. Sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, et après adoption du plan départemental de formation continue, c'est l'école normale qui avait la responsabilité de la mise en œuvre du plan de formation continue des instituteurs du

département. Le volume horaire nécessaire à l'encadrement des stages était d'ailleurs inclus dans la dotation horaire de l'école normale et la formation continue figurait explicitement dans le service des professeurs de l'école normale.

Dorénavant, pour la formation continue, les semaines de stage se déroulent à l'IUFM, et s'y ajoutent les traditionnelles conférences pédagogiques organisées dans les circonscriptions sous la responsabilité des inspecteurs (trois demi-journées par an). Delahaye, dans son article publié en ligne par les *Cahiers pédagogiques*, décrit l'importance des moyens financiers dédiés à la formation continue à l'époque des écoles normale et la baisse progressive à partir des années 1990 :

C'est ce volume horaire fléché « formation continue » (volume qui explique en partie les heures supplémentaires de certains professeurs) qui diminuera progressivement à partir de 1990, le contingent horaire « formation continue » des écoles normales étant progressivement absorbé par les IUFM pour les besoins de la formation initiale. Un budget spécifique permettait de financer les frais pédagogiques des stages ainsi que les frais de mission des stagiaires. Pour ce faire, l'école normale disposait d'un budget très confortable d'environ 400 000 francs de l'époque (environ 106 000 euros d'aujourd'hui) pour l'ensemble des actions de formation continue. À cette somme s'ajoutaient d'autres crédits comme ceux, spécifiques, pour l'équipement informatique, ou ceux créés par le ministre Lionel Jospin, appelés « fonds d'aide à l'innovation pédagogique dans les écoles » en 1988 et dont les écoles normales étaient le support. (Delahaye, 2020)

Nous verrons dans la troisième partie de la thèse que les enseignants du premier degré n'ont pas oublié l'époque où la formation continue disposait d'un budget confortable de fonctionnement, ni celle des baisses drastiques qui les conduisent à parler de « formation continue sinistrée ». Delahaye, qui a été directeur d'IUFM à Caen explique le système de sélection des enseignants aux stages de formation continue.

En accord avec les organisations syndicales, et sur ma proposition, l'inspection académique avait mis en place un barème spécifique pour les départs en formation continue. Chaque enseignant disposait d'un droit de tirage de trente-six semaines de formation continue sur l'ensemble de sa carrière. Chaque stage effectué était décompté de ce capital disponible. En dehors des stages à public désigné, un enseignant était donc prioritaire s'il avait encore davantage de semaines à utiliser sur son compte que les autres candidats. Les stages à « public désigné » avaient d'ailleurs eu tendance à devenir relativement plus nombreux, pour tenir compte des besoins constatés chez certains enseignants par les inspecteurs.

Un tel dispositif, mis en œuvre dans l'académie de Caen, tendrait à favoriser le départ en stage des enseignants ayant bénéficié d'un moindre volume de formation continue, donc celui des

plus jeunes s'ils sont demandeurs. Ce dispositif concurrençait donc celui reposant sur des barèmes à l'ancienneté, favorisant les enseignants les plus expérimentés, y compris sur les priorités accordées en fonction des choix de stage des enseignants. Ces formations n'étant pas « ouvertes » aux enseignants durant leurs cinq premières années d'exercice, il leur fallait parfois attendre d'avoir dix à quinze années d'expérience avant d'obtenir enfin un stage long de formation continue.

De combien d'heures de formation continue obligatoire disposaient alors les enseignants ? « Dans les circonscriptions, les conférences pédagogiques continuent de se développer. En 1991, le passage de 27 à 26h d'enseignement en classe « permet » aux enseignants de consacrer officiellement 12h annuelles à des conférences pédagogiques. » (IGEN, 2010, p. 15). Ainsi, 12 heures de formation obligatoire sont « dégagées » sur le temps de service des enseignants, en réduisant le temps de classe. Les conférences pédagogiques obligatoires deviennent progressivement des actions de formation aux modalités diverses et prennent le nom d'animation pédagogiques (IGEN, 2010).

La formation continue reste donc composée d'une formation choisie, mise en œuvre dans les IUFM, construite par le plan académique de formation et soumise à des critères de barème, et d'une formation obligatoire, mise en œuvre dans les circonscriptions et construite par les inspecteurs responsables des circonscriptions. Peu de changements en apparence, mais la politique institutionnelle de la formation continue a pourtant évolué à la fin des années 1990.

3.2.2. Une formation qui se construit sur le modèle des méthodes approuvées dans la formation professionnelle des adultes

En 1999, le BO¹⁸ n°46 du 23 décembre prévoit un nouveau dispositif de formation continue des enseignants. Il détaille la politique à mettre en œuvre pour construire les plans de formation pour les enseignants mais également les personnels d'encadrement, techniques et administratifs. Plus tard, une autre circulaire¹⁹ parue en 2001 vient préciser la mise en œuvre de la politique de formation. En m'appuyant sur ces deux circulaires qui cadrent la formation au début des années 2000, je vais tenter de comprendre les logiques de l'institution à son sujet.

Les objectifs de la formation continue, déclarés par l'institution, sont de permettre à tous les enseignants d'approfondir leurs connaissances, d'améliorer leurs compétences

¹⁸ *Bulletin officiel publié par le ministère de l'Éducation nationale.*

¹⁹ *Circulaire n° 2001-051, B.O. n° 13 du 29 mars 2001 sur l'accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants.*

professionnelles et d'accéder à des promotions internes, et à des diplômes universitaires validant les compétences acquises. Ces objectifs correspondent aux orientations définies au niveau européen dans les accords de Lisbonne de 2000. Le ministère de l'Éducation nationale a fait évoluer la formation des enseignants, non seulement pour des raisons politiques et sociales à l'échelle du pays, mais également pour s'accorder aux directives européennes concernant l'éducation et la formation des enseignants, celle-ci s'adossant sur une professionnalisation des enseignants fondée sur le modèle de la formation d'adultes.

Le ministère indique que la formation continue doit « constituer un enjeu stratégique et un levier de changement ». (BO n°46, 1999) ; il souligne donc sa volonté politique, mais le terrain est-il aussi écouté, et comment ?

La formation continue doit effectivement permettre à l'enseignant de renouveler, de développer ses compétences disciplinaires et de mieux exercer son métier [...]

Il est recommandé que l'accompagnement des priorités institutionnelles soient articulées aux besoins du terrain. La formation doit prendre appui sur un 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'enseignants, des réalités de l'environnement, des mutations socio-économiques. (Circulaire n° 2001-051, B.O. n° 13 du 29 mars 2001)

La circulaire de 2001 développe ainsi plusieurs points pour détailler les principes de mise en œuvre de la formation, nous retenons deux relatifs à l'identification des besoins de formation. Le premier est l'articulation de la formation aux besoins du terrain pour lequel le texte précise qu'ils sont définis « au regard de l'exercice et des évolutions du métier d'enseignant, des réalités de l'environnement, des mutations socio-économiques » (Circulaire n° 2001-051, B.O. n° 13 du 29 mars 2001). Le second concerne l'analyse des besoins pour laquelle il est indiqué :

Ce sont d'abord les réponses aux besoins du terrain dans le respect des priorités éducatives, plutôt que les seules compétences des formateurs disponibles, qui doivent vous guider dans l'élaboration des plans de formation à tous les niveaux. Cette analyse des besoins requiert une bonne connaissance des publics potentiels, de façon à élargir le cercle de ceux qui bénéficient des actions de formation continue. La formation continue ne gagnera en efficacité et en équité pour les personnels concernés que si les dispositifs que vous mettez en place incitent tous les opérateurs potentiels, au premier rang desquels les IUFM jouent un rôle privilégié, à développer davantage les compétences attendues dans les cahiers des charges construits en réponse à l'analyse des besoins. (Circulaire n° 2001-051, B.O. n° 13 du 29 mars 2001)

On le comprend, le ministère avance l'idée que les besoins du terrain puissent se trouver en décalage avec les réponses que peuvent apporter les formateurs. Implicitement, il indique que la formation doit être basée sur la demande, et non sur l'offre. Toutefois, le texte ne donne aucune indication sur l'identification de la demande du terrain. Ces circulaires donnent donc les grandes orientations et les attendus institutionnels, mais ne constituent pas des outils opérationnels. Pour autant, et mon expérience professionnelle le confirme, les acteurs de la formation n'ont souvent que ces seules directives pour concevoir leurs stages de formation. Néanmoins, en supposant que les acteurs de la formation aient les compétences pour construire des stages en se basant sur la demande de l'institution et celle des enseignants, il semble évident, compte tenu de la culture de l'institution scolaire, que la charge de la transformation de ces demandes en objectifs de formation reviendra aux rectorats pour la formation choisie et aux inspecteurs de l'éducation nationale pour la formation obligatoire en circonscription. Ainsi, même si les directives sont nationales, leurs traductions locales au niveau des académies et des circonscriptions peuvent conduire à des disparités.

Pour la première fois, l'institution fait référence aux outils de l'ingénierie de formation issus de la formation professionnelle pour penser la formation continue des enseignants. Le BO indique en effet que la politique de formation implique « que l'ensemble des acteurs du système éducatif maîtrise les divers éléments d'une démarche de projet, depuis le diagnostic jusqu'à l'évaluation finale en passant par la construction des plans d'actions précis, mobilisateurs inscrits dans la durée. [...] La méthodologie utilisée pour l'analyse des besoins de formation doit être clairement définie. ». (BO n°46, 1999).

Ces méthodologies de construction de plans de formations et leurs évaluations sont-elles diffusées auprès des cadres des conseils départementaux de formations et des responsables de formations ? Les besoins de formation des enseignants existent-ils sur le terrain autant que théoriquement ? Comment les responsables de formation les recueillent-ils et les analysent-ils les besoins de formation des enseignants ? Nous reviendrons théoriquement sur ces termes de demandes, de besoins et d'attentes dans la deuxième partie de la thèse, et méthodologiquement, dans la troisième partie, pour l'analyse des réponses obtenus dans l'enquête réalisée auprès des enseignants parisiens sur leur formation continue.

Une nouvelle loi d'orientation a conduit en 2005 à l'intégration des IUFM dans les universités et à délivrer un grade de master à l'issue de la formation.

3.3. Une nouvelle loi d'orientation en 2005, les IUFM sont intégrés à l'Université

La quinzaine d'années d'existence de la formation des enseignants dans les IUFM a enclenché un processus de professionnalisation de la formation en rupture avec la formation modélisante des écoles normales. Altet relève une formation professionnalisante qui fixe à présent « en priorité une finalité pratique (construire, développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession) et qui engage à la fois l'appropriation de savoirs professionnels pluriels, de savoir-faire et savoir-être, mais aussi le développement d'une posture réflexive par la réflexion sur l'action et sa théorisation ». (Altet, 2010, p. 16). La loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, modifie le statut des IUFM qui deviennent des écoles intégrées aux universités. Les syndicats se posent la question de la formation des enseignants tant initiale que continue. Le budget des universités de rattachement n'étant pas celui des IUFM, que restera-t-il aux IUFM de leur autonomie juridique, financière et pédagogique pour organiser de manière cohérente l'ensemble de la formation ? L'ambition des IUFM était de construire une nouvelle professionnalité enseignante, celle d'un professionnel réflexif ; l'intégration des IUFM aux universités, avec la volonté d'une masterisation, risque de compromettre ces objectifs de professionnalisation si le curriculum n'est pas repris par les universités.

À la rentrée 2006, les IUFM deviennent des établissements universitaires et l'articulation formation professionnelle/recherche devient un enjeu majeur.

Si la Recherche permet d'éclairer et potentiellement améliorer la formation initiale en fournissant aux futurs enseignants et des connaissances issues de l'analyse du travail enseignant ou des processus d'apprentissage, et des cadres théoriques pour l'action, encore faut-il que ces connaissances ne soient pas trop éloignées des pratiques concrètes, et qu'elles soient diffusées dans des conditions pertinentes (Altet, 2010)

Pour répondre aux nouveaux objectifs d'intégration de la recherche dans la formation des futurs enseignants, de nouvelles collaborations se développent conduisant à la construction d'équipes pluri-catégorielles composées d'enseignants, de formateurs et de chercheurs, apportant chacun leur expertise pour ancrer la recherche sur la réalité vécue par les étudiants. Les étudiants se retrouvent en alternance entre l'IUFM et les écoles dans lesquelles ils ont une part d'enseignement en responsabilité plus lourde qu'auparavant : celle d'une classe partagée – idéalement – avec un enseignant. Des chercheurs en didactique se sont exprimés sur ces évolutions.

3.3.1. Les contenus de formation des enseignants questionnés par les chercheurs

Goigoux, Cèbe, Robert et Elalouf, ont mis en garde sur l'intégration des IUFM dans les universités si cette intégration s'effectue sans tenir compte des exigences de la formation professionnelle : « le risque est grand d'aboutir à une simple juxtaposition de savoirs universitaires déconnectés des réalités scolaires et de transmission, par compagnonnage, des ficelles du métier » (Goigoux, Cèbe, Robert, Elalouf, 2005, p. 1). Dans leur article écrit en 2005 à l'occasion de la réforme de la formation des enseignants, ils résument en six points les conditions requises selon eux pour une formation professionnelle de qualité.

Je m'attarderai ici sur quatre de ces six points qui sont en lien avec des questions proches de celles posées dans ma recherche et que je développerai plus précisément dans la deuxième partie de la thèse.

- « Organiser l'alternance entre le terrain professionnel et l'institut universitaire ».

Les chercheurs précisent que l'action professionnelle doit intervenir très rapidement dans la formation, être encadrée par des tuteurs afin que le futur enseignant puisse « comprendre son action et les conditions de sa réussite » en revenant sur les expériences et en analysant sa pratique.

- « Assumer la fonction de transmission et disposer d'une description, même partielle, du développement des compétences professionnelles »

« Une des premières fonctions d'une formation professionnelle est de transmettre aux jeunes enseignants les fondements des pratiques ordinaires de leurs aînés expérimentés. » (*op. cit.*, p. 1). Les chercheurs précisent qu'il est important de présenter des outils et des pratiques de référence et de les mettre à la portée des étudiants en les explicitant. L'activité des professeurs expérimentés reposant sur des habitudes et des automatisations, elles sont difficilement accessibles pour des débutants. Les IUFM ont longtemps promu l'innovation et demandé aux étudiants de concevoir des contenus et outils alors même qu'ils n'avaient ni les connaissances des élèves ni les connaissances didactiques suffisantes pour s'approprier correctement les contenus et savoir comment les transmettre.

- « Accroître les connaissances portant sur les apprentissages disciplinaires »

« La formation est le moment où les apprentis enseignants doivent opérer un double déplacement depuis les savoirs disciplinaires, validés par des licences universitaires très diverses, vers les savoirs enseignés à l'école et les processus d'appropriation ou de construction

de ces savoirs par les élèves » (*Ibid.*, p. 1). Ce point me semble essentiel. Comme nous le verrons dans la troisième partie de la thèse, les enseignants en formation continue (mais c'est également le cas des débutants) se disent souvent insatisfaits parce que les contenus traités sont trop théoriques, trop éloignés de la réalité de la classe. Le processus de transformation des savoirs disciplinaires ou didactique en savoirs mobilisables en classe n'est pas possible sans accompagnement. Le travail nécessaire pour comprendre les processus d'apprentissage des élèves est long et coûteux, et les jeunes enseignants n'ont pas ni le temps ni les outils pour l'effectuer. Ils assument en outre difficilement pour certains de ne pas maîtriser une discipline scolaire alors qu'ils viennent d'effectuer avec succès au moins trois années d'études universitaires. Un travail important incombe ainsi aux formateurs :

La formation professionnelle doit donc également porter sur les conditions didactiques de construction des connaissances scolaires. La simple accumulation des savoirs académiques est inopérante, de même qu'est illusoire la stricte application des savoirs issus de la recherche dans le domaine de l'enseignement. Les formateurs d'enseignants doivent réaliser un travail de transposition et de recomposition de ces savoirs qui exige d'eux une double compétence académique et professionnelle. (*Ibid.*, p. 3)

- « Appréhender le métier dans sa globalité et valoriser les diversités »

Former les enseignants débutants c'est donc approcher leur métier dans sa globalité : ses tensions, ses contradictions, ses dilemmes. C'est aussi montrer que la résolution de ces dilemmes laisse place à de multiples alternatives selon le style de chacun. Nous y voyons la principale raison de l'engouement pour une formation survalorisant le terrain. Celui-ci en effet procure l'illusion d'appréhender simultanément toutes les composantes du métier puisque, par définition, la pratique effective du métier les convoque toutes. Mais nous savons par expérience que cette modalité de formation sur le tas, trop globale, ne permet pas le regard analytique qu'implique tout apprentissage professionnel et que seul un institut de formation, préservé momentanément des urgences de l'action, peut fournir. (*Ibid.*, p. 3)

La survalorisation de la formation par le terrain est un argument souvent repris par les enseignants pour exprimer leur mécontentement vis-à-vis de la formation continue académique. Il me semble alors très important de retenir cet argument pour l'analyse qui sera conduite dans la troisième partie de la thèse, celle des résultats de l'enquête à grande échelle réalisée sur l'académie de Paris. La formation sur le tas est en effet survalorisée par les décideurs de l'époque, mais aussi par les enseignants les plus « anciens » de l'école normale.

3.3.2. Des IUFM aux ESPE

Malgré un démarrage controversé, les IUFM ont formé des enseignants durant 25 ans avant d'être supprimés en 2015, et remplacés par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Le bilan des IUFM varie selon les points de vue. Pour les stagiaires et les jeunes enseignants, la formation paraît insuffisante pour exercer le métier, « l'attente est forte, notamment dans l'articulation théorie/pratique, et les stages sont jugés insuffisamment préparés ou exploités. On souligne le manque de conseils pour gérer des situations difficiles et des échanges insuffisants avec les enseignants en poste » (Prost, 2014, p. 241). Pour les formateurs, la difficulté majeure est la prise en charge de la diversité des contextes d'exercice et le développement de l'analyse des pratiques. Les IUFM, faute de défenseurs organisés prenant la parole, ont fait l'objet de critiques récurrentes et ont porté l'image d'une institution dominée par les sciences de l'éducation, et aux enseignements éloignés des réalités quotidiennes de la classe.

Néanmoins, le CNE²⁰ engage plusieurs enquêtes rigoureuses auprès de 27 IUFM recueillant les avis d'autorités locales, recteurs et inspecteurs. Les rapports font un bilan globalement positif.

Pour l'essentiel, et dans un contexte souvent difficile dont ce rapport fait état, les IUFM remplissent les fonctions pour lesquelles ils ont été créés. Les avis sur la qualité des jeunes enseignants qui en sortent, recueillis auprès des inspecteurs et chefs d'établissements rencontrés, sont convergents : ils sont mieux préparés à leur métier qu'auparavant. Le CNE ne peut donc pas valider le bien-fondé d'un certain nombre de procès faits aux IUFM- « pensée pédagogique unique », « emprise des sciences de l'éducation », « mépris pour les savoirs disciplinaires », ou de certaines généralisations hâtives à partir de tel ou tel incident, de tel ou tel témoignage, de telle ou telle statistique ou de tel ou tel article de presse. (CNE, 2001, p. 7)

Prost explique que les différents rapports confirment ce constat. Il semble que les cadres de l'Éducation nationale soient satisfaits de la formation et comme le dit Prost « on note ici la satisfaction des employeurs qui s'accordent pour estimer que les sortants d'IUFM ont atteint une réelle qualité professionnelle. » (Prost, 2014, p. 244). Toutefois, il est important de souligner les enquêtes, outre des rapports objectifs sur les finances, sont basées sur des enquêtes menées seulement auprès de cadres de l'Éducation nationale et que les propos concernant les enseignants ne sont que rapportés par ces cadres. Au-delà de la subjectivité des constats, les difficultés ou critiques récurrentes portant sur IUFM, et plus généralement sur la formation initiale, concernent les contenus d'enseignement, la liaison théorie/pratique, l'adaptation de

²⁰ *Comité national d'évaluation.*

l'enseignement à tous les élèves ; des critiques finalement très proches de celles déjà exprimées par le passé concernant les formations à l'école normale.

L'ambition des IUFM de changer la professionnalité enseignante en formant des enseignants réflexifs ne semble pas avoir été totalement réalisée. La liaison théorie/pratique reste comme objet récurrent de critique émergeant des enseignants, ce qui s'explique peut-être par des manques au niveau de l'analyse de pratiques ainsi que des moyens pour agir à partir des analyses, je pense notamment à ces conditions pour une formation professionnelle de qualité évoquées précédemment définies par Goigoux, Cèbe, Robert et Elalouf (2005).

Nous reviendrons dans la troisième partie de la thèse sur les satisfactions/insatisfactions des enseignants vis-à-vis de leur formation exprimée lors de l'enquête menée dans l'académie de Paris, avec une attention particulière aux réponses portant sur les contenus et sur la réalité du terrain. Nous tenterons de croiser ces satisfactions et insatisfactions selon les caractéristiques personnelles, professionnelles et de contexte (parcours, ancienneté, environnement scolaire, etc.). Dans la quatrième partie de la thèse, dédiée à notre enquête de terrain, nous analyserons, en situation, les outils – y compris les connaissances – mobilisés par les enseignants, leurs témoignages et analyses au sujet de leur formation – celle qu'ils ont eue et celle qu'ils disent souhaiter – y compris leurs éventuelles réticences vis-à-vis de contenus jugés trop « théoriques », cette critique abondamment reprise au sujet des formations.

Pour terminer ce retour historique sur le métier et la formation à son exercice, la section suivante développe les nombreux changements depuis la fin des IUFM jusqu'à aujourd'hui.

VII. Une accélération des réformes de formation des enseignants

Les écoles normales ont subi des mutations, importantes comme nous avons pu le voir, mais ont assuré la formation des maîtres d'écoles durant près de 160 ans. Les IUFM, instituts autonomes ou intégrés aux universités, ont formé des professeurs des écoles pendant près de 25 ans. Depuis ces dix dernières années, les ESPE ont remplacé les IUFM et ont elles-mêmes été remplacées par des INSPE (institut national supérieur du professorat et de l'éducation). Pourquoi donc cette accélération des réformes ? Revenons sur la masterisation des professeurs, puis examinons les conditions qui ont conduit à la création des ESPE et des INSPE.

1. Harmonisation des cursus à l'échelle européenne

L'harmonisation européenne fait passer le recrutement des enseignants à Bac + 5 ; en France, à cet effet, les IUFM sont intégrés aux universités et les masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) sont créés. Le ministre Darcos de l'Éducation nationale, acte la réforme de la « masterisation » qui entre en vigueur en septembre 2010. La nouvelle situation institutionnelle apportée par cette réforme dite de la « masterisation » des professeurs, modifie de manière significative leur recrutement, leur formation initiale et professionnelle.

Les étudiants sont inscrits dans un cursus universitaire, ils préparent à la fois le concours de recrutement de professeurs qu'ils passent en deuxième année (au début pour les épreuves écrites et à la fin pour les épreuves orales) et le master qui constitue une formation universitaire et professionnelle intégrant un volet de formation à la recherche avec la production d'un mémoire. Les étudiants ont une très lourde charge de travail à assumer, ce qui les détourne de leur responsabilité de classe et leur laisse peu de temps pour réfléchir aux enseignements, avec pour conséquence le découragement d'un certain nombre d'entre eux. Durant la seconde année de master, les étudiants ont en effet dix-neuf journées de stage à effectuer, mais ils n'ont pas le statut de professeur stagiaire et ne sont donc pas rémunérés. Après la validation du master, s'ils ont réussi le concours, les étudiants deviennent professeurs stagiaires et doivent réaliser une année de stage en responsabilité, en classe, qui s'effectue à temps complet. Autrement dit, ils ont réussi le concours de recrutement, ils sont titulaires d'un master, mais ils sont stagiaires, responsable d'une classe à temps complet, alors qu'ils n'ont eu que quelques jours de préparation au métier et qu'ils ont concentré leurs efforts sur l'obtention du master et du concours. À la fin de cette année, les professeurs stagiaires ayant validé leur stage sont titularisés et obtiennent leur certificat d'aptitude au professorat. Une formation professionnelle complémentaire d'un an est alors prévue, elle comprend un accompagnement en classe et une formation équivalente à un tiers de temps de service sous la responsabilité des rectorats ou des inspections académiques.

Finalement, les deux années de formation en IUFM qui conduisaient à la titularisation sont remplacées par trois années, dont deux de formation et une de stage à temps complet réalisée sous forme de « compagnonnage » exercé par des professeurs expérimentés volontaires, mais n'ayant pas nécessairement la certification de formateur (Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, CAFIPEMF). Les apprentissages professionnels, très présents dans la formation dispensée par l'IUFM et pourtant

critiqués à l'époque car pas assez nombreux, sont désormais regrettés par les enseignants lors de cette réforme de la masterisation. Le compagnonnage, valorisé par certains, dont les enseignants eux-mêmes pour la formation continue, et décrié par d'autres redevient la norme pour la formation initiale au métier...

Les professeurs stagiaires, à l'époque des IUFM indépendants des universités, effectuaient leurs périodes de stages longs (trois semaines) dans les classes de professeurs qui, durant cette période, bénéficiaient d'un stage (de trois semaines également) de formation continue. Les changements que nous venons de décrire quant à la formation initiale ont eu de lourdes conséquences sur la formation continue : les stages longs proposés aux enseignants titulaires disparaissent totalement faute de recrutement de remplaçants pour effectuer l'enseignement qui était assuré par les professeurs stagiaires de deuxième année d'IUFM. Sous la présidence de François Hollande, cette réforme est annulée le nouveau ministère de l'Éducation nationale crée les ESPE par la loi du 8 juillet 2013 dite « orientation et programmation pour la refondation de l'école de la république ». Chaque ESPE est intégrée à une université et est responsable de son programme de formation, avec toutefois un cahier des charges national défini par la loi d'orientation.

2. Les ESPE

2.1. Une structure qui pérennise la masterisation de la formation

« Les ESPE s'inscrivent dans une longue réflexion sur ce que doit être la formation des enseignants, elles proposent des solutions, leur ambition étant de devenir des lieux de rencontre, de coopération et de travail entre les principaux acteurs de l'École. » (Louveaux, 2014, p. 87). Dans son article Louveaux, inspecteur général, distingue trois réponses apportées à trois questions posées depuis des décennies sur la formation des enseignants. Je ne reprendrai que la première car celle-ci correspond à l'un des objectifs poursuivis par l'institution scolaire lors de la création des IUFM :

La formule « Enseigner est un métier qui s'apprend » affirme la professionnalité, qui doit l'emporter désormais sur le sacerdoce et l'engagement ; elle implique une conjonction affirmée entre savoirs scientifiques et savoirs pour enseigner. Le singulier du mot « métier » induit un tronc commun de formation et de valeurs ; il affirme l'unité du monde enseignant au-delà de la diversité des services et des conditions d'exercice. (Louveaux, 2014, p. 88)

Ainsi, pour deux gouvernements dirigés par des premiers ministres issus du parti politique, la création des IUFM et celle des ESPE correspondent à des objectifs similaires, la différence entre les deux étant que les sortants d'ESPE obtiennent un diplôme de master à l'issue de leur formation, ce qui n'était pas le cas des sortants d'IUFM. Par rapport aux IUFM intégrés dans les universités (mis en place par un gouvernement issu d'un autre parti politique), avec les ESPE et dès 2013, est rétablie l'année rémunérée de formation en alternance d'étudiants de master ayant un statut de professeur-stagiaire. Avec une logique analogue à celle qui a présidé à la création des IUFM, la création des ESPE correspond à la volonté de professionnaliser les futurs enseignants durant leur formation. La préparation du concours est réalisée en première année de master, puis la seconde année est une année de stage et de formation en alternance. Cette deuxième année est donc sous la responsabilité partagée de l'université et de l'État, montrant une volonté de « reprise en main » de la formation initiale par l'État employeur, le ministère de l'Éducation nationale.

À la différence des IUFM, les professeurs stagiaires sont encore étudiants lors de leur formation professionnelle, ce qui crée un paradoxe quant à leur statut, et une difficulté d'entrée dans le métier comme nous le verrons avec l'analyse de Lapostolle sur la « déscolarisation » nécessaire pour parvenir à entrer dans une posture professionnelle. Cette deuxième année « pratique » est d'autant plus paradoxale pour les étudiants qui ont échoué au concours et qui n'obtiennent donc pas de certification tant que celui-ci n'est pas réussi.

2.2. Masterisation et professionnalisation : un assemblage difficile

Lapostolle propose une analyse du paradoxe créé par la masterisation de la formation sur le rapport des étudiants à la formation et à ses contenus. Il avance que les étudiants, par les modalités et la nature des évaluations, ont un rapport modifié aux contenus de formation. Il donne l'exemple de l'enseignement « formation générale et transversale ». Lors des formations antérieures à la masterisation, les étudiants ne portaient que peu d'attention à cet enseignement. En première année, elle n'était pas d'un grand intérêt pour la préparation au concours et en seconde année, elle ne répondait pas à l'urgence de la préparation de classe. Selon lui, l'évaluation et la notation – liées au le cadre du master pour l'obtention du diplôme – redonnent, dans une certaine mesure, une légitimité à cet enseignement. Toutefois, la notation renforce une posture « d'élève » qui avait disparue avec la suppression des écoles normales et la création des IUFM.

Remarquons à ce sujet qu'en 1992, les circulaires mentionnent des « élèves », qu'il s'agisse des étudiants et des stagiaires d'IUFM ; il faudra attendre 2002 pour l'appellation stagiaires corresponde bien au fait qu'il s'agit d'une formation d'adultes à caractère universitaire.

Dans les faits, la circulaire de 2002 entérine le changement de posture du formé lorsqu'il passe du statut d'étudiant à celui de stagiaire. Une fois admis au concours, l'étudiant devient stagiaire et est en mesure de recevoir une formation professionnelle. À ce titre il devient « un adulte en formation », cette formation devant lui permettre d'opérer quatre mutations : « passer de la position de celui qui apprend à celui qui fait apprendre » ; « accéder au statut de fonctionnaire du service public d'éducation » ; « prendre en charge la dimension éducative du métier » ; « apprendre à connaître et à comprendre la diversité des contextes et des réalités scolaires. (Lapostolle, 2013, p. 7)

Lapostolle développe alors la difficile clarification de la posture du futur enseignant, entre étudiant et professeur stagiaire :

Il semble alors qu'avec la création des ESPE et des nouveaux concours, ce problème de la clarification de la posture de l'enseignant en formation soit résolu, mais en partie seulement. Le fait que le concours ait lieu en première année de master libère l'étudiant lors de la seconde année de master des contraintes du « bachotage » auquel il était assujéti en raison de la préparation des oraux. Cependant, le double statut dont il fait l'objet, à la fois de « contractuel admissible » et d'« étudiant » en seconde année, fait qu'il ne pourra vraisemblablement pas être entièrement disponible pour apprendre le métier. (Lapostolle, 2013, p. 8)

Lapostolle parle de processus de déscolarisation pour envisager la professionnalisation et définit ce processus ainsi :

On peut dire que l'étudiant va progressivement cesser de se soucier de la note pour chercher à gagner en efficacité sur le terrain, pour devenir plus « compétent », les évaluations proposées dans le cadre du master tendent à renforcer la « forme scolaire » des contenus de formation. En somme, au cours de ces deux années de master, les exigences du concours et du diplôme confortent une posture des étudiants peu propice à une réelle professionnalisation. (Lapostolle, 2013, p. 7)

Selon Lapostolle toujours, les dysfonctionnements en formation viennent du fait que la formation ne se soucie pas suffisamment du changement de posture des étudiants devenant des professeurs stagiaires.

En fait, les causes des dysfonctionnements occasionnées par cette « masterisation » ne sont pas imputables à la masterisation en soi, ni à une prolongation du statut d'étudiant, ni à une survalorisation de la théorie par rapport à la pratique, comme on a pu le lire dans de nombreux rapports

français ou étrangers. Ces causes semblent davantage liées au fait que l'on ne sache pas prendre réellement en compte les transformations des postures de ceux qui se destinent au métier d'enseignant au cours du processus de leur formation. (Lapostolle, 2013, p. 8)

Ce qui m'apparaît intéressant dans cette analyse, c'est la prise en compte des dispositions dans lesquelles sont les étudiants pour s'approprier des contenus qui leur semble prioritaires. La question de la posture de l'étudiant en formation paraît donc ici tout aussi importante que celle des contenus de formation proposés. Pour éviter cet effet de paradoxe dans la posture des étudiants / professeurs stagiaires, il faudrait peut-être davantage leur proposer, comme l'indiquaient Goigoux, Cèbe, Robert, Elalouf (2005) des contenus correspondant à des réponses (ou à des moyens de construire des réponses) aux problèmes rencontrés lors de leur préparation et de leur enseignement en classe. C'est un point important aussi pour des enseignants en formation continue dont l'adhésion aux contenus proposés sera, sans doute au moins pour certains, d'autant plus forte qu'ils y trouveront des réponses aux difficultés qu'ils rencontrent.

Pour autant, la professionnalisation des jeunes enseignants ne se construit pas exclusivement dans le cadre de l'exercice réel du métier. Comme le fait remarquer Lapostolle :

Nombreuses sont les recherches scientifiques, dans le champ de la didactique professionnelle ou encore dans les travaux relatifs à la formation des enseignants, qui montrent la nécessité de doter les enseignants d'« outils de réflexion » sur leurs pratiques. Envisagées comme des connaissances « pour enseigner », elles sont nécessaires pour prendre de la distance par rapport aux pratiques professionnelles existantes ou connaître les conditions dans lesquelles un recours à ces pratiques est pertinent ou encore quand la culture professionnelle est impuissante pour faire face à de nouveaux problèmes... (Lapostolle, 2013, p. 9)

Si ces outils issus de la didactique professionnelle contribuent à professionnaliser, il reste que la culture professionnelle n'est peut-être pas prête à les intégrer. Il faudrait sans doute aussi envisager une diversité d'intérêt de ces outils pour les enseignants en fonction de l'état de leur progression dans le métier. Nous verrons, dans la quatrième partie de la thèse consacrée à notre enquête de terrain, comment l'analyse de pratiques réalisée avec les enseignantes a répondu, au moins en partie, aux questionnements ou intérêts de certaines d'entre elles compte tenu de leurs objectifs d'évolution professionnelle.

2.3. Des ESPE aux INSPE, la durée d'une présidence de la République

Les ESPE ont eu une existence très courte puisqu'en 2019, sous la nouvelle présidence de la République, le ministre Blanquer les supprime et crée les INSPE. Ce changement de

quelques lettres de la structure de formation des enseignants laisse apparaître le souhait d'une homogénéisation nationale de la formation initiale et la reprise en main de la formation par l'État employeur, son ministère de l'Éducation nationale et ses rectorats. Cette accélération des changements de structure montre l'importance politique du dossier « éducation », mais aussi peut-être l'importance du dossier pour affirmer sa position politique... L'institution de formation des enseignants change dorénavant à chaque changement de présidence. Un mouvement de balancier apparaît, en 2022, le concours de recrutement – évaluant toujours davantage les connaissances disciplinaires que des compétences professionnelles – sera de nouveau placé en fin de deuxième année de master. Les propos de Lapostolle retrouvent une actualité : les étudiants, engagés sur la réussite au concours, vont-ils vraiment se consacrer à leur formation professionnelle durant leurs deux années de master ?

VIII. Conclusion de la première partie

Cette revue de littérature, approchée par le prisme de l'histoire de l'éducation, a mis en évidence les grandes mutations, l'héritage et les points de ruptures dans l'histoire de la formation initiale et continue depuis la création des Ecoles Normales avec la loi Guizot en 1833 jusqu'à aujourd'hui.

Une rupture majeure s'opère avec la création de l'IUFM. En effet, nous pouvons observer, d'une part, le passage de la figure de l'instituteur à celle du professeur des Ecoles, qui se traduit notamment par une revolarisation du statut matérialisé par une hausse du niveau de recrutement ; d'autre part, la création d'un nouveau corps enseignant qui rassemblent les enseignants du primaire et du secondaire dans le but de créer une culture commune.

Ainsi, s'opère progressivement une professionnalisation de la formation. Ce phénomène de rationalisation met fin à une formation charismatique héritée depuis des décennies pour une formation plus intellectuelle, qui s'adosse à un référentiel de compétences et qui s'inscrit dans une logique de la performance qui caractérise l'évolution contemporaine de l'institution, marquée par une gouvernance managériale empruntée au monde de l'entreprise.

L'institution souhaite former de « nouveaux enseignants » pour assurer la réussite de tous les élèves. Cet objectif fait entrer une logique d'évaluation dans le pilotage de la politique éducative, et amène à repenser la formation des enseignants : celle-ci est alors pensée comme

un levier majeur pour atteindre cet objectif et permettre aux enseignants de s'adapter et faire face aux évolutions de la société et aux nouveaux enjeux associés.

Ainsi, en souhaitant une professionnalité différente, l'éducation nationale souhaite à la fois des compétences différentes mais aussi des personnes différentes. La professionnalité telle que nous la concevons, détermine à la fois l'identité professionnelle des enseignants et leurs compétences professionnelles. Or les référentiels de compétences professionnelles définissent la professionnalité par les compétences que l'enseignant doit développer pour atteindre l'expertise souhaitée.

Cette transformation profonde de la professionnalité enseignante soulève un certain nombre de questions.

Dès lors, se pose notamment la question de l'individualité et de l'identité professionnelle : Quelles sont les conséquences pour les professeurs du premier degré, pour les caractéristiques de leur professionnalité issues d'un long héritage ?

De plus, cette mutation de la formation constitue une évolution progressive vers une gestion libérale de la formation, qui tend à devenir un marché comme les autres. On assiste à un phénomène d'individualisation et de responsabilisation. Dans ce nouveau cadre, l'enseignant porte la responsabilité de ce qu'il devient en tant que travailleur, et la responsabilité de sa formation : il doit développer ses compétences et son employabilité, devenir acteur de sa formation, au cœur d'un dispositif qui tend à supprimer les intermédiaires. Pour autant, cette liberté ne peut faire fi de l'importance du groupe professionnel pour se définir à travers les autres et pose la question de la redéfinition du métier et par là celle des tâches quotidiennes.

La suite de notre travail sera consacrée à définir la professionnalité des enseignants et à comprendre comment les enseignants construisent leur professionnalité. Nous verrons comment les enseignants perçoivent et vivent leur rapport à la formation et aborderons la façon dont ils définissent leur métier. D'une part, à grande échelle pour dégager des tendances ; puis à l'échelle d'une classe pour mettre en lien cette professionnalité avec les pratiques d'enseignement.

Pour cela, nous allons d'abord dans la prochaine partie, définir différents concepts nécessaires essentiel pour notre travail puis nous développerons les aspects organisationnels, règlementaires, politiques et économiques de la formation continue des enseignants.

Deuxième partie : Professionnalisation et formation, une étude conceptuelle

Comme nous avons pu le voir dans la première partie, en fonction des transformations sociétales, des évolutions scientifiques et des changements successifs de gouvernements, les réformes du système éducatif ont modifié l'institution scolaire et la formation des enseignants. Ces réformes visaient un accompagnement des bouleversements du monde de l'enseignement comprenant de nouvelles réalités professionnelles pour les enseignants. Les années 60-70 ont amorcé une modification du « positionnement » des enseignants en changeant, en partie, les finalités du métier (instruction vs éducation comme nous le développerons dans la quatrième partie) impactant directement le travail des enseignants dans les classes. Le corps des instituteurs devenu par la suite celui des professeurs des écoles dans les années 90, ne s'est pas traduit par un simple changement sémantique mais par l'émergence de nouvelles compétences (à acquérir et à exercer) pour les enseignants. Dans la partie précédente, nous avons en effet montré combien les enseignants ont dû faire face à une complexification de leur travail croissante depuis une vingtaine d'années et ont vu leur autonomie restreinte par des injonctions toujours plus nombreuses. La formation des enseignants a tâché de s'adapter pour faire face aux réformes présentées comme de nouveaux défis d'enseignement et devant aboutir à la définition de nouveaux « modèles » d'enseignants.

D'une part, des chercheurs ont construit différents modèles théoriques de l'enseignant afin de mieux comprendre l'évolution de son métier qui devient une profession associée à un

corps unique de professeurs exerçant dans l'enseignement soit primaire soit secondaire (Paquay 1994, Altet 1996, Lang 1996). Nous reviendrons sur cette évolution en questionnant les termes et profession pour les enseignants du primaire.

D'autre part, l'institution scolaire, à travers les textes officiels, exprime ses attentes sur la formation et sur ce que l'enseignant doit connaître, savoir-faire et comment se comporter. Au fil des époques, nous avons vu que cet enseignant-type, sorte d'enseignant « idéal » a fortement évolué, et nous avons en particulier insisté sur la construction sociale de la polyvalence des enseignants du premier degré. Nous reviendrons également sur l'enseignant réflexif, modèle toujours d'actualité et promu par l'institution. Nous développerons alors ce qui est attendu de cette nouvelle professionnalité, définie dans les textes officiels comme le modèle d'enseignant expert attendu, et adossée à des référentiels de compétences et de savoirs pour enseigner. Ces modèles d'enseignants, sont construits à partir de ce qui est évalué comme nécessaire pour exercer l'activité professionnelle d'enseignement, et c'est à ces nouvelles exigences que la formation tente de répondre.

Nous définirons la professionnalité des enseignants pour mieux comprendre comment ces nouvelles professionnalités peuvent se construire. Nous verrons que cette construction relève de différents paradigmes et que selon les enseignants, leurs conceptions du métier, leurs compétences, ou leur identité professionnelle, leur développement professionnel n'est pas toujours possible par la formation.

Ces modèles d'enseignants promus révèlent en réalité différentes facettes de la professionnalité enseignante, mettant ainsi à jour toute la complexité qu'il y a à définir des compétences et des savoirs professionnels, comme de concevoir des formations permettant de les construire et de les expertiser.

I. Professionnalisation, professionnalité et champ de compétences.

Dans la première partie de la thèse, j'ai cherché à rendre compte de ce qu'était l'enseignant d'aujourd'hui en prenant en compte l'histoire de l'enseignement et l'évolution de la professionnalité enseignante.

La professionnalité enseignante, dans sa dimension collective – savoirs du métier, valeurs et normes professionnelles, etc. – a subi des bouleversements sous l'influence de trois facteurs :

sociaux avec une pression de plus en plus grande de la société envers l'école, politiques avec une définition de plus en plus contrainte de l'expertise attendue des enseignants et le développement d'une culture des résultats et de leur évaluation prônant l'efficacité, voire même l'efficience ; et enfin « académiques » par l'utilisation des résultats de la recherche pour définir des « savoirs pour enseigner ». Qui est donc l'enseignant aujourd'hui ? Si l'enseignement est encore défini comme un métier qui s'apprend, qu'en est-il de la conception d'enseignant professionnel ? Comment et en combien de temps un enseignant devient-il expert ? Ces questions seront abordées dans les différentes sections de ce chapitre dont l'objectif est de mettre au jour, ce que recouvre la notion de « professionnalité » sur le plan théorique, et ce qui distingue la professionnalité des enseignants d'aujourd'hui de celle des anciens (Lang, 1996).

Les termes de profession, de métier, de professionnalisation et de professionnalité sont polysémiques. Ils sont toujours présents dans les textes où sont abordées les questions relatives à la formation des enseignants, et notamment quand c'est en référence à l'évolution et l'histoire de l'enseignement. Nous préciserons leur signification ainsi que les relations qui existent entre les notions et nous présenterons la définition retenue pour cette recherche.

Je débiterai ce chapitre par ces définitions, cela m'amènera à développer la question de la professionnalisation de la formation des enseignants puis à m'attarder sur d'autres termes qui ont fait leur apparition dans le monde de la formation des enseignants, notamment ceux de « besoins » et « d'attentes » sur lesquelles semblent toujours s'appuyer le modèle d'ingénierie utilisé pour penser la formation.

1. L'enseignement, une profession ?

La formation des enseignants a connu un véritable bouleversement dans les années 1980-1990. Dans un contexte de forte pression sociale vis-à-vis de l'école, de crise de recrutement, l'enseignement et la formation des enseignants sont remis en question. Le rapport Bancel de 1989, précédant la création des IUFM, veut dynamiser la formation des « maîtres ». Or depuis 1989, les « maîtres » sont nommés professeurs des écoles et au-delà du simple élément de langage, des enjeux de niveau de recrutement, de point d'indice et de salaire ainsi que des éléments plus symboliques sur l'image de l'enseignant sont embarqués avec ces termes. Pourtant, les IUFM forment des « maîtres », maître, instituteur, professeur des écoles, ces différentes dénominations se sont succédées, « recelant des enjeux identitaires, économiques, sociaux. » (Develay, 2013, p. 27).

Comme nous l'avons vu, l'objectif de cette nouvelle formation est de construire la professionnalité d'un enseignant réflexif. Autour de cet objectif, se développe tout un champ lexical à propos de la professionnalisation des enseignants. Les mots « profession », « professeur », « professionnalisation », « professionnalité » sont repris dans les textes institutionnels, « au cours des années 1980, les textes législatifs et réglementaires français utiliseront les termes de “ profession ”, “ professionnalisation ” » (Lang, 1999, p. 19). C'est ainsi que « pour les enseignants, la professionnalisation veut être une réponse à une forte pression sociale qui met en demeure l'institution de réussir un enseignement de masse, de longue durée, qualifiant » (Lang, 2005, p. 2). C'est à la clarification de ces termes que nous allons à présent nous attacher.

1.1. Le concept de profession

Bourdoncle rappelle que le terme de « professionnel » est traduit de l'anglais, mais qu'il « perd une grande la symbolique sociale qui fait toute leur valeur ». (Bourdoncle, 1991, p 73). En effet, le « professionnel » anglo-saxon (anglais ou américain) représente « plus », que le professionnel en français. Professionnel, en français, s'oppose souvent à amateur, et le professionnel serait celui qui maîtrise parfaitement son activité.

En France, selon Wittorski le mot « profession » « apparaît dans un contexte différent qui est caractérisé par « un État hiérarchique : dès lors, la profession ne repose pas tant sur le modèle de la profession libérale mais davantage sur celui des corps d'État. L'enjeu est donc ici la mise en reconnaissance de soi dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique » (Wittorski, 2008, p. 11). Le qualificatif de profession serait ainsi accordé à l'activité de ceux qui exercent une fonction « supérieure » supposant une haute hiérarchie.

Pourtant, le terme « profession » est utilisé fréquemment en français et souvent assimilé avec le terme « métier ».

Bourdoncle (2000) indique qu'en français, la profession ne se distinguait pas du métier. Dubar et Tripier (1998) sont plus nuancés, ils apportent différents sens donnés au mot profession selon les contextes d'utilisation. De plus, ils mettent en avant comment cette ambiguïté polysémique peut être défavorable aux travailleurs car cela « est évidemment favorable à toutes les manipulations symboliques, [...], du "travailleur qualifié" au "professionnel compétent" qui met désormais l'accent sur la fonction pour laquelle on a été recruté et sur les qualités personnelles qu'on vous reconnaît. » (Dubar & Tripier, 1998, p. 13).

Ces auteurs proposent de distinguer quatre sens du mot profession en relation avec quatre contextes d'utilisation de ce terme et quatre points de vue différents sur l'activité de travail. Ils précisent « On découvrira, chemin faisant, à quel point chacun de ces sens est lié à des qualificatifs (qualification, compétence, etc.) ayant des significations différentes qui engagent souvent de véritables conceptions du monde (du travail mais aussi de l'organisation, du marché et de la société tout entière). » (*Ibid.*, p. 13).

Profession = déclaration *Contexte* Identité professionnelle, vocation professionnelle affirmée

Profession = métier *Contexte* Spécialisation professionnelle, groupe professionnel

Profession = fonction *Contexte* Position professionnelle, compétences reconnues

Profession = Emploi *Contexte* Classification ou grade professionnel (*Ibid.*, p. 13).

Ces différents points de vue dépendent « des systèmes de référence choisis, des modes de classification en vigueur au sein de ces systèmes (la population active, la fonction publique, l'organisation) mais aussi des valorisations affectives de chacun » (*Ibid.*, p. 14). Tous ces points de vue ne se retrouvent pas forcément dans toutes les activités professionnelles. Les auteurs concluent :

On voit donc à quel point déclarer sa profession (en particulier) ou définir les professions (en général) engage un travail à la fois cognitif (des savoirs sur les appellations, les spécialités, les filières), affectif (des valeurs et des préférences) et conatif (des actions pour défendre ses intérêts, des références à des mouvements collectifs). (*Ibid.*, p. 14).

C'est pourquoi, notre choix théorique s'est porté sur la notion de professionnalité qui regroupe tous ces aspects et qui sont spécifiques aux enseignants, comme nous le verrons par la suite.

Pour comprendre la professionnalité enseignante, il est important également d'approfondir celle de profession, celle de professionnalisation qui lui est associé, ainsi que le sens de tous les termes qui ont émergé en lien avec ces questions, en France, dans le champ de l'éducation à la fin des années 80.

Pour discuter de la notion de profession, nous reprendrons les travaux de sociologues notamment Dubar et Triper qui ont réalisé une synthèse sur la sociologie des professions. Pour celle de professionnalité, nous nous appuyerons notamment sur les travaux de Wittorski. Nous convoquerons aussi d'autres travaux de recherche qui me permettront de déterminer le sens que nous allons donner à chacun de ces deux termes dans ce travail de thèse.

1.1.1. État de l'art des conceptualisations de la profession

Si en français, métier et profession peuvent être confondus, dans la culture anglo-saxonne, ils se distinguent nettement en fonction de la reconnaissance qui leur est accordée. Ainsi, une profession relève d'un certain prestige intellectuel et social que les sociologues américains appellent les « *learned professions* » car elles reposent sur des savoirs « savants » et universitaires. Selon Bourdoncle, ce prestige social et intellectuel est fondé sur trois dimensions :

- un savoir professé publiquement, et non transmis mystérieusement, par imitation et compagnonnage, comme pour les métiers ;
- la très forte légitimité sociale qu'ont acquise les pratiques (la médecine par exemple) s'appuyant sur des bases rationnelles ;
- la modalité d'exercice libéral [fondement d'une reconnaissance sociale forte] dans une société où la réussite sociale est mesurée par l'argent. (Bourdoncle, 1991, p. 75).

Pour les professions, s'ajoute une distinction juridique qui confère à ses membres un statut spécifique :

Des législations distinguent un sous-ensemble d'activités appelées *professions* dont les membres sont pourvus de droits spécifiques, tels que se constituer en association autonome et reconnue, interdire l'exercice de l'activité à ceux qui n'en sont pas membres, organiser la formation. Les autres activités sont appelées *occupations* et leurs membres peuvent seulement se syndiquer. (Dubar & Tripier, 1998, p. 7).

En sociologie des professions, Dubar et Tripier (1998) décrivent la construction théorique de la profession qui s'inscrit dans trois courants : le courant fonctionnaliste ; le courant interactionniste ; et les « nouvelles » théories des professions. Nous développerons succinctement chacun de ces courants afin d'expliquer l'ambiguïté liée à la polysémie du terme en langue française.

La sociologie des professions anglo-saxonne, qui s'appuie sur la distinction entre « *profession* » et « *occupation* », a été structurée par la sociologie fonctionnaliste. En langue française « *occupation* » ne peut se traduire comme tel car n'est pas vraiment associé à « *métier* » qui regroupe un sens plus large. Aux États-Unis et en Grande-Bretagne, les « *professions* » renvoient à un nombre restreint d'activités professionnelles qui bénéficient de traits spécifiques par rapport aux autres « *occupations* ». Un certain nombre de sociologues, fonctionnalistes et interactionnistes, ont cherché à définir les critères permettant d'établir si une activité professionnelle pouvait être considérée comme une profession.

1.1.2. L'approche fonctionnaliste de la profession

Selon Lemosse (1989), les Anglo-Saxons utilisent le terme de profession lorsque certaines caractéristiques sont réunies :

- l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;
- c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;
- elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative ;
- sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
- le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion interne ;
- il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société. (Lemosse, 1989, p. 57).

Selon Wittorski, l'approche fonctionnaliste ne prend pas assez en compte la dimension politique :

Les traits des professions relèvent d'abord d'une logique d'auto-assignation par les groupes professionnels eux-mêmes, inscrivant ainsi les professions dans une stratégie de communication externe de nature politique (selon certains auteurs, le code de déontologie est également un instrument politique). Par ailleurs, plusieurs travaux ont eu tendance à montrer que la rationalité des savoirs ne se retrouve pas dans les pratiques quotidiennes des professionnels (de telle sorte que ce n'est pas le savoir acquis en formation qui est déterminant mais davantage les apprentissages réalisés au fil de l'expérience. (Wittorski, 2008, p. 17)

Vézinat (2010) explique que la sociologie fonctionnaliste des professions s'est constituée à partir de descriptions de processus historiques qui ont conduit certaines « *occupations* » à obtenir le statut de *profession*.

Les professionnels peuvent obtenir le monopole légal d'exercice de leur activité, et légitimer la reconnaissance par les pairs, en faisant reconnaître par l'État, leurs savoirs professionnels validés par des diplômes, et certifications. Cette approche fonctionnaliste privilégie l'enjeu de l'organisation sociale aux dépens de l'individu. « Les sociologues fonctionnalistes ont construit un type-idéal des professions qu'incarnent au mieux les professions libérales » (Bourdoncle, 1991, p. 78).

Chapoulie a dégagé cinq attributs permettant de définir le « type-idéal » de la profession :

- Le droit d'exercer suppose une formation professionnelle longue, délivrée dans des établissements spécialisés.
- [...] La profession règle donc à la fois la formation professionnelle, l'entrée dans le métier et l'exercice de celui-ci.

- Le contrôle est généralement reconnu légalement, et organisé sous des formes qui font l'objet d'un accord entre la profession et les autorités légales.
- Les professions constituent des communautés réelles dans la mesure où [...] leurs membres partagent des « identités » et des intérêts spécifiques.
- Les revenus, le prestige, le pouvoir des membres des professions sont élevés : en un mot ils appartiennent aux fractions supérieures des classes moyennes. (Chapoulie, 1973, p. 93).

Cette approche fonctionnaliste met en avant l'écart entre l'activité professionnelle étudiée et le « type idéal » de la profession. Ainsi, « si l'on soumet cette description idéal-typique à des vérifications empiriques, aucun métier ne s'approche de ce modèle » (*Ibid.*, p. 93).

Nous pouvons alors nous poser la question de la pertinence d'utiliser ce modèle construit initialement pour décrire des professions libérales afin d'étudier des activités salariées et notamment celle d'enseignant. Nous pouvons aussi nous interroger afin de déterminer si, selon ce modèle, « enseignant » est une profession.

Dans cette approche fonctionnaliste, qui peut être considérée comme un cadre d'analyse des groupes professionnels, Peyronie avance des raisons pour lesquelles le professorat des écoles ne relève pas d'une « profession » :

- Les revenus ne correspondent pas aux fractions supérieures des classes moyennes ;
- le degré d'autonomie est relativement faible ;
- la formation académique est de moins haut niveau que pour la profession des professeurs²¹. (Peyronie, 1998, p. 62-63)

Au regard de la sociologie anglo-saxonne, le métier d'enseignant serait alors qualifié de « semi-profession ». C'est-à-dire un intermédiaire entre les « professions » et les « occupations ».

Pourtant, comme le précise Wittorski (2008), l'approche fonctionnaliste anglo-saxonne a subi des critiques liées au constat que la professionnalisation des activités se heurtait à (*Ibid.*, p. 18) « une tendance générale contraire aux principes avancés par le modèle, la bureaucratisation, qui met à mal l'autonomie et l'idéal de service. »

La notion de professionnalisation apparaît en France, à la même époque que celle de profession, dans les années 80 :

De deux soucis apparus [dans ces années] comme le remarquent Raymond Bourdoncle et Lise Demailly la volonté d'aller voir dans « boîte noire » de l'enseignement oriente les préoccupations vers l'étude des pratiques pédagogiques et de la relation pédagogique ; d'autre part, l'importance

²¹ Sous-entendu la profession des professeurs de l'enseignement secondaire.

donnée à la sociologie des organisations conduit à s'intéresser aux acteurs et aux groupes professionnels. (Frelat-Kahn, 2003, p. 43).

Nous développerons le concept de professionnalisation dans la section suivante, mais nous ne pouvons manquer de faire le lien entre les termes « professionnalisation » et « profession », d'abord utilisés dans leur acception fonctionnaliste pour expliquer comment une « occupation » pouvait se différencier d'une « profession » par sa professionnalisation (comprise ici au sens de formation), notamment par son haut niveau de savoirs académiques. La condition de professionnalisation pour donner accès aux professions conduit à réinterroger ce qu'il en est de l'enseignement aujourd'hui avec l'augmentation du niveau de recrutement des enseignants. Le recrutement au niveau master, conduit-il à considérer l'enseignement comme une « profession », la professionnalisation leur confère-t-elle une plus grande autonomie dans le travail ?

Nous verrons dans la section sur la professionnalisation que, bien que cette vision fonctionnaliste soit encore très ancrée dans le milieu de la formation des enseignants qui reste attachée aux connaissances pour enseigner et traduites dans les référentiels en compétences « de l'enseignant expert » ; la formation nouvelle ne conduit pas pour autant les professeurs des écoles à une autonomie professionnelle plus grande qu'auparavant ni à une rationalisation des savoirs plus importante. Pour ce faire, il faudrait reconnaître une professionnalité enseignante fondée sur la maîtrise des savoirs à enseigner comme de leur didactique, ce qui remettrait en question la polyvalence des professeurs des écoles et la compétence pédagogique qui constitue la caractéristique historique des enseignants du premier degré. J'interrogerai la conception de la professionnalité enseignante du premier degré lorsque nous l'étudierons, d'une part pour déterminer si la professionnalité manifestement souhaitée par l'institution est ou non partagée par les enseignants eux-mêmes, et d'autre part, d'un point de vue méthodologique, pour définir la professionnalité comme outil conceptuel adapté pour effectuer notre travail de recherche.

1.1.3. L'approche interactionniste

En réaction à l'approche fonctionnaliste qui étudie le modèle des professions « prestigieuses », l'interactionnisme se construit avec l'étude des « petits métiers ». En outre, « En réhabilitant la sociologie empirique et l'observation participante, la sociologie interactionniste s'est plus particulièrement attachée à étudier toute activité professionnelle comme un processus non seulement biographique, mais également identitaire. » (Vézinat, 2010, p. 6).

D'après Dubar et Tripier, selon l'approche interactionniste, le travail « s'inscrit dans une trajectoire, un cycle de vie qui permet de comprendre comment un sujet humain en est arrivé à faire ce qu'il fait » (Dubar & Tripier, 1998, p. 95). La profession, de ce point de vue, se définit selon quatre axes :

1. Les groupes professionnels (*occupational groups*) sont des processus d'interactions qui conduisent les membres d'une même activité de travail à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire et à se protéger de la concurrence ;
2. La vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite, en passant par tous les tournants de la vie (*turning points*) ;
3. Les processus biographiques et les mécanismes d'interaction sont dans une relation d'interdépendance : la dynamique d'un groupe professionnel dépend des trajectoires biographiques (*careers*) de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existantes entre eux et l'environnement ;
4. Les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles et en recherchant des protections légales. Certains y parviennent mieux que d'autres, grâce à leur position dans la division morale du travail et à leur capacité de se coaliser. Mais tous aspirent à obtenir un statut protecteur. (*Ibid.*, p. 96).

Dans cette théorisation qui privilégie les processus et les interactions plutôt que l'organisation, la profession, n'est plus envisagée comme une « communauté homogène ». Elle est définie comme « un conglomérat de segments en compétition et en restructuration continue » (*Ibid.*, p. 106). Comme le précise Philippot dans sa thèse,

Une telle approche nous conduirait pour l'école élémentaire à distinguer : les professeurs des écoles ; les intervenants extérieurs (par exemple des moniteurs municipaux) ; les assistants d'éducation. Chaque groupe revendiquant une part de l'activité d'enseignement et cherchant à fonder sa légitimité sociale, en s'appuyant sur des compétences spécifiques et en partie aux dépens des autres acteurs. Dans cette approche la professionnalité sera plutôt un objet enjeu des luttes de reconnaissance soit entre « segments professionnels » dans une même activité, soit entre cette activité et le monde extérieur. (Philippot, 2008, p. 41).

Notre travail de recherche ne sera pas fondé sur cette vision interactionniste car nous souhaitons pouvoir davantage prendre en compte la dimension collective du travail enseignant, et le fait que le collectif enseignant n'est pas dissocié du monde environnant, ni quant à son action ni quant à sa projection en tant que population d'individus au travail.

1.1.4. Une troisième approche dans la sociologie des professions

Selon Maroy et Cattonar (2002, p. 14), la troisième approche conjugue deux courants, plus politiques : « le courant marxiste plutôt centré sur les rapports sociaux de production et le courant néo-webérien plus orienté sur les phénomènes de marché ».

Ces courants remettent en question les considérations morales, motivationnelles ou encore vocationnelles pour caractériser les professionnels. Selon Dubar et Tripier (1998, p. 113), ce que ces courants ont en commun c'est qu'ils « tendent plutôt à considérer les professions comme des acteurs collectifs du monde économique qui sont parvenus à fermer leur marché du travail et à établir un monopole de contrôle de leurs propres activités de travail ». Ces courants ont alimenté le débat sur la professionnalisation des enseignants dans les années 1970. Philippot précise que :

Le courant marxiste d'analyse des professions a nourri le débat autour de la « prolétarianisation » des enseignants ou de leur « professionnalisation » pensée sur le modèle fonctionnaliste des « professions ». Débat qui met en jeu la professionnalité des enseignants. Pour les auteurs qui se rattachent à ce courant, des signes de « prolétarianisation » s'observent dans le fait que « la nature du travail enseignant devient plus étroitement contrôlée et les programmes plus précisément définis (en termes d'objectifs comportementaux à atteindre, de stratégies d'enseignement à suivre, de réponses attendues des élèves). (Philippot, 2008, p. 42).

Bien que ce courant marxiste soit déjà assez ancien, il me semble que les questions qu'il pose et les outils qu'il développe restent d'actualité pour l'analyse du travail enseignant, et d'autant plus ces dernières années. L'expertise pédagogique des professeurs des écoles est en effet régulièrement remise en cause par des injonctions toujours plus nombreuses. Nous nous appuyerons sur des recherches plus récentes pour travailler ces questions d'expertise et de professionnalisation des enseignants ; plusieurs auteurs (Maroy, 2002, 2006 ; Demailly, 2013 ; Aballéa, 2016) évoquent précisément un phénomène de « déprofessionnalisation » pour décrire l'évolution du travail enseignant.

1.2. Le concept de professionnalisation

« Le terme professionnalisation, qui vient de la sociologie anglo-saxonne fonctionnaliste, est apparu successivement dans des espaces et à des époques différentes (groupes sociaux dès la fin du XIX^e siècle, entreprises et milieu de la formation depuis quelques décennies, singulièrement en France). » (Wittorski, 2008, p. 19).

Demazière explique que le terme de professionnalisation « s'est imposé dans la sociologie française contemporaine pour répondre à des visées théoriques explicites, et pour mettre à distance le concept de profession et son caractère trop normatif. » (Demazière, 2009, p. 90). En effet, la distinction anglo-saxonne entre « profession » et « occupation » ne semblait pas adaptée à la réalité du travail en France, et ce cadre d'analyse est apparu trop fermé pour distinguer les différentes activités professionnelles.

La notion de groupe professionnel a été introduite, dès les années 70, « car elle permettait un élargissement empirique au-delà du cercle des professions libérales ou réglementées, en direction d'activités situées du haut jusqu'en bas de la hiérarchie sociale, du haut jusqu'en bas des degrés d'organisation ou de protection du marché du travail (Lucas & Dubar, 1994). » (Demazière, 2009, p. 90). La professionnalisation est le plus souvent décrite comme un processus, comme une reconnaissance du groupe professionnel ou la validation institutionnelle ou hiérarchique de compétences professionnelles.

Bourdoncle définit la professionnalisation comme un processus et distingue au moins cinq objets : les formations, les personnes, les activités, les groupes et les savoirs. Il justifie son approche par objets selon trois raisons :

- l'approche par objet permet de mieux différencier l'importance de chacun dans un processus global de professionnalisation ;
- l'approche dimensionnelle qui recouvre en partie la division par objets, a tendance à privilégier la dimension psychologique de l'individu, où s'incarne le processus, allant même jusqu'à absorber ce que l'on pourrait considérer comme une dimension essentielle et en partie autonome du processus de professionnalisation, la dimension épistémique des savoirs et de leur évolution vers les compétences ;
- le processus est de forme différente et met en œuvre des dispositifs distincts selon l'objet concerné. (Bourdoncle, 2000, p. 119).

L'approche de Bourdoncle, très influencée par les modèles fonctionnalistes, propose donc cinq objets qui relèvent de différents processus impliquant plusieurs sens du terme professionnalisation :

(1) « L'activité elle-même qui avec ce processus passerait de l'état de métier à celui de profession ou même, préalablement, de l'état d'activité à celui de métier reconnu et salarié ». (*Ibid.*, p. 118). Cette activité serait donc enseignée à l'université, la professionnalisation de l'activité correspondrait à une universitarisation de la formation professionnelle.

(2) « Le groupe qui exerce cette activité et qui, grâce à ce processus et plus encore à son action propre en faveur de ce processus, verrait son statut social et son autonomie

professionnelle augmenter. » (*Ibid.*, p. 118). Wittorski explique, en reprenant Dubar (1991), que « la professionnalisation du groupe exerçant l'activité passe par la création d'une association professionnelle, d'un code de déontologie et par une intervention de nature politique de manière à obtenir un droit unique à exercer l'activité. » (Wittorski, 2008, p. 19).

(3) Les savoirs liés à cette activité connaîtraient alors une croissance en spécificité, rationalité et efficacité en même temps qu'une diversification dans leur nature (savoirs procéduraux autant que déclaratifs, compétences plutôt que savoirs) et une reformulation en termes de compétences. La professionnalisation des savoirs implique l'apparition de référentiels de compétences et la traduction des objectifs de formation en compétences à acquérir.

(4) « L'individu exerçant l'activité, qui se professionnaliserait en adoptant progressivement les manières de faire, de voir et d'être de son groupe professionnel. » (*Ibid.*, p. 118). Cela correspondrait à un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation. Bourdoncle (1991) considère cette professionnalisation comme un développement professionnel et Dubar (1991) comme la construction d'une identité professionnelle.

(5) La formation à l'activité professionnelle, qui se professionnaliserait elle-même en s'orientant fortement vers l'activité professionnelle dans ses programmes (rédigés plutôt en termes de compétences), sa pédagogie (stages, alternance), ses méthodes spécifiques (méthode des cas, simulation, analyse de la pratique, résolution de problèmes, etc.) et dans ses liens avec le milieu professionnel (d'où viendrait notamment une bonne partie de ses formateurs).

Avec cette approche par objets, se distinguent d'un côté la professionnalisation avec ses multiples manifestations, et de l'autre ce qui la fait advenir, exister sous une forme concrète et perceptible. Comme le dit Bourdoncle : « En simplifiant encore, on pourrait dire que l'on a d'un côté le but, une forme de professionnalisation privilégiant tel ou tel aspect, de l'autre l'ensemble des moyens, c'est-à-dire le dispositif permettant d'atteindre cette forme-là. » (Bourdoncle, 2000, p. 117). Cette attention aux dispositifs de formation me semble importante car, dans la quatrième partie de la thèse, j'envisage d'adopter une approche compréhensive de l'accompagnement des professeurs de deux écoles qui nécessite de me doter d'outils d'analyse des dispositifs proposés et des processus qui leur sont liés. Toutefois, l'approche par objets de la professionnalisation des enseignants ne me semble pas totalement adaptée à la recherche que nous souhaitons mener pour comprendre ce qui se joue lorsque les enseignants sont formés. Si nous ne contestons pas qu'il soit utile de considérer à la fois les aspects théoriques et pratiques,

et personnels et collectifs de la professionnalisation des enseignants, il me semble en effet également important de prendre en compte le contexte dans lequel se déploient les activités de formation c'est-à-dire les aspects institutionnels et organisationnels de la formation.

Nous prolongerons ci-après l'étude de la professionnalisation proposée par Bourdoncle (1991) qui le conduit à distinguer la professionnalité, le professionnisme et le professionnalisme, qui mettent en jeu des processus différents et mettent en œuvre différents objets. Nous poursuivrons ainsi l'explicitation des orientations que nous avons adoptées pour notre travail de recherche. Avant cela, nous mentionnerons un article d'Aballéa (2013) qui introduit la notion de rapport à l'institution à propos de la professionnalisation. Aballéa rappelle qu'historiquement, les professions se sont appuyées sur les institutions et notamment l'État pour assurer leur légitimité et leur autonomie.

Selon les cas, c'est le groupe professionnel qui sollicite l'État (« professionnalisation par en bas ») pour se faire reconnaître une légitimité voire un monopole d'intervention, ce que dans la sociologie des professions on appelle parfois un « mandat » (Hughes, 1958), ou c'est la puissance publique qui crée elle-même le groupe professionnel (« professionnalisation par en haut »). (Aballéa, 2013, p. 17).

Les premiers cas relèvent des professions issues du social, et les seconds (que nous développerons car ils concernent les enseignants) relèvent de « la création des grands corps de l'État mais aussi des métiers plus modestes. Dans ces cas, l'intervention de la puissance publique revêt une quadruple dimension : fondatrice, instituante, économique et symbolique. » (*Ibid.*, p. 17). C'est alors l'État qui est à l'origine des formations, qui valide et institutionnalise les qualifications et les diplômes ; « il crée le marché, le protège voire le ferme, assurant des privilèges incontestables aux membres de la corporation ; il assure la reconnaissance et contribue à forger l'identité des membres par l'attribution et la protection d'un titre. » (*Ibid.*, p. 18). Aballéa explique également que ces groupes professionnels ont une autonomie importante, souvent déléguée par l'État par des prérogatives, sur les objectifs à poursuivre comme sur les principes et valeurs à défendre.

En ce qui concerne les enseignants, nous remarquons que leur formation est institutionnalisée depuis la fin du XVIII^e siècle, qu'ils ont des titres, diplômes et statuts conférés par l'État, et qu'ils jouissent d'une autonomie dans leur pratique, certes relative sur les contenus à enseigner, mais réelle quant à la transmission de ces contenus et l'organisation de l'enseignement. Pour les enseignants comme pour les groupes professionnels relevant des seconds cas, « la dynamique de professionnalisation à l'initiative de la puissance publique est

plus ou moins continue ou intense selon les métiers et procure des statuts plus ou moins avantageux, une identité plus ou moins valorisée et prestigieuse, un marché du travail plus ou moins protégé. ». (*Ibid.*, p18). Même si, à travers ces deux types de cas, Aballéa propose deux modèles, la « professionnalisation par en bas » et « professionnalisation par en haut », elle indique également entre les deux, un continuum de situations qui manifeste que la professionnalisation « est un processus plus ou moins achevé, toujours en construction et en butte aux logiques institutionnelles. » (*Ibid.*, p. 18).

Il est habituel d'opposer les logiques professionnelles et institutionnelles. Aballéa décrit une professionnalisation et une institutionnalisation en tension : les groupes professionnels cherchant à s'émanciper de leur tutelle pour développer leur autonomie et l'institution exerçant un contrôle de ses objectifs et « de la conformité à ses orientations normatives et éthiques ou plus globalement à ses objectifs ». (*Ibid.*, p. 19). Le terme de professionnalisation s'utilisera ainsi plutôt quand un groupe professionnel s'affranchit ou s'autonomise de l'institution qui le contrôle et, inversement, les termes de déprofessionnalisation ou d'institutionnalisation qualifieront le cas où l'institution accroît son emprise sur ses acteurs. Les théorisations d'Aballéa m'apparaissent utiles pour notre recherche afin de penser et analyser les tensions, et plus globalement ce qui se joue dans le premier degré d'enseignement français entre l'institution scolaire et la formation, mais également les retours que peuvent en faire les enseignants. Nous reviendrons ainsi sur ses travaux dans la troisième partie de la thèse dédiée à l'analyse des résultats de l'enquête réalisée par questionnaire et par entretiens auprès des professeurs des écoles parisiennes ainsi que de quelques formateurs et cadres au sujet de la formation. Nous reviendrons notamment sur la tension décrite par Aballéa entre déprofessionnalisation-institutionnalisation et professionnalisation-désinstitutionnalisation qui rend compte des situations où l'institution accroît son emprise sur les acteurs ou au contraire laisse émerger et valide les pratiques issues du terrain.

On le comprend, le terme « professionnalisation » prend un sens variable suivant les auteurs et les cadres théoriques sur lesquels ils s'appuient. Dans la présente section consacrée à la professionnalisation, trois développements apparaissent nécessaires, ils font l'objet chacun d'une sous-section : une synthèse des différentes significations données à cette notion, une analyse de la professionnalisation dans les organisations, puis du lien entre professionnalisation et formation dans le cas de l'enseignement primaire.

1.2.1. Les sens de la professionnalisation

Demazière distingue au moins trois significations du terme professionnalisation :

- La professionnalisation comme catégorie politique ou administrative introduite dans le champ des politiques publiques. Dans ce cadre, elle est définie par l'objectif de développement de nouvelles activités, qui démontreraient leur utilité, s'affirmeraient comme indispensables, deviendraient solvables, et finalement se transformeraient en emplois.
- Professionnalisation est aussi une catégorie culturelle ou identitaire, qui peut à ce titre être mobilisée par tout travailleur, individuellement ou à travers des actions organisées, à propos de sa situation et de sa carrière. Ainsi, accumuler de l'expérience dans la réalisation d'une tâche, c'est mieux la maîtriser, c'est enrichir ses savoir-faire, c'est progresser dans l'accomplissement de son travail, c'est se professionnaliser.
- La professionnalisation est aussi une catégorie gestionnaire ou managériale, qui traduit des exigences adressées aux travailleurs à propos de ce qu'ils font. Dans ce cadre, elle ne concerne ni l'emploi ni l'activité, mais plutôt le résultat ou le produit du travail. Elle est portée par des demandes, exigences ou injonctions adressées aux producteurs par ceux qui sont en position d'exercer un contrôle sur leur travail. (Demazière, 2009, p. 85-86)

Cette catégorisation repose sur un niveau macro d'observation de l'ordre des organisations ou des groupes professionnels. On la retrouve dans le langage courant ou les discours institutionnels à l'éducation nationale.

Perrenoud propose une conceptualisation des processus de professionnalisation qui repose sur une quinzaine de dimensions considérées chacune comme un continuum dont les extrêmes sont des indices d'une professionnalisation ou d'une déprofessionnalisation. Citons parmi les principales dimensions de ces processus : la nature du prescrit et le degré d'autonomie au travail, la référence à un état de l'art et des savoirs, le contrôle de la formation initiale et continue, le développement professionnel, la prise sur l'organisation et la division du savoir, la mobilité et la reconnaissance interne et sociale, etc. Celles sur la formation, le développement professionnel et les prescriptions par les voies hiérarchiques m'intéressent particulièrement dans le cadre de cette recherche. Voici ce qui est indiqué par l'auteur pour ces trois dimensions en particulier, comme indicateur de professionnalisation ou de déprofessionnalisation (Perrenoud, 2010, p. 123) :

Dimension	Professionnalisation minimale (ou déprofessionnalisation)	Professionnalisation maximale
Nature du prescrit et degré d'autonomie au travail	Prescrit détaillé et fermé relatif aux finalités et aux modalités du travail, dans toutes ses composantes. Le métier se résume à l'exécution de procédures censées assurer la réussite de l'action, même si elles requièrent toujours, <i>de facto</i> , une part de jugement et d'adaptation. Les possibilités d'innovation ne sont pas ou presque envisagées. Si elles le sont, elles demandent à l'acteur un investissement difficile ou/et « hors la loi »	Prescrit ouvert, se limitant aux objectifs et aux principes généraux à respecter, avec une invitation, s'agissant des modalités, à faire au mieux compte tenu des situations, des ressources, en restant dans le cadre du droit et de l'éthique. La capacité d'innovation est possible et nourrie
Contrôle de la formation initiale et continue	La formation initiale et continue est pilotée par les employeurs et par des écoles dans lesquelles le métier n'est pas fortement représenté. Si les gens de métiers interviennent dans la formation, ils n'ont pas prise sur les programmes et les dispositifs.	La formation initiale et continue est pilotée par les professionnels et leur corporation. L'essentiel de la conception et de la mise en œuvre de la formation appartient aux professionnels.
Développement professionnel	Les salariés sont astreints, s'ils veulent garder leur emploi, à suivre des formations obligatoires et définies par l'organisation.	Les professionnels sont censés prendre les initiatives nécessaires pour tenir à jour et développer les connaissances et compétences.

Tableau 1. Indicateurs de professionnalisation selon Perrenoud

Ces trois dimensions ouvrent une réflexion sur la professionnalisation aux deux niveaux individuel et collectif. Les différents indicateurs constituent des outils pour qualifier la formation et le processus le quel un professionnel – un enseignant, dans le cadre de ma thèse – est engagé, entre professionnalisation et déprofessionnalisation. Les critères proposés sont issus d'un point de vue plutôt organisationnel ; dans le cadre de notre recherche, il sera utile de leur adjoindre des indicateurs permettant de positionner un professionnel relativement aux processus de professionnalisation *vs* déprofessionnalisation en jeu et de rendre compte de son adhésion *vs* opposition à une réforme, une formation, etc.

Pour celui ou celle qui connaît les évolutions de l'Éducation nationale ces dernières années, ce cadre laisse apparaître que la professionnalisation des enseignants se situe dans un entre deux entre la maximale et la minimale, et que sur certaines dimensions, la tendance est nettement de tendre vers une déprofessionnalisation. En effet, les prescrits sont de plus en plus détaillés et injonctifs, et le degré d'autonomie au travail diminue, les guides « modèles » pour enseigner les mathématiques, le français, se multipliant et leur utilisation en classe étant de plus en plus fermement recommandée. La formation initiale et continue est de plus en plus prise en charge par les cadres et formateurs de l'éducation nationale, limitant les intervenants internes

issus du monde professionnel ou externes issus du monde de la recherche, et renforçant ainsi le contrôle sur les contenus. Par exemple, dans l'académie de Paris affirmant une ouverture sur l'adaptation au terrain par une proximité entre les formateurs et les écoles, les formations proposées en mathématiques ces deux dernières années étaient pratiquement toutes dédiées à la promotion des guides nationaux pour enseigner. C'est pourtant une académie à laquelle appartiennent des laboratoires de recherche comprenant nombre de didacticiens des mathématiques français, y compris plusieurs qui sont co-auteurs des récents guides nationaux.

En complément des travaux de Bourdoncle et d'Aballéa, ce cadre développé par Perrenoud me sera donc utile pour conduire les analyses de l'enquête réalisée sur la formation continue dans l'académie de Paris ainsi que de l'accompagnement des professeurs de deux écoles en mathématiques (troisième et quatrième parties de la thèse). Comme annoncé en fin d'introduction de cette section, nous reviendrons sur les travaux de Bourdoncle, qui s'appuient sur ceux de sociologues des professions anglo-saxons, pour indiquer qu'il développe également une réflexion sur les processus à l'œuvre, en lien avec les états atteints. Il distingue trois significations. Dans un premier sens, le terme « professionnalisation » désigne :

le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession [...] Dans ce sens la professionnalisation, porte sur les connaissances et capacités qu'exige la pratique. (Bourdoncle, 1991, p. 75).

Bourdoncle précise ainsi que ces processus correspondent à un état qu'il nomme la professionnalité, et qui est donc le produit d'un développement professionnel. Dans un deuxième sens la professionnalisation désigne

la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle sociale. La professionnalisation désigne alors ce processus d'amélioration du statut social de l'activité. (*Ibid.*, p. 75-76).

L'état qui résulte de cette professionnalisation est nommé « professionnisme ». Dans un troisième sens, la professionnalisation désigne

à l'échelle de l'individu, l'adhésion à la rhétorique et aux normes établies collectivement selon le sens précédent » (*Ibid.*, p. 76).

Cet état issu du processus conduisant une socialisation professionnelle, est nommée professionnalisme. Bourdoncle résume cette présentation des trois processus de professionnalisation et des trois états associés sous la forme d'un tableau (*Ibid.*, p. 76) :

PROFESSIONNALISATION	TROIS PROCESSUS	TROIS ÉTATS
	Développement professionnel	Professionnalité
	Professionnalisation : du métier à la profession	Professionnisme
	Socialisation professionnelle	Professionnalisme

Tableau 2. Les trois processus de professionnalisation et les trois états associés

Ces processus peuvent être étudiés séparément, mais ils sont tous en lien. Bourdoncle écrit d'ailleurs que « le changement de nature de l'activité, qui, de métier, devient profession, va souvent de pair avec le premier, le développement professionnel, qui signifie l'augmentation des capacités professionnelles de l'enseignant [...], ils peuvent aussi être indépendants » (*Ibid.*, p. 77). Bourdoncle est le premier auteur à définir la professionnalité dans le sens d'un développement professionnel.

Lang a poursuivi le travail de Bourdoncle en travaillant la question de la professionnalité dans ses dimensions individuelle et collective, et en abordant les relations entre les processus amenant à la « professionnalité » et au « professionnisme ». Lang définit un premier sens pour la professionnalisation en détaillant les contenus du processus de développement professionnel qui aboutit à la constitution de la professionnalité. Ces contenus reposent sur :

- des savoirs et savoir-faire spécifiques ;
- des savoirs transmissibles ; des savoirs objectivés de la pratique ;
- l'acquisition d'une expertise ;
- la volonté de rendre les acteurs efficaces et efficients. (Lang, 1999, p. 27).

Dans un second sens de la professionnalisation, le professionnisme renvoie à la place du groupe professionnel dans la division sociale du travail. Selon Lang, ce second processus met en jeu la professionnalité du groupe professionnel qui tente de

valoriser sa professionnalité spécifique dans le but d'en négocier la valeur d'échange [...] La professionnalité, *via* le professionnisme se trouve au cœur des processus et stratégies par lesquels un groupe tente d'acquérir une position socialement désirable. (*Ibid.*, p. 27).

Ainsi, pour Lang, la « professionnalité » renvoie à une logique « instrumentale » et le « professionnisme » renvoie à une logique « communicationnelle ». Ces deux états sont irréductibles, mais ils ne se comprennent pas l'un sans l'autre. Nous aborderons sur la notion de professionnalité dans la troisième section de ce premier chapitre de la deuxième partie, cette section étant consacrée à l'étude de cette notion.

Le terme professionnalisation est polysémique, toutefois il nous a été possible de retenir des développements de différents auteurs certains outils d'analyse qui seront mobilisés dans notre étude. Dans la mesure où cette dernière porte sur la formation continue des enseignants du premier degré, le fait que la professionnalisation étudiée s'inscrive dans l'organisation particulière qu'est l'Éducation nationale, il nous faut à présent nous attarder sur la question de la professionnalisation dans les organisations²².

1.2.2. La professionnalisation dans les organisations

Pour Wittorski, la professionnalisation fait appel aux compétences afin de répondre à de nouvelles tâches et normes de travail :

Les enjeux portés par les organisations ne concernent certes pas la constitution des professions dans l'espace social mais la professionnalisation des salariés entendue comme une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail). (Wittorski, 2008, p. 13).

Wittorski distingue « la professionnalisation, au sens des organisations, de l'itinéraire qu'elles tracent pour les personnes au travers de dispositifs de formation, et le développement professionnel, au sens de la façon dont les individus apprennent des situations, le parcours qu'ils construisent pas à pas. » (Wittorski, 2015, p. 32-33). Il donne trois sens à l'intention sociale de développement des compétences que recouvre la professionnalisation :

- la « *professionnalisation-profession* » au sens de la « *fabrication d'une profession* » qui relève de la constitution d'un groupe social autonome ;

- la « *professionnalisation-formation* » au sens de la « *fabrication d'un professionnel* » qui vise le développement des compétences des individus par un dispositif de formation ;

- la « *professionnalisation-efficacité du travail* » au sens de la recherche de flexibilisation des personnes. Ce sens est à mettre en lien avec l'apparition des référentiels, de normes, standards pour des mesures de résultats.

Ces trois sens témoignent d'une complexité dans laquelle l'environnement institutionnel, la sphère sociale et la sphère politique se trouvent liés au développement individuel des personnes.

²² Organisation se comprend ici comme l'institution, l'État, l'administration publique. Comme une fonction définie au sens de la sociologie des organisations, Par organisation, il faut entendre un agrégat d'individus ou de groupes sociaux chargés de coopérer entre eux, liés les uns aux autres dans un agencement complexe de techniques, de règles, de symboles, d'éléments culturels (Herreros, 2008, p. 33).

Selon Wittorski, le discours des organisations sur la professionnalisation fait écho à plusieurs évolutions articulées entre elles :

Le passage d'une logique de production poussée par l'offre (l'entreprise planifie le travail) à une logique de production tirée par la demande (les salariés sont invités à être « acteurs et auteurs du changement ») ; le passage à une logique du résultat ; le passage d'un système contrôlé en son centre à une certaine décentralisation des responsabilités. (Wittorski, 2008, p. 13).

Si l'on considère l'Éducation nationale comme une organisation, la professionnalisation des enseignants dans les années 1990, notamment dans le cadre de la formation continue, a effectivement changé de logique en adoptant une démarche managériale d'ingénierie de la formation. Nous cherchons à interroger le système conceptuel d'offre de formation articulée à une demande déclinée en attentes et besoins. Dans le prochain chapitre, à la lumière de ces éléments sur la professionnalisation, nous nous interrogerons sur la construction par l'Éducation nationale de la formation continue des enseignants et son évolution puis nous nous pencherons la construction actuelle.

Le changement qui fait passer d'une logique de professionnalisation des salariés vers une logique de résultats faisant appel à cette notion de compétences crée un paradoxe soulevé par Wittorski : à l'augmentation du niveau de compétence correspond une diminution du contrôle par les groupes professionnels de leur activité.

Ce paradoxe apparent trouve probablement son explication dans le fait que les organisations cherchent à convertir les identités professionnelles au profit d'une culture d'organisation (fondée sur des principes d'efficacité et d'excellence). (*Ibid.*, p. 13).

Il cite d'ailleurs plusieurs auteurs pour illustrer ce propos, nous les citons indirectement ci-dessous afin de relever leurs arguments selon Wittorski.

Selon Dugué (1999, p. 14) les enjeux consistent à « faire avaler la pilule de la flexibilité ». Pour Stroobants (1993), l'adaptabilité permanente génère une individualisation de l'évaluation qui conduit, selon Linhart (1999, p. 59), à « resserrer le contrôle ». Pour ce même auteur (art. cité, p. 62), il s'agit là de « stimuler les ressorts individuels ». Le recours à la compétence traduit « un surcroît d'exigence vis-à-vis du salarié, celui d'avoir à s'organiser lui-même pour répondre aux insuffisances du travail prescrit [...], développer une nouvelle forme de performance centrée sur le service rendu aux clients et capable de mobiliser des ressources spécifiquement humaines de raisonnement et de décision » (Lichtenberger, 1999, p. 71). Nous sommes là dans le cadre d'un projet qui consiste à « mobiliser la subjectivité de tous » (Durand, 2000, p. 18), en quelque sorte, il s'agit d'une injonction pour que le sujet construise son expérience (Dubet, 1994). (Wittorski, 2008, p. 13)

Ce recours aux compétences fait appel aux ressources des personnes et à une plus grande flexibilité au travail. Ces propos rejoignent ceux de Barrère (2002) que nous avons cités en première partie à propos de l'évolution des métiers enseignants en évoquant la « crise du métier ». La professionnalisation des enseignants a comme conséquence un élargissement du travail prescrit provoquant un espace différent d'expertise que les enseignants doivent se réappropriier et une institutionnalisation accrue de l'activité enseignante.

Wittorski suggère que cette institutionnalisation de l'activité est traduite par « professionnalisation » par les organisations, et qu'elle s'observe par « un contrôle organisationnel plus fort de la nature du travail à réaliser accompagnant, dans le même temps, une diminution du pouvoir de contrôle des groupes professionnels sur leur activité. » (*Ibid.*, p. 14). À notre époque où les guides pour enseignants se multiplient et où la loi de la refondation de l'école alourdit le poids des prescriptions, cette évolution qualifiée par Wittorski « d'institutionnalisation de l'activité » apparaît tout à fait d'actualité.

1.2.3. Professionnalisation et la formation des enseignants

La professionnalisation relève d'une intention sociale et, selon Wittorski, souvent chargée d'une idéologie forte. L'Éducation nationale, à la fois portée par les orientations nationales et européennes s'agissant de l'organisation de la formation initiale et continue, et dans une logique d'assimilation aux secteurs privés pour leur gestion de la formation, a adopté le terme de professionnalisation, la notion est dorénavant largement utilisée dans les milieux de la formation, notamment continue.

Wittorski en explique les enjeux et les manifestations :

D'une part, on constate une évolution des enjeux liés à l'acte de formation dans les milieux du travail. Ainsi, apparaissent des expériences reposant sur une tentative d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation : il ne s'agit plus seulement de transmettre de façon déductive des contenus pratico-théoriques ou, au contraire, d'apprendre sur le tas (formation informelle) mais d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler. (Wittorski, 2008, p. 14).

Les formations reposent davantage sur l'accompagnement de changements organisationnels qui impliquent un ancrage plus fort des actions de formations dans les situations de travail. « L'enjeu consiste à questionner et articuler trois moments habituellement séparés : l'acte de production travaillée » (le travail dans l'entreprise), l'acte de réflexion/recherche à propos des

conditions de transformation des pratiques professionnelles et l'acte de formation ». (*Ibid.*, p. 14).

Les travaux de Wittorski reposent sur une définition de la professionnalisation qui met en avant l'idée d'une transaction identitaire sujet-environnement :

La professionnalisation est, selon nous, à la fois : *une intention* (du côté de l'organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; *un processus* de développement de process d'action (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; *une transaction* (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés. » (*Ibid.*, p. 17).

Cette définition de la professionnalisation, articule ce qui est du domaine de l'offre sociale, c'est-à-dire les dispositifs proposés en formation, et ce qui relève de la dynamique individuelle du sujet au sein de cette offre. Elle nourrit notre recherche car elle permet de penser à la fois la logique de l'offre et de la demande qui correspond à celle de l'institution, la logique de professionnalisation des individus dont se sont emparés les milieux de la formation, et enfin la logique de l'activité qui reste celle des enseignants.

Wittorski (2016,p. 14) distingue ainsi six voies de professionnalisation qu'il appelle « logiques » et qui sont caractérisées par des « dominantes » de formations proposées aux enseignants :

- la « logique de l'action », qui correspond à la formation « sur le tas » ;
- la « logique de la réflexion et de l'action » qui renvoie à une forme alternée de formation ;
- la « logique de la réflexion sur l'action » qui mobilise l'analyse de pratique ;
- la « logique de la réflexion pour l'action » qui emprunte également à l'analyse de pratique, mais en amont de l'action, pour anticiper de nouvelles façons de faire ;
- la « logique de la traduction culturelle par rapport à l'action » qui se traduit par de l'accompagnement ;
- la « logique de l'intégration-assimilation » qui renvoie à la formation magistrale.

De la préparation au concours à l'entrée dans le métier, puis dans leur formation continue, les enseignants sont amenés à emprunter ces différentes voies qui correspondent à des dispositifs de formation et des cultures de travail distincts. Sur le plan des dynamiques de développement

professionnel, Wittorski *Ibid.*, p.14) fait également des distinctions entre différents types d'apprentissage, apprendre dans l'action ou apprendre sur l'action par une réflexion sur celle-ci, par assimilation-intégration...

Ces dernières années, l'Éducation nationale a mobilisé des moyens importants pour la formation continue des enseignants afin de légitimer ses réformes, par exemple le dédoublement des classes de cycle 2 en éducation prioritaire ou la mise en œuvre du plan mathématiques²³.

Dans son ouvrage sur la professionnalisation des enseignants, Lang (1999) relève que dans les discours officiels de l'institution, la professionnalisation revêt trois dimensions :

- la professionnalisation qui renvoie au développement de compétences d'ordre méthodologique, relationnel et communicationnel ;
- la professionnalisation, comme réponse à la nécessité de développer un nouveau métier, une nouvelle culture professionnelle, dans un contexte d'évolution rapide ;
- la professionnalisation, pensée comme le moyen d'une revalorisation sociale du métier d'enseignant.

Ainsi, au sein de l'Éducation nationale, cohabitent les modèles du praticien réflexif et de l'enseignant professionnel. Altet (2010) développe une analyse de la professionnalisation des enseignants dans un bilan sur la formation proposée à l'IUFM durant les deux décennies 1990 à 2010. Elle décrit notamment comment la formation des enseignants a changé de paradigme en se professionnalisant et en se référant à un modèle d'enseignant professionnel. Elle parle alors de formation professionnalisante²⁴. Elle cite ainsi quelques repères « clés » structurant les

²³ Comme suite aux « mauvais » résultats des élèves aux évaluations nationales et internationales TIMMS, PIRLS et PISA, le ministère a mis en place dès 2019 de nombreuses mesures dont le dédoublement des classes de cycle 2 pour favoriser l'accès à la lecture pour les élèves relevant de l'éducation prioritaire, et dont le plan mathématiques dont l'un des axes est le développement de formations des enseignants mobilisant des moyens supplémentaires importants de formateurs appelés « référents mathématiques de circonscription » – eux-mêmes formés à cet effet – et devant proposer un accompagnement des professeurs dans leur enseignement des mathématiques au plus près de leurs pratiques.

²⁴ Altet définit une « formation professionnalisante » comme une formation qui vise une maîtrise professionnelle et présente les caractères suivants : 1) une formation qui place en premier une finalité pratique (construire, développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante) et qui engage à la fois l'appropriation de savoirs professionnels pluriels, divers (disciplinaires, didactiques et pédagogiques) mais aussi de savoir-faire et de savoir-être, ainsi que la construction de schèmes de perception, de pensée et d'action qui permettent de mobiliser ces savoirs, savoir-faire et attitudes à bon escient dans l'exercice du métier ; 2) une formation qui développe « la spécificité du savoir-enseigner » et qui insiste sur l'importance des « savoirs pour enseigner » à côté de la maîtrise des « savoirs à enseigner » (Altet, 2010, p. 16).

plans de formations des IUFM permettant une mise en œuvre des processus de professionnalisations à travers la formation :

- la notion d'enseignant professionnel qui permet de définir les principes, les objectifs et les méthodes de formation autour des compétences du métier ;
- la notion de formation universitaire professionnalisante dont les contraintes, les exigences et les conditions de mise en œuvre permettent d'engager et de réguler les actions de formation ;
- la notion d'analyse de pratiques qui constitue l'un des dispositifs les plus adéquats pour la formation « d'enseignants professionnels »,
- la notion d'alternance qui est une condition nécessaire pour l'analyse de pratiques et la construction des compétences professionnelles, du jugement, du raisonnement professionnel. (Altet, 2010, p. 16).

Selon Altet, la formation professionnalisante proposée à l'IUFM abandonnait l'utopie de la maîtrise rationnelle au profit de l'adaptation à des situations inédites et de l'autonomie au travail. « On passe ainsi d'un enseignant exécutant des techniques à un professionnel du "savoir-enseigner", expert des processus interactifs enseigner-apprendre, professionnel de l'organisation des conditions d'apprentissage s'adaptant de façon autonome aux situations complexes rencontrées. » (*Ibid.*, p. 17). L'enseignant professionnel serait donc, selon cette auteure, le modèle choisi pour incarner l'enseignant idéal typique dont l'expertise est décrite dans le référentiel de compétences relatif à l'exercice de son activité.

Une des compétences majeures de cet enseignant professionnel reste celle de la « réflexivité » qui présidait à la création des IUFM où le modèle de l'enseignant professionnel expert attendu par l'institution était celui du praticien réflexif. Cette capacité à analyser sa pratique professionnelle figure toujours parmi les compétences figurant dans le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (BO n°30 du 25 juillet 2013), compétences qui décrivent des expertises sur les savoirs disciplinaires et didactiques, les savoir-faire et savoir-être. On le comprend, aux notions de professionnalité et de professionnalisation est attachée la notion de compétence, développons ce qu'elle recouvre à l'Éducation nationale et notamment pour les professeurs du premier degré.

2. Compétences et formation des enseignants

Selon Pastré (2011, p.65), une des meilleures définitions de la compétence dans la littérature scientifique est celle de De Montmollin (1986), qu'il cite ainsi :

Les compétences sont des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissages nouveaux et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche.

Malgré la description précise de la notion réalisée par De Montmollin, Pastré choisit le point de vue de Vergnaud qui revient à ne pas chercher à définir ce qu'est une compétence, au motif qu'il s'agit, non d'un concept scientifique, mais d'un concept pragmatique²⁵ « au sens où tout le monde se comprend quand on en parle, mais où personne n'est capable de la définir ». (*Ibid.*, p. 65). Au lieu de chercher à définir la notion, Vergnaud propose de caractériser la compétence comme une relation d'ordre, en se demandant ce qui nous permet de dire qu'une personne A est plus compétente qu'une personne B (nous reviendrons un peu plus loin sur cette caractérisation).

En nous appuyant sur la didactique professionnelle et en particulier sur les travaux de Vergnaud et Pastré, nous développerons la notion de compétence pour envisager la compréhension de l'activité enseignante dans ses adaptations face aux évolutions du métier et aux prescriptions de plus en plus nombreuses.

2.1. Le concept de compétence par la didactique professionnelle

Parmi les nombreux champs disciplinaires convoquant la notion de compétence, celui de la didactique professionnelle est un des seuls à réellement articuler une dimension théorique et une dimension opératoire. J'ai choisi de m'y référer pour comprendre l'évolution des enseignantes la quatrième et dernière partie de la thèse. Éclaircir la notion de compétence est important aussi pour comprendre le contexte professionnel dans lequel est située la formation des professeurs du premier degré puisque cette formation s'appuie sur un référentiel des compétences qu'elle doit permettre d'acquérir et de développer.

En m'appuyant sur les travaux de Vergnaud et d'autres auteurs, nous retiendrons comme définition de la compétence qu'elle est la forme opératoire de la connaissance, celle qui permet d'agir et de réussir en situation. Vergnaud et Samurçay écrivent d'ailleurs de la reconnaissance professionnelle par les compétences, qu'il est positif que la connaissance dont la fonction première est la réussite et la qualité dans l'action, soit reconnue socialement et « que la qualité

²⁵ Pastré dans ses analyses du travail explique qu'un concept pragmatique a trois caractéristiques : 1/ son origine : il est construit dans l'action, 2/ sa fonction : il sert à guider et orienter l'action, 3/ sa dimension sociale : on le nomme, on en parle et on le transmet.

d'une personne ne doit pas être évaluée seulement par des réponses verbales à des questions verbales mais également et en premier lieu par des savoir-faire, exprimés dans des situations d'action, de diagnostic, de jugement et de résolution de problème. » (Samurçay & Vergnaud, 2000, p. 55).

Avant de continuer notre définition de la compétence, nous souhaitons distinguer la notion de savoir et celle de connaissances.

Nous reprendrons la distinction qu'en fait Pastré (2008, p. 21)

Tantôt on appelle savoir toute ressource cognitive à disposition du sujet, en précisant que le sujet a la capacité de créer de nouvelles ressources selon les circonstances. Ceci correspond à ce que les didacticiens appellent « connaissances », qui sont des ressources subjectives à disposition des sujets. Tantôt on appelle savoir un ensemble d'énoncés reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle. Cela correspond à ce que les didacticiens appellent « savoirs », en notant leur dimension objective.

Nous compléterons cette définition par celle proposée par Margolinas (2012, p. 8-9) qui conduit à faire le lien avec les situations d'enseignement et qui permet ainsi de rendre intelligibles les savoirs en les considérant comme des objets socialement construits, à partir de connaissances en situation :

Une connaissance est ce qui réalise l'équilibre entre le sujet et le milieu, ce que le sujet met en jeu quand il investit une situation. Il s'agit d'un concept très large, qui inclut à la fois des connaissances du corps, des connaissances dans l'action, des connaissances de l'interaction, des connaissances mémorisées, etc.

Un savoir est d'une autre nature, il s'agit d'une construction sociale et culturelle, qui vit dans une institution (Douglas, 2004) et qui est par nature un texte (ce qui ne veut pas dire qu'il soit toujours matériellement écrit). Le savoir est dépersonnalisé, décontextualisé, détemporalisé. Il est formulé, formalisé, validé et mémorisé. Il peut être linéarisé, ce qui correspond à sa nature textuelle.

Ce que l'on retient de ces distinctions, c'est que la connaissance est celle d'un (ou de plusieurs) sujet(s) et est mobilisée dans une situation, alors que le savoir est celui d'une institution. Il y a un lien dialectique complexe entre savoir et connaissance. Si un savoir existe dans une institution, comme l'explique Margolinas (2012, p. 9) c'est « qu'il a été rencontré comme connaissance en situation puis reconnu comme utile, formulé, formalisé, validé, mémorisé et qu'il a acquis un statut d'institutionnel : c'est le processus d'institutionnalisation ». La difficulté qui se pose dans l'étude d'un savoir, pour l'enseigner, c'est qu'il faut retrouver les

connaissances et les situations qui vont lui donner du sens : c'est ce qui fonde le processus de dévolution.

Après cette précision notionnelle, nous examinerons dans les sections suivantes, d'autres acceptions de la notion de compétence pour mieux comprendre ce que peut recouvrir ce terme dans les textes et référentiels produits et diffusés à différents niveaux de l'Éducation nationale.

2.1.1. Le terme de compétence l'usage

Dans un usage courant, la compétence comprend une idée de valeur absolue (être compétent) mais aussi de valeur comparative (être plus ou moins compétent qu'une autre personne). Pour rendre ce concept opérationnel, il est nécessaire de le contextualiser. Dans le milieu de l'enseignement, ce concept est utilisé pour définir des compétences professionnelles à acquérir (idée de valeur absolue) mais aussi à développer pour devenir expert (idée de valeur relative), en lien avec ce qui est admis par le groupe professionnel.

Pastré, Mayen et Vergnaud conçoivent la compétence comme une relation d'ordre (valeur relative) et distinguent deux perspectives :

différentielle (qu'est-ce qui fait la différence entre deux personnes ?) et développementale (qu'est-ce qui fait la différence au cours du développement ?). (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 152).

Ils proposent ainsi plusieurs définitions de la compétence, quatre exactement :

- 1) A est plus compétent que B s'il sait faire quelque chose que B ne sait pas faire. Ou encore : A est plus compétent au temps t' qu'au temps t s'il sait faire ce qu'il ne savait pas faire ;
- 2) A est plus compétent s'il s'y prend d'une meilleure manière : plus rapide par exemple, ou plus fiable, ou encore mieux compatible avec la manière de faire des autres... ;
- 3) A est plus compétent s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permettent d'adapter sa conduite aux différents cas de figure qui peuvent se présenter ;
- 4) A est plus compétent s'il est moins démuni devant une situation nouvelle, jamais rencontrée auparavant. (*Ibid.*, p151)

Dans la première définition, la compétence est réduite au résultat de l'activité que les auteurs associent à l'idée de performance. Dans les trois suivantes, la compétence implique l'activité elle-même. Et ils expliquent « Il nous faut pour cela disposer d'un cadre théorique et méthodologique, et notamment être en mesure de décrire et analyser les formes d'organisation de l'activité en situation. Le concept alors indispensable est celui de schème. » (*Ibid.*, p. 152).

La dernière définition est intéressante pour l'activité enseignante. La résolution de situations nouvelles ou problématiques est le quotidien des enseignants en classe. Pour les auteurs « c'est dans la résolution de situations problématiques que se situe la source de la connaissance ». (*Ibid.*, p. 152). Les auteurs prennent l'exemple de l'analyse de l'activité des pilotes d'avion pour illustrer comment, dans l'action, des personnes réagissent face à une situation problématique et concluent :

Ces actions sont associées à des indices que leur expérience leur permet de capter et d'utiliser : [...]. Le concept de schème recouvre ces différentes formes d'organisation de l'activité des pilotes [...]. On peut les décrire, les comparer, les évaluer, en analyser les forces et les faiblesses, créer les conditions pour amener les apprentis pilotes à adopter les formes les plus pertinentes. D'où les définitions suivantes : un schème est une totalité dynamique fonctionnelle, et une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations. (*Ibid.*, p. 152).

Le couple schème/situation est fondamental pour penser l'activité en didactique professionnelle.

2.1.2. Le couple schème/situation

Les schèmes sont à la fois individuels et collectifs. Pour Vergnaud, il y a des schèmes dans toutes les formes d'activités : non seulement dans les gestes, mais aussi dans la résolution de problèmes mathématiques, dans la manière dont un homme politique s'adresse à son public, ou dans les échanges verbaux entre des interlocuteurs en dialogue.

Si dans une même classe de situations l'activité varie, le schème, qui en est son organisation, lui est invariant. Le schème a une fonction adaptative aux situations différentes d'une même classe, mais lui ne varie pas au sein d'une même classe de situations.

Il n'y a pas de schème sans situation, mais pas non plus de situation sans schème, puisque c'est le schème qui identifie une situation comme faisant partie d'une certaine classe. De fait le schème s'adresse à une classe de situations, même si les contours en sont mal définis. Il faut ajouter, pour ne pas prêter à méprise, que certaines classes de situations sont petites, et que les schèmes ont une portée locale, surtout lorsqu'ils sont en émergence. Au cours du développement on assiste nécessairement à des processus d'élargissement de la classe de situations à laquelle s'adresse initialement un schème. (*Ibid.*, p. 153).

Vergnaud distingue deux cas pour le sujet qui doit faire face à une situation :

- soit la situation appartient à une classe de situations pour lesquelles le sujet dispose (à un moment donné de son développement et dans certaines circonstances) des compétences nécessaires au traitement immédiat de la situation,
- soit elle appartient à une classe de situations pour lesquelles le sujet ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires.

Dans ces deux cas, le sujet ne va pas mobiliser les mêmes organisations de conduites. Dans le premier, les conduites sont automatisées et organisées par un schème unique ; dans le deuxième, plusieurs schèmes peuvent entrer en jeu et pour aboutir à la solution, ils devront être accommodés, recombinaés.²⁶

Cette distinction est importante aussi pour travailler sur la transformation ou l'évolution professionnelle des enseignants. C'est la classe de situations associée par le sujet à un schème « initial » qui s'élargit au fur et à mesure de son expérience. Dans l'analyse des séances de jeu mathématique filmées en classe, que nous développerons dans la quatrième partie de la thèse, la classe de situations sera celle de l'enseignement des « compléments à un nombre donné » en CP et CE1 (dans le cas des compléments à 10, l'élève doit par exemple trouver le nombre correspondant au nombre 3, c'est-à-dire 7 parce que $3 + 7 = 10$). Bien entendu la définition stricte de classe de situations n'est pas simple lorsqu'il s'agit d'une séance avec plusieurs élèves répartis ou non en groupe, ainsi que l'utilisation éventuelles de jeux, mais nous verrons dans cette quatrième partie comment cette théorie est opératoire pour identifier les caractéristiques déterminantes pour faire la différence entre une classe de situations et une autre, et entre un schème et un autre pour la même situation.

Face à une nouvelle situation, l'activité implique une adaptation²⁷ qui contribue à une conceptualisation du schème ; le sujet enrichit ainsi « son répertoire de ressources » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). C'est la fonction constructive de l'activité.

L'une des fonctions des schèmes, moyens d'interroger le réel et pas seulement de le transformer, continue ainsi à jouer un rôle chez l'adulte,

²⁶ On peut faire un lien ici entre les classes de situation proposées par Vergnaud et la catégorisation des énoncés dans l'analyse de l'activité développée par Robert (2008) et inspirée de la théorie de l'activité. Elle détermine une catégorisation des énoncés mettant en fonctionnement les connaissances à différents niveaux et impliquant ou pas des adaptations de connaissances ; cela n'est pas sans lien, pour les élèves en situation de devoir réaliser une tâche mathématique, avec la catégorisation de Vergnaud.

²⁷ Piaget est le premier qui retient l'idée que la connaissance est adaptation. Il fait de la connaissance un processus analogue à un processus biologique, ce qui ne contredit nullement la vision historique, culturelle et sociale développée par d'autres, comme Bachelard. Dans les deux cas, il s'agit du temps long du développement de la connaissance. Mais il existe aussi un temps court : c'est ainsi que Brousseau a repris à son compte l'idée d'adaptation, justement pour en faire un levier didactique.

notamment lorsqu'il est confronté à des situations nouvelles. Ainsi les processus cognitifs ne concernent pas que le fonctionnement en situation, mais aussi le développement des personnes sur le moyen et le long terme, c'est-à-dire l'évolution des compétences et de leurs relations au cours de l'expérience. (*Ibid.*, p. 154).

La compétence d'un individu peut être caractérisée comme relation d'ordre : soit par le fait qu'un individu est plus compétent qu'un second (éventuellement lui-même auparavant) s'il est capable de faire face à une classe de situations (ou à un ensemble de classes de situations) alors que le second ne le peut pas ; soit par le fait qu'il dispose d'une procédure ou d'une méthode qui lui permet de faire mieux que l'autre (procédure plus fiable, plus rapide, plus générale, plus économique, moins aléatoire...) ; soit par le fait qu'il dispose d'un répertoire de procédures ou de méthodes alternatives qui lui permettent de mieux s'adapter aux différents cas de figure qui peuvent se présenter, soit enfin s'il est moins démuné face à une situation nouvelle, jamais rencontré auparavant.

En formation d'enseignants, qu'ils soient débutants ou déjà expérimentés, la multiplication des situations apparaît donc comme essentielle afin d'élargir leur répertoire de situations. Comme l'indiquent les auteurs, cela leur permettra, seuls ou à l'aide d'une tierce personne, de prendre conscience de relations entre concepts et situations d'un même champ conceptuel.

Le concept de schème marque la continuité existant entre les deux formes de la connaissance, opératoire et prédicative. Son principal intérêt réside dans le fait qu'il sert de « passeur » entre un registre pragmatique et un registre épistémique. Comme concept il fait partie du registre pragmatique. Mais son intérêt réside précisément dans le fait qu'il met en évidence la dimension de conceptualisation présente au cœur de l'organisation de l'activité. (*Ibid.*, p. 154).

Le schème marque la continuité entre les deux formes, opératoire et prédicative, de la connaissance. « C'est précisément cet écart entre le faire et le dire qui donne son importance au concept de schème et qui conduit à une définition analytique dans laquelle il soit possible de voir le rôle de la conceptualisation » (Samurçay & Vergnaud, 2000, p. 60).

2.1.3. Le concept de schème

Le schème répond à une classe de situation, « c'est donc un universel, comme le concept » (Samurçay & Vergnaud, 2000, p. 60). Il est un instrument de l'adaptation, car c'est une organisation invariante de l'activité qui permet d'engendrer une conduite variable selon les caractéristiques de chaque situation.

Le schème, selon ces auteurs, est organisé par quatre composantes :

- 1) les buts, les sous-buts et les anticipations qui permettent de décrire l'intentionnalité, et la dimension synchronique de l'action ;
- 2) les règles d'action et de prise d'information qui génèrent la conduite : « leur fonction est d'engendrer l'activité et la conduite au fur et à mesure ; cette fonction générative des règles permet déjà de dépasser la description purement behavioriste des comportements observés » (Samurçay & Vergnaud, 2000, p. 60) ;
- 3) les invariants opératoires qui permettent de sélectionner l'information pertinente et de la traiter²⁸. Il s'agit de concepts en acte et des propositions tenues pour vraies (théorèmes en acte) qui vont permettre de tirer des conséquences pour l'activité en termes de buts et de règles (*Ibid.*). Cette composante du schème « permet de comprendre l'articulation de la forme opératoire avec la forme prédicative de la connaissance puisque les invariants opératoires s'expriment en termes d'objets et de propriétés. ». (*Ibid.*, p. 60) ;
- 4) les inférences en fonction de la situation (participent à fournir par des anticipations des effets résultants de l'action, des moyens de s'adapter à la diversité des valeurs possibles des variables de situation). « Elles permettent de considérer les raisonnements comme des schèmes, et de comprendre certaines filiations au cours du développement dans un champ conceptuel donné » (*Ibid.*, p. 60).

Pastré explique l'organisation de l'activité en reprenant l'enchaînement des 4 composantes du schème (2011, p. 87)

il y a d'abord un décours temporel, qui enchaîne buts et sous-buts de façon plus ou moins complexe. Il y a ensuite une composante qui permet de comprendre comment un schème génère de l'action, en s'appuyant sur des règles de type « si telles circonstances, alors faire telle opération », qui combinent saisie d'information et exécution. Il y a en troisième lieu une composante conceptuelle du schème, c'est-à-dire un ensemble de connaissances en acte, souvent non explicites, qui permettent l'ajustement de l'action à la situation. Enfin la quatrième composante du schème est faite d'inférences en situation, qui vont permettre un ajustement fin et fluide aux particularités du contexte.

On comprend que l'organisation de l'activité permet de justifier son efficacité. Le caractère répétitif de l'action réussie permet de comprendre l'adaptabilité des schèmes aux circonstances.

Nous retenons des explications de Pastré que le concept de schème articule le caractère adaptable de l'activité et l'invariance de son organisation.

Ainsi, le concept de schème est indissociable de celui d'invariants opératoires qui représentent les instruments de la pensée et de l'action (les représentations) permettant aux

²⁸ Une précision sur les invariants opératoires apportés par Jean Portugais (1995, p. 52) : il y a trois types d'invariants opératoires : les invariants de types propositions qui ont une portée locale et qui sont vrais ou faux (comme les théorèmes-en-acte) ; les invariants de type fonction propositionnelle (concept-en-acte) qui ne sont ni vrais ni faux mais nécessaires à la construction de toutes propositions ; les invariants de type argument.

humains de s'adapter dans le monde afin de le rendre compréhensible pour eux. Ces invariants sont construits par les sujets dans leur confrontation avec le réel.

En rapprochant cette notion d'invariant opératoire des situations dans leurs spécificités. On quitte alors l'hypothèse d'un développement général et abstrait pour concevoir un développement par domaines, par champs conceptuels. Les invariants opératoires deviennent alors les *concepts en acte* et les *théorèmes en acte* qui caractérisent un domaine de l'action. Leur fonction première est de guider l'action, en permettant un diagnostic précis de la situation, en prélevant l'information pertinente qui va permettre ce diagnostic. Cette fonction de prélèvement de l'information est effectuée par les concepts en acte, qui peuvent être implicites ou explicités, mais qui sont fondamentalement des concepts organisateurs de l'action. (*Ibid.*, p. 155).

Les invariants opératoires sont les objets, les relations et les processus que la pensée découpe dans le réel pour organiser l'action. Les auteurs précisent que « cette dimension de conceptualisation présente au cœur des schèmes, permet de distinguer ceux-ci de simples habitus » (*Ibid.*, p. 155). En effet, comme précisé juste avant, les invariants opératoires sont le chaînon permettant l'articulation théorique de la forme opératoire et de la forme prédicative de la connaissance nécessaires pour comprendre comment la forme prédicative peut trouver des éléments de compréhension dans l'expérience en situation et « comment l'énonciation des objets et de leurs propriétés peut jouer à son tour un rôle dans la formation des schèmes et des compétences ». (*Ibid.*, p. 60).

Le caractère opératoire du schème est dû au fait que l'action puisse varier selon les déterminants de la situation, c'est ce qui permet l'adaptation à des situations nouvelles et non la simple répétition. La fonction adaptative de la connaissance doit donner une place centrale à sa dimension opératoire qui est modélisée par le schème. Le développement des schèmes se fait par un processus d'assimilation/accommodation (processus identifié par Piaget qui sera développé ci-après). On remarque l'existence d'un schème quand il est perturbé et que le processus d'assimilation de la situation au schème existant est mis en échec.

2.1.4. Les formes opératoires et prédicatives de la connaissance

« La forme prédicative voit le réel comme un ensemble d'objets directement accessibles à la perception ou construits par la pensée à partir de lectures hiérarchisées de l'expérience. La forme opératoire voit le réel comme un ensemble de situations qui sont d'abord l'occasion d'une activité finalisée, même si on peut aussi identifier des objets et en construire. » (Samurçay & Vergnaud, 2000, p. 61).

La forme prédicative de la connaissance est la mieux connue et la plus facilement identifiable par les enseignants. Par exemple, les textes de manuels, les théorèmes mathématiques, etc. sont autant de formes prédicatives de la connaissance dans lesquels « Les objets de la pensée se voient attribuer des propriétés et des relations avec d'autres objets de la pensée ». (*Ibid.*, p. 56). Cette connaissance peut prendre des formes symboliques. « Ce sont aussi des instruments culturels qui cristallisent des connaissances et des pratiques sociales, et qui demandent à être appropriés par les apprenants. » (*Ibid.*, p. 56).

« La forme opératoire de la connaissance est celle qui permet d'agir et de réussir en situation » (*Ibid.*, p.56). Elle est souvent implicite, car sa fonction est de permettre de faire et de réussir et non de communiquer ou expliquer. La forme opératoire de la connaissance concerne différents registres de l'activité, qui peuvent se traduire par les gestes mais aussi des connaissances telles que les mathématiques que les élèves, par exemple, exprimeront par la réussite ou l'échec en situation, mais qui seront pourtant la « traduction » d'un raisonnement laissant implicite les théorèmes utilisés. Ces théorèmes-en-acte sont des propositions tenues pour vraies au cours du raisonnement permettant ainsi son déroulement. C'est la conduite en situation et la réussite de l'action, et non leur énonciation, qui permettra de révéler l'existence de ces théorèmes. Pour prendre comme exemple les mathématiques, les didacticiens ont identifié un certain nombre des opérations de pensées nécessaires à l'acquisition des concepts. Les connaissances sont en partie prédicatives, mais pour la plupart opératoires car les raisonnements sont implicites et chaque individu traduit son propre chemin de pensée de façon inconsciente.

La distinction entre de ces formes de connaissances sont leurs fonctions respectives, dans les écarts entre les conceptualisations sous-jacentes à l'action en situation et celles sous-jacentes à leur expression verbale ou symbolique. « D'une manière générale, nous utilisons beaucoup plus de connaissances dans l'action que nous ne sommes capables d'en formuler ; mais il est vrai en retour que nous pouvons formuler certaines connaissances sans être capables de les utiliser en situation ». (*Ibid.*, p. 56). Les enseignants ne sont pas toujours en mesure d'expliquer les éléments constitutifs des connaissances en jeu dans une situation, en tout cas pour une partie. La mise en mots des caractéristiques de l'activité prend alors la forme de concepts pragmatiques qui peuvent permettre à l'enseignant de prendre du recul sur sa pratique, mais qui permettent aussi de communiquer à l'intérieur d'une communauté professionnelle. « Pastré et Samurçay ont d'ailleurs amené l'idée qu'il existe des concepts pragmatiques, qui correspondent à la fois

à des invariants opératoires et à des mots et expressions dont le sens est bien reconnu dans une communauté donnée, sans pour autant faire l'objet d'une définition rigoureuse ». (*Ibid.*, p. 61).

Ces concepts pragmatiques seront très utiles dans la quatrième partie de notre thèse où nous analyserons les discours et les activités des enseignants. La communication des enseignants à propos des situations rencontrées les conduit à utiliser un langage propre, parfois à modifier le sens de certains mots, tout en étant compris par leurs collègues.

Samurçay et Vergnaud rappellent également que si les concepts pragmatiques peuvent être considérés comme des invariants opératoires liés à des pratiques relativement stables, leur fonction est « de représenter des phénomènes complexes non directement observables à l'aide des indicateurs permettant de les évaluer ou de fonder des décisions d'action. Ils ne doivent pas être confondus avec un jargon de métier, et leur existence ne doit pas être ramenée à une question de terminologie » (*Ibid.*, p. 61). Il s'agit ici d'une limite qu'il sera nécessaire de prendre en compte dans notre travail.

Les concepts pragmatiques constituent la base de la professionnalité selon ces mêmes auteurs. En effet, comme le rappellent Samurçay et Vergnaud, les schèmes sont à la fois individuels et collectifs, partagés par le groupe professionnel mais aussi variables d'un individu à l'autre. Ces connaissances sont donc parties intégrantes de la professionnalité enseignante.

Les compétences des enseignants reposent donc à la fois sur leur activité (en situation de classe comme en dehors de la classe) et sur les connaissances qu'ils sont capables d'énoncer. Du côté de la formation des enseignants, une telle compréhension de la compétence ouvre des perspectives. Permettre aux enseignants de comprendre et expliquer leur action nécessite de les accompagner pour identifier les organisateurs de leur activité. Les enseignants sont rarement en mesure de traduire en explications claires leurs pratiques professionnelles et, lorsque nécessaire, d'envisager des alternatives ou des moyens pour adapter leur pratique à des situations analogues.

Voyons comment ces notions développées en didactique professionnelle nous permettent d'analyser les référentiels de compétences comme des outils que les formateurs utilisent pour observer et décrire la pratique enseignante.

2.2. Les référentiels de compétences dans la formation des enseignants

Cros et Raisky déclinent différentes définitions du mot « référentiel » selon différents champs disciplinaires et sociaux et proposent un sens commun qui se dégage de ces définitions :

Le référentiel est un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à des systèmes sociaux. Il est ce par rapport à quoi un jugement ou un sens est donné à un objet ou une action. Autrement dit, le référentiel est un outil de médiation normatif permettant aux activités humaines de s'y référer (de s'y rapporter) pour étudier un écart ou des différences. (Cros & Raisky, 2010, p. 107).

Le référentiel serait donc un outil normatif qui permet de différencier les enseignants experts des non experts.

La formation pour adultes construit des référentiels à partir des années 1970. Pastré explique que ces référentiels étaient une manière de se démarquer de la pratique scolaire « on laissait à l'école le souci de la pédagogie et de la didactique, c'est-à-dire la transmission et l'appropriation des connaissances. La formation des adultes se centrait, elle, sur la transmission et l'appropriation de compétences, étant bien entendu qu'un référentiel, basé sur des compétences, devrait être soigneusement distingué d'un programme scolaire, à base de connaissances ». (Pastré, 2011, p. 30)

Dans les années 90, l'apparition des référentiels de compétences professionnelles pour la formation des enseignants, en France, est la conséquence d'une hégémonie européenne et internationale concernant les équivalences et modèles universitaires (Master) et le marché du travail. Le référentiel de compétences des enseignants a d'abord été inséré dans le cahier des charges des IUFM en 1994 été repris avec des modifications en 2010 puis en 2013. Ce référentiel détaille les composantes de la pratique enseignante à travers des compétences pour enseigner. Il est également utilisé par l'institution comme un outil à visée évaluatrice.

« Le curriculum professionnalisant des enseignants mis en œuvre dans les IUFM s'est progressivement construit à la fois autour des savoirs et des compétences nécessaires au métier (professionnalité) mais aussi en s'appuyant sur l'expertise du groupe professionnel (professionnisme) des différents types de formateurs, sans oublier l'intégration de plus en plus nette des apports de la recherche en lien avec les autres savoirs issus de la pratique » (Altet, 2008, p. 19).

2.2.1. Les référentiels de compétences professionnelles pour soutenir la professionnalisation des enseignants

Les référentiels de compétences, utilisés dans le monde de l'entreprise, se lisent comme les compétences professionnelles que les travailleurs doivent posséder pour exercer leur travail. Rey apporte une nuance quant à la lecture de ces référentiels dans le monde de l'éducation et plus largement dans le champ des domaines sociaux ; il rappelle ainsi la difficulté de passer d'un champ de travail à un autre. Il donne l'exemple du champ de l'entreprise dans lequel le terme « compétence » tire son sens par son opposition avec le terme « qualification ». Dans le champ scolaire, les contraintes sont singulières et les configurations de travail différentes, ce qui implique, selon l'auteur, une traduction : « Le passage d'un champ de pratiques à un autre implique toujours une traduction L'enjeu de la notion de compétence n'est pas de subvertir la reconnaissance des formations, mais plutôt de mieux définir les conditions et les finalités de ces formations. » (Rey, 2009, p. 108).

Selon cet auteur, le référentiel de compétences introduit des règles là où il n'y en avait pas. Dans le champ de l'éducation, il pose des mots sur les tâches à réaliser et les connaissances nécessaires pour enseigner. Pour autant, avant les années 90 et l'apparition des référentiels, le mot compétence était déjà utilisé pour désigner les compétences pédagogiques à viser lors des formations. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant sur la formation continue, après la loi du 16 juillet 1971 portant sur l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, l'éducation nationale a tenté de se « mettre en conformité » (circulaire du 20 juin 1972) en adoptant progressivement les démarches, le vocabulaire propre au champ de la formation permanente d'adultes.

Cependant, Rey prend l'exemple des enseignants du second degré en expliquant qu'il n'y avait pas, jusqu'alors, de textes législatifs décrivant pour l'ensemble des enseignants les différentes dimensions de la profession, probablement du fait que les connaissances de l'enseignant du secondaire allaient de soi avec sa capacité d'enseigner en raison du côté « savant » de la formation reçu dans leurs disciplines. Ces propos semblent à nuancer pour les enseignants du premier degré : les cahiers des charges des formations initiales entre autres, détaillaient les programmes disciplinaires, mais également les objectifs à atteindre sur la façon d'enseigner et les savoirs-être à développer pour être considéré comme un « bon maître ». Malgré cela, Rey montre avec justesse que l'établissement de référentiels de compétences professionnelles de l'enseignant, quel que soit son ordre, institue une spécificité de la fonction et contribue « peut-être à en faire une profession » (*Ibid.*, p. 110).

Sur un plan théorique, la professionnalisation des enseignants encadrée par les référentiels de compétences au début des années 90, avec une élévation du niveau de recrutement et une universitarisation de la formation, avait vocation probablement à « élever » l'enseignement au rang de profession. Le maître du primaire, comme vu dans la première partie, a longtemps été considéré comme exerçant un métier à « vocation » sous-entendant un amour des enfants, une passion pour la transmission de connaissances, lesquelles ne nécessitaient pas l'obtention de diplômes par des études « savantes », surtout au regard de l'âge et du niveau de connaissance des élèves. La richesse des indications normatives du référentiel de compétences pourrait se comprendre par l'objectif de professionnalisation des enseignants : les compétences impliquent en effet l'appréciation laissée à l'enseignant de ce qu'il convient de faire. Cependant, la définition de ces normes a été réalisée par l'institution, sans association avec les professionnels eux-mêmes. Ce n'est donc pas la profession enseignante qui fixe ses normes, valeurs et priorités. Cela la ramène au rang de « semi-profession » pour reprendre la catégorisation de Bourdoncle (1991).

Le référentiel de compétence des enseignants, certes, institue la fonction, pour autant, comme le précise Rey, « les compétences présentées comme professionnelles ne le sont guère, d'une part parce qu'elles ne sont pas "professées" par les professionnels, d'autre part parce qu'en l'absence des savoirs qui les accréditeraient, rien n'est "professé" » (Rey, 2009, p. 113). Certains auteurs comme Bourdoncle (1993) ont même suggéré que la professionnalisation des enseignants pourrait être un leurre pour cacher, au contraire, leur prolétarianisation. Cela fait écho à la recherche de Barrère (2002) citée en première partie sur le travail enseignant.

Ces référentiels de compétences, utilisés également par l'institution pour évaluer les pratiques, pourraient bien contribuer à la déprofessionnalisation des enseignants : accompagnés aujourd'hui des méthodes prétendument efficaces, ces documents conçus, diffusés et imposés par l'institution scolaire déposent en effet les enseignants de « leur métier ». Nous retrouverons ces questions relatives lorsque nous analyserons, dans la troisième partie de la thèse, les apports de l'enquête menée sur la formation continue au sein de l'académie de Paris pour comprendre le rapport des enseignants à leur profession et à la formation.

2.2.2. Différentes lectures des référentiels de compétences

Rey propose une interprétation des compétences professionnelles des enseignants conduisant à assimiler leur effectivité à une mobilisation à bon escient dans la situation de

travail. Rey poursuit : « l'utilisation de la notion de compétence pour décrire le métier d'enseignant pourrait signifier qu'il ne s'agit pas seulement d'une activité d'exécution dans laquelle l'acteur maîtrise un certain nombre de procédures et les exécute sur ordre » (*Ibid.*, p. 111). Cela viendrait appuyer sa thèse selon laquelle, la notion de compétence contribuerait à professionnaliser la fonction enseignante, en impliquant des marges de manœuvre dans l'action. Selon cette interprétation, la compétence n'est en effet pas seulement une disposition à accomplir des tâches, mais reflète la capacité de choisir une démarche, des actions opportunes convenant à chaque situation.

On le comprend, si la compétence s'évalue en situation, elle est liée à une évaluation. En conséquence, la question se pose de l'utilisation de ces référentiels de compétences pour juger de la compétence d'un enseignant. La difficulté est double, d'une part l'observateur de la situation d'enseignement possède ses propres normes, valeurs, représentations et donc critères qui correspondent plus ou moins à ce qui apparaît dans le référentiel dont les compétences sont décrites de manière assez vague, et d'autre part, l'enseignant doit être à même d'explicitier les raisons de ses choix, et bien sûr d'être entendu. Mais nous l'avons vu, une partie des schèmes conduisant l'enseignant à décider d'une action n'est pas conscientisée, la mobilisation des compétences à bon escient dans une situation engage donc nécessairement une interprétation de la situation.

Il n'est pas certain que les compétences professionnelles des enseignants telles que décrites dans le référentiel répondent à ces deux usages : concevoir des formations et attester des compétences.

2.2.3. Le référentiel de compétence des enseignants, quelle finalité ?

Sur le site de l'Éducation nationale est indiqué l'objectif du référentiel de compétence des métiers du professorat et de l'éducation : « identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue »²⁹. Le référentiel liste donc des compétences attendues. Il est précisé cependant que les items ainsi déclinés ne représentent pas une somme

²⁹ Voir <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

de prescriptions mais des possibilités de mise en œuvre d'une compétence selon les situations de travail.

Il est indiqué que le référentiel a été construit à partir de la définition de compétence établie par le parlement européen (selon la recommandation 2006/962/CE) : « Ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte, chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments. » (*Ibid.*). Il est également précisé que le référentiel est sensé offrir plusieurs possibilités de mise en œuvre d'une compétence, déclinée en connaissances, aptitudes et attitudes, mais alors comment celui-ci peut-il constituer un outil pour la formation et comment les enseignants peuvent-ils s'en saisir pour réfléchir à leurs propres pratiques ?

Pastré (1999) développe trois critiques sur les référentiels de compétences professionnelles :

- ils décrivent les tâches prescrites et non le travail réel ;
- ils apparaissent comme des éléments rigides ;
- ils ne traduisent pas le « savoir-comprendre en ne retenant que le savoir-faire » (Pastré, 1999, p. 118).

Ces critiques datent de 1999, et donc de l'époque de la première version des compétences professionnelles pour les enseignants. Elles pourraient être énoncées de la même façon aujourd'hui. Pastré précise également son point de vue au sujet des prescriptions : « On peut dire en effet que ce sont des textes prescriptifs, en notant néanmoins qu'ils prescrivent non pas tant ce qu'il faut faire que ce qu'il faut enseigner pour savoir-faire. Il ne s'agit donc pas exactement de prescription telle qu'on l'entend en psychologie ergonomique. Nous parlerons plutôt, à leur propos, de dimension normative » (*Ibid.*, p. 118).

Un référentiel de compétences serait donc, selon Pastré, plutôt un instrument de gestion de dispositifs de formation.

C'est donc l'outil par excellence des prescripteurs de formation. Son but n'est pas d'analyser le travail réel. Lui donner pour but de mettre à plat celui-ci, c'est transformer subrepticement le travail réel en nouveau travail prescrit, c'est faire en sorte que ce qui se fait aujourd'hui devienne la norme de demain. Certes, cette volonté d'ajustement est excellente : il faut bien revoir, à périodes régulières, les référentiels pour les ajuster à l'évolution des métiers. Mais ce serait une illusion de croire que c'est cela qui va combler l'écart entre travail prescrit et travail réel. Car c'est cet écart qui fait du travail une réalité vivante. (Pastré, 1999, p. 119).

Comme le fait remarquer Pastré, il est normal qu'il y ait un décalage entre le travail le référentiel, et que quand le travail change, les référentiels changent aussi.

Le travail enseignant a-t-il changé si bien que les référentiels ont changé également, ou bien assiste-t-on à un accroissement des prescriptions et des tâches dévolues aux enseignants ? Les évolutions des contextes sociaux, l'attente institutionnelle d'une réussite de tous les élèves, l'accroissement de l'inclusion scolaire, les apports scientifiques, etc. ont sûrement influencé le travail, mais localement, pas à l'échelle de toute la profession. Pastré (1999, p. 120) fait remarquer que « l'expertise des enseignants s'étend sans prendre en compte la possibilité pour eux d'accéder ou de développer ces compétences » car le temps politique, des réformes, des prescriptions et le développement professionnel ne sont pas synchrones.

Le référentiel de compétences des enseignants a été modifié deux fois depuis la première version de 1994, une fois en 2010 et l'autre en 2013. Ces changements successifs correspondent davantage à un temps « politique » qu'à une évolution de la profession enseignante, ils ne permettent vraisemblablement pas une appropriation effective par les enseignants. Il semble donc que les référentiels constituent davantage un outil de gestion pour la formation des enseignants, orientant le travail des organisateurs, des concepteurs et des formateurs pour appuyer les décisions politiques nationales.

2.2.4. Le référentiel de compétences comme outil de conception de la formation des enseignants

Rey relève trois points qui n'apparaissent pas dans les référentiels de compétences et qui posent question sur ce qui est réellement attendu du professionnel comme sur la façon de lui permettre d'acquérir une compétence. Ces questions nous intéressent en particulier pour l'analyse des réponses à l'enquête menée sur l'académie de Paris sur la formation continue des enseignants du premier degré, et en particulier sur la compréhension des « attentes » et « besoins » de formation. Ces questions seront aussi reprises dans la dernière partie de la thèse consacrée à l'analyse d'un accompagnement de professeurs de deux écoles dans leur enseignement des mathématiques.

Rey (2015, p. 17) prend exemple sur le référentiel des compétences des enseignants et en particulier sur cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM de 2007, donc sur les attendus professionnels en fin de formation initiale :

- 1) « L'énoncé d'une compétence ne dit rien des démarches, méthodes, étapes, moyens qu'il conviendrait de mettre en œuvre pour accomplir l'action sur laquelle elle débouche. » ;

- 2) « L'énoncé de la compétence ne dit rien non plus du fonctionnement mental de l'individu compétent. » ;
- 3) « *A fortiori*, la formulation ordinaire des compétences ne dit rien sur la manière de les acquérir ou de les faire acquérir ».

Comme le précise Rey, les référentiels de compétences ne sont pas des outils, ni didactiques ni formatifs ; rien n'indique comment les enseignants doivent construire leurs compétences. Pourtant, ils sont utilisés pour observer les pratiques en classe, notamment par les inspecteurs de l'éducation nationale lors des rendez-vous de carrière, et ils constituent les objectifs de formation.

En reprenant le référentiel de compétences de 2013 à la lumière des points précédents, le caractère hétérogène du référentiel étonne et interroge quant à son utilisation réelle. La plupart des compétences renvoient à des tâches de l'enseignant, mais certaines autres renvoient à des qualités sur la façon de concevoir les tâches ; on trouve ainsi « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » ou « Maîtriser la langue française à des fins de communication ». Le détail des connaissances qui composent ces compétences sont des informations de nature organisationnelles ou institutionnelles. Sont absents du référentiel les savoirs ou les ressources sur lesquels les enseignants pourraient s'appuyer pour exercer leurs compétences. Les compétences sont formulées comme des buts à atteindre, mais sans donner la manière de les atteindre. Comme le dit Rey :

Ce qui est remarquable dans cette formulation, c'est que l'action ainsi formulée ne constitue pas la compétence, mais son résultat, c'est-à-dire la performance. La compétence elle-même, c'est le pouvoir qu'on suppose être à l'origine de cette performance, qu'on situe au sein du sujet qui l'a accomplie, mais dont on ne sait rien dire. La compétence est toujours le résultat d'une inférence à partir de la performance. (Rey, 2015, p. 17).

Si ce ne sont pas les compétences qui sont décrites dans le référentiel, ce dernier est difficilement utilisable pour la formation des enseignants.

Or cette particularité de la notion de compétence qui conduit à expliciter les résultats qu'elle engendre tout en faisant silence sur le processus d'engendrement, mais en en imputant la responsabilité à l'acteur, voilà qui s'accorde tout à fait avec ce qu'on appelle parfois la culture du résultat. (Rey, 2015, p. 18).

Mais peut-être ce silence sur les compétences est-il accepté tacitement par les cadres comme par les formateurs qui bénéficient ainsi de marges de manœuvre supplémentaires dont celle de ne pas bousculer trop le système ni les enseignants ni mêmes leurs pratiques...

2.2.5. Les référentiels comme outil d'analyse de la pratique enseignante, un outil d'évaluation

Comme déjà vu, une compétence ne s'observe pas directement.

La compétence est condamnée à porter le nom de ce qu'elle produit, attribuer la compétence à l'auteur d'une action ne signifie pas qu'on ait compris ce qui, dans le fonctionnement de cet individu, produit l'action constatée. (Rey, 2009, p. 104).

Le constat d'une réussite et son imputation à un individu peuvent s'établir sans qu'il ne soit possible de déterminer les détails des activités qui y ont conduit. Les activités sont accomplies par les enseignants dans des contextes précis de milieu scolaire, de contraintes, de ressources, de possibilités, etc. Elles sont en outre réalisées en s'appuyant sur des normes de métier dont les raisons et les finalités échappent peut-être à certains enseignants, ce qui rend difficile la compréhension de la dynamique qui sous-tend l'activité. En ce qui concerne la finalité, Rey précise que la « finalité qui loin d'être posée par l'individu s'inscrit dans une pratique sociale qui le dépasse, le tout dépendant d'un état historiquement situé des activités, des moyens des buts et des normes » (*Ibid.*, p. 104). La finalité des activités dépend donc de la professionnalité et dépasse les seules compétences. Nous reprendrons ces questions dans la dernière partie de la thèse lors de l'analyse des pratiques des enseignantes accompagnées.

Le concept de professionnalité conduit à un dépassement des seules compétences complexes en intégrant un système de normes et valeurs à la fois individuel et collectif. Les référentiels de compétences ne sauraient alors définir la compétence d'un individu dans le sens qu'il soit capable de réaliser efficacement des tâches en situation en mobilisant des procédures adaptées, conformes aux normes, aux valeurs et aux finalités de la profession.

Si être compétent pour un enseignant c'est être capable de produire des réponses adaptées à des situations multiples et singulières ayant des caractères communs, alors, en ce qui concerne les situations de transmission des savoirs, les didactiques fournissent des outils pour analyser les pratiques enseignantes et mettre au jour les réponses mises en œuvre par les enseignants pour répondre aux situations particulières. Un échec isolé ne témoigne pas non plus d'un manque de compétence. Des observations sur le long terme sont nécessaires afin de percevoir les régularités et variabilités des réponses qu'un enseignant apportent à des situations analogues – des situations d'une même classe pour reprendre la terminologie de Vergnaud –, y compris après apports éventuels de ressources ou de formation. Des entretiens sont également nécessaires pour appréhender les raisons qui motivent l'activité des enseignants car toute l'activité n'est pas observable, l'enseignant renonce souvent à faire certaines tâches en classes

pourtant prévues. Les entretiens aident à percevoir ce que l'enseignant saisit de commun entre différentes situations pour en tirer éventuellement profit lors de ses activités futures.

3. La professionnalité enseignante

Différents bouleversements ont affecté le monde de l'enseignement et la professionnalité enseignante. La professionnalisation recherchée par la formation des enseignants se comprend souvent comme le résultat de ces évolutions.

En première partie de la thèse, nous avons vu comment la professionnalité des enseignants avait évolué, à la fois en fonction des époques et des contextes sociaux et politiques, mais aussi selon la définition donnée à cette professionnalité par l'institution, notamment avec l'apparition d'un référentiel de compétences.

On observe une certaine permanence de la mission d'enseignement à travers les époques, notamment sur la transmission des savoirs fondamentaux, même s'ils ont eux-mêmes évolué en fonction des époques. Nous remarquons cependant une redéfinition des missions, avec une importance croissante accordée à « l'éducation » depuis la massification scolaire, importance qui s'est accentuée encore dans les années 80 avec l'apparition des zones d'éducation prioritaire. Ces évolutions profondes impliquent une réélaboration du travail des enseignants, dans une temporalité néanmoins en décalage par rapport aux transformations rapides de la société et des attentes vis-à-vis de l'institution ; institution au sein de laquelle les réformes se sont accélérées ces vingt dernières années. Lang (1999) montre que malgré tout, l'enseignement primaire présente une apparente stabilité dans la représentation de son identité professionnelle et dans sa professionnalité « globale » par la conception de la pédagogie comme doctrine, et des savoirs professionnels des « maîtres » du primaire. La professionnalité enseignante a intégré un système de valeurs et de normes, c'est la dimension collective de la professionnalité enseignante. Cette dernière comprend également une dimension individuelle, l'identité professionnelle, siège des logiques contrastées qui fondent la construction des connaissances professionnelles et des pratiques de classe.

Nous avons abordé, dans la première partie de cette thèse, l'évolution de la professionnalité des enseignants en rapport avec l'évolution de la formation par un regard rétrospectif et chronologique sur son histoire. Cela nous a permis de mieux comprendre l'évolution de la dimension collective de la professionnalité des enseignants, par la culture, les valeurs et les normes professionnelles intégrées au fil du temps. Nous pensons en effet que les

dynamiques actuelles de la professionnalité des enseignants trouvent aussi leur sens dans l'histoire de leur profession.

Cette perspective historique de la professionnalité des enseignants, en lien avec leur formation nous intéresse particulièrement pour comprendre. Notre objectif est de comprendre ce qui fait formation pour les enseignants, en lien avec leur pratique de classe, autrement dit de comprendre leur rapport à la formation³⁰. Ce rapport à la formation intègre une part individuelle liée à l'histoire personnelle et professionnelle de l'enseignant, mais aussi une part collective issue de la professionnalité enseignante.

La mise en regard et le croisement éventuel de différentes sources scientifiques nous semble nécessaire pour mieux cerner cette notion de professionnalité des enseignants, ainsi que les apports de la recherche pour la formation.

Nous développerons donc, dans cette section, une définition de la « professionnalité » selon différents aspects ; des origines de ce terme à différentes conceptions selon les champs disciplinaires ou institutionnels. Nous préciserons alors ce que nous entendrons par « professionnalité des enseignants » dans notre recherche.

3.1. Histoire et revue du concept de professionnalité

3.1.1. Origines du concept de professionnalité.

Nous nous appuyerons sur le travail de synthèse réalisé par Mathey-Pierre et Bourdoncle (1995) qui est encore aujourd'hui la note la plus complète sur cette notion.

Le mot « professionnalité » n'a pas d'existence officielle en français. Ce terme a été construit et créé sur le modèle du mot italien « *professionalità* » qui définit le caractère professionnel d'une activité économique.

Cette notion a vu le jour dans le monde du travail, et dans le contexte particulier des luttes sociales menées à la fin des années 1960 et début 1970 par les ouvriers italiens contre l'organisation capitaliste du travail. Ce terme de « *professionalità* » selon Dadoy (1986) cité par Mathey-Pierre et Bourdoncle (1995, p. 138) « a surtout été massivement utilisée par les syndicats italiens pour rendre compte des conflits centrés sur l'organisation du travail et les modes de reconnaissance de la qualification, des années 1960 à 1975 ». Il constitue en quelque

³⁰ La notion de rapport à la formation sera précisée lors dans la troisième partie de la thèse dédiée à de l'analyse de notre enquête sur les attentes et besoins de formation continue des enseignants parisiens du premier degré.

sorte un outil notionnel pour réfléchir aux questions de qualification et d'expertise dans un métier. Ce terme renvoie aussi à l'idée de posséder « quelque chose » de son métier ; la professionnalité est donc un enjeu de reconnaissance sociale, et le produit d'une histoire individuelle et collective au (et du) travail.

La notion de « *professionalità* » évolue ; dans les années 1980, en Italie, elle devient un terme désignant à la fois un état représentant la somme de connaissances, capacités et expériences, essentiels pour bien exercer sa profession, mais aussi une construction sémantique personnelle du travail, comme l'expliquent les auteurs (*Ibid.*, p. 138) « une histoire (personnelle et sociale, technique et culturelle) dans laquelle se rejoignent étude et stages, caractère manuel et intelligence, projet et exécution, efficacité et créativité ».

C'est chargée de ses significations relatives au caractère social, d'expertise, de reconnaissance et issue d'une histoire collective partagée par un métier que cette notion va être importée en France dans les années 1970.

Dans les années 1970, époque de transformation du monde du travail mais aussi de la formation, et notamment de la formation d'adultes, il fallait, selon Mathey-Pierre et Bourdoncle (1995, p. 139), un mot nouveau pour « désigner ou faire croire à une réalité nouvelle ». Pour appuyer leur idée, les auteurs rappellent (*ibid.*, p. 139) « si le mot professionnalité n'existait pas en français, celui de professionnalisme est ancien. Or, la *professionalità* italienne peut être traduite par professionnalisme, si l'on en croit la revue *Economica e lavoro*, qui traduit “ *professionalità in transizione* ”, par “ le professionnalisme en transition ” ».

En France, le mot professionnalité s'est imposé comme une nécessité lexicale pour se démarquer de la notion de qualification et lui faisant porter un *a priori* davantage positif par la référence aux notions de profession et de professionnalisation traditionnellement associées au prestige intellectuel et social (profession issue de la culture anglo-saxonne comme nous l'avons vu dans la section 1.1.1).

3.1.2. Des ambiguïtés liées à son utilisation

Mathey-Pierre et Bourdoncle indiquent que la notion de professionnalité possède deux caractéristiques fondamentales : l'ambiguïté et l'instabilité.

Le caractère instable de la professionnalité tient au fait qu'elle est toujours en cours de construction, elle se construit dans l'acte de travail. Les auteurs citent Trépos (1992) qui la définit ainsi « Elle est instable, toujours en cours de construction, surgissant de l'acte de travail

lui-même ; elle facilite l'adaptation à un contexte de crise » (Trépos, 1992, cité par Mathey-Pierre et Bourdoncle (1995, p. 142)). Toujours à propos de l'instabilité de la notion de professionnalité, Mathey-Pierre et Bourdoncle (1995, p. 143) citent Troussier (1990) : « elle évolue en fonction de l'histoire et des stratégies syndicales du moment. Elle évolue également en fonction des variations des tâches et d'associations d'individus ». Ces auteurs associent ainsi la professionnalité à l'idée d'adaptation, dans le travail lui-même, ce qui fait écho pour nous à la notion de régulation de l'activité, telle que développée par Leplat puis Rogaski en référence aux théories de l'activité. Nous y reviendrons en quatrième partie de la thèse. Cette notion de professionnalité intéresse notre travail par son double aspect social, qui rend compte d'une histoire partagée et commune à un métier, et individuel, qui rend compte de logiques personnelles, ancrées dans la « technique » (nous dirions la « pratique » pour un enseignant). Pour la spécifier à notre recherche, nous avons ainsi dû effectuer un détour, en nous éloignant de la littérature consacrée à l'éducation et en nous approchant du monde de l'entreprise et des syndicats.

L'ambiguïté dénoncée de la notion de professionnalité tient au fait que, bien que trouvant ses origines dans les luttes syndicales, la notion est aussi mobilisée par le patronat, pour valoriser l'individu vis-à-vis de son travail et sa reconnaissance au travail, mais également pour obtenir une mobilisation de compétences élargies au service de l'entreprise. Mathey-Pierre et Bourdoncle (1995, p. 147) écrivent :

Notion instable parce qu'elle veut dire le changement, ambiguë parce que née des luttes syndicales italiennes, elle a été largement reprise par les gestionnaires d'entreprise, la professionnalité nous laisse dans l'incertitude quant à son sens et sa fonction dans le discours social. Le succès des mots étant souvent à la mesure de la diversité des intérêts qui s'en saisissent, nul doute que ce mot ambigu connaîtra encore une belle fortune, malgré ou plutôt à cause de la multiplicité de ses connotations.

Cela nous a conduit à chercher, à partir de travaux en sciences humaines, les différents sens et contours donnés à cette notion afin d'en extraire des caractéristiques communes et la définir précisément pour notre travail.

3.1.3. Instabilité définitionnelle du concept de professionnalité

La notion de professionnalité connaît depuis plus de deux décennies, un usage croissant dans la littérature scientifique, et notamment en sciences de l'éducation et de la formation, mais l'hétérogénéité de cet usage en fait une notion polysémique aux contours flous. Citons à

nouveau Trepos qui propose une définition de la professionnalité en s'appuyant sur les origines italiennes du terme :

la « *professionalità* » comme étant « les acquis de la personne et sa capacité à les utiliser dans une situation donnée, le mode d'accomplissement des tâches ». Instable, toujours en construction, surgissant de l'acte même de travail, elle s'adapte à un contexte mouvant. Elle demande un apprentissage permanent et collectif de savoirs nouveaux et mouvants et existe dans un contexte de professionnalisation permanent. Liée aux interactions au sein du monde professionnel, la professionnalité prend davantage en compte l'histoire personnelle, sociale, technique et culturelle de l'individu. (Trepos, 1992, p. 171.)

Ce que nous trouvons intéressant dans cette définition de la professionnalité, c'est sa double caractéristique, à la fois instable et permanente, car cela renvoie au fait que le développement professionnel est un processus ancré et dynamisé dans l'exercice professionnel quotidien, nous y reviendrons. Il ouvre également une perspective psycho-sociale pour l'analyse du travail du point de vue de l'acteur et de son identité.

Selon Bourdoncle (1991, p. 76), la professionnalité « renverra à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel ». Pour Bourdoncle, convoquer la notion de professionnalité pour les enseignants conduit à considérer la professionnalisation comme un processus et à la penser comme orientée vers l'action. Ce processus suppose, pour les enseignants, de construire progressivement un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être, mobilisables à bon escient en situation, été en adéquation aux évolutions du système scolaire. Barbier (1996, p. 53) en donne une définition assez proche en désignant par professionnalité « l'ensemble des savoirs, des compétences et des dispositions mobilisées par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle spécifique ». Barbier introduit donc le terme de compétence dans la définition de professionnalité, complétant ainsi celle de Bourdoncle.

Cependant, nous avons vu au chapitre 1.2.1 de cette deuxième partie, que Bourdoncle était le premier à définir la professionnalité comme résultant d'un processus de professionnalisation qu'il nomme développement professionnel. Il identifiait à ce sujet trois types de processus selon l'objet cible de cette professionnalisation : la professionnalité, le professionnisme et le professionnalisme. La professionnalité étant le résultat d'une professionnalisation en lien avec l'activité des individus (en termes de capacités, compétences et savoirs pour exercer sa profession).

Lang (1999) reprend les notions de professionnalité et de professionisme de Bourdoncle, et revient sur le contenu des processus menant à ces états pour proposer une relation entre ces processus. Pour cet auteur, le développement professionnel est un processus qui repose sur :

- des savoirs et savoir-faire spécifiques ;
- des savoirs transmissibles ; des savoirs objectivés de la pratique ;
- l'acquisition d'une expertise ;
- la volonté de rendre les acteurs efficaces et efficients.

Ce processus concerne tout autant le groupe que l'individu, il aboutit à la constitution d'une professionnalité. Puis, la professionnalisation – second processus qui mène au professionnisme (que Bourdoncle appelle du métier à la profession) –, renvoie à la place du groupe professionnel dans la division sociale du travail. Ce second processus met en jeu la professionnalité du groupe. Dans ce processus, le groupe professionnel tente de « valoriser sa professionnalité spécifique dans le but d'en négocier la valeur d'échange » (*ibid.*, p. 27). Pour Lang, la « professionnalité » renvoie à une logique « instrumentale » et le « professionisme » renvoie à une logique « communicationnelle » ; ces deux états étant irréductibles et ne se comprenant pas l'un sans l'autre. Ainsi, Lang ajoute une dimension collective à la définition de la professionnalité, qui existait déjà dans celle utilisée par les entreprises en Italie dans les années 80. Cette définition, comparée à celle de Bourdoncle, correspond davantage à la façon dont nous envisageons le développement professionnel, parce qu'elle fait moins abstraction du milieu professionnel, de son histoire et de celle de ses acteurs.

Aballéa (1992), dans sa réflexion sur la professionnalisation du travail social, propose une clarification du concept de professionnalité d'un point de vue sociologique. Il établit ainsi le lien entre profession et professionnalité. L'expertise est selon lui une dimension importante de la profession qu'il définit comme un « agencement de savoirs complexes ». (Aballea, 1992, p. 41). Il propose cette définition : « j'appelle professionnalité, et j'attribue cette professionnalité à un individu et à un groupe, une expertise complexe et composite, encadré par un système de références, valeurs et normes, de mise en œuvre, ou pour parler plus simplement, un savoir et une déontologie, sinon une science et une conscience » (*ibid.*, p. 47). L'expertise, dans le sens qu'Aballéa lui donne, nous semble ainsi conjuguer développement professionnel et reconnaissance de l'expertise par les pairs.

Wittorski (2008, p. 32) propose une définition qui va aussi en ce sens, où la professionnalité réfère à la qualité du professionnel :

Cette professionnalité est désignée socialement comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel. L'attribution de la qualité de « professionnel » dépend donc d'une action double de développement et de mise en reconnaissance dans l'environnement, par le sujet, de ses propres actes, conjuguée à une action d'attribution sociale, par cet environnement (selon des critères de légitimité), d'une professionnalité à ce sujet.

En effet, la désignation sociale d'un « bon professionnel » – en référence à des compétences reconnues par la profession – apporte à la professionnalité une dimension institutionnelle qui pourra être exploitée dans notre recherche visant à mettre en lumière les rapports des enseignants à la formation, en lien avec leur contexte de travail comme avec l'institution qui leur propose des formations.

De Ketele (2013, p. 15) accorde à la professionnalité un caractère évolutif : « le concept de professionnalité est le positionnement à un moment donné de son parcours professionnel, résultat d'un processus de professionnalisation qui a une histoire plus ou moins longue selon les personnes ». Jorro et de Ketele (2011) ont développé le concept de « professionnalité émergente » pour caractériser ce caractère évolutif de la professionnalité, toujours en construction et jamais inachevé. Ils visent ainsi à contrebalancer la stabilité suggérée par le terme professionnalité, et enrichissent la notion d'expertise qui est une qualité fréquemment attribuée au seul vu de compétences acquises, celles de l'expert. Jorro (2002, p. 341) défend par ailleurs une caractéristique collective de la professionnalité : « Cette conception occultait les processus interactifs de l'apprentissage et du développement professionnel des acteurs dans les contextes professionnels ».

Dans notre recherche, nous appréhenderons le développement professionnel à partir de l'activité enseignante ; aussi nous semble-t-il, avec Jorro, que la condition d'interactivité est nécessaire à la professionnalité. Cette dernière sera ainsi comprise comme un « arrêt sur image », à un moment de la carrière, du développement professionnel et de l'histoire personnelle, dans un contexte de travail fixé.

Pour terminer cette mise en regard de différents travaux portant sur la professionnalité et ayant inspiré notre recherche, évoquons les travaux de Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud

(1996, p. 15) qui définissent la professionnalité de l'enseignant « professionnel, praticien-réfléchi », modèle encore de référence aujourd'hui dans le monde enseignant :

par la maîtrise de « savoirs professionnels » divers (les savoirs enseignés, les grilles d'analyse des situations, les savoirs quant aux procédures d'enseignement, etc.) mais également par des schèmes de perception, d'analyse, de décision, de planification, d'évaluation... qui lui permettent de mobiliser ses « savoirs » dans une situation donnée. Et sans doute faudrait-il ajouter les « attitudes » nécessaires au métier, telles que la conviction de l'éducabilité, le respect de l'autre, la connaissance de ses propres représentations, la maîtrise de ses émotions, l'ouverture à la collaboration, l'engagement professionnel.

Aux conditions précédemment relevées, s'ajoute à la définition de professionnalité celle portant l'acquisition de schèmes et qui nous apparaît indispensable pour rendre compte de la dimension opératoire des connaissances des enseignants et pour mettre en relation la professionnalité et l'activité professionnelle.

La professionnalité apparaît finalement comme une notion aux contours assez variables en fonction des époques, mais aussi des champs disciplinaires, des travaux de recherches et des institutions qui la convoquent.

Dans la section suivante, nous contextualisons la notion professionnalité à notre recherche, et cela avec deux points de vue : celui de la formation, dans sa dimension historique et culturelle en lien avec l'identité professionnelle ; et celui des enseignants pour envisager, à travers leur activité, leur développement professionnel et identitaire.

3.1.4. La professionnalité dans notre travail de recherche

Comme l'indique Lang (1999, p. 19), « au cours des années 1980, les textes législatifs et réglementaires français utiliseront les termes de “ profession ”, “professionnalisation ” ». Dans le rapport Bancel, le terme de professionnalité est explicite, il ne figure plus comme tel dans les textes suivants, mais plus implicitement sous la forme de compétences professionnelles, de connaissances, de capacités et d'attitudes décrivant ce que devrait être l'idéal à atteindre pour un enseignant. Cet idéal représente la norme et sous-tend la grille des inspecteurs de l'éducation nationale pour évaluer les enseignants lors des « inspections ».

Ce sont les IUFM qui vont assurer la formation de ces « nouveaux » maîtres, tels que décrits dans le rapport Bancel (1989, p. 3) ; cette nouvelle formation doit permettre en effet

de faire acquérir aux futurs enseignants un solide savoir universitaire au contact des lieux où s'élabore ce savoir et des compétences correspondant

véritablement aux activités concrètes qu'ils devront assumer dans les divers établissements où ils seront affectés. C'est à cette condition qu'ils seront en mesure de suivre l'évolution de plus en plus rapide des connaissances et de contribuer, dans l'exercice efficace et épanouissant de leur métier, à la réalisation des objectifs tant quantitatifs que qualitatifs de la politique éducative nationale [...] Chacune de ces compétences met en œuvre trois pôles de connaissances qui délimitent les contours d'une professionnalité globale.

Sans détailler les compétences décrites dans le rapport Bancel, nous remarquons que professionnalité nouvelle est en rupture avec les professionnalités anciennes (au sens de Lang). Elle comporte des dimensions supplémentaires en termes d'expertise de la situation d'apprentissage mais aussi dans la dimension sociale et institutionnelle avec l'animation de projets et de travail avec des partenaires sociaux. A la professionnalité globale au sens de Lang, se substitue une professionnalité plus techniciste.

La professionnalité, du point de vue de l'institution, est considérée essentiellement comme une expertise liée à l'utilisation en contexte des connaissances et savoirs indispensables pour enseigner. C'est dans cette perspective que se situent les textes officiels inspirés du rapport Bancel après 1989. Or les travaux de Bourdoncle (2000) montrent que la notion professionnalisation renvoie à deux processus : celui de reconnaissance et de développement d'un métier défendu au plans collectifs et individuels ; et celui de développement d'une professionnalité à partir de compétences, de savoirs nouveaux essentiels à la pratique du métier. La professionnalisation suppose ainsi un processus de socialisation professionnelle intégrant des règles collectives, conscience professionnelle et d'efficacité.

La formation des enseignants, comme pour tous les métiers de l'interaction humaine, ne peut se donner comme seul objectif le développement de compétences professionnelles en négligeant les effets qu'elle produit sur l'identité professionnelles des individus auxquels elle s'adresse. Ainsi, nous considérons que la formation professionnelle engage également la construction de l'identité professionnelle et nous adoptons à cet effet la définition du développement professionnel proposée par Blin (1999, p. 211) « comme l'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles ».

Nous reprendrons également la définition de la professionnalité proposée par Perez-Roux dans laquelle nous retrouvons différents aspects nécessaires pour mener les analyses qui soutiendront notre thèse. Selon Perez-Roux et Briaud (2007, p. 236) :

De manière générale, le terme professionnalité désigne la somme des connaissances, capacités et expériences qu'une personne mobilise de façon adaptée dans une activité professionnelle. Les travaux de Courtois et al. (1996) envisagent la notion dans une approche multidimensionnelle transposable aux problématiques de formation des enseignants. Ainsi, la professionnalité demande un apprentissage permanent et collectif de savoirs nouveaux et mouvants, pluriels et composites, incluant des savoirs didactiques et pédagogiques, mais aussi des savoirs relatifs à la personne elle-même. Elle prend en compte l'histoire du sujet et fait clairement appel à la motivation, au système de valeurs de chacun. Enfin, elle est instable, toujours en construction, surgissant de l'acte même de travail. En ce sens, elle mobilise des formes d'adaptation au contexte et de fait, s'inscrit dans une dynamique de changement.

Nous envisageons ainsi la professionnalité des enseignants comme un état, possiblement temporaire, attribué à un individu ou à un groupe professionnel et recouvrant les différentes dimensions de leur activité professionnelle (sociale, personnelle, institutionnelle) et ses paradoxes éventuels. Elle intègre la complexité des compétences à construire, notamment d'ordre didactique, tout en rendant compte d'une dimension identitaire plus large. Elle comprend également la motivation, une notion qui pourra nous être utile pour penser l'engagement en formation et le rapport à la formation. La notion de professionnalité ainsi comprise pourra être mobilisée à différentes échelles.

Dans la première partie de la thèse, la notion de professionnalité fait référence aux professionnels enseignants dans leur ensemble ; elle recouvre différentes particularités qui caractérisent ces professionnels depuis des décennies. Nous avons distingué deux composantes majeures de la professionnalité des enseignants du premier degré : la pédagogie et la polyvalence. Construite socialement en opposition à la professionnalité des enseignants du second degré, la professionnalité des enseignants du premier degré questionne la place des savoirs dans le développement des compétences, et donc dans les contenus de formation. Après avoir développé plus largement la notion de professionnalité dans cette deuxième partie, nous utiliserons les caractéristiques retenues pour analyser, au cours de la troisième partie, les résultats de l'enquête que nous avons menée dans l'académie de Paris. Nos analyses conduiront à dépeindre les rapports à la formation des enseignants du premier degré, notamment en termes d'engagement, de développement professionnel ou de résistance au changement. Puis notre travail s'orientera, dans la quatrième et dernière partie de la thèse, vers une compréhension plus individuelle de la professionnalité. Nous pourrons alors envisager des professionnalités en considérant les différentes identités professionnelles des enseignants observées. Du point de

vue de l'activité des enseignantes, nous étudierons comment ce rapport à la formation se traduit dans la pratique.

Avant cela, poursuivons l'analyse de la notion de professionnalité enseignante, et revenons notamment sur la polyvalence des professeurs du premier degré, en lien avec leur construction identitaire.

3.2. La polyvalence au centre de la professionnalité des enseignants du premier degré

Nous cherchons à comprendre comment la polyvalence contribue à la professionnalité des enseignants, à la fois par sa traduction dans leur pratique, que nous observons, et par son expression dans ce qu'ils expriment de la représentation qu'ils ont de leur travail, que nous recueillons par questionnaires et entretiens, pour la mettre en perspective avec le rapport à la formation. Nous nous appuyons sur les travaux de Baillat et al. (2001), Baillat (2003, 2018) Philipot (2008, 2013, 2018) qui ont défini la polyvalence des enseignants du premier degré et qui l'ont interrogée à l'aune des savoirs professionnels et de la formation.

3.2.1 La polyvalence, une spécificité du premier degré

Dans le champ de l'enseignement, les références au « professionnel », voire à « l'expert » sont nombreuses. Pourtant, la polyvalence apparaît souvent comme ce qui spécifie les enseignants du premier degré ; historiquement, le « maître polyvalent » de l'école primaire est opposé à l'enseignant spécialisé du secondaire.

Philipot (2008) explique comment cette polyvalence de l'enseignant du primaire s'est constituée comme un marqueur d'identité professionnelle. Il précise d'abord que le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale de 1997 qualifie la polyvalence des maîtres de naturelle et ajoute à ce sujet (2008, p. 87) « la polyvalence est, en quelque sorte, un attribut naturel du maître d'école, marqueur d'une identité professionnelle originale. Attribut naturel dont chaque enseignant est tout en même temps défenseur et détracteur. Cette polyvalence "naturelle" pouvait s'accorder avec le contexte de stabilité qui a longtemps prévalu pour l'enseignement primaire, et, de fait, ne pas être interrogée ». Envisager la polyvalence comme naturelle n'aide effectivement pas à la questionner ni à en comprendre comment elle s'acquiert, individuellement ou collectivement.

Selon Baillat et Philipot (2018, p. 65) « La polyvalence des enseignants du premier degré est au fondement même de leur professionnalité » ; et Baillat en (2003, p. 8) met en évidence

le fort attachement des enseignants à la polyvalence « 86% des enseignants interrogés se déclarent très ou assez attachés à la polyvalence ». Il en cite les principales raisons qui s'organisent en deux ensembles, celles qui relèvent de l'intérêt personnel de l'enseignant, et celles qui renvoient à l'intérêt supposé de la polyvalence pour les élèves. Parmi les arguments les plus avancés il cite entre autres (*ibid.*, p. 49) « la globalité de la pédagogie, la possibilité de faire des projets, de travailler par thèmes, et la variété de l'activité d'enseignement ». Ce fort attachement à la polyvalence est pourtant contrasté si l'on le rapporte aux pratiques quotidiennes des enseignants.

Baillat, Espinoza et Vincent (2001) se sont intéressés à la polyvalence des enseignants du premier degré en posant la question de l'expertise de ces enseignants. Ils se sont demandé s'il était raisonnable d'attendre d'une même personne la maîtrise épistémologique de toutes les disciplines nécessaires à leur enseignement. Ils ont aussi questionné la référence systématique à la polyvalence de la part de l'institution à partir des années 90. Pour ces auteurs, l'engouement démesuré des discours pour cette spécificité du premier degré contribue – et serait-ce à dessein ? – à masquer les difficultés qu'elle pose pour les enseignants au quotidien. Leur enquête montre en effet, l'important écart entre la pratique réelle de la polyvalence et les discours institutionnels à son sujet. Selon le contexte, plus en éducation prioritaire qu'ailleurs, la taille de l'école et le nombre de collègues, et selon les disciplines, les enseignants font des échanges de service plus ou moins fréquents. Les mathématiques et le français, étant sous représentés dans ces dispositifs d'échanges et davantage investies individuellement.

La polyvalence réelle dans la pratique et l'évolution des contextes professionnels invitent à questionner cette caractéristique professionnelle. Les enseignants sont de plus en plus sollicités pour travailler collectivement et avec différents partenaires éducatifs et sociaux, ce qui amène les enseignants à déléguer l'enseignement de certaines disciplines ou à redéfinir cette polyvalence en la repensant à l'échelle d'une équipe. Le paradoxe entre le discours des enseignants sur la polyvalence revendiquée comme un marqueur de leur identité professionnelle, et les stratégies qu'ils mettent par ailleurs en œuvre pour l'éviter est assez révélateur d'un malaise de la profession relatif aux savoirs disciplinaires. Les enseignants, en agissant ainsi, contribuent à faire perdurer ce paradoxe créé par l'institution elle-même.

En effet, dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (BO du 25 juillet 2013) déclinant les compétences communes à tous les professeurs, la polyvalence des enseignants du primaire est mise en opposition avec la spécialité

disciplinaire des enseignants du secondaire sur une seule compétence, celle de la maîtrise des savoirs disciplinaires et didactiques.

Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique

- *Connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement. En situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques.*

- *Maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les acquis du cycle précédent et du cycle suivant.*

- *Contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement.*

En particulier, à l'école

- *Tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire.*

- *Ancrer les apprentissages des élèves sur une bonne maîtrise des savoirs fondamentaux définis dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.*

En particulier, au collègue

- *Accompagner les élèves lors du passage d'un maître polyvalent à l'école élémentaire à une pluralité d'enseignants spécialistes de leur discipline.*

L'extrait citant « le passage d'un maître polyvalent à l'école élémentaire à une pluralité d'enseignants spécialistes de leur discipline est contradictoire avec l'objectif même de ce référentiel. Le fait de parler de maître et non de professeur des écoles est également à contre sens du mouvement de professionnalisation en cours depuis plus de 30 ans. Malgré un discours de l'institution et le référentiel de compétences visant une professionnalité enseignante experte vis-à-vis des savoirs à enseigner, une ambivalence est encore présente concernant l'expertise disciplinaire des enseignants du premier degré.

Selon Baillat et Philipot (2011), l'institution est consciente de la polyvalence « réelle » des enseignants mais choisi publiquement de continuer à promouvoir une professionnalité des enseignants renvoyant à celle du maître expert et polyvalent. Nous supposons que le « poids » de la représentation sociale du « maître » d'école qui prévaut sur les décisions institutionnelles. Les auteurs (*ibid.*, 2011 p. 5) relèvent toutefois que « la rhétorique de la professionnalisation et la figure du "maître idéal", s'appuient sur une professionnalité construite "par le haut" qui tend tout à la fois, à occulter le travail enseignant réel, le point de vue de ceux qui exercent le métier, et à pérenniser les regards très prescriptifs et normatifs fréquemment portés sur le travail des enseignants du primaire ». Ce point de vue renforce celui que nous avons adopté, dans la première partie, sur la construction sociale de la polyvalence de l'enseignant du primaire.

Si la formation, pensée aussi par l'institution vise à répondre à cet objectif de polyvalence, la question des contenus de formation se pose alors légitimement. La polyvalence interroge les savoirs scolaires, leur transmission, le rapport des enseignants à ces savoirs et à la formation. Cet aspect de la professionnalité des enseignants sera donc interrogé tout au long de notre travail, à travers l'enquête sur la formation continue mais aussi lors des observations des pratiques enseignantes.

Nous poursuivons notre réflexion sur la polyvalence en questionnant sa spécificité au premier degré, avant de revenir à la professionnalité des enseignants dans ses aspects développemental et identitaire qui ne peuvent se comprendre indépendamment de la notion de polyvalence.

3.3.2 La polyvalence, terme polysémique

Dans la recherche de Baillat (2003), nous avons repéré l'absence des savoirs disciplinaires dans le discours des enseignants qui évoquent les raisons de leur attachement à la polyvalence. Ces derniers évoquent plutôt la polyvalence à l'aune de la pédagogie, en évoquant des liens possibles entre différents domaines mais sans évoquer de champ disciplinaire et de savoirs en jeu. Baillat précise d'ailleurs à ce propos (2003, p. 49) que les enseignants « apprécient surtout la variété de leur enseignement et la possibilité de mettre en œuvre une pédagogie interdisciplinaire ». Encore une fois, nous retrouvons une congruence entre le discours des enseignants et le référentiel de compétences (de l'extrait cité ci-dessus) au sujet de l'interdisciplinarité. Nous supposons que si la polyvalence est assimilée à l'interdisciplinarité, il est possible que cette définition, mal définie, soit redéfinie par les enseignants en termes de « projets »³¹ (Philippot 2013), noyant ainsi les savoirs disciplinaires.

Pour comprendre le lien entre interdisciplinarité et polyvalence, nous nous sommes appuyée sur la thèse de Philippot (2008) dans laquelle il développe la définition de la polyvalence en se rapportant à un article de Deviterne, Prairaz et Retornaz (1999) proposant cinq sens possibles pour le mot polyvalence (2008, p. 90-91) :

- La pluridisciplinarité qui est une approche de la polyvalence sous l'angle de la maîtrise disciplinaire et didactique des différentes matières scolaires. Cette pluridisciplinarité est envisagée comme une pluri-spécialisation par opposition à la spécialisation dans une seule discipline des enseignants du secondaire.

³¹ Philippot (2013) a effectué une enquête sur les représentations des enseignants vis-à-vis de la polyvalence de leur métier et en particulier sur l'interdisciplinarité. L'analyse des réponses permet de dégager les conceptions qu'ont les enseignants du primaire de l'interdisciplinarité. Pour de nombreux enseignants, l'interdisciplinarité évoque la possibilité de créer des projets regroupant plusieurs disciplines.

- L'interdisciplinarité s'entend comme la maîtrise des connexions à instaurer entre les disciplines qui permet de dépasser la vision de la polyvalence comme une juxtaposition de disciplines.
- La transdisciplinarité s'entend comme une capacité à proposer des contenus, des tâches et activités propres à développer chez l'élève des compétences transversales (compétences méthodologiques, attitudes sociales...)
- La poly-fonctionnalité fait référence aux deux finalités du métier : l'éducation et l'instruction et permet de discerner la multiplicité des fonctions connexes des missions de l'école.
- La poly-intervention renvoie à la pluralité des niveaux du primaire dans lesquels l'enseignant peut exercer et la prise en considération de l'hétérogénéité du public d'élèves.

Les trois premiers sens renvoient aux pratiques d'enseignement, les deux derniers relèvent du métier et de ses multiples missions. Plus que de préciser la notion de polyvalence, ces différentes propositions en élargissent le champ d'utilisation aux enseignants du second degré qui peuvent connaître aussi des conditions d'exercice très variées.

Se pose alors la question de l'usage exclusif de la polyvalence pour désigner la spécificité des professeurs des écoles. Nous pensons que si, aujourd'hui encore, subsiste une opposition primaire/secondaire malgré l'uniformisation souhaitée des statuts des enseignants – tous désignés par le terme de professeur –, c'est en référence à la polyvalence de l'enseignant du premier degré que celle-ci est abordée. La polyvalence, dans le contexte de l'enseignement, désigne donc des modalités de travail caractérisées par l'obligation, pour un seul enseignant, d'assumer l'ensemble des disciplines proposées aux élèves de l'école primaire. C'est donc ainsi qu'il est possible de différencier le travail des enseignants du premier degré de ceux du second degré (même si dans le second degré, les PEGC d'hier et les contractuels d'aujourd'hui sont, comme les professeurs de lycée professionnel, conduit à enseigner plus qu'une discipline). Pourtant l'opposition primaire/secondaire est encore relative aux savoirs disciplinaires, mais sans l'explicitier, créant ainsi autour de cette question, une sorte de non-dit, ressentie par les enseignants, mais difficile à aborder en tant que telle comme si la légitimité de la mission d'enseignement en dépendait.

Nous nous sommes attardée sur cette notion de polyvalence car nous avons perçu un certain flou relatif à la question des savoirs, tant dans les discours des enseignants que dans ceux de l'institution. Les travaux de Baillat (2001, 2003) et Philippot (2008, 2013) confirment non seulement l'ambivalence de la polyvalence quant aux représentations des enseignants et de l'institution mais également sa complexité pour le travail des enseignants. Pour notre travail, la prise en conscience de cette particularité dans la professionnalité des enseignants et la tension qu'elle suscite au niveau des savoirs disciplinaires est fondamentale pour comprendre le rapport

à la formation des enseignants du premier degré. Il ne serait alors pas étonnant que, déjà en formation initiale, les formateurs des professeurs des écoles, principalement issus du second degré et porteurs d'une culture disciplinaire, entretiennent cette tension dans leur façon de traiter des contenus disciplinaires, façon plus ou moins adaptée à la réalité du travail des enseignants du premier degré. Nous devons garder en tête cette hypothèse lorsque nous aborderons l'analyse des résultats de l'enquête à grande échelle sur les attentes et besoins de formation continue que nous avons réalisée auprès des enseignants parisiens du premier degré.

La polyvalence, loin d'être « naturelle » pour les professeurs des écoles comme le prétendaient encore les rapport IGEN de 1997, est une construction historique et sociale liée à l'évolution de l'école. Elle est une dimension incontournable du métier d'enseignant à l'école primaire. Elle participe à la complexité du travail des enseignants et comme de nombreuses prescription, faute de définition claire des tâches que les enseignants sont supposés réaliser, les enseignants la redéfinissent et tentent de s'en accommoder au mieux quotidiennement. C'est dans ce cadre que se construit et s'exerce la professionnalité des enseignants du premier degré. La formation des enseignants, pour partir de ses besoins et de la complexité de leur travail, devrait sans doute en tenir compte. La professionnalité des enseignants se construit à la fois dans le travail au quotidien en classe et en dehors de la classe, en situation de formation³² par un développement professionnel et une construction identitaire. Ce détour sur la polyvalence nous permet de mieux intégrer cette caractéristique du métier dans la construction de la professionnalité des enseignants, dans sa dimension sociale, collective et individuelle.

Dans la prochaine section, nous allons de même approfondir les notions de développement professionnel et de construction identitaire qui sont présentes dans les travaux précédemment cités à propos de la professionnalité. Nous nous attacherons à leurs définitions dans la littérature scientifique ainsi qu'à la compréhension leur aspect opératoire. Cela afin de réinvestir ces notions pour conduire, dans la quatrième partie de la thèse, nos analyses des pratiques enseignantes observées, et en particulier pour saisir dans l'action, comment ces deux dimensions de la professionnalité contribuent au rapport à la formation.

3.3. Le développement professionnel des enseignants du premier degré

Pour Pastré (2011), le développement, chez les professionnels, fait référence au développement des compétences mais surtout au développement du sujet et à son pouvoir

³² Nous définirons ce que nous entendons par formation dans la section suivante

d'agir. Barbier *et al.* (1994, p. 7) définissent le développement professionnel comme « l'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles ». Le développement de compétences et la construction identitaire apparaissent donc associés dans la notion de développement professionnel. Nous les aborderons toutefois séparément afin d'en saisir les dimensions spécifiques pour notre recherche.

3.3.1. Le développement professionnel comme développement de compétences professionnelles

Dans cette première section nous aborderons le développement professionnel comme développement de compétences professionnelles. Nous examinerons d'abord les conditions favorables au développement des compétences professionnelles puis nous chercherons à les identifier. Nous verrons ensuite comment comprendre le développement par l'analyse d'une situation de travail et, enfin, le développement sera envisagé sous l'angle de la formation.

3.3.1.1. Les compétences professionnelles

Nous avons déjà évoqué les compétences, que nous avons abordées dans leur dimension opératoire pour faire du lien avec l'activité en situation. Cela nous a permis d'évoquer le couple schème/situation, fondamental pour penser l'activité des professionnels. Dans cette section, nous prendrons un point de vue plus global de la question des compétences. Nous partons de la définition qu'en donne Rogalski (2004, p. 112) qui utilise le terme de compétence « pour parler de ce qui permet à un professionnel de répondre aux tâches attendues dans son travail ». Nous poursuivons avec les travaux de Pastré.

Pastré (2011, p. 301) précise les conditions rendant possible le développement au travail :

Ma conviction est que c'est dans le travail que la majorité des adultes rencontrent leur développement. Mais celui-ci n'est pas automatique et il ne se fait pas sans peine. Il est historique, contingent, très souvent empêché et demande des conditions sur lesquelles il faut beaucoup insister. Le travail est un curieux mélange d'œuvre et de besogne et il faut, pour que le développement puisse s'y déployer, que l'œuvre ne soit pas engloutie sous la besogne.

La prise en compte de ces conditions de développement est nécessaire pour comprendre le travail des enseignants, notamment en fonction des contextes et particulièrement dans les contextes qualifiés de difficiles. Mais, Pastré (2011, p. 61) explique que :

le développement observé [des adultes] est d'abord caractérisé par sa contingence : tous les acteurs, tous les apprenants ne se développent pas ; et

ceux qui le font ne le font pas en permanence, ni en suivant un ordre tel que Piaget s'est efforcé de le présenter dans sa théorie des stades. Il y a des épisodes de développement, présents chez certains, absents chez d'autres pourtant placés dans des conditions analogues. Et ces épisodes dépendent beaucoup des circonstances : un changement de fonction, un changement dans le métier, une entrée en formation, l'introduction d'une nouvelle technologie ou d'une nouvelle organisation du travail sont des occasions qui peuvent être saisies ; ou ne pas l'être.

Pastré ouvre ainsi une perspective pour notre analyse des pratiques observées et des entretiens associés, afin de comprendre ce qui pour les uns est l'occasion de développement et pour d'autres constitue un obstacle, dans des contextes pourtant similaires de travail ou de formation (en liaison avec leur travail). Comme l'écrit Pastré (2011, p. 62), « le développement des adultes fait apparaître toute la contingence d'un processus historique ». Pour envisager le développement, Pastré a privilégié le modèle de Vygotski à celui de Piaget ; il le justifie ainsi (*ibid.*, p. 62) « une approche historique événementielle me paraissait plus pertinente qu'un point de vue génétique, endogène et maturationnel ». À partir des travaux de Pastré, nous avons cherché à comprendre la place du développement dans le travail et les compétences qu'il mobilise.

Par le travail, l'homme transforme le réel, mais il se transforme aussi lui-même. Bien sûr, le développement ne se produit pas que dans le travail, mais pour un adulte le travail en est un lieu privilégié. Dans le monde de l'éducation, l'institution demande aux enseignants de s'adapter à une diversité de contextes sociaux et politiques eux-mêmes variables, en multipliant les injonctions qui se révèlent parfois paradoxales. Les compétences des enseignants sont de plus en plus évaluées dans un système scolaire piloté par la performance. Un enseignant compétent, aujourd'hui, est avant tout un professionnel qui peut s'adapter aux nouvelles situations. Pour Pastré (2011, p. 67), à la suite de Vergnaud : « Être confronté à une situation nouvelle est toujours une épreuve, mais on qualifie de compétent l'opérateur qui "est moins démuni" face à la nouveauté ». Pastré pense que la notion de compétence a évolué parallèlement aux transformations du travail. Pour les enseignants, les évolutions sont conditionnées par des prescriptions qui ont entraîné un changement dans la façon d'envisager la compétence.

Pour les enseignants, qui ne sont pas soumis à une organisation taylorienne du travail dans laquelle la tâche prescrite était clairement définie, les prescriptions comportent une part d'incertitude et laissent des marges de manœuvre. Néanmoins, l'institution s'appuie sur la compétence attribuée à l'agent pour que ce soit lui qui choisisse le bon « mode opératoire » pour reprendre l'expression de Pastré (2011). Pour Pastré (2011, p. 70) « la précision de la

prescription est inversement proportionnelle à la compétence attribuée à l'agent. Mais ce principe général s'est en quelque sorte retourné : ce sont les situations de travail où il faut faire appel à l'intelligence et à l'adaptation de l'agent qui deviennent de plus en plus fréquentes et obligent de ce fait à requérir une compétence de plus en plus grande ». Ce point est essentiel pour mettre en relief la réalité du travail des enseignants face à de nouvelles situations imposées par l'institution, qui les mets en tension vis-à-vis de leurs compétences professionnelles et le champ de compétences qui s'élargit toujours plus.

Ainsi, la difficulté scolaire, l'inclusion d'élèves en situation de handicap, la gestion d'élèves aux comportements de plus en plus difficiles, les contenus des programmes à maîtriser, etc. s'ajoutent à la singularité de chaque nouvelle situation demandant aux enseignants de s'adapter en permanence. La compétence d'un enseignant devient sa capacité à s'adapter à la plus grande variété possible de situation. Pastré explique (2011, p.73)

on n'est pas compétent dans l'absolu ; on est compétent, comme dit Leplat, « pour une classe de tâches » (1991). Et c'est en apprenant quelque chose qu'on apprend, quelquefois mais pas toujours, à apprendre. On peut aussi appliquer une procédure, ou la modifier, parce qu'on en comprend la raison et le bien-fondé dans certaines circonstances. De la même manière, on peut apprendre une manière de faire en s'enfermant dans un mode opératoire rigide et répétitif. Dans ce cas, on ne risque pas d'apprendre à apprendre.

Cette façon d'envisager la compétence, permet de situer le professionnel face à une tâche. D'un « côté » il y aurait la compétence « qui se réduit à l'exécution » – comme l'écrit Pastré (2011, p. 75) –, le professionnel s'enferme alors dans la maîtrise d'un mode opératoire rigide adapté à la seule configuration qui lui a permis de la construire. De l'autre « côté », il y aurait une compétence qui repose sur une capacité d'adaptation face à des situations variées et nouvelles.

Dans le premier cas, face à une situation nouvelle, le professionnel se verrait obligé de tout réapprendre à partir de zéro ou de faire face à de très grandes difficultés car son champ de compétence se trouverait trop étroit et ne pourrait supporter les changements. Dans le second cas, ils pourraient transférer leurs connaissances, ayant une plus grande capacité d'abstraction et donc d'adaptation. Pastré nous donne ainsi à voir comment évolue le rapport entre la compétence et le développement. Il ajoute (2011, p. 78) « quand prédomine la compétence exécution, la compétence est du côté du fonctionnement de l'activité, et non pas du côté de son développement ; quand prédomine la compétence adaptation, la compétence est du côté du développement de l'activité. Cependant, Pastré (2011, p. 75) remarque

qu'il ne s'agit pas de compétences générales mais plutôt de capacité à traiter des problèmes spécifiques en les voyant comme des cas particuliers de configurations plus générales.

C'est pourquoi, face à une même tâche, les uns vont s'enfermer dans l'exécution, les autres vont l'appréhender comme appartenant à une classe plus abstraite, dont ils identifient à la fois les propriétés spécifiques et les propriétés génériques relevant de la classe d'appartenance.

Aujourd'hui, la compétence « adaptation » – pour reprendre le terme employé par Pastré (2011) – est attendue des enseignants. Les instructions officielles et les référentiels de compétences des enseignants l'indiquent très clairement « [l'enseignant doit] s'adapter au profil de chaque élève pour lui permettre de développer son potentiel [...] Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers. » (Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Bo n°30 du 25 juillet 2013, compétence P3). Pour autant, si nous nous référons à Pastré, ce relève d'une grande complexité pour les enseignants, c'est justement de repérer les propriétés spécifiques et génériques d'une classe de situation pour adapter leurs schèmes à une autre classe de situation. De nombreuses situations d'enseignement comportent des caractéristiques qui en font des situations complexes. Selon Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, p. 174), ces situations

sont susceptibles de requérir un degré relativement élevé de conceptualisation. Leur diversité et leur variabilité interne sont grandes. L'accès au résultat de l'action n'est pas souvent direct, ni souvent accessible ; il peut n'être que partiel. Les effets qu'elles produisent dépendent généralement d'un faisceau de facteurs parmi lesquels il n'est pas facile d'identifier ceux qui relèvent de l'action propre du professionnel.

Dans l'enseignement, l'activité de « diagnostic » est permanente et relève de dimensions différentes, rendant l'adaptation à des nouvelles situations plus complexes. En effet, ces activités se réalisent dans des interactions. Celles-ci incluent « l'activité conjointe » d'autrui, qui impose un certain nombre de contraintes. Cet autre agit selon ses propres motifs et buts, et sa propre compréhension de la situation.

De plus, les enseignants sont soumis à une double contrainte : une grande autonomie laissée à l'action, et une obligation de respecter les prescriptions. Cette autonomie, chère aux enseignants car inhérente à leur professionnalité, accroît la difficulté à maîtriser les situations rencontrées, faute de soutien par la formation ou faute de ressources. Selon Pastré, Mayen et

Vergnaud (2006, p. 174), une des raisons des difficultés rencontrées en formation, est une conception erronée de l'activité des enseignants³³ qui se perpétue.

Tout d'abord, se perpétue une conception dissociée de ce que sont ces activités, en particulier dans l'univers de la formation. D'un côté existerait une expertise sur un objet « objectif » : corps du patient, outil à usage professionnel ou quotidien, savoir à enseigner, information à échanger, tâche à accomplir. C'est cet objet-là de la relation qui est privilégié dans les formations professionnelles longues et diplômantes, qui sont des formations de techniciens. D'un autre côté, existeraient des compétences générales : communication, pédagogie, autorité, empathie, etc. Pour certains, ces compétences peuvent relever d'une formation, pour d'autres, elles font partie des aptitudes individuelles et sont souvent prises en charge par la formation continue. Ces « compétences générales » sont comme un contenant qui serait indépendant des contenus de l'action.

On pourrait ainsi catégoriser les compétences professionnelles des enseignants : des compétences techniques permettant la transmission des savoirs scolaires, donc intégrant des savoirs disciplinaires et didactiques ; et des compétences plus générales, sociales et organisationnelles, convoquant des savoirs propres à la pédagogie et à la gestion de classe.

3.3.1.2. L'analyse de la situation de travail de l'enseignant pour comprendre son développement

Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) ont apporté leur contribution de chercheurs en didactique professionnelle pour l'analyse de l'activité des enseignantes. Leur apport complète de façon fructueuse celle des chercheurs en didactique disciplinaire. Selon Pastré, Mayen et Vergnaud, l'activité d'un enseignant est particulièrement difficile à analyser car la place des savoirs à transmettre y occupe une place importante, et aussi parce que « c'est un métier très empirique, où la tâche prescrite reste très générale et où de nombreuses de compétences mobilisées sont acquises sur le tas. » (*Ibid.*, p. 182).

Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, p. 182) citent Durand (1998), qui propose une entrée intéressante pour l'analyse de l'activité des enseignants en observant trois buts enchâssés. Ces buts rappellent ceux mis au jour par différents chercheurs en didactique des mathématiques (Charles-Pézard *et al.* 2012, Roditi 2015, Butlen *et al.* 2016, 2017, Butlen & Masselot, 2018) :

Le premier but que se donne un enseignant est d'avoir un minimum de calme dans sa classe (la discipline) de manière à pouvoir mettre les élèves au travail. Un deuxième but, sur-ordonné, consiste à provoquer des apprentissages. Enfin on peut envisager un troisième but, hiérarchiquement supérieur par

³³ Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) évoquent les métiers qui s'accomplissent avec et pour l'humain, que nous reprenons ici dans le cas des enseignants.

rapport au précédent : induire du développement cognitif chez les élèves, ce qui sans doute donne sens aux autres buts subordonnés. Le problème, c'est que c'est le premier but (mettre au travail) qui sert généralement de régulateur de l'activité, alors que les buts de niveau supérieur, tout en donnant son sens à l'activité, ne servent généralement pas à la réguler.

La hiérarchisation des buts de l'activité, pourtant coordonnés, et la mise en avant des régulateurs de l'activité enseignante, ne sont pas sans rappeler ce que Charles-Pézard, Butlen et Masselot (2012) ont nommé l'installation de la paix scolaire et l'exercice de la vigilance didactique³⁴.

Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) ajoutent à leur analyse une distinction entre activité productive et activité constructive, qui apporte un autre regard sur l'activité enseignante. L'activité, dans un travail, a généralement un but productif : les gens travaillent pour transformer le réel qu'il soit matériel, social ou symbolique. L'activité constructive contribue au développement professionnel par le travail ; elle n'est généralement présente que comme un effet non intentionnel de l'exercice de l'activité productive. Dans l'enseignement, pour le travail des élèves, les buts sont inversés. Comme l'expliquent Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, p. 183) « pour les élèves, le but devient l'activité constructive (apprentissage et développement), mais pour cela il faut s'appuyer sur une activité productive, une tâche à effectuer, qui va servir de moyen pour générer de l'activité constructive ». Ils identifient comme activité productive, la tâche scolaire effectuée, qui n'a selon eux pas de sens pour elle-même, mais qui est au service des buts qui relèvent de l'activité constructive attendue : les apprentissages et le développement. Les buts de l'activité constructive sont trop lointains et aléatoires pour permettre une régulation. Ces pourquoi les auteurs soulignent que cette régulation s'exerce sur la mise au travail. Sans doute s'exerce-t-elle également sur la réalisation de la tâche scolaire par ce travail, cette réalisation constituant à notre sens un but intermédiaire entre le premier (mettre au travail) et le deuxième (provoquer des apprentissages). C'est d'ailleurs souvent ce but intermédiaire qui devient prioritaire quand les enseignants ne sont pas sûrs d'atteindre celui de construction des apprentissages ; ils visent alors la réussite de leurs élèves plutôt que leurs apprentissages...

Les outils de la didactique des mathématiques viendront compléter ces apports, notamment sur l'activité dite productive de mise au travail des élèves. Butlen, Charles-Pézard et Masselot ont identifié le rôle de la dévolution qui ne se limite pas à mettre les élèves au travail, mais bien à leur transmettre la responsabilité de la résolution d'un problème. La

³⁴ Butlen, Charles-Pézard et Masselot (2016) définissent la paix scolaire comme le couple « paix sociale » et « adhésion au projet d'enseignement du professeur ». La vigilance didactique est définie comme une sorte d'ajustement didactique permanent de la part du professeur.

dévolution ne se limite à provoquer une activité productive des élèves, par l'appropriation de la responsabilité du problème, c'est le rapport au savoir de l'élève qui est engagé, c'est donc aussi une activité constructive qui est provoquée. L'institutionnalisation relève quant à elle pleinement de l'activité constructive pour les élèves, c'est justement le moment où il s'agit pour eux de comprendre ce qui doit s'apprendre de ce qui a été fait en classe. Dans les interactions en classe, les actes de parole des enseignants ont également pour buts à la fois de provoquer une activité productive et une activité constructive chez les élèves. Leur analyse montre qu'ils se constituent parfois en obstacle à la réalisation de ces activités (Roditi, 2014).

Pastré, Mayen et Vergnaud posent également ces questions, dans des termes quelque peu différents. Ils pointent très justement le fait que des élèves sont parfois confrontés à des tâches dont la réalisation ne mobilise pas nécessairement le savoir à acquérir. Les élèves utilisent alors des connaissances « bricolées » pour réussir. C'est pourquoi réussite et apprentissage doivent être clairement distingués. Ils expriment cette idée en ces termes (2006, p. 184) :

L'objet qui sert de médiateur dans l'interaction entre un enseignant et ses élèves n'est pas le savoir ; ce n'est pas non plus les connaissances bricolées par les élèves, qui sont capables de faire feu de tout bois pour trouver des ressources afin de résoudre les problèmes qu'on leur pose. On peut faire l'hypothèse que l'objet qui sert de médiateur est un objet hybride, un objet à deux faces, avec une face « connaissances » quand les élèves croient avoir trouvé des procédés ou des régularités qui leur permettent de réussir sans forcément apprendre ; et avec une face « savoir », car le maître va faire le nécessaire pour que dans les tâches qu'il propose aux élèves ce soit la mobilisation du savoir visé qui soit la voie la plus obvie pour résoudre le problème posé : dans ce cas, mais dans ce cas seulement, la réussite de la tâche coïncide avec l'assimilation d'un savoir.

Cet objet hybride qu'est le couple connaissance-savoir permet de regarder comment l'enseignant régule son activité à partir de ce qu'il infère des stratégies mobilisées par les élèves pour résoudre les problèmes. Il régule ce faisant l'activités des élèves.

En didactique des mathématiques, différentes recherches (Butlen *et al.* 2017, Roditi 2015) ont mis en évidence que l'enseignant peut transformer la tâche, sans changer le problème sous-jacent à la tâche, notamment pour des élèves en difficulté qu'il souhaiterait aider. La relation entre la tâche et le problème qu'elle porte n'est pas fixée une fois pour toute. La compétence « adaptation » de l'enseignant s'exprime dans sa façon de définir – pour tous les élèves, pour certains élèves ou pour un élève en particulier – la tâche associée à un même problème mathématique. Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, p. 184) l'expriment d'une autre manière par la distinction entre deux registres, le registre pragmatique et le registre épistémique :

D'une façon générale, on peut dire qu'on joue en permanence sur deux registres : il y a le registre pragmatique, qui consiste à chercher avant tout la réussite dans la tâche, soit en cherchant de la part de l'élève à utiliser des connaissances bricolées, soit en cherchant du côté de l'enseignant à réduire la difficulté du problème en fournissant des indices supplémentaires. Et il y a le registre épistémique, qui consiste à résoudre un problème par mobilisation du savoir adéquat. Dans ce cas, la réussite n'est pas le véritable critère ; le savoir seul permet d'être sûr que la réponse donnée est la bonne réponse.

Ces recherches en didactiques professionnelles permettent de mettre en rapport l'analyse de l'activité des élèves et celle des pratiques des professeurs ; nous utiliserons ces outils dans la quatrième partie de la thèse pour l'analyse des pratiques des enseignants observés. Pour faire le lien avec la formation, nous nous attardons dans la section suivante sur le concept de zone de développement proximal adapté du concept de Vygotski à la formation par Rogalski (2004). Ce concept nous semble un des éléments centraux dans la prise en compte des enseignants dans leur formation.

3.3.1.3. Le possible développement par la formation

Nous reprenons ici brièvement les travaux de deux auteurs conduisant à éclairer la potentialité d'un développement professionnel en formation. Outre les facteurs sociaux et relationnels que nous envisagerons dans un second temps lorsque nous considérerons la construction identitaire, ces deux auteurs ciblent la conceptualisation des savoirs d'une situation.

Le premier auteur est Rogalski qui propose un modèle qu'elle qualifie de « double germination » (Rogalski, 2004), à partir des concepts définis par Vygotsky, pour soutenir un cadre d'analyse du développement des compétences articulant les apports de l'expérience en situation et ceux d'une formation centrée des savoirs propres à la profession, qu'elle nomme savoirs de référence. Rogalski qualifie ce modèle de « double germination » car il propose un double mouvement de construction : une émergence des concepts à partir de l'action, par une médiation sociale (des pairs) ; et une intériorisation des savoirs de référence explicitement proposés par les formateurs. Le concept de zone de développement proximal (ZDP) est ainsi associé à l'efficacité de la formation. Rogalski (2004, p. 114) l'explique : « La notion de zone de développement proximal pointe sur l'existence de conditions pour l'efficacité de la formation : en deçà de cette ZDP, la formation n'apporte rien au sujet qu'il n'ait déjà construit,

au-delà, l'intériorisation des concepts professionnels comme scientifiques ou techniques ne peut avoir lieu ».

Le deuxième auteur est Pastré qui distingue, nous l'avons déjà indiqué, concepts pragmatiques et concepts épistémiques. Selon Pastré (2011, p. 89) :

les concepts pragmatiques sont le résultat du développement d'une communauté d'action : ils sont élaborés dans l'action et pour l'action ; ils se distinguent des concepts scientifiques et techniques de la conception, et des indicateurs construits dans le système de travail, mais ils s'y articulent . Ils sont verbalisés, pas nécessairement sous des formes univoques. Ils sont au cœur des représentations partagées qui permettent inférences et anticipation dans l'action collective. Ils font partie des savoirs de référence (Rogalski, & Samurçay, 1994) ; ils « circulent » des « anciens » aux « nouveaux » et ils peuvent être des objets partagés entre ingénieurs et opérateurs (Samurçay, 1995).

Le cadre de double régulation de l'activité permet de prendre en compte les évolutions de la conceptualisation au niveau individuel comme au niveau collectif, au cours d'un processus de réflexivité dont Pastré a souligné la nécessité pour la formation (à travers les débriefings). Pastré (2011) distingue trois conditions pour obtenir un processus de développement.

La première concerne les situations, les situations-problèmes que Pastré nomme « des situations de discordance » en référence à Vygotski, qui sont le principal moteur du développement, car elles obligent le sujet à se dépasser. Pastré explique ces situations de discordance ainsi (2011, p. 109) :

elles obligent le sujet à « penser une tête au-dessus de lui-même » [...] Mais on retrouve la discordance dans d'autres domaines : rapports des concepts quotidiens et des concepts scientifiques, mais aussi dans la théorie de la « zone prochaine de développement ». Bien sûr, la discordance au sein du psychisme n'explique pas tout : il faut aussi que le sujet soit capable d'en tirer parti.

Le sujet possède alors deux possibilités pour répondre au problème. Il peut s'appuyer sur les données empiriques apportées par la situation comme des réponses aux opérations qu'il vient de faire, et il apprend alors par les résultats de son action. Pastré explique d'ailleurs que c'est toujours une stratégie possible face à un problème jugé trop difficile par le sujet avec les ressources dont il dispose. Le sujet peut aussi, deuxième possibilité, aller vers une conceptualisation de la situation en utilisant un modèle opératif construit préalablement, et adapté au problème. La première condition serait donc la confrontation du sujet à une situation-problème, compte tenu de sa capacité à en tirer profit.

La deuxième condition expliquée par Pastré (2011, p. 110) est la suivante :

Le deuxième point que je voudrais souligner porte sur la dimension épistémologique du développement. Qu'il s'agisse de savoirs ou de compétences, il y a développement quand il y a élargissement des capacités de penser et d'agir. Prenons l'exemple des compétences et de leur évolution. On peut dire qu'une compétence peut évoluer dans deux directions : ou bien elle s'enferme et se fossilise dans l'effectuation de la tâche, elle s'automatise de plus en plus, perd une grande partie de sa souplesse d'adaptation ; on pourrait dire que l'efficacité en vient à l'emporter sur la capacité d'adaptation. [...] À l'inverse, et sans parler pour autant de « formalisation », une compétence peut évoluer vers une ouverture dans l'organisation de l'activité, c'est-à-dire vers davantage d'abstraction. Elle porte toujours sur une classe de situations spécifique, elle est toujours mobilisée dans des occurrences singulières ; mais elle traite chaque situation singulière comme le cas particulier d'un ensemble général. Elle reste centrée sur la situation singulière, mais elle la traite comme un possible parmi d'autres. On pourrait dire qu'elle généralise au sein même du singulier.

La deuxième condition est donc une possibilité de généralisation et de transposition : les compétences ne sont plus associées à des situations isolées mais à une classe de situations, avec une conceptualisation conduisant à comprendre ce qui fait classe pour un ensemble de situations. Pour réaliser cette condition, l'intervention d'un formateur peut être facilitante.

La troisième condition au développement porte sur la construction identitaire. Pastré (2011, p. 304) relève un paradoxe : « il n'y a pas de développement sans autonomie d'un sujet qui met en œuvre son pouvoir d'agir ; et en même temps il n'y a pas de développement possible s'il n'y a pas reconnaissance d'autrui. Cela est particulièrement visible quand cette reconnaissance n'a pas lieu [...] Le développement au travail est fragile, car il ne peut se déployer sans s'appuyer sur une certaine estime de soi ; et cette estime de soi dépend pour une grande part d'autrui ». Cette troisième condition est donc la reconnaissance d'autrui. Pastré évoque le paramètre de l'estime de soi pour illustrer le cas du manque de reconnaissance. On peut penser aussi à une reconnaissance d'autrui davantage portée sur la pertinence professionnelle de l'évolution : les pratiques ont besoin d'être partagées pour exister, c'est ce que montre notamment Roditi (2009) pour le cas de l'enseignement d'un contenu précis au collège. Les pratiques partagées fondent l'identité professionnelle, c'est sur sa construction que nous allons maintenant continuer afin de clore le chapitre sur la professionnalité des enseignants.

3.3.2. La construction de l'identité professionnelle

Pour introduire cette section nous citerons encore Pastré (2011, p. 301) qui invite à faire un pas de côté sur la finalité de la didactique professionnelle et sur le développement dans le travail afin d'intégrer la dimension personnelle et identitaire inhérente à ce développement.

En faisant du développement dans le travail la finalité essentielle de la didactique professionnelle, mon intention n'est pas de dénier la dimension de culture, et de culture désintéressée, qui doit être présente dans la formation. Voir dans la connaissance sa dimension opératoire, comme nous y invite la théorie de la conceptualisation dans l'action, ne conduit pas à faire de la formation quelque chose qui se réduirait à de l'utilitaire. Car il faut bien distinguer trois termes, trois adjectifs, qui sont certes en relation, mais pour lesquels le passage de l'un à l'autre représente une rupture : « opératoire », « pragmatique », « utilitaire ».

Le terme opératoire désigne la connaissance qui permet de s'adapter aux différentes situations rencontrées. La dimension opératoire des connaissances implique un ajustement du sujet aux situations, mais aussi un ajustement de la situation relative à ce que souhaite le sujet. Le terme « pragmatique », introduit le but qu'un individu assigne à son action. Et enfin, le terme « utilitaire » intervient quand un individu vise principalement à ne retenir que ce qui est utile pour lui, pour répondre à ses besoins. Pragmatique et utilitaire se distinguent par la dimension constructive de soi, qui permet de ne pas réduire le travail à de l'utilitaire.

La construction identitaire est inhérente au développement des professionnels au travail, nous allons dans une première section définir la notion d'identité selon différentes échelles, celle de l'individu et celle du groupe professionnel impliquant la reconnaissance sociale.

3.3.2.1. L'identité professionnelle, une construction du soi professionnel

Pastré envisage le développement au travail aussi comme une construction de soi (2011, p. 117) « comme une appropriation de l'ensemble des événements vécus par un sujet pour leur donner du sens pour soi ». Le développement se construit à partir de ce que Pastré nomme des genèses, de deux types, opératoire (déconstruction des connaissances pour les reconstruire à un niveau d'abstraction supérieur) et identitaire. Ces genèses permettent de mettre en avant à la fois les invariants de situation et les invariants identitaires. Pastré (2011, p. 140) précise que ces invariants « ne sont pas inertes et statiques, mais possèdent leur propre dynamique de développement [...] cela peut se faire parce que l'activité se réorganise en passant à un niveau supérieur qui intègre le niveau inférieur d'où on est parti ».

Cette idée de genèse identitaire permet d'envisager une permanence du soi malgré les différentes ruptures que le sujet va rencontrer dans le temps. Pastré cite par ailleurs Vinatier (2011, p. 140) « qui la première a parlé d'invariance du sujet (2008, 2009). Son but était d'élargir la perspective de Vergnaud sur les invariants en distinguant les invariants de situation et les invariants du sujet ». Pour Vinatier, les invariants recouvrent plusieurs catégories, à la fois le jugement, les valeurs, les intérêts et motivations de la personne et sont des organisateurs de l'activité qui renvoient à ce qu'elle nomme « une identité en acte » (Vinatier, Altet, 2008) qui se manifeste lors d'interactions du sujet avec d'autres sujets. Cette notion d'invariant identitaire éclaire la variabilité de l'activité des enseignants qui s'effectue sur et avec d'autres humains. Plusieurs auteurs ont fait des propositions théoriques visant elles aussi à identifier la part invariante de la pratique enseignante malgré la variabilité de l'activité des professeurs.

Beckers (2004, p. 65) reprend la définition d'identité de Barbier (1996a, pp. 40-41)

il définit l'identité, de manière intégrative, comme un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.), et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) produits par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire.

Barbier ne distingue pas la dimension opératoire et personnelle d'un individu à la différence de Pastré. Sa définition est intégrative dans le sens où elle est constituée de ce qu'un individu est capable de faire, de ce qu'il fait, de ce qu'il sait, de ses représentations, de ses émotions et de ses valeurs. Elle rend compte de la singularité d'un individu.

Blanchard-Laville (2001) définit l'identité professionnelle comme des processus psychiques inconscients. S'intéressant à l'enseignant débutant stagiaire, elle décrit deux pôles qui cohabitent dans les situations professionnelles : le soi-élève et le soi-enseignant. Le soi-élève continuant à exister même si celui-ci est refoulé. L'enseignant débutant est confronté à des situations déstabilisantes remettant en question le soi-élève, représentant souvent une école idéalisée, provoquant ainsi une rupture provoquant une crise identitaire et un sentiment de débordement, d'insécurité voire d'anxiété. Les enseignants construiraient alors des modèles de comportement représentant des compromis acceptables pour eux. Les enseignants sont soumis à de nombreux changements professionnels (école, pairs, parents d'élèves, changements institutionnels, etc.) au cours de leur carrière. Nous supposons que cette crise identitaire décrite par Blanchard-Laville peut se produire également chez les enseignants plus expérimentés. La tension se fait non plus entre le soi-élève et le soi-enseignant mais entre un modèle du soi-

enseignant ancien et un modèle du soi-enseignant nouveau à recomposer en un modèle acceptable pour l'individu. Cette façon de concevoir le caractère dynamique de l'identité se retrouve aussi dans la définition qu'en fait Perez-Roux.

En effet, Perez-Roux (2004, p.87) remarque le caractère dynamique de l'identité où le sujet et le contexte se déterminent mutuellement.

Dans un contexte professionnel donné, l'individu construit plus ou moins consciemment un équilibre provisoire ; il suffit qu'un élément de l'environnement ou qu'un élément inhérent au sujet se modifie (problèmes de santé, par exemple), pour que l'ensemble soit contraint de bouger. La perte du sentiment d'équilibre amène l'individu à se repositionner pour redonner sens à son contexte : il (ré) interprète alors ses propres conduites, qu'il explique et justifie, les rationalisant à travers des représentations professionnelles ; celles-ci lui permettent d'établir un autre rapport au métier, à ses acteurs et, plus largement, à l'institution.

Ce que nous retenons de ces définitions supportées par des options théoriques très différentes, c'est le processus dynamique de construction identitaire, l'identité pouvant évoluer ou non au cours des nouvelles expériences rencontrées. Le façonnage identitaire y est conçu comme un processus entre continuité et rupture, en articulant des éléments biographiques, des représentations et les pratiques du sujet en relation avec les contextes traversés et les interactions à autrui. Dans un langage courant, cette construction identitaire pourrait se nommer expérience professionnelle. Cela nous amène donc à définir ce que nous entendons par expérience afin clarifier l'utilisation de ces deux termes.

Pour Pastré l'expérience relève du mystérieux car si, pour certaines personnes, les épreuves de la vie ont contribué à leur expérience, pour d'autres, il semble que d'autres n'aient pas tiré profit des événements vécus. Il y a une sorte d'inégalité dans la manière de s'approprier une part de ce que nous avons vécu. L'auteur le présente ainsi (2011, p. 119) « D'emblée l'expérience se présente comme ambivalente : c'est du vécu, mais c'est aussi du vécu assumé et intégré à soi-même ». Pastré indique que certains événements vécus nous paraissent à ce point significatifs et exemplaires qu'ils deviennent représentatifs de nous-mêmes et qu'ils sont intégrés à notre identité. Comme l'expérience est ambivalente, pour la comprendre il faut la saisir dans son processus ; c'est ce que l'auteur l'explique (*ibid.*, p. 123) :

Au moment où le sujet fait l'épreuve de la confrontation au nouveau et à l'événementiel, au moment où le sujet risque de découvrir des aspects inconnus du monde et de lui-même. On voit alors que le point nodal de l'articulation entre l'expérience et l'identité tient en ceci : l'expérience touche à l'identité dans la mesure où elle représente la capacité que nous avons de

transformer ce que nous avons reçu de la vie en quelque chose que nous assumons et qui désormais fait partie de nous-mêmes.

L'expérience se construit à partir de l'identité, en rendant un sujet capable de transformer « des contraintes en ressources, le passif en actif, le subi en assumé. » (*Ibid.*, p. 124). L'expérience professionnelle ainsi décrite peut-être rapprochée, malgré les différences théoriques, du processus de transaction identitaire décrit par Blanchard-Laville ou encore par Perez-Roux, elle donne une structure temporelle au concept d'identité professionnelle.

3.3.2.2. une identité sociale

Dubar (2000) apporte un éclairage intéressant sur la manière dont se construit l'identité, comme « produit de socialisations successives » (2000, p. 109). Il défend aussi une conception évolutive de l'identité. Il identifie une socialisation primaire s'effectuant durant l'enfance et essentiellement dans le cadre familial ; et diverses socialisations secondaires en fonction des groupes sociaux et des systèmes que le sujet intègre. Ainsi l'école, les groupes de loisirs, l'insertion professionnelle sont des socialisations secondaires. Le travail est une socialisation secondaire aux conséquences importantes sur la construction de l'identité sociale, cette socialisation inclut des savoirs professionnels, mais aussi des normes, règles et valeurs partagées par le groupe professionnel d'appartenance. Chaque insertion d'un individu dans un nouveau système constitue une rupture, qui amènera vers un ajustement et une accommodation.

Dubar distingue aussi la socialisation relationnelle, celle des acteurs en interaction. Cette socialisation se réalise par deux processus (*ibid.*, 2000, p. 110) : « l'attribution d'une identité par autrui (les élèves, les collègues, les parents dans le cas de l'enseignant), processus essentiel lié à la reconnaissance (identité pour autrui) et « l'incorporation » c'est-à-dire l'intériorisation de cette identité par la personne ». L'identité professionnelle se construit ainsi selon une double transformation : avec le sujet lui-même dans son accommodation vers une identité nouvelle lors de changements de système social ; et une transformation avec les autres ; où il élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celle que, selon lui, les autres lui attribuent. Beckers (2004, p. 67) explique « Le sentiment de reconnaissance ou de non-reconnaissance d'autrui qui en découle s'avère essentiel dans la construction identitaire ».

Pastré (2011, p. 146) cite Clot et Faïta (2000) qui ont précisé ce qui, dans l'activité humaine relève, du genre et du style³⁵. Ces deux concepts apparaissent aussi comme des moyens de penser la construction identitaire, relativement à un collectif et par l'activité. « Le genre, c'est une manière d'agir, de penser et de sentir qui est partagée par une communauté d'acteurs [...] Le style est la manière dont un acteur s'approprie personnellement le genre auquel il appartient ; c'est en quelque sorte la signature du sujet ». Dans le quotidien, il est difficile de faire la différence entre ce qui appartient au genre et ce qui appartient au style. Pastré explique que si on peut parler d'invariance dans les genèses identitaires, cette invariance s'exprime par une fidélité à soi-même (*ibid.*, 2011, p. 147) : « Mais, dans la plus grande partie des cas, la fidélité à soi-même s'exprime sous une forme conservatrice, et dans ce cas le style qui est comme notre signature est indiscernable du genre dans lequel nous avons baigné ». Ce point de vue est intéressant pour notre recherche car, si nous le replaçons dans le contexte de la formation des enseignants, cela sous-entend que les enseignants sont porteurs du genre professionnel partagé majoritairement au moment de leur construction identitaire et de leur développement de compétences professionnelles. Il serait alors peut-être difficile d'accéder au style d'un enseignant, incarnation personnelle du genre dont il est porteur.

La profondeur de la construction du genre et du style pour un enseignant nous invite à nous interroger sur les possibles et les limites de la formation. La formation peut-elle induire un changement identitaire, un changement de pratique, ou seulement plus localement un changement d'activité ? Que faut-il comprendre de l'enseignant, de son expérience, de son contexte et de travail et de ses pratiques pour concevoir une formation susceptible d'aboutir à un développement professionnel ? Dans cette dernière section, nous allons replacer notre réflexion sur la professionnalité enseignante et le développement professionnel dans notre questionnement de recherche sur la formation, et plus précisément sur les attentes et besoins de (en) formation. Comment la connaissance de la professionnalité des enseignants peut-elle renseigner un formateur sur les attentes et les besoins de ces enseignants (ou comment peut-elle l'aider à les construire en formation) ? Et comment les pratiques enseignantes et leur analyse peuvent-elles enrichir cette compréhension ? Ce questionnement sur les attentes et besoins nous amène à penser le rapport à la formation des enseignants ; et conséquemment ce qui explique les satisfactions et insatisfactions vis-à-vis d'une (de la) formation. Et ce d'autant plus que les attentes et besoins ne sont sans doute pas des « déjà-là » chez les enseignants, des déjà-là que

³⁵ Nous préciserons ces deux termes plus précisément en quatrième partie pour l'analyse de l'activité des enseignants avec les travaux de Butlen et al. (2004)

les enseignants pourraient exprimer pour peu qu'on leur en laisse l'occasion (ce qui n'est souvent pas le cas) ; les attentes et les besoins sont sans doute plutôt à construire en formation avec les enseignants ou dans les échanges avec leurs cadres.

3.3.3. Le développement professionnel et le rapport à la formation

Le rapport à la formation nous semble un concept intéressant pour comprendre les conditions nécessaires au développement professionnel des enseignants en formation. En prenant en compte à la fois les pratiques des enseignants et leur professionnalité, il nous semble en effet qu'une voie s'ouvre pour accéder aux raisons que les enseignants ont pour s'engager ou non en formation, en fonction des contenus proposés.

Les recherches de Perez-Roux (2006, 2009) et de Fleitz (2004) s'inspirent des travaux de Charlot sur le rapport au savoir (1997, p. 93) « le rapport au savoir est rapport au monde, à l'autre et à soi-même, d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre [...] Le rapport au savoir inclut les représentations, envisagées comme des systèmes de relation, d'interprétation, ancrées dans un réseau de significations ».

Perez-Roux (2006) étudie le rapport au métier et le rapport à la formation des futurs enseignants en formation initiale. Elle s'appuie pour cela sur les représentations des étudiants qu'elle considère comme (2006, p. 59) « des formes de connaissances porteuses de valeurs, [les représentations] donnent sens à la pratique et légitiment une certaine "vision du monde" [...] Ces représentations permettent de réduire d'éventuelles dissonances entre normes, idéaux et pratiques réelles ». Le rapport au métier et le rapport à la formation, tels qu'envisagés à partir de ces travaux, se relie fortement à la construction identitaire des futurs enseignants et donne un éclairage sur l'engagement, le maintien ou l'abandon de la formation par ces étudiants.

Pour Fleitz, le rapport à la formation comme objet de recherche (2004, p. 86)

vient de l'insatisfaction que nous tirons des recherches portant sur les effets des formations et des modalités à mettre en œuvre pour les rendre plus efficaces. Elle tient aussi dans les limites que nous percevons dans les études sur les rapports entre les identités professionnelles (Dubar, Engrand) ou enseignantes et les innovations. Si la mise en rapport des innovations avec les stratégies identitaires de positionnement « collectives, individuelles et combinées » (Kaddouri, 1999, 2001) des enseignants permet de comprendre l'engagement ou le maintien dans des processus d'innovation, elle n'explique pas les utilisations différentielles des contenus de formation

Le rapport à la formation, pour cet auteur, implique la compréhension des changements de pratique induits par la formation. Détaillons finalement, pour ces deux auteurs, ce que nous retenons de leurs travaux pour notre propre recherche.

De la définition que donne Charlot du rapport au savoir, nous retenons qu'il est un rapport à des processus (l'acte d'apprendre et ce qui le spécifie) et à des produits (le savoir). Il dépend du sens ou de la valeur que le sujet accorde au savoir, en fonction de son identité. Penser le rapport à la formation à partir du rapport au savoir nous semble ainsi un outil potentiellement fructueux pour comprendre les conditions selon lesquelles les enseignants s'engagent en formation, et en tirent un développement professionnel. Le rapport au savoir des élèves a été analysé à partir de leurs pratiques scolaires, des discours qu'ils tiennent à leur sujet, et enfin de leur appartenance sociale comme de leur histoire personnelle, familiale et scolaire. Il nous semble que le rapport à la formation des enseignants pourrait de même s'analyser à partir de leurs pratiques d'enseignement, des discours qu'ils tiennent à propos de ces pratiques comme à propos de la formation, et enfin de leur identité professionnelle. C'est ainsi que nous comprenons Perez-Roux et Fleitz, c'est pourquoi nous souhaitons examiner ce que nous pouvons tirer de leurs travaux.

3.3.3.1. le rapport à la formation et les représentations des enseignants sur leur métier

Perez-Roux a retravaillé la définition que donne Charlot du rapport au savoir pour définir le rapport au métier, en s'appuyant sur l'identité professionnelle des enseignants et en particulier sur leurs représentations professionnelles. L'auteure explique (2006, p. 110-111) :

L'identité professionnelle prend appui sur le « socle » de l'identité personnelle et y intègre des composantes professionnelles : pour trouver un équilibre, l'individu se représente la discipline, le métier, les pratiques professionnelles. En effet, envisagées comme des formes de connaissances porteuses de valeurs, les représentations sociales donnent sens à la pratique et légitiment une vision du monde. Elles orientent les conduites et amènent à privilégier certains types d'implication. Ainsi, l'individu s'engage d'une part en fonction des valeurs qui l'animent, d'autre part en fonction du sentiment de contrôle de la situation et des formes de reconnaissance sociale qui en découlent.

L'implication et l'engagement au travail d'un professionnel reposent sur ses représentations du métier, ses pratiques et les valeurs qui l'animent ainsi que sur la reconnaissance sociale qui en découle. Perez-Roux (2006, p. 110) ajoute « les représentations, valeurs et pratiques sont analysées pour rendre compte du rapport au métier et des ajustements permanents liés en partie

à l'évolution de l'enseignement d'une discipline scolaire dans laquelle l'enseignant se reconnaît plus ou moins ».

Perez-Roux (2009, p. 205) souligne des raisons pour lesquelles les enseignants recourent à ces représentations par rapport à leur environnement institutionnel.

Les enseignants d'EPS véhiculent un ensemble de valeurs et de croyances, partagées avec d'autres enseignants, compatibles avec leurs pratiques professionnelles ou personnelles et repérables à travers leurs représentations du métier, des autres et d'eux-mêmes. En construisant ces représentations, ils réduisent d'éventuelles dissonances avec leur environnement humain et institutionnel

Pour l'auteure, les représentations professionnelles sont en lien avec la pratique, l'identité et les savoirs professionnels ; elles forment, avec ces composantes, une grille de lecture de l'environnement spécifique des enseignants pour percevoir leurs positions vis-à-vis du métier. Porteuses de valeurs, ces représentations donnent sens à leur pratique et légitiment leur vision du monde.

Perez-Roux a ensuite clarifié le rapport à la formation des enseignants, pensé comme une articulation entre contenus théoriques et expérience d'enseignement. Dans sa recherche de 2006, elle mène, auprès de futurs enseignants d'EPS en formation initiale, une enquête par questionnaires dont les résultats mettent en relief les représentations dominantes de ces étudiants sur les caractéristiques du métier et les compétences professionnelles jugées essentielles à acquérir. Cela la conduit à dégager des profils d'étudiants ainsi qu'à montrer – et dans quelle mesure – comment les expériences antérieures, le rapport à l'institution et les repères construits durant le cursus conditionnent le sens donné à la formation.

Perez-Roux insiste sur le fait que la construction des compétences professionnelles (par la pratique ou par la formation) repose sur des ressources construites antérieurement. Elle précise en effet (2006, p. 59) :

L'appropriation des compétences apparaît donc comme un processus de longue durée, mobilisant des ressources construites en dehors de la formation professionnelle. De ce point de vue, la socialisation (habitudes familiales, échanges entre pairs, rencontres marquantes) de même que l'expérience personnelle (vécu d'élève, image de l'enseignant idéal, engagement dans des pratiques sportives ou de loisir, etc.) participent à la construction de représentations sur le métier d'enseignant, présentes au moment de l'entrée en stage.

Perez-Roux explique ainsi (2006, p. 60) que « L'exploration des formes de personnalisation de la formation à partir des représentations individuelles rend compte de la manière dont chacun développe un point de vue singulier sur la nature des compétences professionnelles »

Le rapport à la formation implique les représentations qu'ont les individus des compétences professionnelles. Ce rapport à la formation évolue (tout comme le rapport au métier) en fonction des tensions et moments de rupture rencontrés par les individus tout au long de leur carrière. Ces représentations du métier et de la formation sont étroitement liées à la construction de l'identité professionnelle. Perez-Roux ajoute en effet (*ibid.*, p. 205) : « Les représentations professionnelles peuvent être considérées comme des grilles de lecture de cet environnement spécifique [...] Elles sont en lien avec la pratique, l'identité et les savoirs professionnels, avec lesquels elles forment les composantes essentielles du système professionnel ».

Du travail de Perez-Roux nous retenons que le rapport à la formation entre en jeu au moment où les enseignants ajustent leurs représentations professionnelles (y compris des normes et valeurs qu'elles impliquent) à une autre réalité, celles qu'ils rencontrent sur le terrain ou qui leur sont proposées lors de formations. Confrontés à des moments de rupture entre leur représentation une autre réalité (notamment en stage pour les étudiants), leur identité et leurs compétences professionnelles se construisent, s'ajustent, s'accommodent, résistent au nouveau contexte professionnel. La prise en compte d'autres dimensions (personnelle, sociale, institutionnelle, politique, économique, culturelle, etc.) nourrit la compréhension de leurs représentations et de leurs évolutions potentielles.

Nous retenons pour notre recherche le fait que les représentations professionnelles éclairent la manière dont les enseignants perçoivent la formation, leur métier et expliquent en partie leur positionnement en termes d'engagement, désengagement, refus, hostilité, etc. vis-à-vis de la formation... Porteuses de valeurs, ces représentations professionnelles donnent sens à la pratique et légitiment une certaine leur vision du monde scolaire pour conserver un équilibre au sein de leur contexte professionnel. Ces représentations et valeurs fondent leur identité professionnelle et donnent de la cohérence à leur action. Le rapport à la formation ainsi compris par les représentations professionnelles, porte les tensions éventuelles entre les logiques de l'enseignant et celles de l'institution. Ces notions seront des outils d'analyses des réponses au questionnaire d'enquête de l'étude menée à grande échelle sur les attentes et besoins des enseignants du premier degré vis-à-vis de leur formation continue. Ils contribueront aussi aux analyses menées sur le terrain par observations et entretiens auprès d'enseignants.

3.3.3.2. Une approche systémique du rapport à la formation

Fleitz explique son choix de faire du rapport à la formation un objet de recherche en se référant aux travaux de Charlot. Tout d'abord, il indique son accord avec l'insatisfaction exprimée par Charlot et son équipe vis-à-vis des études sociologiques classiques de l'échec scolaire. Fleitz explique (2004, p. 86) :

Ces auteurs montrent que même dans les milieux populaires, il y a des enfants qui réussissent, ce que n'explique pas la sociologie de l'héritage social et familial. Ce ne sont pas non plus de simples questions de représentations, ni d'attitudes, mais du sens qu'un élève, pris dans sa singularité, investit dans l'école et dans les savoirs que délivre celle-ci.

Fleitz transpose cette insatisfaction à son champ d'étude, celui de la formation. Il cite Leclercq (2001) qui a fait la même transposition (2004, p. 87) :

On peut sans difficulté remplacer "école" par "université" ou par "dispositif de formation" et en le généralisant, le propos devient : quel sens cela a, pour un usager et notamment pour un usager de tel "monde", d'aller "dans un tel dispositif" ; quel sens cela a pour lui de travailler "dans ce dispositif" - ou de ne pas y travailler ? Quel sens cela a pour lui d'apprendre, "dans un dispositif" ou ailleurs, et de comprendre ? Se demander comment les étudiants ou les salariés se servent d'un dispositif de formation est un projet qui s'apparente à celui de Bernard Charlot » (Leclercq, 2001, p. 35).

Fleitz propose alors cette définition du rapport à la formation (*ibid.*, p. 87) :

Le rapport à la formation est l'ensemble des relations (et non une action que l'environnement exercerait sur l'individu) qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre, des contenus de formation et de leur utilisation (ou non utilisation).

Le rapport à la formation ainsi compris implique des enseignants dotés de projets (pour eux-mêmes et pour leur classe), il constitue le lien entre un individu et la formation (ou un contenu de formation).

Fleitz (2004) rend compte du rapport à la formation des enseignants au travers de cinq dimensions, chacune étant à la fois le reflet et la cause des liens particuliers qui se tissent entre l'enseignant et la formation. Ces cinq dimensions sont les suivantes : 1/ l'implication des professeurs, 2/ la représentation de la profession, 3/ les motivations professionnelles et socio-affectives qui les poussent à s'engager, 4/ le contenu de formation, 5/ la façon dont elle est dispensée et, par la suite, sa mise en application. A la différence des enseignants du premier degré que nous avons enquêtés, ceux de la recherche menée par Fleitz étaient volontaires pour suivre la formation et n'étaient soumis à aucune obligation. C'est donc un critère important à

prendre en compte pour adapter les dimensions qu'il propose à la formation continue des enseignants du premier degré.

La première composante du degré d'implication est définie de la manière suivante par Fleitz (2004, p. 89) :

Cette composante est étudiée en premier car elle nous paraît être au centre de l'étude du rapport à la formation. C'est parce qu'un enseignant est présent en formation, que peut naître et se développer un certain type de relation à la formation en général et aux contenus de formation en particulier. Ce rapport, que nous avons appelé rapport « impliqué », se développe à la rencontre de l'offre et de la demande de formation.

Selon cet auteur, ce rapport *impliqué* se caractérise par une participation volontaire et désintéressée (au sens où l'enseignant n'est pas rémunéré pour y assister) à la formation. Nous sommes plus nuancés que Fleitz ; commençons par le désintéressement. Si celui-ci est compris par Fleitz comme ne donnant droit ni à des gratifications, ni à des qualifications professionnelles, ce qui est le cas de la formation continue des enseignants du premier degré qu'elle soit obligatoire ou choisie ; nous pensons en revanche que pour certains enseignants, la formation peut être intéressée par une certification, un diplôme ou une forme de reconnaissance par les pairs dans une perspective d'évolution de la carrière professionnelle. En ce concerne le volontariat, pour la formation choisie, les enseignants sont effectivement volontaires et peuvent librement décider de se former, en revanche, concernant la formation obligatoire, poser le volontariat comme critère perd de son sens, on constate dans les circonscriptions des participations plus ou moins impliquées bien que ces formations soient obligatoires.

Ce qui nous intéresse dans ce que Fleitz nomme le rapport « impliqué », c'est la rencontre spécifique entre l'enseignant et l'offre de formation, et la façon dont les enseignants investissent la formation ; et cette rencontre est éminemment variable. Certains considèrent que la formation se fait au détriment de leur temps de travail destiné à leurs élèves (ils pourraient utiliser ce temps là pour préparer leur classe), d'autres suivent la formation en subissant la pression de la hiérarchie, d'autres encore vivent la formation comme une opportunité d'accompagnement professionnel, comme une réponse à une difficulté professionnelle ponctuelle, etc.

La deuxième composante évoquée par Fleitz est la représentation que les enseignants se font de leur profession. Il précise (2004, p. 90) : « Les enseignants participent à la formation et innoveront parce qu'ils ont une certaine représentation de leur fonction et de leur travail [...] Les enseignants qui doutent et qui cherchent sont demandeurs de formation ». Pour cette dimension, nous nous référeront plutôt à la notion de professionnalité, détaillée précédemment, dont la

structure et les contours ont été mieux précisés. Cette dimension éclaire, à notre sens, une contradiction des pratiques enseignantes relevée par Butlen *et al.* (2004) issue de la tension entre les deux finalités propres à cette profession : la logique d'éducation et la logique de transmission des savoirs. En effet, selon la finalité qui marque le plus les pratiques de l'enseignant et les représentations que celui-ci se fait de sa profession, alors les attentes en terme de contenus de formation risquent d'être assez différentes.

La troisième dimension relevée par Fleitz porte sur les motivations des enseignants et leurs motifs de participations à la formation. Chaque enseignant voit dans la formation des objectifs multiples : se former pour atteindre un objectif professionnel, pour « sortir de classe », pour résoudre un problème ponctuel, pour se documenter sur un sujet d'actualité en éducation, etc. Certains encore ne souhaitent tout simplement pas se former, ni même en ressentir le besoins...

La quatrième dimension envisagée par Fleitz concerne les contenus de la formation Il rapproche cette dimension du rapport au savoir proposé en formation. Cette dimension est en lien avec ce que nous avons précédemment appelé le rapport à la formation. Comme indiqué alors, nous interrogerons, dans nos enquêtes, le sens des contenus proposés pour les enseignants, en lien avec ce qu'ils attendent de ce type de contenus en formation. Cette question des contenus, chez Fleitz, est bien sûr très liée aux trois dimensions précédentes. Il précise que (2003, p. 184) :

Certains enseignants viennent renouveler leurs connaissances, qu'elles soient disciplinaires ou didactiques. Ils viennent s'informer. Ceux- là restent dans une approche très théorique. D'autres viennent confronter leurs pratiques à celles de leurs collègues et pour eux les contenus de formation ne sont qu'un prétexte à comparer, défendre, étayer ce qu'ils font. Cela peut servir à les rassurer quant à la qualité de leur enseignement. D'autres viennent chercher des éléments d'analyse qui leur permettront de mieux appréhender la réalité.

Nous ajoutons que pour certains enseignants, les contenus attendus peuvent être des outils directement utilisables en classe sans viser un approfondissement dans un champ disciplinaire.

La cinquième dimension proposée par Fleitz est nommée « opérative », il l'explique ainsi (2003, p. 184) :

Si les dimensions précédentes sont nécessaires et assurent la présence de l'enseignant en formation, elles ne sont pas suffisantes pour entraîner une innovation. Se surajoute ici d'autres sens qu'impose le passage à la pratique. Cela renvoie à l'examen du contexte professionnel et de composantes plus

profondes de la personnalité de l'enseignant. La singularité du rapport à la formation s'exprime et se réalise dans cette dernière dimension.

Fleitz, pour renseigner cette dimension opérative, se base sur les résultats des entretiens qu'il mène avec les enseignants, en abordant deux thématiques (ibid., p. 187) : « L'utilisation de ce qui a été appris en formation ainsi que les raisons de cette utilisation ou non utilisation et la transposition effectuée par l'enseignant, l'écart au contenu de formation. ».

Cette cinquième dimension ne relève pas du rapport à la formation, qui est plutôt du côté des attentes, même si, bien sûr, on peut imaginer qu'un enseignant manque de moyens pour mettre en œuvre en classe un situation d'enseignement inspirée par une formation. Cette dernière dimension pourra être prise en compte dans nos analyses des pratiques des enseignants observés, en nous appuyant sur les outils de la didactique des mathématiques puisque c'est sur ces contenus d'enseignement que nous mènerons nos observations de terrain. La tension éventuelle entre les discours et la pratique pourra s'analyser selon cette cinquième dimension. Nous pourrions en effet, à travers le déclaratif, tenter de comprendre l'appropriation de contenus mathématiques et didactiques par les enseignants puis, par une analyse de pratiques, saisir comment les enseignants mobilisent ou non ces contenus en situation. Cette quatrième partie devrait également nous permettre de mieux saisir comment ces se situent par rapport à la ZDP des enseignants afin de comprendre des raisons pour lesquelles ils ne réussiraient pas s'emparer de ces contenus malgré leur volonté. L'écart trop grand avec la ZDP pourrait aussi expliquer que des enseignants se montrent désintéressés ou en rejet vis-à-vis de la formation proposée.

II. La formation continue des enseignants et la formation des adultes

De nombreux rapports internationaux soulignent l'impact de la formation des enseignants sur la performance des systèmes scolaires. Le rapport de l'enquête TALIS de 2018, par exemple, indique plusieurs recherches internationales le montrant :

En effet, des programmes de DPC efficaces peuvent avoir un impact sur les compétences et les dispositions des enseignants³⁶ (Borko, 2004[8] ; Garet et al., 2016[9] ; Youngs, 2001[10]), leurs pratiques en classe (Fischer et al., 2018[11]) et leurs convictions (Guskey, 2002[12] ; Nir et Bogler,

³⁶ Nous ne citerons ici que le passage sans détailler les recherches qui ne font pas partie de notre veille scientifique.

2008[13] ; OCDE, 2014[14]). (OCDE, 2018, rapport en ligne chapitre 5, introduction)

Pourtant les rapports français d'évaluation des politiques de la formation continue des enseignants du premier degré n'apparaissent pas en accord avec ces conclusions. La prise de conscience de la nécessité de développer en France des politiques de formation au-delà de la formation initiale pour les personnels d'éducation est récente. C'est seulement dans les années 2010, après différents rapports d'experts (Cour des Comptes, Inspections générales, enquêtes TALIS) pointant un fort retard de la France, pour rattraper ce retard et pour être en accord avec les recommandations de l'Union européenne que la France développe sa politique de formation continue.

La formation continue des enseignants, en particulier ceux du premier degré qui nous intéresse pour notre étude, est considérée par l'Éducation nationale comme une formation professionnelle. En effet, c'est ainsi que les textes officiels sur la formation continue des enseignants la distinguent de la formation initiale. Pour le ministère, la finalité de la formation professionnelle des enseignants est d'assurer aux élèves, un enseignement de qualité à même de garantir la réussite de chacun d'entre eux. Cette finalité de la formation professionnelle constitue donc l'objectif à atteindre pour les enseignants formés. Quels moyens leur donne-t-on pour l'atteindre ? Comment sont fixés les objectifs de formation ? Nous verrons dans ce chapitre que la formation continue des enseignants du premier degré est un terme regroupant en réalité deux types de formations continues : une formation choisie et une formation obligatoire. Ces deux types de formations sont liées par une organisation plus générale qui sera détaillée dans la seconde section de ce chapitre. Et pour répondre aux questions posées précédemment, la fin du chapitre détaillera et questionnera l'organisation de la formation et la production des objectifs de formation.

Lorsqu'est évoquée la formation continue des enseignants, elle est souvent associée historiquement à la loi de 1971 sur la formation professionnelle qui a impulsé une « mise à niveau » de l'Éducation nationale sur la formation continue des enseignants. Nous avons vu dans la première partie que la formation continue, même si elle ne portait pas ce nom, existait déjà dans le premier degré depuis de nombreuses années. À partir de la fin des années 70, l'Éducation nationale va tenter de s'aligner sur la formation continue professionnelle pour se conformer à la loi de 1971 et un modèle de gestion de la formation va se développer comme nous le détaillerons dans la deuxième section de ce chapitre. Si la loi de 1971 a conduit à

l'émergence d'un modèle économique et social de la formation professionnelle, quel impact a-t-elle eu sur la formation continue des enseignants ?

Un lexique emprunté au monde de l'entreprise va faire son apparition dans les circulaires de l'institution scolaire à propos de la formation des enseignants, conformément aux pratiques déjà éprouvées depuis plusieurs années par les différents acteurs chargés de la formation professionnelle des adultes. Les termes « attentes, besoins, offre et demande » apparaissent dans les textes officiels. Ces termes issus des instituts et établissements de formation d'adultes sont-ils adaptés à la formation des enseignants alors que la formation des enseignants n'est pas reliée à un système de marché de l'emploi comme la formation professionnelle d'adultes ? Comme le fait remarquer très justement de Lescure :

Depuis le vote de la loi de 1971 instituant la Formation professionnelle continue, le droit des adultes à la formation s'est trouvé attaché au droit du travail plutôt qu'à celui de l'éducation ou de la culture, même si le modèle de l'éducation permanente reste présent dans le titre de la loi. (de Lescure, 2017, p. 1.)

Le modèle économique de la formation d'adultes a-t-il été calqué et repris (ou ajusté) par l'Éducation nationale ? La formation continue des enseignants est-elle assimilée à une formation d'adultes dans son ingénierie de formation ? C'est ce que nous verrons la section suivante, en interrogeant des rapports et textes officiels de l'éducation nationale, et en nous appuyant sur des recherches issues des sciences de l'éducation et de la sociologie des groupes professionnels, du travail et de l'éducation des adultes.

1. La formation continue des enseignants, une formation continue professionnelle

Afin de mieux cerner les enjeux de la formation continue des enseignants, nous avons repris dans cette section les transformations qu'elle a subies depuis les années 1970 en raison de l'émergence d'une structuration administrative et politique de cette formation en lien avec la formation professionnelle pour adultes et la loi sur la formation professionnelle de 1971.

Le cadre général de la formation continue des enseignants « suit » les évolutions adoptées dans le secteur privé. « Entre 1945 et 1970, dans un contexte marqué par une forte croissance économique et des recrutements importants dans la fonction publique, la formation continue des agents publics est presque exclusivement associée à la préparation aux examens et aux concours » (IGEN, 2010, p. 12). Même si une formation continue est déjà existante pour les

enseignants du premier degré depuis plusieurs années, elle est considérée comme une obligation et fait partie des heures de services des enseignants. La loi du 16 juillet 1971 portant sur l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente va transformer les systèmes de formation des entreprises en fixant des obligations de financement de la formation des salariés en fonction du pourcentage de la masse salariale. La formation continue n'est alors plus seulement destinée à l'adaptation des salariés aux évolutions techniques et aux conditions de travail, elle doit aussi contribuer au développement personnel et à la promotion sociale. Même si cette loi concerne aussi les « agents publics » (titre VII de la loi), la reconnaissance institutionnelle d'un droit à la formation permanente pour les agents de l'État ne sera établie qu'avec la loi du 13 juillet 1983³⁷ et le décret du 14 juin 1985. Le décret de 1985 décline plusieurs actions de formation dont celle choisie par les fonctionnaires en vue de leur formation personnelle. Ce décret annonce donc l'émergence d'un droit à la formation des agents publics.

Dans les années 2000, avec l'apparition de la notion de « formation tout au long de la vie » promue par les instances européennes au milieu des années 1990, un changement d'orientation est mis en avant en demandant aux individus de devenir acteur de leur formation. Mais, dans l'Éducation nationale, la formation continue n'est pas gérée par des services des ressources humaines, ou de façon très indirecte, comme nous le verrons un peu plus loin notamment à travers les rapports de l'inspection générale. Du coup cette possibilité de se saisir de la formation pour en faire une opportunité d'évolution de carrière est très limitée voire inexistante. L'évolution de carrière est essentiellement gérée « en interne » par promotion ou certification délivrée par des pairs ou des supérieurs hiérarchiques.

La création du droit individuel à la formation (créé en 2004) ou du compte personnel de formation, dont l'objectif était de donner une plus grande autonomie aux individus en les rendant acteurs de leur parcours de formation, est opérationnel depuis deux décennies dans la formation professionnelle d'adultes mais émerge seulement aujourd'hui à l'Éducation nationale, avec des budgets qui y sont consacrés qui sont largement insuffisants pour répondre intégralement aux demandes des quelques professeurs qui ont eu connaissance du dispositif et qui ont déposé une demande. Comment alors peut-on associer la formation des enseignants à de la formation professionnelle d'adultes si, au fond, la formation n'implique aucun choix, ni aucune autonomie de leur part ? Cette question qui interroge les moyens est en réalité

³⁷ *Loi du 13 juillet 1983 sur les droits et obligations des fonctionnaires*

volontairement biaisée car la formation continue des enseignants ne peut être assimilée à la formation des adultes en recherche d'emploi ou en recherche de qualification. Malgré tout, en termes de droit à la formation, et d'individualisation de la formation, la question se pose pour les enseignants, du fait du cadre réglementaire de la formation continue. Mais les enseignants en formation sont-ils considérés comme des adultes en formation, comme des travailleurs ? Nous traiterons cette question dans cette première section. Elle semble en effet essentielle pour comprendre comment les enseignants en formation « se sentent » considérés ; la considération et la reconnaissance au travail étant des moteurs essentiels de motivation et faisant partie intégrante de la professionnalité, comme nous le verrons dans la section qui lui est réservée.

Mais avant cela, nous retracerons les enjeux de la formation continue des enseignants depuis les années 1970 afin de la contextualiser dans celle de la formation professionnelle pour adultes.

1.1. Évolution et impact de la formation d'adultes sur la formation des enseignants

Comme nous l'avons déjà indiqué juste avant en introduction de cette section, les années 1970, avec la loi sur la formation professionnelle, ouvrent une possibilité au développement personnel et à la promotion sociale des employés par la formation. Ces droits à la formation permanente ont été établis en début des années 80 pour les fonctionnaires qui ont pu bénéficier progressivement de congés de formation, de bilans professionnels, de congés de restructuration, etc. D'autre part, la loi du 2 février 2007, dite loi de modernisation de la fonction publique, a ouvert, « par ses décrets d'application, un nouveau champ pour la formation conçue comme "mécanisme d'adaptation aux métiers et aux postes de travail" : il s'agit de répondre à la fois aux besoins du service public et des usagers, mais aussi et toujours, aux projets ou aux besoins personnels des agents » (IGEN, 2017, p. 18). Les bilans de compétence, les dispositifs de validation des acquis de l'expérience ou la reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle dans les concours internes participent à ce processus de valorisation personnelle.

Depuis les années 80 pour les agents de la fonction publique, on constate une évolution vers une formation continue répondant à plusieurs objectifs : le perfectionnement professionnel, l'adaptation aux nouveaux outils de travail, l'adaptation à l'emploi en début de carrière et le développement personnel. Pour les professeurs des écoles, ces évolutions sont limitées, méconnues de la plupart des professeurs ou encore difficiles à appliquer. La formation des enseignants du premier degré n'étant pas directement gérée par les ressources humaines et

restant tellement contrainte par leur obligation de service, ces dispositions paraissent extérieures au monde enseignant. Seule l'adaptation en début de carrière semble un objectif pleinement pris en compte par les rectorats dans le continuum de formation. Dans la circulaire n° 2011-042 du 22 mars 2011, la formation initiale est adossée à la formation continue afin de s'inscrire dans un continuum souhaité par l'Europe, et acté dans une loi de 2006 : la formation tout au long de la vie. La première année post-concours, soit actuellement la deuxième année de formation initiale, devient une période de préprofessionnalisation, avec une « reprise en main » de la formation par les services de l'État. La formation continue des enseignants s'aligne-t-elle finalement sur la formation professionnelle continue des adultes et quels en sont les enjeux ? Nous distinguerons à cet effet deux enjeux de la formation continue des enseignants : le droit à la formation, et la professionnalisation de la formation.

1.1.1. Un droit à la formation et une formation continue choisie

Le droit à la formation continue dans les années 1970

Après la loi de 1971 sur la formation professionnelle et la déclaration d'un droit à la formation, des plans de formations sont mis en place sous l'égide des inspecteurs d'académie, et il est octroyé à tout instituteur en activité « un crédit de formation à temps plein équivalent à une année scolaire » (BOEN 1972, n°26 p. 1789-1793) afin d'assurer leur perfectionnement. L'administration établit des organismes et structures d'appui à la formation : des conseillers pédagogiques des inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale, des équipes départementales de rénovation et d'animation pédagogique (EDRAP), des centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants (CEFISEM), un renforcement des CRDP, etc. Lorsqu'ils participent aux stages de formation, les enseignants sont « libérés » de classe durant de nombreuses semaines et remplacés. Un temps long leur était donc offert pour se former. La circulaire du 20 juin 1972 précise les deux modalités de formations longues.

À la rentrée 1972, deux types d'opérations de formation sont offertes aux maîtres.

- Opérations de longue durée correspondant au trimestre pendant laquelle les maîtres sont remplacés dans leurs classes par les élèves-maîtres de deuxième année de formation professionnelle effectuant leur stage en situation.
- Opérations d'une durée moyenne (6 semaines), pendant laquelle la suppléance des maîtres dans leur classe est assurée par les instituteurs remplaçants dont les emplois ont été ou seront mis à la disposition des recteurs à cet effet. (BOEN 1972, n° 26 p. 1789-1793)

Ces stages longs n'étaient pas proposés à tous les enseignants ni à tout moment de la carrière.

La circulaire précise les modalités d'application de la formation continue en ces termes :

Ce plan est fondé sur l'octroi à tout instituteur titulaire en position d'activité d'un crédit de formation à temps plein équivalant une année scolaire, à répartir sur la carrière, à l'exclusion des 5 premières et 5 dernières années. L'application de ce principe devrait permettre à terme, d'organiser la formation continue des maîtres d'une manière souple, notamment en proposant aux maîtres des formules différenciées en durée et en nature, de telle sorte qu'elle s'adapte sans cesse aux besoins réels. Dans cette perspective, les inspecteurs d'académie auront à établir, avec les inspecteurs départementaux, les directeurs et professeurs d'école normale et les représentants des maîtres dans l'organisme paritaire approprié un plan de formation pour leur département. (BOEN 1972, n° 26 p. 1789-1793)

À la lecture de cette circulaire, il est possible de penser qu'une individualisation de la formation s'est développée dans les années 70. Pourtant, matériellement et pragmatiquement, ces modalités apparaissent difficiles à mettre en œuvre. Etienne (2015, p. 32) reste d'ailleurs réservé lorsqu'il évoque la mise en place de ces stages au début des années 1970 : « négociés avec les responsables syndicaux, ces stages reflétaient souvent les compétences des professeurs d'école normales qui proposaient bien évidemment leurs sujets de prédilection [...] On peut donc affirmer que la formation continue est apparue pour les besoins de gestion de la formation initiale, et non à la suite d'une analyse des besoins ou d'une demande de la base ». Ces formations choisies, longues, ont continué d'exister jusqu'à l'abandon des IUFM au profit des ESPE sous des formats mois longs, mais toujours au profit de la formation initiale afin de régler les difficultés de remplacement des enseignants partant en stage.

De plus, la formation continue du premier degré s'est établie en concertation étroite avec les partenaires, à travers deux instances : le conseil départemental de la formation continue, qui contribue à la constitution du plan de formation, et la commission administrative paritaire départementale (CAPD) pour l'examen des conditions de départ en stage. Cette formation continue n'était donc pas accessible aux enseignants débutants ou en fin de carrière, et l'on peut supposer en outre qu'il devait être difficile d'accéder aux stages de formation durant les dix premières années d'exercice : le barème jouant un rôle dans le choix des candidats pouvant bénéficier des certains stages de formation. Cette formation, comme le dit Etienne (2015), était planifiée en fonction des spécialités des formateurs plutôt que d'après une analyse des demandes des enseignants ; on peut alors se questionner à la fois sur l'importance des candidatures à la formation, sur la satisfaction à l'issue des stages et sur l'effet des stages sur

les pratiques enseignantes. L'enquête réalisée sur l'académie de Paris apportera, pour l'époque actuelle, des réponses locales à ces questions.

Pour continuer sur l'évolution de la formation continue et tenter de comprendre ainsi la culture enseignante vis-à-vis de celle-ci, nous allons évoquer maintenant la formation continue dans les années 1980, qui marque un tournant dans sa gestion.

La formation continue choisie à partir des années 1980

Au début des années 1980, le nouveau gouvernement socialiste engage de nombreuses réformes du système scolaire, avec parmi elles la création des zones d'éducation prioritaires. Différents rapports (comme celui de de Peretti en 1982) conduisent à transformer la formation. La commission sur la formation des personnels de l'Éducation nationale, dirigée par André de Peretti, se charge de faire le diagnostic de l'état de la formation continue et d'établir des propositions en vue d'améliorer le dispositif. Le rapport de Peretti indique la nécessité d'homogénéiser les compétences des nouveaux et anciens enseignants face aux nouvelles nécessités scolaires. La formation continue est désormais conçue comme « l'adaptation permanente du système éducatif aux changements [...], aussi bien dans le contenu des disciplines enseignées, que dans la nature des publics d'élèves, ou aux missions assignées aux établissements » (de Peretti, 1982, p. 82).

La formation continue est pensée comme un des leviers de la rénovation pédagogique ; des plans académiques de formation (PAF) sont créés qui l'organisent et en définissent les objectifs. Pour éviter d'installer une bureaucratie chargée de la formation continue au sein de l'administration centrale, les MAFPEN sont chargées de la formation des personnels de l'Éducation nationale. Même si l'activité essentielle de ces structures concerne le second degré, la formation continue des enseignants du premier degré est développée selon une logique de l'offre avec un catalogue de formations pour lesquelles les enseignants se déclarent individuellement candidats. La formation continue est donc proposée à tous mais ne concerne donc que ceux qui sont admis en stage après candidature volontaire. Dugast (1999) analyse le fonctionnement des MAFPEN et défend l'idée de la promotion d'un nouveau type de formation, basé sur des regroupements actifs engageant les formés dans une dynamique de questionnement régulier.

Elle (MAFPEN) prit pour modèle les acquis de formations portés depuis plusieurs années par les IREM mais également de l'éducation physique et sportive pour ces méthodes de regroupement, le questionnement pédagogique large et l'art des économies spartiates. [...] Dans ces disciplines, d'autres

aspects étaient intéressants pour leur fonctionnement, des structures non hiérarchisées, unissant des enseignants de tout ordre, en proposant des temps de travail régulier et en se référant largement aux sciences humaines et sciences de l'éducation ». (Dugast, 1999, p. 34)

Ces aspects de la formation (régularité, structures non hiérarchisées, travaux universitaires issus de différentes disciplines et des sciences humaines) retenus par les MAFPEN sont intéressants et semblent avoir été appréciés par les enseignants selon Dugast. Nous les retiendrons également, dans la troisième partie de la thèse, comme critère pour analyser les réponses des enseignants à l'enquête menée sur l'académie de Paris et observer ainsi si la référence à ces éclaire les motifs de satisfaction exprimée par les enseignants vis-à-vis de leur formation.

D'autres changements, portant sur la préparation des formations, sont expliqués en détail par Dugast.

Pour préparer la politique de formation et donc le PAF (Plan académique de formation), [...] le problème de l'analyse des besoins se posa vite. Il fallait aussi éviter la reprise en main par la hiérarchie sans refuser d'écouter ses demandes, décloisonner les formations, atteindre le plus grand nombre possible d'enseignants, aider à une évolution en profondeur par une action régulière et longue plus que par de rares regroupements ponctuels. (Dugast, 1999, p. 35)

Dugast pointe plusieurs aspects de la préparation de la formation qui nous semblent fondamentaux et que nous reprendrons dans le chapitre suivant pour questionner les réponses des enseignants enquêtés en termes de besoins de formation, ce qui était une des attentes du rectorat de Paris commanditaire de l'enquête. Les commissions sont pluralistes tant dans leurs disciplines que dans leur statut hiérarchique permettant ainsi de croiser des attentes institutionnelles avec des attentes de terrain. Cependant, l'auteure insiste plusieurs fois en développant la difficulté à concilier d'une part l'autonomie et l'indépendance souhaitée par les missions de formations vis-à-vis de la hiérarchie et d'autre part leur obligation à prendre en compte les demandes ministérielles et académiques sensées donner les « lignes directrices » pour orienter la formation. Dugast explique que l'analyse des besoins était réalisée par de nombreux sondages et enquêtes.

Je ne détaille pas davantage la description de ces structures de concertation, qui permirent une analyse affinée des besoins du terrain ; elles procédèrent par sondages et par enquêtes (il y eut de nombreuses enquêtes), écoutèrent tous les avis – dans la plupart des cas, celui des inspecteurs, qui voyaient beaucoup d'établissements, fut très utilisé. Le résultat fut en général apprécié positivement sur le terrain. (*Ibid.*, p. 35)

Il n'est pas précisé néanmoins auprès de quel public et selon quelle méthodologie étaient réalisés les sondages et les enquêtes. Dugast précise seulement que, dans de nombreux cas, les avis des inspecteurs étaient « utilisés » car ils « voyaient de nombreux établissements ». Nous pouvons supposer que de nombreuses enquêtes menées auprès d'enseignants, de formateurs, et autres personnels de terrain, permettaient par ailleurs de recueillir efficacement les besoins exprimés par les enseignants eux-mêmes. Dugast (*Ibid.*, p. 35) indique en effet que « Ces groupes se révélèrent très efficaces, car ils permettaient aux enseignants d'analyser les problèmes liés à leur pratique quotidienne en utilisant leurs compétences diverses, de sortir ainsi de leur isolement, de dégager des solutions pédagogiques adaptées, de repérer les points sur lesquels ils avaient réellement besoin d'un apport extérieur ». Pour autant, est-ce l'analyse des besoins qui a permis aux groupes d'être satisfaits et aux formations d'être efficaces comme semble le suggérer Dugast ? L'analyse des besoins sera reprise dans le chapitre suivant et donnera une image plus nuancée avec des controverses entre les auteurs.

En ce qui concerne la période récente, nous traiterons cette question à la lumière des réponses à notre enquête et de nos observations de terrain.

Dans son article, Etienne relativise les effets du fonctionnement des MAFPEN. Il précise que les stages qui y sont organisés ne répondent pas toujours aux attentes des professeurs et en donne la raison :

Pensés [les stages] par une superstructure parisienne qui gravite autour de l'institut national de recherche pédagogique et possède des solutions avant d'avoir posé les problèmes, ils correspondent plus à des besoins analysés par des chercheurs qu'à des attentes de professeurs en exercice. [...] l'ajustement au « terrain » des contenus et des modalités est loin d'être dans les cordes de toutes les équipes. (Etienne, 2015, p. 35)

Ce passage est très intéressant car il met en avant l'une des problématiques de la formation continue « choisie » des enseignants et finalement peut être la principale difficulté liée à un système d'offres de formation. Est-ce pour répondre aux attentes du plus grand nombre d'enseignants que les formateurs proposent des contenus « clés en main » ? Est-ce l'une des « raison(s) » qui décident les enseignants à candidater à certaines formations ? Et qu'est-ce qui conduit les enseignants à apprécier une formation et à en « profiter » (au sens de l'acquisition de connaissances, du renouvellement ou du renforcement des pratiques) ?

La formation choisie aujourd'hui

Difficile de répondre aux questions posées précédemment pour ces périodes. Pour la période actuelle, nous tenterons d'élaborer des réponses à la lumière des résultats de l'enquête effectuée sur l'académie de Paris et des observations effectuées dans des écoles. Nous avons insisté dans cette section sur la formation continue « choisie », même si elle ne constitue pas le format de formation continue le plus répandue pour les enseignants du premier degré, et paradoxalement pas le plus étudié non plus dans les recherches. Ce droit à la formation continue « choisie » a été rendu possible à l'Éducation nationale car il apportait des solutions aux besoins de la formation initiale, notamment celle de trouver des classes pour accueillir des professeurs stagiaires en responsabilité. Ces conditions ont conduit à réserver cette formation à une minorité d'enseignants, souvent les plus anciens du fait de l'accès en fonction du barème, souvent des professionnels reconnus par leur hiérarchie afin d'offrir aux stagiaires un contexte pédagogique sécurisé : des classes où les règles de fonctionnement scolaire sont acquises, où les élèves ont des habitudes de travail individuel et collectif, où les programmes scolaires sont respectés, etc. Les enseignants, dans le plus grand nombre, ne sont pas bénéficiaires de cette formation « choisie » et accèdent à la seule formation continue obligatoire, dispensée par leur circonscription de rattachement : les « animations pédagogiques ». Les questions que nous nous posons quant à la satisfaction des enseignantes et à leur opportunité de se former par les stages « choisis » demeurent pour les animations pédagogiques.

Pour ce qui est de l'époque actuelle, l'enquête par questionnaire menée dans l'académie de Paris sera exploitée en vue d'élaborer des réponses à ces questions, réponses qui seront complétées grâce à notre enquête sur le terrain sur la formation continue dans des écoles. Il reste que, comme l'indique Piedfer-Quêne dans le récent rapport du CNESEO :

Comme tous les agents de la fonction publique, ces personnels peuvent bénéficier des dispositifs présentés dans la partie 1 (congé de formation, compte personnel de formation, conseil en évolution professionnelle, bilan de compétences, validation des acquis d'expérience, mise à disposition, détachement, disponibilité...). Cela étant dit, la formation professionnelle continue des personnels de l'Éducation nationale reste majoritairement organisée par des documents et des conditions qui leur sont propres. (Piedfer-Quêne, 2021, p. 29)

Il faut comprendre plus précisément comment sont construits ces plans académiques de formation (PAF), sans doute, compte tenu des textes, avec des outils qui s'apparentent avec ceux issus de l'ingénierie de la formation (nous les développerons dans les prochaines sections), et des discussions en commissions plurielles s'appuyant sur des directives nationales et

académiques, sur des « besoins » identifiés comme sur des demandes exprimées en commission par des représentants du terrain. L'élaboration des PAF en commissions plurielles aboutirait alors à une forme de paix sociale par un jeu de compromis entre formation imposée et formation choisie. Nous y reviendrons dans la section qui lui est réservée (section 2.2.1).

1.1.2. Une formation visant la professionnalisation des enseignants

La formation initiale et continue des enseignants est souvent mise en avant comme argument politique, justifiant la qualité des enseignements prodigués à l'école. Comme l'explique Chaix (2014, p. 73), ancien recteur des académies de Nantes puis de Strasbourg, « la refondation de la formation des enseignants est l'un des grands chantiers nationaux. En France, comme dans le reste de l'Europe et du monde, elle est l'un des leviers essentiels, pour ne pas dire le levier majeur, pour rendre l'École plus efficace et plus juste ». Depuis la loi d'orientation de 1989 et la création des IUFM, les réformes se sont succédées avec l'hypothèse d'un rôle crucial des enseignants dans la réalisation de l'objectif de réussite de tous les élèves.

Ce sont d'abord les IUFM qui vont prendre en charge la formation continue des enseignants. Ces structures héritent des anciennes écoles normales, de leur culture et des stages longs pour les enseignants du primaire. Puis l'élévation du niveau de recrutement des enseignants (2008) et la Masterisation de la formation lancée en 2010, la mise en place des ESPE actée en 2013 et enfin des INSPE en 2019 qui vont promouvoir une formation professionnalisante des enseignants. La professionnalisation est une notion polysémique, comme nous l'avons déjà vu dans le premier chapitre, utilisée selon deux visées bien distinctes : une visée politique et administrative d'une part, et une visée gestionnaire ou managériale d'autre part. La visée politique conduit à justifier, auprès de l'électorat, les choix effectués pour l'éducation. Avec la mise en lumière de l'efficacité des systèmes éducatifs que prétend apporter l'OCDE avec ses rapports sur les évaluations scolaires internationales, l'Éducation nationale est contrainte de répondre aux interrogations, attentes et pressions du public comme de justifier de ses choix pour la qualité du système scolaire. C'est en 2006, avec l'entrée en vigueur de la LOLF « loi organique relative à la loi des finances », qu'est introduite « une approche des dépenses en termes de résultats et d'amélioration de la gestion, centrée autour des notions d'efficience et de performance ». (Robert & Carraud, 2018, p. 186) Les auteurs précisent que « la LOLF institue un rapport annuel de performance, qui trouve sa justification dans un idéal démocratique de reddition des comptes auprès des usagers et contribuables ». (*Ibid.*, p. 186). De nombreuses évaluations nationales et internationales existent depuis plusieurs années, mais

elles alors sont devenues un outil au service du pilotage de la politique éducative. Robert et Carraud citent le ministre Darcos de l'Éducation nationale qui, en 2007, définissait l'évaluation ainsi :

Elle doit être plus responsable, afin que les enseignants ne soient plus évalués sur les méthodes qu'ils choisissent d'employer mais sur les progrès qu'ils font accomplir à leurs élèves. [...] Elle doit devenir plus ouverte afin que nous puissions mieux déterminer la performance de notre système éducatif en le comparant à celui des autres pays développés. (*Ibid.*, p. 187)

Ces dernières années, les évaluations CP, CE1 ont particulièrement « agité » le monde enseignant qui a ressenti une remise en question de leur travail à cause du décalage entre ce qui a été évalué et ce qui est enseigné, et cela alors que les évaluations TIMSS et PIRLS sont davantage admises par les enseignants comme des indicateurs de performance des élèves en France valides compte tenu des programmes scolaires français. Il reste que ces évaluations nationales et internationales constituent des outils d'évaluation indirecte du travail des enseignants puisque leurs résultats sont utilisés pour la gestion de la formation dans les académies. Les récentes évaluations CP et CE1 contribuent à la visée managériale de la formation. Les enseignants sont tenus de les faire passer à leurs élèves dans un cadre très règlementé et de faire remonter les résultats par un logiciel qui permet aux académies d'établir des statistiques révélatrices de performances des élèves. En fonction des résultats, les écoles en dessous de la performance visée (moyenne nationale) se voient proposer (imposer) des formations et/ou un suivi de la part de leur inspecteur de circonscription. La professionnalisation traduit alors des exigences, non à propos de ce qui doit être fait, mais de ce qui doit être obtenu : « Dans ce cadre, elle ne concerne ni l'emploi ni l'activité, mais plutôt le résultat ou le produit du travail. » (Demazière, 2009, p. 86).

Les deux dernières lois de 2013 et 2019, respectivement loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république, et la loi pour une école de la confiance, ont d'ailleurs été accompagnées d'un changement de structure de la formation des enseignants. Ces nouvelles orientations des politiques éducatives par la performance (sous couvert de professionnalisation ou d'objectifs de réussite éducative) révèlent un changement de paradigme vis-à-vis de la politique publique mais aussi de la formation des enseignants.

Dans la troisième partie de la thèse, lors de nos analyses de l'enquête réalisée sur l'académie de Paris, nous reprendrons cet aspect de la professionnalisation visée par la formation afin de rendre compte de l'impact que pourrait avoir, du point de vue des enseignants, ce changement de paradigme dans leur formation continue. Dans la prochaine sous-section,

nous allons continuer à explorer les convergences et différences entre la formation continue des enseignants et la formation des adultes en abordant un autre angle de vue, celui de la culture enseignante et de la professionnalité des formateurs d'enseignants.

1.2. La formation continue des enseignants, des adultes en formation

1.2.1. La formation professionnelle, pour les travailleurs

Une tendance relevée par Jobert qui pourrait expliquer les difficultés à assimiler la formation des enseignants à formation professionnelle d'adulte.

Il s'agit d'une tendance dominante à considérer le milieu de l'éducation comme étant marqué d'une telle spécificité qu'il échapperait de ce fait à l'application de catégories de la pensée, des méthodes d'investigation, des connaissances et des outils d'analyse acquis dans d'autres domaines de la vie sociale. Dans cette perspective, l'école ne peut être lue comme une organisation, l'activité enseignante comme un travail productif, l'enseignant considéré comme un travailleur. L'espace scolaire échapperait aux regards de l'économiste, du sociologue, de l'ergonome... de cette façon, l'enseignant n'est pas considéré comme un salarié, producteur, adulte, semblable aux autres salariés adultes avec lesquels travaillent à longueur de temps les praticiens de la formation professionnelle. (Jobert, 1988, p13)

Pourtant, l'éducation nationale a investi la formation professionnelle avec les réseaux GRETA³⁸. Jobert (*Ibid.*, p. 13) avance une hypothèse concernant la formation des enseignants : « Ce refus de voir appliquer au travail et à la vie scolaire les regards outillés des sciences sociales correspond sans doute au souci de maintenir le fonctionnement effectif du système dans une opacité plus ou moins confortable, mais aménagée et familière ».

Aujourd'hui, les recherches portant sur la formation professionnelle montrent que ce constat de Jobert est un peu dépassé. Celles commanditées par l'éducation nationale restent peu nombreuses ; la plupart sont issues de projets de recherche en sciences de l'éducation, en psychologie du travail, en psychologie ergonomique, en didactique professionnelle, etc. Toutefois, il reste encore aujourd'hui une certaine opacité dans le milieu « scolaire » où règne un entre soi qui limite l'ouverture à d'autres instances pour co-piloter la formation des enseignants. Nous développerons cet aspect dans la deuxième section portant sur l'organisation

³⁸ Un Greta est un groupement d'établissements publics locaux d'enseignement qui mutualisent leurs compétences et leurs moyens pour proposer des formations continues pour adultes. Il s'appuie sur les ressources en équipements et en personnels de ces établissements pour construire une offre de formation adaptée à l'économie locale. (<https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-des-adultes-l-education-nationale-3035>)

de la formation. Nous prendrons également à notre compte cette hypothèse d'opacité dans la troisième partie pour enrichir l'analyse de l'enquête par questionnaire réalisée sur l'académie de Paris. Nous interrogerons ainsi les méfiances éventuelles à l'égard de la recherche, tant sur les connaissances et les contenus de formation que sur des outils pouvant mettre en lumière le fonctionnement de l'institution et plus particulièrement des logiques de contrôle social et de rentabilité économique.

Aujourd'hui, la formation continue des enseignants obéit de plus en plus à des choix politiques nationaux, son développement ne s'est pas accompagné – même ces dernières années – d'un « marché » nouveau car la plupart des « besoins » sont traités avec des ressources internes. La formation des formateurs connaît en revanche un essor depuis 2019 avec la mise en œuvre du « plan mathématiques » issu des propositions rédigées par Villani et Torossian. Les formations de formateurs du premier degré (en mathématiques mais aussi ensuite en français) se sont multipliées localement et nationalement, avec un appel marqué à des enseignants-chercheurs en didactique. Notons toutefois que la plupart d'entre eux occupent un poste en INSPE... Cette opacité quant aux choix relatifs à la formation cet entre soi quant à sa mise en œuvre marquent-ils une différence sensible avec la formation d'adultes ?

Malglaive, chercheur au CNAM sur la formation des adultes, développe un autre point de vue sur la différence entre formation d'adultes et formation d'enseignants qui nous semble indispensable pour bien comprendre la culture de la formation des enseignants. Il a été consulté au moment de la mise en place des IUFM et a été chargé de la formation des premiers responsables et animateurs de ces futurs instituts. Il a élaboré avec Beillerot la première formation des cadres de trois IUFM pilotes avec l'objectif affiché de « professionnaliser » les enseignants. Selon lui, les réflexions qui ont accompagné le développement de la formation de formateurs d'adultes n'ont pas eu d'impact sur la formation des enseignants ; les deux mondes de la formation d'adultes et de la formation d'enseignants lui apparaissent très nettement différents. Avec Laot, socio-historienne de la formation des adultes, il relève deux arguments principaux pour expliquer cette différence :

- les cultures respectives ne sont pas de même nature ;
- en trente ans, la formation des formateurs d'adultes a évolué dans une direction qui a rendu la rencontre encore plus improbable qu'elle ne l'était au début des années 1970. (Laot & Malglaive, 2006, p. 72)

Pour ces chercheurs, la culture enseignante et celle de la professionnalisation sont antinomiques. Ils expliquent (*Ibid.*, p. 72) que « enseigner n'est pas un métier, pour ceux qui l'exercent, c'est une vocation, c'est une mission sacrée, il s'agit de transmettre la culture.

Comment cette mission est exercée n'a que peu de valeur au regard de la manière dont elle est pensée ». La culture qui nourrit les enseignants fait, selon eux, trop souvent l'impasse de la technique et des sciences. La professionnalisation, selon sa conception développée à partir de la loi de 1971, « insiste quant à elle sur les aspects professionnels ou le côté « métier » (*Ibid.*, p. 73). Ils poursuivent :

Il n'y a pas de professionnalisation sans alternance, on apprend en faisant. Mais alternance ne veut pas dire « stage », ce n'est pas suffisant. Il faut travailler en situation réelle, en responsabilité, sur le long terme et avoir la possibilité de retravailler ensuite sur cette expérience. Que ce re-travail s'appelle analyse des pratiques ou autrement, peu importe. Les deux approches : le faire et la théorie, qui permet la réflexion sur le faire sont indispensables. (*Ibid.*, p. 73)

C'est ainsi que Malglaive concevait la formation des enseignants et qu'il l'avait proposée aux premiers responsables des IUFM. Sa proposition n'a pas abouti car la culture de la professionnalisation par alternance ne correspondait pas au modèle de la formation des enseignants. La professionnalisation par une alternance entre travail et analyse de pratiques, sur un temps long, serait donc l'aspect essentiel qui conduirait la formation des enseignants à une formation d'adultes. En réalité, cette conception de la formation repose sur le fait de considérer les enseignants comme des travailleurs avec leur spécificité individuelle, collective dans un milieu donné. Cette prise en compte du « métier » est encore souvent mise de côté au profit de contenus disciplinaires plus ou moins situés dans les contextes d'exercice et dans les expériences vécues des enseignants. Nous retiendrons ce point de vue pour l'analyse des réponses au questionnaire d'enquête réalisé dans l'académie de Paris, car il nous semble donner accès à certaines raisons des insatisfactions évoquées par les enseignants vis-à-vis de leur formation ; ils évoquent en effets une sensation d'infantilisation, de ne pas suivre une formation en lien avec ce qu'ils vivent en classe, etc. Nous le retiendrons également dans la quatrième partie de la thèse pour l'analyse de nos observations effectuées sur le terrain de deux écoles parisiennes.

Pour terminer cette section, nous citerons encore Laot et Malglaive (*Ibid.*, p. 73) au sujet du « monde de l'école » qu'ils décrivent comme un monde à part, ce qui les conduit encore à s'interroger sur l'opacité de ce « milieu enseignant » et sur l'entre soi qui y règne : « La formation des adultes est liée aux problèmes tels qu'ils se posent à un moment donné, dans un contexte donné. Ses modes d'intervention changent lorsque les problématiques changent. L'école quant à elle s'est construite, à travers le temps, sous forme d'un système générant ses propres lois ».

Les sections suivantes développent d'autres réponses à nos questions sur ce qui différencie la formation des enseignants et la formation des adultes, nous nous attarderons également sur le cas des formateurs.

1.2.2. Le développement de la professionnalité par la formation professionnelle

Jobert rappelle que pour n'importe quelle catégorie de travailleurs, les programmes de formation sont définis en fonction de la professionnalité nécessaire pour réaliser les tâches confiées, mais aussi de la professionnalité que les entreprises et les institutions employeurs souhaitent développer.

Les formateurs savent que les compétences requises pour occuper un emploi sont déterminées d'une part par les contraintes objectives du processus de production et les caractéristiques intrinsèques du produit, mais qu'elles sont également liées aux orientations politiques prises par l'organisation au sein de laquelle s'exerce l'activité professionnelle (Jobert, 1988, p. 12)

Nos analyses doivent donc tenir compte de cette double compréhension de la formation des enseignants, l'une relative aux connaissances et compétences à acquérir ou à développer pour l'exercice professionnel, et l'autre, politique, relative à l'organisation du travail en fonction des orientations des politiques scolaires. Les formateurs et les cadres qui définissent les objectifs et les dispositifs de formation ont à tenir compte des prescriptions idéologiques et politiques émises au plus haut niveau. Sur le plan des connaissances et compétences, les formateurs ajustent les objectifs et les contenus de formation en se basant sur des apports scientifiques dont ils sont informés. Leurs propres connaissances et compétences, dans le premier degré, font elles-mêmes l'objet d'un développement par une formation dédiée, accrue dans certains domaines (notamment en mathématiques) ces dernières années, mais la recherche en éducation diffuse encore difficilement dans ce corps de praticiens où l'entre-soi règne également. Un argument avancé par les formateurs repose sur la polyvalence des enseignants du premier degré qui les conduiraient à préférer des contenus de formation « concrets » et « non théoriques » utiles à la pratique en classe par opposition à des contenus disciplinaires où le caractère disciplinaire est associé aux contenus enseignés (mathématiques, français, histoire, sciences, etc.) et non aux disciplines académiques qui prennent l'éducation pour objet de recherche (psychologie, sociologie, didactique, sciences de l'éducation, etc.), ces dernières traitant de problématiques jugées trop éloignées de la réalité des nécessités du terrain. Les compétences des formateurs, notamment pour mettre en relation les apports de la recherche et les spécificités liées au terrain, constituent donc un facteur déterminant des contenus de formation proposés

aux enseignants, et conduisent de ce fait à une interrogation en lien avec les satisfactions et insatisfactions des enseignants vis-à-vis de leur formation.

Le rapport IGEN de 2017 mentionnait qu'une des conditions pour une formation continue des enseignants de qualité était la gestion du vivier de formateurs. Le rapport pointait l'absence de formation de formateurs : « Si les thèmes de formation sont, le plus souvent, reconnus comme intéressants, les contenus de la formation elle-même déçoivent en raison de la difficulté des formateurs à partir des activités professionnelles existantes » (IGEN, 2017, synthèse). Notre interrogation porte aussi, en conséquence, sur l'impact qu'ont les formateurs et les formations qu'ils proposent sur la professionnalité enseignante d'une part et le rapport des enseignants à la formation d'autre part. Nous analyserons, dans la troisième partie de la thèse consacrée à l'enquête par questionnaire, les propos rapportés par les enseignants à propos leur formation et des formateurs qui les assurent.

Dans la section suivante, nous abordons cette question de la relation des enseignants aux formateurs telle que traitée dans la littérature.

1.2.3. Une formation continue calquée sur la formation d'adulte

Dans son article publié en 1988 dans la revue *Éducation permanente* et déjà cité plus haut, Jobert pointe l'étonnement que pourront avoir les lecteurs issus du monde de la formation des adultes en ouvrant ce numéro intitulé « La formation continue des enseignants ». Cette thématique est en effet quasiment absente de leurs préoccupations et des publications qu'ils consultent. Et ce constat n'a pas évolué : un tour d'horizon sur les numéros de cette revue depuis 1988, nous a permis de constater qu'aucun autre article n'y a été publié sur la formation continue des enseignants. Jobert explique cette absence de visibilité du secteur d'activité de la formation continue des enseignants :

S'il est peu visible, c'est que l'éducation nationale en parle peu, que des représentations du public ne facilitent pas l'accueil d'une telle information, et qu'enfin le développement de la formation continue des enseignants ne s'est pas accompagné de l'émergence d'un « marché » nouveau, puisque la plupart des besoins sont traités avec des ressources internes. (Jobert, 1988, p. 12)

Cela contribue à questionner le devenir de cette formation continue des enseignants depuis la fin des années 1980 : s'est-elle significativement rapprochée de la formation d'adultes ou a-t-elle peu évolué depuis ? Ce qui précède répond en partie, mais nous allons élargir notre propos en questionnant la formation des enseignants par le prisme de la professionnalité de leurs

formateurs d'enseignants. Nous commencerons par nous demander si eux-mêmes se considèrent comme des formateurs d'adultes.

Les représentations des formateurs d'enseignants sur les enseignants à former, sur les contenus et les modalités de formation, sur leur rôle dans l'institution, etc. ne sont à notre avis pas neutres dans le positionnement que peuvent ensuite prendre les enseignants en formation. La question du lien avec formation d'adultes posée précédemment de façon générale, se pose à nouveau à propos des formateurs d'autant plus que la formation obligatoire est encore aujourd'hui communément nommée animation pédagogique (après s'être appelée conférence pédagogique) et est prise en charge par des formateurs nommés eux-mêmes conseillers pédagogiques³⁹. Les formateurs ayant à jouer un rôle de conseil risquent de comprendre leur mission comme celle d'aider à faire évoluer les pratiques des enseignants dont la formation aurait aussi pour but de leur faire admettre qu'il ne leur est pas possible de maintenir leurs pratiques pédagogiques en l'état.

Sensevy (2002, p. 11) identifie à ce sujet un phénomène plus général, propre au système éducatif, celui de la fuite en avant vers l'innovation : « L'innovation est la valeur suprême, de nouvelles orientations sont donc proposées qui aboutissent en principe à de nouvelles pratiques. ». Les enseignants sont soumis à des injonctions leur demandant de changer leurs manières de faire, d'évoluer. La formation continue, en adoptant une telle perspective, ne manquera pas de susciter des résistances de la part des enseignants qui attendent d'être considérés comme des professionnels ayant à développer leurs pratiques pour répondre aux problèmes qu'ils rencontrent davantage que comme un éternel débutant devant se conformer à aux progrès permis par l'innovation. Sensevy (2002, p. 11) pointe ce problème : « la nécessité de cette évolution [l'innovation] fait percevoir autre chose : le professeur est souvent conçu comme celui qui travaille, de façon insatisfaisante, d'une manière « traditionnelle », manière qu'il s'agit de remplacer ». L'avancée dans ce questionnement fait écho à plusieurs aspects déjà évoqués et sur lesquels nous reviendrons, à savoir le sentiment de reconnaissance ou d'infantilisation des enseignants en formation (à défaut de réelle formation d'adultes), le doublet attentes et besoins lié en partie à la conception de l'offre de formation, offre pensée en fonction des compétences des formateurs et dans une forme d'entre soi où l'on saurait bien ce qu'il faut apporter aux enseignants...

³⁹ Les conseillers pédagogiques sont des enseignants du premier degré déchargés de classe et ayant une mission de formation. Cette fonction ne requiert pas un statut à part entière sanctionné par un concours contrairement aux inspecteurs de l'éducation nationale par exemple.

Il nous semble toutefois important, en contre-point, de s'interroger également sur le sens à attribuer au terme « adulte » dans l'expression formation d'adultes. Laot et de Lescure (2006) font remarquer que selon les institutions, le public formé adulte n'est pas toujours considéré comme tel, et que les formateurs sont également désignés par l'acception « enseignants ». Ils citent ainsi les jeunes majeurs qui sont des étudiants à l'université, formés ou « instruits, enseignés » par des enseignants y compris ceux qui s'inscrivent dans un cursus professionnel. À la différence, « les travailleurs sociaux, formés en centre de formation professionnelle dès la sortie du baccalauréat, le sont par des formateurs » (*Ibid.*, p. 89). « Formateurs d'adultes », pour reprendre ces auteurs, est une « acception [...] qui ne peut s'entendre indépendamment de l'institution qui prodigue la formation, elle est obligatoirement institutionnellement située » (*Ibid.*, p. 89). Ce qui est intéressant dans les extraits précédents est de constater que la différenciation entre formateurs et enseignants ne prend pas sa source dans la différence entre formation initiale et formation continue, ni même entre formation générale et formation professionnelle, et pas davantage selon les pratiques pédagogiques.

Dans un rappel historique de la formation d'adultes et de l'apparition des formateurs, les mêmes auteurs rappellent que c'est dans les années 1960 que les deux mots « formation » et « adultes » ont été accolés et utilisés ensemble par les instituts de formation d'adulte afin de désigner les formations professionnelles visant à « former des catégories de personnes ou ensemble de spécifiques (cadres, main d'œuvre...) » (*Ibid.*, p. 82). Cette imprégnation culturelle de l'expression « formateur d'adultes » serait donc encore aujourd'hui dominante dans le monde de la formation. Reste à mieux comprendre s'il son emploi est associé à une question de culture professionnelle ou de professionnalité et de pratiques. Laot et de Lescure citent Altet et al. (2002) : « les formateurs d'enseignants ne se considèrent pas et ne sont pas considérés comme des formateurs d'adultes. Ils ne participent pas de la culture développée dans le monde des entreprises ou dans d'autres administrations publiques » (*Ibid.*, p. 89). La différence trouverait donc son origine dans l'existence de deux cultures professionnelles différentes. Comment les formateurs d'enseignants se désignent-ils alors ?

Une enquête par questionnaire menée par Altet en 1997 auprès de formateurs MAFEPN de l'académie de Nantes révèlent qu'ils se sentent tous « enseignants-formateurs », avec une proportion importante d'entre eux (38%) se considérant avant tout « enseignants ». Ce qui est intéressant c'est la proportion de formateurs à temps plein qui présentent un profil « poly-identitaire » car menant des formations disciplinaires et transversales et ayant l'ancienneté la plus grande. « Le rôle de "formateurs professionnels d'adultes" se traduit chez eux par la

volonté de "former des professionnels de l'apprentissage" » (*Ibid.*, p. 90). Ces formateurs ont une volonté partagée de transformer le métier d'enseignant par un changement de pratiques ; trait commun pourrait relever d'une professionnalité particulière. Ces formateurs à temps plein exerçant en IUFM ne sont pas les conseillers pédagogiques qui forment les enseignants du premier degré, ils s'en différencient par le parcours antérieur : les formateurs en IUFM étaient soit des enseignants-chercheurs, soit des professeurs de l'enseignement secondaire ayant acquis une certaine durée d'expérience de l'enseignement et exerçant à temps complet dans l'institut de formation. Il reste que ces formateurs, comme les conseillers pédagogiques, n'exercent plus dans des classes mais temps complet comme formateurs. Dans l'enquête par questionnaire que nous avons menée sur l'académie de Paris, les conseillers pédagogiques étaient interrogés, une attention sera portée à leurs réponses pour dégager ce qui constitue leur professionnalité.

Laot et de Lescure citent enfin un rapport qui mentionne une question de posture plutôt que de professionnalité à propos de ces formateurs d'IUFM :

Le rapport Caspar sur les IUFM (2002) insiste sur l'importance pour les formateurs d'enseignants de trouver une « posture juste » et « cela implique, selon lui, que les formateurs se présentent d'abord comme des « formateurs » (*Ibid.*, p. 32).

Changer de position de professeur à formateur, selon P. Caspar, passe entre autres par une modification du regard que le formateur porte sur ses « élèves » (*Ibid.*), qui en l'occurrence sont des adultes en voie de professionnalisation, en les considérant davantage comme des adultes, par exemple en faisant « davantage confiance aux enseignants stagiaires dans leurs capacités d'analyser leurs propres pratiques », en les reconnaissant comme « des acteurs à part entière dans le fonctionnement des IUFM » ou encore en introduisant davantage de réciprocité dans la formation (p. 39). (*Ibid.*, p. 90)

Il est permis de douter de fait que cette posture de « formateur » ainsi définie soit devenue la norme vingt années plus tard alors que la formation elle-même n'est pas nommée « formation » mais animation pédagogique et que les formateurs ne sont pas considérés comme tels par leur propre institution. Nous y reviendrons également dans l'enquête par questionnaire menée à Paris.

Dans cette première section du deuxième chapitre de la deuxième partie de notre thèse, la formation continue des enseignants a été abordée sous l'angle de ses enjeux, mais aussi quant à son assimilation ou non à une formation d'adultes. La littérature convoquée nous permet de conclure que celle-ci s'est en apparence alignée sur les formations professionnelles d'adultes, afin de se conformer aux cadres législatifs, mais qu'en réalité, une distorsion du cadre réglementaire en fait une formation totalement à part. Le droit à la formation sur le temps de

travail est reconnu pour les agents de la fonction publique mais ne concerne pas les enseignants. Il existe des formations proposées en vue d'obtenir des certificats sous condition d'examens par les pairs. Celles-ci sont proposées en supplément des heures de formations obligatoires et les certificats délivrés ont une valeur interne à l'Éducation nationale. La formation continue apparaît à certains égards plutôt comme un moyen d'accompagnement de la mise en œuvre des réformes issues des politiques scolaires que comme le levier d'action de l'institution pour donner aux enseignants les moyens d'accéder à un développement personnel et professionnel. C'est peut-être en ce sens que cette formation des enseignants se distingue le plus des formations professionnelles pour adultes. Le rapport de l'IGEN de 2018 à ce sujet confirme nos propos :

L'offre de formation est très majoritairement orientée vers l'accompagnement des politiques éducatives, ce qui s'explique par un contexte de réformes successives, et ne laisse qu'une place réduite aux formations liées au développement professionnel et personnel qui sont pourtant fortement demandées par les intéressés, conformément d'ailleurs aux orientations fixées par le schéma directeur de la formation professionnelle tout au long de la vie publié par la DGAFP en 2018. (IGEN, 2018, p. 1)

Un approfondissement nous semble nécessaire car, même du point de vue de l'institution, comprendre l'offre de formation nécessite de considérer toutes les strates intermédiaires entre l'administration centrale et les formateurs qui n'ont pas nécessairement les mêmes intérêts et objectifs quant à la formation des enseignants. Nous décrirons d'ailleurs dans le chapitre suivant l'organisation institutionnelle de la formation dans l'académie de Paris afin de rendre compte de la complexité de sa conception et de la diversité des acteurs à chacun des « niveaux ou strates » chacun ayant des objectifs distincts. Cette première section ouvre enfin des questions sur l'efficacité de la formation, notamment en lien avec les questions de choix des enseignants et des compétences des formateurs. Dans la section suivante, nous reviendrons sur un constat du rapport déjà cité de l'IGEN à ce sujet (IGEN, 2017, synthèse) : « L'efficacité de la formation dépend de deux aspects insuffisamment maîtrisés : l'organisation de la formation et la capacité à mobiliser un réseau de formateurs aux compétences en adéquation avec les objectifs opérationnels de la formation ». Nous nous pencherons sur l'organisation de la formation afin de rendre compte de sa complexité en fonction des indicateurs et des acteurs dont elle dépend. Nous verrons également comment l'institution s'est munie d'outils empruntés à l'ingénierie de formation professionnelle adulte : l'analyse des attentes et des besoins de formation comme point de départ de cette organisation.

2. L'organisation institutionnelle de la formation des enseignants et ses enjeux

L'objectif de cette nouvelle section est donc d'approfondir les aspects organisationnels, règlementaires, politiques et économiques de la formation continue des enseignants. Pour ce faire, nous avons pris appui sur des textes officiels du ministère de l'Éducation nationale, à la recherche de la logique sous-jacente à la structuration de cette formation par les directives annoncées, une attention particulière sera portée au vocabulaire employé. Pour soutenir l'analyse de ces textes, nous nous référerons à des recherches ainsi qu'aux rapports les plus récents réalisés sur l'état de la formation continue des enseignants en France par l'inspection générale en 2010 et 2013 (ajustement du rapport de 2010), et en 2017 ainsi qu'aux rapports faisant suite à la conférence de comparaisons internationales organisée par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO) en novembre 2020.

Pour introduire cette section, nous reprendrons une partie de la synthèse de 2017 du rapport de l'IGEN sur l'évaluation de la politique publique de la formation continue des enseignants qui met en exergue les éléments clés de notre problématique sur la formation des enseignants : les attentes et les besoins de formation. Citons-en un extrait : « Le constat est manifeste de la difficulté des dispositifs à répondre aux attentes des professeurs. C'est d'abord la conséquence d'une gouvernance et d'un pilotage qui se sont progressivement éloignés des attentes du terrain » (IGEN, 2017, p. 60). Nous nous interrogerons sur les modalités d'organisation de la formation afin de déterminer dans quelle mesure elles constituent un obstacle à l'émergence d'une formation de qualité, à la fois efficace et obtenant l'adhésion des personnels. Cet aspect organisationnel sera étudié pour comprendre les principales causes éventuelles des décalages perçus entre les cadres et les enseignants, les différentes échelles décisionnaires, ainsi que les objectifs et les outils de pilotage associés.

2.1. Organisation institutionnelle de la formation continue des enseignants

2.1.1. Gestion administrative

Une organisation selon différents niveaux

Les textes différencient la formation initiale qui vise à faire acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant, de la formation continue qui est, quant à elle, chargée de maintenir à niveau et d'enrichir ces compétences professionnelles. La mise en œuvre de la formation continue est placée sous la responsabilité des académies, conformément aux orientations d'un cadre défini au niveau national, et se déploie à deux niveaux. Un niveau académique et un niveau plus local à l'échelle des circonscriptions. À ces différents niveaux, les représentations de la formation sont vraisemblablement différents, avec une conception plutôt politique au niveau national, organisationnelle et pédagogique au niveau académique et plutôt pédagogique au niveau local de la circonscription.

Le plan national de formation (PNF) sous sa forme actuelle existe depuis 2011.

Il regroupe trois programmes : le programme national de pilotage (PNP) de la formation continue des personnels d'encadrement, porté par la direction de l'encadrement jusqu'à sa disparition en 2010, le programme national de pilotage de la formation continue des enseignants porté par la DGESCO et le programme national de pilotage des personnels ATOS et ITRF porté par la DGRH. (IGEN, 2018, p. 6)

Le PNF avait pour vocation de rassembler l'ensemble des actions de formation continue pilotées par le ministère dans le champ de l'enseignement scolaire en direction des cadres pédagogiques et administratifs et des enseignants. Aujourd'hui, les actions de formation pour le personnel d'encadrement supérieur est confié au secrétariat général. Le PNF implique donc une stratégie nationale de formation mais il est à craindre que l'ampleur de ce dispositif rende sa mise en œuvre difficile. Le rapport de l'IGEN de 2018 à ce sujet indique :

Selon les termes de la circulaire conjointe DGESCO / SG relative au PNF 2018-2019 du 3 juillet 2018, le plan national de formation définit « les priorités nationales de formation continue des cadres pédagogiques et administratifs du ministère de l'éducation nationale ». (IGEN, 2018, p.50)

La formation continue des enseignants ne relèverait donc pas directement du PNF. Le PNF semble être un outil pour accompagner les personnels dans la mise en œuvre des politiques éducatives, cependant, le rapport IGEN de 2018 regrette qu'il ne soit pas construit à partir « d'une vision stratégique globale et pluri annuelle croisant les besoins institutionnels et les

besoins individuels de formation ». Nous nous interrogeons donc sur le passage de ce plan à la constitution de l'offre de formation des enseignants.

Un pilotage national

Les orientations générales de la politique de formation initiale et continue des personnels de l'éducation nationale est confiée à la DGESCO⁴⁰. La politique nationale de la formation continue des enseignants est décidée à partir des orientations retenues par le ministre qui se traduit par la définition de thèmes prioritaires et un programme national de pilotage (PNP).

La DGESCO établit un cahier des charges destiné à renseigner des bilans chiffrés sur l'année passée, sur le taux de participation et le nombre de formations proposées, et cela en fonction de plusieurs critères : les personnels concernés en fonction du statut, le type de candidature (formation à a candidature individuelle ou sans appel à candidature), le format de formation (animation pédagogique, stage, groupe de travail, etc.), les modalités (présentiel, hybride ou distanciel) et selon les thématiques dont celles relevant des priorités nationales. Le cahier des charges décline ensuite pour l'année en cours les priorités nationales, académiques, un rappel des finalités de la formation continue conformément à la dernière loi en vigueur pour la fonction publique, les modalités de formation (catalogue du PAF⁴¹, les directives DASEN, IEN pour les formations locales des enseignants du premier degré) et les orientations retenues en fonction des priorités nationales. Les bilans chiffrés sont réalisés grâce à la remontée de différentes données gérées par l'outil de gestion administratif nationale, l'application GAIA dans laquelle sont renseignés par toutes les circonscriptions de France, tous les indicateurs précédemment nommés et que nous détaillerons un peu plus loin. Ce cahier des charges est communiqué au personnel d'encadrement académique, pour le premier degré, le DASEN et les IEN qui constituent un relai pour mettre en œuvre la politique de formation.

En réalité les académies ne sont pas consultées sur les besoins de formation et peu associées à la construction des actions déclinées dans le cahier des charges. Elles ont la mission de répondre au PNF en mettant en œuvre les actions et en envoyant le nombre de participants demandé. C'est ce que Comme le révèle le rapport l'IGEN (IGEN, 2018, p. 14) : « les académies sont dans une posture d'exécutant ». De plus le rapport explique que pour des raisons de temporalités, et du caractère annuel de ce plan, l'articulation avec les politiques académiques

⁴⁰ Direction générale de l'enseignement scolaire.

⁴¹ Plan académique de formation.

n'est pas favorisée. En effet, les académies, élaborent des plans académiques de formation par années scolaires et lors de la publication du PNF qui intervient en juillet de chaque année, les PAF sont déjà élaborés. Nous développerons la question de l'élaboration des plans de formation continue des enseignants dans la prochaine section. Nous avons choisi, dans cette section, de présenter l'organisation et la gestion de la formation de façon assez générale afin de mieux saisir son ampleur de celle-ci et d'en identifier les différents acteurs et outils.

2.1.2. Gestion politique et financière

Les budgets, une gestion floue

La DGESCO a autorité sur la répartition des moyens et des crédits alloués à la formation des enseignants. Le rapport de l'IGEN de 2017 à ce sujet faisait état de budgets en hausse pour la formation continue du premier degré sur la période analysée de 2013 à 2014. Seulement, il semble que les bilans de consommation soient peu fiables, en ce sens que certaines dépenses ne relevant pas de la formation continue sont imputées sur le budget dédié à cette dernière. La difficulté proviendrait d'un manque de transparence au niveau de la consommation des crédits alloués.

Une incertitude plane également sur les remontées des données nationales. Une analyse plus directe de l'allocation des budgets a été réalisée par l'IGEN en 2017 sur cinq académies qui conclut à une liberté prise par certaines académies pour implémenter des budgets *a priori* alloués à la formation continue pour effectuer d'autres dépenses. Sont cités en particulier des dépenses relevant du remplacement du personnel, notamment pour les congés longs. Une partie des crédits de la formation continue sert également à abonder l'enveloppe des frais de déplacement des personnels disposant d'un ordre de mission permanent. La Cour des comptes précisait à ce sujet :

Dans les faits, certaines académies et directions académies ont choisi de faire une application sélective des textes en réservant le remboursement des frais à une partie des enseignants seulement, ou bien aux formateurs, ou encore de ne rembourser aucun des frais liés à la formation continue. Certaines académies opèrent une distinction entre les stages obligatoires, qui ouvrent droit à remboursement, et les stages sur inscription individuelle, dont les frais restent à la charge des enseignants. (IGEN, 2017, p. 46)

La cour des comptes précise que les défauts de remboursement de frais de déplacement, restauration et hébergement prévus pour la formation continue ne sont pas conformes à la réglementation et peuvent créer un contentieux entre les personnels bénéficiant ou pas des

remboursements de frais. Les académies « visitées » par la mission IGEN justifient cette différence par la lourdeur de la gestion administrative de pièces justificatives que de tels remboursements engendreraient pour un faible montant unitaire. Le caractère obligatoire de la formation continue permet aux académies de justifier également l'absence de remboursement des frais aux enseignants. Les crédits alloués à la formation continue dans chaque académie sont sous utilisés et affectés à d'autres utilisations qui ne couvrent pourtant pas la totalité des budgets. Les raisons évoquées pour cette sous-utilisation des crédits dédiés à la formation continue par les autorités académiques mentionnent plusieurs facteurs, entre autres la réduction des plans de formation départementaux du fait de la contrainte du remplacement, ou le développement des formations hybrides au dépend des formations en présentiel. Nous en concluons que les autorités académiques, afin de rendre compte des budgets alloués à la formation continue, prennent quelques libertés de dépenses permettant ainsi de conserver des budgets qui risqueraient de s'amenuiser encore.

Après ce bref aperçu sur la question financière, abordons la question du pilotage par les évaluations.

Une formation pilotée par des résultats d'évaluation et corrélée aux performances des élèves

Les résultats des évaluations nationales et internationales sont largement médiatisés auprès du grand public et des enseignants. L'Éducation nationale sait qu'elle doit répondre et proposer des solutions au grand public. L'exemple suivant apparaît à cet égard particulièrement significatif. Les mauvais résultats obtenus par les élèves de CM1 scolarisés en France à l'évaluation internationale TIMSS ont généré la conception d'un plan de formation en mathématiques des professeurs des écoles à la rentrée 2017. Le rapport de l'IGEN à ce sujet

Outre ces résultats, un questionnaire à destination des professeurs a fait apparaître qu'en nombre supérieur à leurs voisins européens, ils ne se sentent « pas à l'aise pour améliorer la compréhension des élèves en mathématiques » et que, d'autre part, ils sont moins nombreux à avoir suivi une formation en mathématiques (47 % contre 68 %). (IGEN, 2017, p20)

Ce plan de formation en mathématiques s'est accompagné d'une proposition de réforme rédigée par Villani et Torossian et constituée de 21 mesures sensées formuler des propositions concrètes pour l'enseignement des mathématiques en s'inspirant des pratiques et d'études internationales.

S'appuyer sur les évaluations des acquis élèves pour mesurer la performance du système éducatif est devenue un nouveau modèle de pilotage impactant les réformes et la formation des enseignants :

Chaque année les priorités du plan national de formation sont publiées et la liste des priorités de formation dans le cadre des plans académiques de formation est transmise aux recteurs. Cette liste peut être amendée par des actions nationales initiées par l'urgence de certaines situations : formations en lien avec les valeurs de la République par exemple, ou encore à la suite des publications des études internationales PISA ou TIMMS sur la performance en mathématiques des élèves. (IGEN, 2017, p. 25)

2.1.3. Des outils de pilotage et d'évaluation de la formation des enseignants non opérationnels

La DGESCO assure également une mission de suivi et de contrôle de la mise en œuvre de la politique de formation. La tâche apparaît ardue si l'on pense à l'effectif concerné : l'Éducation nationale emploie plus de 300 000 enseignants du premier degré... Intéressons-nous alors aux moyens mis en œuvre pour le recueil des données.

Des remontées quantitatives de données sur la formation continue

Les académies utilisent un logiciel nommé GAIA initialement conçu comme un outil d'aide à l'édition des convocations et à la gestion des stages, qui a été utilisé par l'administration, comme outil d'aide au pilotage. Le rapport de l'IGEN publié à ce sujet en 2013 relève des failles dans le dispositif de collecte d'informations qui seraient responsables de données tronquées ou fausses recueillies par l'administration, et cela faute d'harmonisation suffisante des nomenclatures et des procédures.

L'application de gestion dédiée à la formation continue apparaît à la fois peu adaptée, en termes de fonctionnalité, au pilotage et peu fiable au niveau des restitutions en raison de saisies très incomplètes et disparates dans le premier degré. Les progrès réalisés en matière de saisie, s'ils sont réels, ont cependant un effet conjoncturel paradoxal : la progression du volume de formation au profit des professeurs des écoles, constatée dans l'application, ne traduit pas forcément une augmentation du volume de formation effectivement dispensée, et peut amener l'administration à des analyses erronées. (IGEN, 2013, p. 6)

Le manque d'harmonisation quant à l'utilisation de cet outil n'est pas étonnant : chaque circonscription d'une académie décline sur cet outil les formations prévues, chacune avec leur intitulé, leurs objectifs adossés sur les référentiels de compétences ou non mais ne suivant pas un schéma directeur ou une arborescence déjà préremplie. Pour prendre l'exemple de l'académie de Paris, cet outil GAIA permet un pilotage de circonscription par les IEN leur permettant de quantifier le suivi des formations par les enseignants dans la circonscription. De plus, l'ergonomie du logiciel ne permet pas de s'en servir comme un logiciel de gestion de ressources humaines. Utilisé comme outil de contrôle de gestion, il est donc doublé dans le

quotidien par une application locale, le plus souvent un tableur. Les IEN ont la charge ensuite de synthétiser les données afin de les faire remonter au DASEN.

De l'avis général, GAIA est une application peu ergonomique et non intuitive car s'agit d'un outil opérateur et non d'un outil de gestion des ressources humaines. [...] Par son fonctionnement bloquant et son absence d'interaction avec les autres maillons de la procédure de déploiement de l'offre de formation, GAIA condamne les acteurs à faire ce qu'ils peuvent. (IGEN, 2018, p. 28)

La DGESCO s'appuie donc sur un outil dont les fonctionnalités ne sont pas les plus adaptées pour réaliser des bilans annuels sur la formation continue des enseignants.

Un autre outil de pilotage pour la formation continue est l'enquête annuelle réalisée par les services de la DGESCO dite « enquête n° 6 » (IGEN, 2013, p. 4). Le rapport de l'IGEN à ce sujet relevait certaines limites (IGEN, 2013, p. 4) : « la fiabilité des données fournies n'était pas assurée ; les items choisis pour différencier les actions de formation n'étaient pas pertinents ; l'absence de tout indicateur qualitatif ne permettait pas d'évaluer le bien fondé des actions engagées. La mission avait donc préconisé de faire évoluer l'outil statistique de recueil de l'information ». Dans l'enquête n°6, aucun indicateur qualitatif ne permet d'évaluer les formations.

Il nous reste à comprendre comment s'effectuent, en amont, l'analyse des besoins de formation en vue de construire les plans de formation des enseignants – comme le suggèrent tous les textes officiels –, et en aval, l'évaluation des formations. Nous terminerons cette section par un paragraphe sur l'évaluation de la formation, cela nous donnera quelques réponses indirectes sur la question de l'analyse des besoins et nous permettra, dans la troisième partie de la thèse, d'effectuer une comparaison entre les résultats nationaux et ceux de notre propre enquête locale dans l'académie de Paris. La section ultérieure, relative à l'élaboration des plans de formation, fournira des réponses plus complètes sur l'analyse des besoins.

Une évaluation de la formation

Le rapport de l'IGEN de 2017 déjà cité rapportait trois formes d'évaluations de la formation qui sont encore d'actualité aujourd'hui :

- évaluation à chaud de la part des participants ;
- évaluation des pratiques pédagogiques lors des inspections individuelles ;
- évaluation de la performance des élèves ». (IGEN, 2017, p. 32)

Le rapport stipule que la première modalité d'évaluation est la seule utilisée dans la pratique, mais qu'elle permet simplement de mesurer la satisfaction des professeurs après la formation...

Le rapport IGEN présente également des résultats d'une enquête sourcée SGMAP⁴² datée de février 2017 qui lui sert d'appui pour présenter des mesures qualitatives de la formation. L'organisme ayant réalisé l'enquête est un organisme public de gestion de données d'enquêtes sur la perception des services publics. L'administration centrale s'est visiblement appuyée sur cet organisme pour compléter son bilan de la formation d'un point de vue qualitatif. La méthodologie de cette enquête n'est pas précisée (échantillonnage, terrains d'enquêtes, etc.) ; toutefois les résultats nous intéressent car ils donnent accès à un retour global des professeurs des deux degrés d'enseignement sur leur formation, retour que nous pourrons, en troisième partie de la thèse, mettre en parallèle de celui que nous avons obtenu par notre enquête sur l'académie de Paris.

Cette enquête, utilisée par l'administration comme une évaluation de la formation des enseignants, mesure la satisfaction des professeurs après la formation.

Pour ce qui est des thèmes proposés, force est de constater qu'il est plutôt positif avec 53 % de professeurs satisfaits et 42 % de partiellement satisfaits. En revanche, les résultats sont beaucoup moins satisfaisants quant au jugement porté sur l'offre de formation (diversité des stages proposés), les modalités de formation (organisation des stages en présentiel, hybrides ou à distance) et, plus gravement, sur l'amélioration des compétences professionnelles espérée. (IGEN, 2017, p. 32-33)

Cette enquête semble être la seule évaluation qualitative sur laquelle l'administration s'appuie véritablement pour obtenir un retour qualitatif sur la formation, retour qui ne porte que sur les satisfactions et insatisfactions des enseignants, pas sur leurs attentes ni sur des besoins identifiés par ailleurs. Même à une échelle plus locale, il semble improbable que les formateurs soient en mesure de recueillir les attentes des professeurs car ils n'ont pas les connaissances techniques de l'ingénierie de formation et il n'y a pas de formation qui leur soit proposée pour les acquérir. Ils ont toutefois une « connaissance » du terrain, des projets des écoles, des résultats aux évaluations d'acquis qui leur permet de justifier d'une perception globale de ce qui pourrait satisfaire les enseignants. L'évaluation de la formation et leur recueil de données pour sa conception apparaissent reposer sur des bases plutôt fragiles. Pourtant la connexion de la formation avec les besoins réels des enseignants est une injonction de plus en plus présente...

⁴² *Le Secrétariat Général pour la Modernisation de l'Action Publique (SGMAP) réunit la Direction Interministérielle pour la Modernisation de l'Action Publique (DIMAP), la Direction Interministérielle des Systèmes d'Information et de Communication de l'Etat (DISIC) et Etalab (politique publique de la donnée).*

Cette section sur l'organisation institutionnelle de la formation continue des enseignants laisse apparaître une organisation complexe comprenant différentes strates de pilotage, mobilisant des outils peu opérationnels pour atteindre une évaluation précise des actions comme des besoins de formation et donc un pilotage en connaissance de ces indicateurs. Finalement, le fonctionnement apparaît très « descendant » avec une faible capacité de prise en compte des « strates inférieures » et, à chaque niveau de décision, des acteurs enclins à suivre leur logique propre à défaut de pouvoir intégrer une logique plus globale.

Dans la prochaine section, nous poursuivons notre étude en nous concentrant sur l'élaboration des plans de formation afin d'approfondir la question de l'analyse des besoins comme base de cette élaboration.

2.2. Élaboration des plans de formation pour la formation continue des enseignants

2.2.1. Les plans de formation académiques et les plans de formation de circonscription

En 2011, une circulaire fixe 10 principes d'action qui doivent présider à tout plan de formation, qu'il soit académique ou national⁴³. Nous n'en citerons qu'une « adapter l'offre aux besoins de formation ». Le texte précise qu'il s'agit d'adapter, dans le cadre d'une programmation tri-annuelle, l'offre de formation « aux évolutions nationales et aux besoins académiques » et non aux besoins exprimés par les enseignants. Il est à noter que la consultation nationale a largement critiqué cette approche descendante par les priorités nationales pour être déconnectée des besoins du terrain.

En 2019⁴⁴, le schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation pour 2019-2022 est présenté ainsi :

Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse doit ainsi permettre à ses personnels d'acquérir et développer leurs compétences professionnelles par une formation qui réponde à la fois à leurs demandes et aux besoins de l'institution. [...] Au croisement des priorités du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et de la réponse institutionnelle aux besoins de formation des personnels, le schéma directeur est un cahier des charges des

⁴³ Ministère de l'éducation nationale, *Orientations pour la formation continue des personnels enseignants du ministère de l'éducation nationale, circulaire n°2011-042 du 22-3-2011*

⁴⁴ Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *B0n°35 du 29 septembre 2019, Circulaire n° 2019-133 du 23-9-2019.*

plans de formation national, académique et de l'établissement. (BO n°35, 2019, p. 1)

Ce texte introductif révèle plusieurs aspects du pilotage de la formation continue des enseignants et de sa conception. En effet, pour garantir le développement professionnel de son personnel, le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse envisage un seul mode d'action, la formation. Cette formation est sensée répondre aux besoins de l'institution mais aussi aux besoins de formation et aux demandes des personnels. Cet extrait indique que les besoins de formation sont réels, demandés par les professionnels eux-mêmes ou identifiés par l'institution scolaire pour la réalisation de ses objectifs. Les besoins de l'institution sont explicités dans les différentes circulaires, il est plus difficile d'accéder aux besoins de formation des personnels comme à leurs demandes.

Nous allons toutefois descendre au niveau académique et au niveau des circonscriptions pour voir, à ces niveaux, comment la formation est connectée à la réalité du terrain. Il nous faudra distinguer la formation « choisie » et de la formation « obligatoire » qui ne sont pas offertes au même niveau.

Le plan académique de formation (PAF)

Les plans de formation académiques sont élaborés à partir du plan national de formation comme nous l'avons déjà vu plus haut. Or comme le soulignait le rapport de l'IGEN déjà cité de 2018 sur le pilotage du plan national de formation :

La construction du PNF ne repose pas sur une vision stratégique des enjeux et des priorités de la formation continue [...] Dans les faits, le PNF est une liste d'actions résultant d'une accumulation et d'une juxtaposition de propositions de formations plutôt que d'une analyse globale des besoins. Il n'existe pas non plus d'outils de suivi qualitatif et d'évaluation d'impact des actions programmées (IGEN, 2018, p1)

C'est donc à partir de cet « outil », issu une juxtaposition d'objectifs probablement corrélés aux priorités de l'Éducation nationale et aux urgences de réponse à certaines situations (Résultats des évaluations nationales et internationales par exemple), que les académies sont tenues d'établir les plans de formation académiques. Chaque année, entre septembre et en janvier, les responsables académiques de formation doivent recueillir et analyser les besoins de formation au sein de leur académie. Le recueil des besoins de formation est réalisé par la DAFOR qui va ensuite aider les responsables académiques à rédiger un cahier des charges en définissant les priorités académiques de formation. Ces responsables académiques, chargés de la mise en

œuvre des plans de formations académiques – depuis son élaboration jusqu’à son bilan – sont regroupés en un conseil académique de formation présidé par le recteur de l’académie. Ce conseil réunit le directeur des ressources humaines, les responsables académiques en charge de la formation (l’IA-DASEN⁴⁵, l’IA-DAASEN, des IEN, les responsables DAFOR⁴⁶), des membres de l’INSPE ainsi que des représentants du personnel (élus des organisations syndicales).

Le cahier des charges s’appuie sur les référentiels de compétences des enseignants pour formuler et formaliser les besoins et objectifs de formation. Les offreurs de formation se réfèrent à ce cahier des charges pour effectuer leurs propositions. Des propositions de formation sont également rédigées par des formateurs académiques et d’autres structures dont les INSPE et les IREM (pour les mathématiques). Les propositions sont ensuite validées par les responsables académiques et un catalogue de formation est alors établi. Les enseignants sont alors libres de candidater à ces formations avec une sélection éventuelle si le nombre de candidatures dépasse les capacités d’accueil. Les formations qui ne recueillent pas un nombre suffisant de candidatures peuvent également être fermées. Pour certaines formations, des enseignants ou autres personnels peuvent être désignés pour y participer, c’est le cas par exemple lorsqu’il s’agit d’une formation à une certification (préparation au CAFIPEMF, CAPPEI12, etc.) pour laquelle ils ont déposé leur candidature.

Jusque dans les années 2000, la majorité des modules de formation étaient proposés sous forme de stage pouvant durer jusqu’à trois semaines sur temps scolaire. Le remplacement des participants était assuré par des enseignants remplaçants ou par des professeurs des écoles stagiaires. Désormais, la durée des modules est plus réduite, allant d’une demi-journée à deux ou trois jours. Ils ont lieu le plus souvent en dehors du temps scolaire, le mercredi après-midi par exemple.

Le plan de formation en circonscription (PFC)

À une échelle plus locale, dans les circonscriptions, des actions de formation sont organisées et gérées sous la responsabilité des Inspecteurs de l’Éducation nationale (IEN). Elles

⁴⁵ Le DASEN (directeur académique des services de l’éducation nationale) est chargé de mettre en œuvre la politique éducative dans les départements. L’IA-DAASEN est son adjoint.

⁴⁶ DAFOR est la délégation académique à la formation dont les missions sont l’analyse des besoins, l’élaboration des cahiers des charges et la préparation du plan académique de formation ([Missions de la DAFOR / Académie de Paris \(ac-paris.fr\)](https://missions.ac-paris.fr))

doivent remplir le cahier des charges du cadre de référence académique et s'adapter aux nécessités du terrain, diagnostiquées par les équipes de circonscriptions. Ces équipes sont constituées d'un IEN et de deux conseillers pédagogiques de circonscription (CPC). Chaque équipe organise un plan de formation pour sa propre circonscription. Les actions de formation sont assurées par les conseillers pédagogiques et les IEN. La participation des professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) est sollicitée. Des formateurs extérieurs à la circonscription (enseignants-chercheurs, formateurs INSPE, membres d'associations, etc.) peuvent intervenir.

Chaque année, le plan de formation de circonscription est renouvelé. Les propositions sont diffusées courant septembre auprès des écoles de la circonscription. Les enseignants doivent alors, *via* le logiciel GAIA, s'inscrire individuellement dans différents modules de manière à atteindre un volume de 18 heures de formation. Ce quota d'heures consacrées à l'animation et la formation en circonscription est comptabilisé dans les 108 heures annuelles d'obligations de service des enseignants du premier degré qui viennent en plus de leurs heures d'enseignement. Les formations imposées peuvent représenter jusqu'à la moitié des 18 heures. Le catalogue des propositions est souvent très limité. En effet, depuis 2018, des thématiques sont imposées dans deux champs disciplinaires, en français et en mathématiques, pouvant représenter les deux tiers des formations imposées. Depuis 2018 également, sont prévues des formations adressées à un public désigné particulier, composé d'enseignants d'une même école, et appelé « constellation ». Ce type de formation a émergé avec le « plan mathématiques » mis en œuvre en appui sur les recommandations de Villani et Torossian. Cette formation s'effectue dans un champ disciplinaire, le français ou les mathématiques, pendant 18 heures. Cet accompagnement se fait par école afin de favoriser l'engagement d'une équipe autour d'un projet commun.

Ces heures de formation en circonscription compensent une offre décroissante au PAF, c'est le constat dressé par l'Inspection générale en 2013 (IGEN-IGAEN, 2013) : « Depuis plusieurs années, malgré des réductions quantitatives d'offres de stages au niveau du PAF, la moyenne du nombre de jours annuel de formation n'a pas diminué pour les enseignants du premier degré. Elles ont été compensées par la proposition de formation locale dans le cadre des 18h obligatoires de service. » Dans les faits, le nombre d'heures de stages de formation sur temps scolaire, et dont le remplacement des participants dans leur classe était assuré, a été déplacé en dehors du temps scolaire *via* la formation en circonscription relevant des 108 heures de services hors temps scolaire. De ce point de vue, on peut s'interroger sur la perception qu'ont les enseignants de à cette évolution.

Le rapport IGEN de 2017 indique le regret de cette organisation de la formation dont les modalités notamment horaires ne représentent pas des conditions favorables à l'engagement des enseignants :

L'organisation même de la formation est assurée pour l'essentiel dans le cadre des « dix-huit heures d'animation pédagogique et d'actions de formation » en circonscription. Ces dix-huit heures se répartissent en neuf heures de présentiel et neuf de formation à distance via la plate-forme M@gistère. Les heures en présentiel sont regroupées en séances d'une heure et demie voire de deux heures, quelques fois le mercredi après-midi, mais le plus souvent le soir après la classe ce qui n'est pas propice à la meilleure attention, y compris pour des adultes. Quant aux formations à distance, les conditions de réussite ne sont pas garanties puisque le tutorat de ces temps de formation n'est pas systématique. (IGEN, 2017, synthèse)

Les modalités de formation dans ce cadre des 18h obligatoires pourraient conduire à une insatisfaction des enseignants. Comme expliqué ci-dessus, les temps de formation n'étant pas réalisés sur le temps de travail faute de remplacement possible, les enseignants sont contraints d'y assister en dehors des heures de classe. Ces heures bien qu'imparties sur leur temps obligatoire de service, sont positionnées dans l'emploi du temps de façon telle qu'il est possible que cette formation perturbe l'organisation personnelle et familiale, soit peu favorable à l'attention des enseignants, vienne prendre sur la préparation de classe pour le lendemain – notamment pour les enseignants les plus novices dont on sait que cette activité constitue une part très lourde du travail. Pourtant, ces formations en circonscription sont décrites dans les textes comme des lieux privilégiés de la formation continue, comme le décrivait d'ailleurs le rapport IGEN de 2013 :

La circulaire pose le principe de l'organisation des actions de formation « au plus près du lieu d'exercice » et confie aux IEN pour le premier degré et aux chefs d'établissement pour le second degré un rôle déterminant, tant en ce qui concerne l'analyse des besoins que « l'évaluation de l'impact des actions conduites » que l'organisation des remplacements (IGEN, 2013, p. 10).

Cette formation de proximité possède donc quelques atouts pour donner satisfaction aux enseignants : répondre à leurs besoins identifiés par les conseillers pédagogiques et les inspecteurs de l'éducation nationale qui connaissent bien les écoles. Cependant le rapport de 2013 relevait déjà plusieurs obstacles à la présence des enseignants et à leur engagement. Un premier d'ordre organisationnel et l'autre davantage sur les contenus. Le rapport précise que les formations organisées le mercredi posent souvent un problème d'organisation « aux enseignantes mères de jeunes enfants » (*Ibid.*, p. 19). Quant aux contenus, deux points de vue sont rapportés. D'une part celui des enseignants interrogés :

Concernant l’appréhension de ces séances de formation par les intéressés eux-mêmes, certains enseignants disent participer aux animations « quand le thème les intéresse » ; d’autres les considèrent comme une « perte de temps ». Certains regrettent le choix des thèmes, trop théoriques ou éloignés des préoccupations des maîtres et le choix des intervenants jugés trop déconnectés de la réalité quotidienne des classes alors qu’ils attendent des interventions d’experts de la pédagogie et de la didactique. (*Ibid.*, p. 19)

D’autre part, le point de vue des représentants syndicaux exprime une réserve quant aux compétences des conseillers pédagogiques :

La formation assurée par les équipes de circonscription, sans intervenant qui peuvent aider à « faire un saut qualitatif », est jugée insuffisante. Il en résulte un constat largement partagé (enseignants et responsables de formation) quant aux limites de la formation actuellement dispensée au titre des dix-huit heures : des formations inadaptées aux attentes des professeurs des écoles et peu efficaces au regard des attentes institutionnelles. (IGEN, 2017, synthèse)

Ce rapport explicite donc une insatisfaction des enseignants vis-à-vis de leur formation, due à la fois à son organisation et à son contenu. Nous compléterons ces analyses, pour l’académie de Paris, avec les résultats de notre enquête.

Le pilotage de la formation par les besoins est donc questionné, même pour la formation au près du terrain, nous allons approfondir cette question et tenter d’y relever des dysfonctionnements susceptibles d’expliquer l’inadaptation pointée par l’IGEN de la formation continue aux attentes et aux besoins (identifiés ou réels) des enseignants.

2.2.2. Le pilotage de la formation par les « besoins »

La circulaire du 27 mai 1999, parue dans le BO du 3 juin 1999, cite la note de la DESCO du 12 mars 1998 qui définit un nouveau dispositif de formation continue et instaure les conditions d’un apprentissage tout au long de la vie. Depuis 1998, le recteur est « le responsable de la politique pédagogique de l’académie » (BOEN n°22 du 3 juin 1999) et doit procéder à l’analyse des besoins de formation continue de l’ensemble des personnes dont il a la charge. C’est aujourd’hui toujours le cas car il préside les conseils académiques de formation. Ce texte mentionne une obligation d’analyse des besoins de formation ; nous nous interrogeons à ce sujet, non d’un point de vue purement technique, mais d’un point de vue politique, l’analyse étant indiquées comme un préalable à l’élaboration d’un cahier des charges. En nous appuyant sur différents textes officiels et rapports de l’inspection générale sur la politique de la formation continue des enseignants, nous allons chercher à comprendre si le terme « besoins », utilisé par

l'administration de l'Éducation nationale, relève plutôt d'une approche technocratique, non nécessairement corrélée aux besoins des enseignants, ou si elle recouvre effectivement une finalité de prise en compte des enseignants pour définir la formation qui leur est offerte.

Une formation adaptée aux besoins des enseignants dans les textes officiels

La circulaire n° 72-240 du 20 Juin 1972 intitulée "*Mise en œuvre de la formation continue des instituteurs*" est probablement la plus détaillée à ce sujet, c'est-à-dire sur les démarches attendues afin de prendre en compte les besoins des enseignants pour organiser une formation continue des maîtres « différenciée en durée et nature, de telle sorte qu'elle s'adapte sans cesse aux besoins réels » (circulaire n°72, 1972, p. 1). Il n'est pas étonnant de trouver ici un lexique et des démarches propres à l'ingénierie de formation développée dans les différents instituts ou centres de formation professionnelles des adultes. Cette circulaire fait en effet suite à la loi de 1971 portant sur l'organisation de la formation professionnelle continue et expose une volonté de s'y conformer :

Cette circulaire marque une étape importante de l'évolution des écoles normales et de la formation continue des maîtres. Les plans départementaux de formation continue sont mis en place par les inspecteurs d'académie, l'Éducation nationale se mettant ainsi en conformité avec la loi du 16 juillet 1971 « portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ». C'est un changement notable dans la vie des maîtres du premier degré qui peuvent échapper ainsi à l'isolement. (*Ibid.*, p. 1)

Les démarches de recueil des besoins sont un peu détaillées dans cette circulaire qui fait preuve d'exception par rapport aux autres qui ont suivi. Nous n'avons trouvé trace de démarches de recueil des besoins dans aucune des circulaires qui ont suivi parmi celles relatives à la formation continue des enseignants bien que ceux-ci soient toujours mis en avant. Le recueil des besoins est pourtant toujours théoriquement au cœur de l'élaboration des plans de formation continue des enseignants :

Les actions de formation doivent à la fois permettre la mise en œuvre des objectifs de l'institution et, autant que possible, répondre aux demandes des agents. Au-delà des orientations du présent schéma directeur, il appartient donc à chaque académie de mettre en place des modalités d'identification et de recensement des demandes afin, dans la mesure du possible, d'adapter l'offre de formation aux besoins exprimés, notamment en matière de perfectionnement des pratiques professionnelles. (Circulaire BO n°35, 2019, p. 2)

Cette circulaire de 2019 renvoie la responsabilité de l'identification des demandes aux académies. Nous remarquons dans cet extrait l'assimilation entre « demandes » et « besoins exprimés ». De plus, le terme « offre » vient compléter ce lexique emprunté à l'ingénierie de formation, qui laisse entendre qu'un marché public est ouvert pour constituer les plans de formation. Cette assimilation entre « demande » et « besoins exprimés » est fréquente dans les textes officiels de la formation continue des enseignants. Cela questionne sur le sens assimilé à ces deux termes car il est également fréquent que le terme de « besoins » désigne ce qui est perçu par l'institution, les conseillers pédagogiques et les IEN si l'on pense aux personnes les plus proches des enseignants et de leur contexte d'exercice. Les enseignants peuvent exprimer des besoins de formation qu'ils identifient eux-mêmes, mais ces besoins pourraient alors ne pas correspondre à ceux perçus par des tiers. Les objectifs mêmes de cette formation pour un enseignant donné pourraient ne pas correspondre aux objectifs nationaux, académiques et locaux : ces besoins exprimés pourraient en effet être liées à la professionnalité que l'enseignant souhaite développer, à son parcours universitaire initial, à ses connaissances ou ses manques de connaissances sur certains sujets, à son contexte de travail, à ses perspectives d'évolution professionnelle, etc. Le rapport IGEN de 2010 relève d'ailleurs cette distinction :

Même s'il est difficile d'apprécier le « désir de formation continue » chez les enseignants – de la même manière qu'il est difficile de parler des enseignants en général – car, on l'a vu, les objectifs et les modalités de la formation sont divers, une chose est sûre : la question de l'adaptation de l'offre aux besoins réels des stagiaires est essentielle. (IGEN, 2010, p. 87)

Ce terme de « besoin réel » est pensé par les décideurs comme « externe » aux attentes des enseignants. Le paradoxe de ces besoins étant que, pour certains d'entre eux, ils pourraient ne pas être perçus par les intéressés eux-mêmes. Nous documenterons davantage ces aspects relatifs à distinction entre demande et besoin, en appui sur la recherche, dans la section suivante, troisième section de ce chapitre II. Nous nous concentrons davantage ici aux aspects institutionnels de la formation qui sont selon nous révélateurs de la façon dont les différents acteurs de l'Éducation nationale envisagent la formation.

En 2013, le rapport IGEN d'actualisation du rapport de 2010 du bilan de la formation continue des enseignants revient à nouveau sur la question de l'adaptation de l'offre de formation aux besoins de formation, en citant la circulaire cadrant la formation continue des enseignants, parue en 2011 :

La circulaire recommande d'identifier clairement les priorités, d'analyser finement les besoins en croisant les priorités nationales et académiques. Elle

rappelle que les recteurs doivent coordonner les actions concernant le premier degré. Aucune précision n'est cependant apportée concernant les méthodes d'analyse des besoins. (IGEN, 2013, p. 10)

Les méthodes d'analyse des besoins ne sont toujours pas explicitées dans les textes officiels et ne semblent pas non plus connues de l'IGEN qui a pourtant conduit des entretiens auprès des décideurs. Ce rapport de l'IGEN indique également que la DGESCO s'appuierait sur une exploitation qualitative des données remontant des académies, notamment pour le premier degré où sont proposées des animations pédagogiques de circonscription :

désormais plus complètes et plus fiables [les données qualitatives relatives à la formation continue des enseignants], notamment pour le premier degré où les dix-huit heures d'animation sont désormais considérées comme de la formation, pour analyser les bilans des plans de formations des années écoulées et en tirer une meilleure connaissance des besoins des enseignants. (*Ibid.*, p. 10)

Cette connaissance par la DGESCO des besoins des enseignants ne manque pas d'interroger si elle est issue des données extraites de l'application GAIA relatives aux différents plans de formation de circonscriptions. Un décalage important pourrait exister entre les retours et les demandes des enseignants et les besoins remontés à la hiérarchie. Presque 10 années plus tard, avec le rapport de l'IGEN de 2017 puis de 2018 et ensuite le rapport du CNEC de 2021 sur la formation continue des enseignants, les constats sont toujours les mêmes. C'est ce que montrent les extraits ci-dessous des rapports de l'IGEN.

Le cahier des charges de la formation se limite bien souvent à la liste des modules de formation La mission n'a pas trouvé de traces formalisées de l'expression des besoins de formation. (IGEN, 2017, p. 29)

L'adaptation de la formation aux besoins des bénéficiaires est le parent pauvre du dispositif. Majoritairement utilisée comme outils de pilotage des réformes ou comme réponse à des priorités nationales, la formation n'est pas perçue par le professeur comme construite pour lui ». (IGEN, 2017, synthèse)

Les enjeux de formation continue liés aux compétences professionnelles et au développement professionnel et personnel ne sont pas explicités. Les objectifs plutôt centrés sur les enjeux institutionnels que sur les besoins de gestion des ressources humaines liés au développement professionnel et personnel tout au long de la vie. [...] Une offre de formation dense et variée mais qui ne prend pas assez en compte la diversité des attentes. (IGEN, 2018, p. 7)

Le pilotage de la formation apparaît comme une gouvernance politique de type descendante, à la fois sur ses priorités mais aussi dans les modalités de mise en œuvre. Ce pilotage prescriptif

est décentralisé et attribue au niveau académique le pilotage « pédagogique » qui est finalisé dans les circonscriptions. À chacun des niveaux de décisions, le recueil des besoins de formation, bien que systématiquement rappelé dans les textes officiels, ne semble pas être réalisé, ou bien à la marge par certains acteurs.

Le recueil des besoins de formation

Dans le rapport du CNESECO, Piedfer-Quêney (2021, p. 125) relève pourtant, d'après les travaux des IGESR⁴⁷, que « les premiers outils du recueil et de l'analyse des besoins de formation des enseignants sont empiriques : ce sont avant tout les observations et les préconisations réalisées par les corps d'inspection, notamment lors des visites de classe qu'ils réalisent, les observations faites par les formateurs. » Piedfer-Quêney fait état de dispositifs qui sont développés par certaines académies pour recueillir les attentes de formation des personnels. Il est toutefois noté (*Ibid.*, p. 125) : « Cependant, comme pour les questionnaires, il s'agit davantage de canaux d'expression et de remontée (recueil) des besoins par une équipe pédagogique, une école, un établissement ou un groupe (réseau, bassin) d'écoles ou d'établissement vers les services académiques que d'un outil d'identification, d'aide à la formulation ou d'analyse des besoins ».

Les besoins identifiés par la hiérarchie au service des priorités nationales, les besoins déterminés à partir de l'analyse des résultats des évaluations nationales, ou identifiés par l'analyse des plans de formation des circonscriptions, sont autant de besoins déterminés par des méthodes qui ne semblent pas dédiées à l'élaboration de la formation des enseignants mais plutôt pour répondre à une demande politique et économique afin de rendre compte des actions réalisées. Quant aux besoins recueillis en formation ou à la suite d'observations de classe par les conseillers pédagogiques et les inspecteurs, les méthodes utilisées pour ce recueil ne sont pas explicites et laissent donc possible un biais d'interprétation. Ces recueils sont en outre peu fréquents, c'est ce qu'indique Piedfer-Quêney dans le rapport du CNESECO de 2021 :

Les formations tiennent peu compte des besoins réels des enseignants. Les enseignants discutent rarement avec leur hiérarchie de leur formation. Seuls 53 % des enseignants du premier degré n'occupant pas de fonction de direction et 36 % des enseignants du second degré déclarent discuter de leurs besoins en formation avec des personnels de direction ou d'encadrement (Piedfer-Quêney, 2021, p. 17)

⁴⁷ IGERS : inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche. Cette appellation remplace celle d'IGEN depuis mars 2021

Le constat d'une inadéquation entre les besoins institutionnels et les attentes des personnels est une conséquence de cette gestion de la formation qui ne semble pas se donner les moyens pour agir sur cet écart. Le bilan de la formation continue des enseignants du premier degré est ainsi durement analysé par l'IGEN dans leurs rapports de 2010, 2013 et 2017 :

Les constats du rapport intitulé « Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants⁴⁸ » non seulement restent d'actualité, mais les interrogations voire les craintes, ne font malheureusement plus guère de doute, quatre ans après la publication de ce rapport. Ceci est vrai aussi bien sur un plan quantitatif que qualitatif. Toutes les dérives ou risques observés dans ce rapport (dans la continuité du rapport n° 2010-111 sur la formation continue des enseignants) pour ce qui concerne le premier degré sont à ce jour confirmés : l'absentéisme des PE, l'empiètement des heures d'information syndicale à raison des deux-demi-journées dans l'année sur les dix-huit heures, les « attentes déçues quant à ces dix-huit heures » de la part des enseignants qualifiées par certains comme une « perte de temps » (IGEN, 2017, p. 52)

Dans le rapport IGEN de 2017, un chapitre entier est consacré à l'adaptation de l'offre par rapport aux besoins identifiés, l'adjectif qualifiant le terme besoins laissant bien entendre qu'il s'agit de besoins identifiés de manière « externe » et non en complément à une identification « interne » par les enseignants eux-mêmes. Le paradoxe de ces besoins étant qu'effectivement, comme déjà souligné, certains besoins peuvent ne pas apparaître aux intéressés eux-mêmes. Ces besoins identifiés risquent alors de ne pas correspondre à ceux qui sont perçus par les professionnels et l'on peut douter de l'effet d'une formation en réponse à de tels besoins qui aucun travail n'est fait pour construire, chez les professionnels, une conscientisation de leurs besoins réels de formation.

2.2.3. Conclusion sur l'organisation institutionnelle : Une inadéquation entre les besoins institutionnels et les attentes des personnels

L'inadéquation entre les besoins institutionnels et les attentes des personnels qui émerge de nos analyses précédentes se joue à plusieurs niveaux, et nous avons remarqué qu'un manque de transparence était pointé sur les démarche et méthodes employées par l'administration centrale et puis les académies pour établir leur plan de formation. L'opacité signalée est-elle délibérée ou indépendante de la volonté des responsables aux différents échelons concernés ? Il paraîtrait surprenant que l'Éducation nationale ne puisse effectivement pas se donner les

⁴⁸ Rapport IGEN - IGAENR n° 2013-009, février 2013

moyens de réaliser des « recueils de besoins de formation. Les académies ayant d'ailleurs un service dédié à cet objectif, la DAFOR.

Le doute quant à la volonté d'entretenir un manque de transparence à ce sujet conduit à s'interroger sur l'intérêt qu'aurait l'Éducation nationale à déclarer dans ses textes officiels que les formations seront adaptées aux besoins et de ne pas en réaliser le recueil. Nous avons identifié quatre raisons qui pourraient expliquer qu'un tel « flou » ne soit pas voulu. Notre enquête réalisée sur l'académie de Paris dont les analyses figurent en troisième partie de la thèse nous permettra d'explorer la piste de l'intention délibérée, de la documenter ou de l'écarter.

Une question de temporalité

Le rythme des réformes est très rapide. Il est possible alors que la formation se retrouve dans l'impossibilité à la fois de suivre la prescription et de développer des moyens de recueillir des demandes des enseignants auxquelles il sera difficile de répondre.

Une question de modalités

La formation continue est pensée comme le moyen unique de répondre à la fois à la mise à jour des connaissances relatives à l'éducation, à l'appropriation des nouveaux textes officiels, les programmes scolaires notamment, mais aussi au développement professionnel des enseignants. Cette conception est celle décrite par l'IGEN dans son rapport de 2017 sur l'évaluation de la politique publique de formation continue des enseignants du premier degré :

Il y a un caractère général et systématique de la formation comme réponse aux nombreuses problématiques qui se posent au système éducatif. La mise en œuvre de mesures nouvelles, les réponses immédiates ou différées à des événements, à des résultats, la mise en place de dispositifs, ne sauraient s'envisager sans une formation ». (IGEN, 2017, p. 10)

À tous les niveaux décisionnels du système éducatif, la formation est considérée comme une nécessité. L'administration centrale mobilise les cadres sur les évolutions attendues, qui à leur tour ensuite, les déclinent à l'échelle académique et en circonscription. Il y a une forme de massification des réponses aux priorités nationales sans que les priorités de formation des personnels (le développement professionnel) n'apparaissent objectivement.

Au fond, tout se passe comme si la formation continue, ritualisée à partir de pratiques d'élaboration et de diffusion relevant d'automatismes annualisés, tournait pour elle-même en tant que composante du système éducatif, d'autant plus que son incidence sur les progrès des élèves n'est pas évaluée. (*Ibid.*, p. 11)

Il est possible alors, que ce système de « formation continue » soit vécu comme décrit ci-dessus par les enseignants qui n'ont que peu de prise sur les contenus de leur formation imposée et peu de propositions pour leur formation choisie. Même si la visée elle-même de la formation est comprise : « chacun croit, et parfois à juste titre, qu'elle vise à "améliorer les pratiques" pour "mieux faire réussir les élèves", qu'elle est "utile" voire "indispensable". (*Ibid.*, p. 11)

Une question d'outils inopérants

Les différents outils pour penser la formation des enseignants sont questionnés, détaillons le cas du logiciel GAIA, du recueil des besoins et de l'analyse des questionnaires d'enquête quant à ces besoins.

Le logiciel GAIA. Il ne semble pas apporter de valeur ajoutée aux gestionnaires et formateurs en circonscription dans leur exercice quotidien, et encore moins à tous ceux qui coordonnent la construction des plans de formation par la faiblesse des données remontées comme nous avons pu le voir. Dans une perspective de formation des enseignants en tenant compte de leur « besoins », cet outil pourrait permettre d'identifier, sur une période, l'ensemble des stages suivis par une personne ou un groupe de personnes, et apporter donc des informations personnalisées sur les compétences acquises et/ou celles à développer. Le rapport IGEN de 2017 envisageait des perspectives pour GAIA :

Il pourrait ainsi porter les bases de connaissance des formateurs académiques, départementaux ou en circonscription intégrant une description de leurs compétences ; le recueil des besoins exprimés par les candidats lors de phase préparatoire ; les outils de description des modules de formations ; le module de publication et d'affichage du plan de formation ; une aide à l'organisation et à la programmation des actions et un suivi de la réalisation budgétaire. (IGEN, 2017, p. 25)

Le recueil des besoins. Il se traduit en réalité par des méthodes relevant uniquement d'un mode descendant, avec des besoins identifiés par les décideurs et gestionnaires de la formation continue des enseignants. Piedfer-Quênéy relève d'ailleurs cet aspect dans le rapport du CNEC de 2021 :

La distinction entre des méthodes descendantes (un acteur identifie les besoins de formation d'un autre) et ascendantes (un acteur exprime un besoin de formation pour lui-même) n'est pas toujours opérationnelle : quand un chef d'établissement porte une demande de formation d'initiative locale, il peut s'agir selon les cas d'une remontée de besoins exprimés par ses personnels ou d'une analyse qu'il fait pour eux. (Piedfer-Quênéy, 2021, p. 125)

L'exemple du chef d'établissement vaut pour les autres acteurs : les formateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs, DASEN, etc. Identifier les besoins de formation des enseignants au-delà d'une analyse externe de la hiérarchie, nécessiterait une démarche et des outils d'accompagnement et de concertation avec le personnel concerné. Dans la section suivante, en nous appuyant sur la recherche dans le champ de la formation d'adultes, nous verrons de quels outils il pourrait s'agir. Au-delà des outils techniques, les acteurs jouant un rôle de pilotage de la formation continue en matière d'identification, d'analyse et d'aide à la formulation des demandes qui pourraient bénéficier d'une formation à la mise en adéquation l'offre et la demande⁴⁹.

L'interprétation des questionnaires. Des questionnaires sont évoqués qui seraient assez fréquemment utilisés par les académies, à différents niveaux, afin de recueillir les besoins ou d'évaluer les actions de formations. Comment les résultats sont-ils interprétés ? Quelle que soit la méthodologie⁵⁰ inhérente aux questionnaires envoyés, de la possibilité offerte aux personnels de s'exprimer avec des questions ouvertes ou bien des questions fermées à choix multiples par exemple, l'interprétation des réponses n'est pas évidente et comporte des biais. Nous présentons déjà deux biais possibles quant à l'interprétation des questionnaires tels qu'ils semblent proposés par l'institution : un biais par l'utilisation du terme « besoin » ; un biais selon les moments où ces questionnaires sont diffusés.

Le terme « besoin » sera discuté plus largement dans la prochaine section, mais il apparaît déjà qu'il véhicule une certaine confusion. Nous avons déjà relevé un peu plus haut l'assimilation entre « besoin exprimé » et demande. Nous nous interrogeons ici sur la difficulté pour les enseignants de répondre à des questions qui conduiraient à exprimer leurs « besoins de formation ». Et sur la difficulté qui en résulte pour l'analyse des réponses : comment savoir si ce qu'exprime l'enseignant relève d'un besoin qu'il a identifié en lien avec une difficulté vécue, d'une croyance en une solution qui répondrait à cette difficulté, de la volonté de mettre en adéquation ses pratiques (telles que pensées par l'enseignant mais qui ne correspondent peut-être pas à ce qu'identifierait son formateur) et celles qu'il souhaite mettre en œuvre. Il y a également sans doute une différence entre les besoins des enseignants et leurs attentes. Un professeur pourrait rencontrer certaines difficultés dans son enseignement des mathématiques

⁴⁹ Nous reviendrons dans la section suivante sur les termes « offre » et « demande » qui donnent un aspect « marchand » de la formation que nous justifierons en nous référant à une recherche de Merle et Sensevy (2001).

⁵⁰ Nous ne développerons pas ici en détail les méthodologies possibles pour réaliser des enquêtes par questionnaires.

par exemple, mais les admettre et exprimer une demande pour des formations qui répondraient à une volonté de se perfectionner dans son domaine de prédilection, ou bien à celles qui correspondraient à une envie d'évoluer vers d'autres responsabilités ou fonctions.

Un second biais peut venir du « moment » choisi pour demander aux enseignants de remplir le questionnaire d'enquête. Nous savons que des questionnaires sont donnés en fin de formation pour évaluer la formation reçue, exprimer sa satisfaction quant à cette formation, mais aussi pour indiquer des perspectives de formations futures. Le risque est grand d'exploiter ces questionnaires pour identifier des besoins, car le contexte dans lequel il est rempli n'est pas neutre : si les enseignants sont satisfaits, ils risquent de ne pas suggérer un complément de formation dans le même domaine, même s'il est nécessaire ; si la formation porte sur un aspect de la pratique, les enseignants risquent d'exprimer des besoins relatifs à ce même aspect, en prolongement du stage qu'ils viennent de suivre ; si les enseignants reçoivent plusieurs formations dans un domaine, ils seront peut-être moins enclins à formuler des attentes dans ce domaine, même si les formations reçues ne répondent pas correctement à leurs attentes, demandes ou besoins.

Une question de paradigme

Nous nous interrogeons enfin cette référence permanente aux besoins de formation des enseignants : et si le modèle d'une formation pilotée par les « besoins » des enseignants n'était pas le bon paradigme... Nous nous demandons si ce n'est pas la question posée, implicitement, par l'IGEN dans son rapport de 2017 :

L'adaptation de la formation aux besoins des bénéficiaires est le parent pauvre du dispositif. Majoritairement utilisée comme outils de pilotage des réformes ou comme réponse à des priorités nationales, la formation n'est pas perçue par le professeur comme construite pour lui. (IGEN, 2017, p. 6)

L'expression « construite pour lui » nous semble mettre en doute le modèle d'une formation qui répondrait à des manques pour suggérer une formation qui ferait l'hypothèse d'enseignants compétents cherchant à se développer professionnellement. Les enseignants indiquent se sentir infantilisées en formation⁵¹ ; peut-être est-ce parce l'institution ne reconnaît pas leur compétence soucieuse qu'elle est de percevoir les effets des réformes qu'elle met en place ou

⁵¹ Les recherches rapportant des enquêtes menées auprès des enseignants à propos de leur formation continue évoquent toutes ce sujet (Sensevy, 2002 ; IGEN, 2017 ; CNESEO, 2020)

des innovations dans lesquelles elle investit. Comme le soulignait Sensevy à propos de la formation continue des enseignants, pensée par l'institution :

Il faudrait selon moi substituer à la logique du tout sur rien (tout de la pratique innovante sur le pas grand-chose des compétences supposées des professeurs) une logique de perfectionnement, dans laquelle le professeur est pensé *a priori* comme un professionnel compétent, comme un professionnel aguerri que l'on va aider à se perfectionner. (Sensevy, 2002, p. 12)

Le point de vue de Sensevy sur ce point mérite notre attention. Il est très possible que la reconnaissance du professionnel par l'institution occupe une place importante, à la fois dans le quotidien des enseignants et de leurs pratiques, mais également vis-à-vis de leur engagement dans la formation. Nous avons vu dans le chapitre précédent que la reconnaissance faisait partie intégrante de la professionnalité enseignante. Nous faisons l'hypothèse que le développement professionnel en formation est très lié à cette question de la reconnaissance. Nous étudierons cette question dans le cas des professeurs de l'académie de Paris dans la troisième de la thèse, et de manière plus approfondie sur des cas particuliers d'enseignants dans la quatrième partie.

Dans cette section nous avons détaillé l'organisation de la formation d'un point de vue institutionnel et discuté différents termes issus de l'ingénierie de la formation. L'utilisation de ces termes d'attentes, de demande, d'offre, de besoins nous questionne quant à leur opportunité pour traiter de la formation continue des enseignants, tant d'un point de vue pratique – celui que nous avons développé jusqu'ici, que d'un point de vue scientifique – point de vue qui sera développé dans la section qui suit.

Dans cette troisième section, nous présenterons les méthodologies de recueil de besoins utilisées en ingénierie de la formation afin de comprendre la posture de l'éducation nationale. Puis nous proposerons un éclairage théorique de ces termes qui permettra de poser des concepts pour analyser notre enquête.

3. Les besoins de formation : ingénierie et éclairage théorique

Le « besoin de formation » est un terme issu de la formation d'adultes et des réformes de la formation continue des professionnels dans les années 70. La récupération par l'éducation nationale d'un lexique propre à l'ingénierie de formation ne fait pas pour autant de la formation continue des enseignants une formation d'adultes tant dans sa culture que son idéologie. Dans le jargon de l'ingénierie de la formation, le recueil des besoins est assimilé à l'expression par

les acteurs du terrain d'attentes vis-à-vis de leur formation et à l'évocation de problèmes à résoudre pour l'entreprise. L'analyse des besoins est réalisée pour orienter les plans de formation et procéder à un appel d'offres après détermination des objectifs de formations.

Dans les discours institutionnels, le doublet offre-demande, qui induit une conception économique, voire économiste, des transactions relatives à la formation, tend à être supplanté par le doublet besoins-attentes. Les besoins identifiés par les corps d'inspection, les chefs d'établissement, et les formateurs réfèrent, bien sûr à des degrés divers, à des priorités dégagées par l'institution. La formation, ici, a d'abord la fonction de transformer les pratiques dans la visée que l'institution éducative, et au-delà d'elle la nation, a déterminé. Le terme de « besoins » est ambigu ; si les besoins sont perçus par d'autres que les enseignants, il légitime une position de surplomb des personnels d'encadrement qui aboutit à ne pas reconnaître totalement aux enseignants la connaissance des difficultés de leur métier et de la formation qui leur conviendrait. Pourtant, pour les enseignants, l'analyse des besoins ne devrait pas être décorrélée de leur pratique.

Dans cette section, nous leverons les ambiguïtés sur les termes « besoins » et « attentes ». Nous identifierons, à l'aide des outils propres à l'ingénierie de formation, les méthodologies de recueil des besoins et ce qu'elles recouvrent. Cette compréhension, apportée par un champ de recherche issu du monde du travail, permettra de mieux analyser l'organisation de la formation au sein de l'éducation nationale. Enfin, nous discuterons le choix d'employer ces termes pour la formation des enseignants. En référence aux rapports de l'IGEN et autres enquêtes institutionnelles pour soulever des difficultés et des irrégularités dans l'organisation de la formation, nous étayerons, avec des recherches en sciences de l'éducation, différentes questions qui seront développées et travaillées dans les parties suivantes de la thèse en appui sur un double travail d'enquête quantitatif puis qualitatif.

3.1. Une ingénierie de la formation professionnelle

3.1.1. L'analyse des besoins pour produire des objectifs de formation

Pour Barbier et Lesne (1976), l'analyse des besoins est une pratique pour produire des objectifs et déterminer des programmes de formation. Elle ne relèverait pas tant d'un écart entre un état actuel et une intention relative à cet état (par exemple un changement d'orientation ou de politique qui impliquerait de nouvelles compétences à acquérir), mais plutôt d'une pratique « visant à passer d'un degré de précision d'objectifs à un autre degré de précision d'objectifs » (*Ibid.*, p. 52). La détermination de programmes de formation serait « la retraduction, dans le

champ des activités de formation, d'objectifs produits antérieurement dans d'autres champs » (*Ibid.*, p. 52). Cette série de productions successives d'objectifs qui s'applique à l'ensemble des étapes qui ponctuent le processus, traduit, dans chaque champ et compte tenu de ses contraintes spécifiques, les « objectifs à valeur plus générales produits ailleurs ».

Plus en détail, les étapes seraient d'abord des objectifs généraux à caractère professionnel et social relatifs aux performances des individus ouvrant à la réalisation de ces objectifs généraux. Le champ de contraintes serait alors celui des ressources et moyens dont disposent ces individus dans la réalisation de ces objectifs généraux. La formation aurait une fonction importante alors dans leur réalisation. Les objectifs décrits en termes de compétence, qualification ou maîtrise pour mener à bien une activité, relèveraient de grands domaines tels que : « maîtrise des tâches professionnelles, une promotion dans une fonction autre, une élévation du niveau culturel... » (*Ibid.*, p. 53). La seconde étape découlant de la production de ces objectifs généraux, serait de produire des objectifs de formation. « Elle se ferait dans le champ des contraintes que constituent les situations faites aux activités de formation (budget et moyens matériels, capacités et attentes des personnes à former...) » (*Ibid.*, p. 53). Des dispositifs et programmes de formation seraient ainsi produits plus ou moins adaptés aux objectifs préalables. Enfin, les objectifs pédagogiques qui se feraient au moment de la formation dans la cadre de contraintes spécifiques (découpage horaire, espace de formation, rapports enseignant-enseignés, etc.) et le résultat serait l'adoption de stratégies pédagogiques, une adaptation par le formateur aux formés. Les objectifs de cette production successive se situent chacun dans des champs différents. Cela pourrait engendrer les tensions, insatisfactions, incompréhensions entre formés et décideurs. Un compromis serait alors à trouver : comment « négocier » entre deux logiques l'une globale et l'autre plus locale.

Barbier et Lesne l'expliquent bien : « Chacune de ces productions [d'objectifs] est constitutive de la mise en place d'une formation même si elle n'est pas repérable en tant que moment effectif, même si elle ne fait pas l'objet de procédures observables, car dans ces cas, elle est effectuée spontanément au nom de l'expérience ou de la connaissance intuitive des problèmes » (*Ibid.*, p. 53). Ils font l'hypothèse qu'il n'y a d'analyse des besoins de formation que lorsque l'étape de production d'objectifs relatifs aux compétences des individus dans leurs activités quotidiennes fait l'objet de procédures développées et volontaires. Ils appellent ces objectifs produits des « objectifs inducteurs de formation » pour signifier que « la formation constitue un moyen essentiel et non le seul de leur réalisation » (*Ibid.*, p. 53). L'analyse de

besoins consisterait donc à la production explicite d'objectifs inducteurs de formation. Selon ce point de vue, nous percevons ce que l'usage des notions de besoin et d'analyse des besoins peut avoir de complexe, dès lors que se substitue à « l'individu » des besoins objectifs qui s'imposeraient au terme de l'analyse, comme le produit de faits, et non comme des choix et des demandes faites par « l'individu ». Selon ce point de vue, les notions de besoin et d'analyse des besoins sont détournées dès lors que d'autres procédures se substituent à des procédures volontaires (qui engagent donc les individus) pour la production d'objectifs relatifs aux compétences des dits individus dans leur activité quotidienne. Le point de vue de Barbier et Lesne, à propos de l'analyse des besoins, nous intéresse car il laisse entrevoir une compréhension possible des tensions précédemment évoquées dans le champ de la formation continue à l'Éducation nationale et en particulier dans le premier degré. La production d'objectifs à un niveau global pour un niveau local apparaît en effet incompatible avec la production de plans de formation car il n'y a pas d'objectifs inducteurs de formation à proprement parler, les besoins sont déterminés par l'organisation et les enseignants contraints de s'adapter à des objectifs peut-être très éloignés de ceux qu'ils auraient produits s'ils avaient participé à la démarche d'analyse de besoins.

Afin d'aller plus loin dans la compréhension des pratiques d'analyses des besoins, nous reprendrons une recherche menée par Barbier et Lesne⁵² dans le cadre d'actions de formation continue visant à restituer les règles objectives de fonctionnement en comprenant les rapports et les rôles sociaux que ces règles de fonctionnement garantissaient. Cette recherche portant sur une centaine d'observations a mené à l'élaboration d'une grille d'analyse caractérisant trois modes de détermination des besoins de formation en distinguant la détermination des exigences de fonctionnement des organisations, l'expression des attentes et la définition des intérêts sociaux dans les situations de travail. Barbier et Lesne (Barbier & Lesne, 1976, p. 55-56) déterminent les trois modes de déterminations en fonction de ce qu'elles recouvrent pour chacun des indicateurs méthodologiques (les matériaux de recueil des besoins, le dispositif mis en place, l'opération dominante (évaluation, construction de projets...), le rôle des agents dans les dispositifs, le résultat du processus et l'arrière-plan idéologico-théorique). Les indicateurs

⁵² Recherche citée dans Barbier et Lesne (1976).

ainsi repérés donnent une ligne de conduite qui correspond à un des trois modes de détermination des besoins :

- Une approche par la détermination des exigences de fonctionnement des organisations
- Une approche par l'expression des attentes
- Une approche par la définition des intérêts sociaux dans les situations de travail

Les données recueillies dans cette recherche éclairent les conditions sociales rendant possibles les approches et démarches utilisées. Les trois modes de détermination des besoins ne sont pas des modèles types car ils ne disent rien sur le détail des pratiques d'analyse des besoins (l'origine de ces pratiques, les conditions de leur mise en œuvre, les contextes, etc.). Barbier et Lesne précisent qu'il s'agit plutôt de schémas explicatifs désignant des caractéristiques qui se retrouvent obligatoirement dans les pratiques d'analyse des besoins et que « l'immense majorité des pratiques relève d'une façon déterminante de l'un ou l'autre mode » (Barbier et Lesne, 1976, p. 63). Ceux-ci nous permettent néanmoins d'analyser sous un jour nouveau les pratiques de détermination de besoins à l'Éducation nationale. Le premier mode, correspondant à l'approche par la détermination des exigences du fonctionnement des organisations, apparaît être celui qui correspond aux pratiques de l'Éducation nationale, si l'on admet que le fonctionnement comprend aussi l'évolution même des objectifs que s'assigne l'organisation Éducation nationale. Nous retrouvons en effet, en référence à ce mode, l'existence d'un référent, un ensemble de compétences jugées nécessaires pour la maîtrise d'une situation professionnelle donnée. À ce référent, qui joue le rôle de « modèle » à atteindre, est rapporté un référé qui est « directement tiré de l'observation du déroulement effectif des activités professionnelles » (*Ibid.*, p. 57). Dans le cas de l'éducation nationale, le processus est plus complexe car la détermination de ces besoins est réalisée à plusieurs niveaux, mais si l'on pense la détermination des besoins au plus haut niveau, le modèle référent n'est pas *directement* rapporté au référé par l'observation des pratiques mais *indirectement* par l'étude de données relevant d'évaluations diverses donnant des indices sur les pratiques des enseignants.

Pour approfondir l'analyse des processus conduisant à la détermination de besoins à l'Éducation nationale, nous allons dépasser référence à un modèle pour nous intéresser à la méthodologie utilisée, en référence à celle mise en œuvre par des analystes et ingénieurs en formation continue pour recueillir des besoins de formation.

3.1.2. Une méthodologie développée dans les milieux de la formation pour adultes

Une temporalité à prendre en compte

Nous nous appuyons sur un chapitre rédigé par Albarello (2006) d'un ouvrage qu'il a coordonné sur la formation professionnelle continue (c'est le titre de l'ouvrage), ce chapitre portant sur les aspects méthodologiques de l'analyse des besoins relatifs à la formation professionnelle continue (c'est le titre du chapitre). Les besoins de formation pour le monde de l'entreprise résultent selon Albarello (*Ibid.*, p. 40) « d'une tension, existant entre une situation actuelle et une situation attendue. La formation professionnelle cherche à réduire l'écart entre les compétences disponibles (situation actuelle) et les compétences nécessaires à l'entreprise ou au secteur (situation attendue) ». Dans cette perspective, la formation vise à combler des manques dans l'organisation. Il s'agit de proposer des solutions à un problème au niveau de l'organisation et non au niveau des travailleurs (envie de se former par intérêt, pour résoudre une difficulté rencontrée, pour obtenir une promotion, etc.). Une étude des besoins de formation est, toujours selon Albarello, une étude d'une « situation-problème » à laquelle l'organisation est confrontée. Cette conception est décisive pour la compréhension de l'analyse des besoins car si telle est la conception de l'organisation, les enquêtes et entretiens éventuels seront orientés vers la situation-problème à résoudre et non sur les intentions ou les motivations des travailleurs à se former.

L'auteur précise un autre aspect important relatif, lui, à l'origine de la demande d'analyse de besoins de formation. Si la formation est conçue pour permettre un « accroissement des compétences au sein de l'organisation et par conséquent des compétences de l'entreprise en tant que telle, elle n'est cependant pas le remède miracle qui permet de résoudre tous les problèmes auxquels l'organisation est confrontée. » (*Ibid.*, p. 41). Dans une logique de recherche d'amélioration de sa performance, l'Éducation nationale pourrait adopter ce type de conception. Il est intéressant que l'auteur précise que la formation n'est pas la seule réponse possible aux difficultés d'une organisation car cela fait écho à notre précédente conclusion. Il cite entre autres une dimension nécessaire à prendre en compte avant toute analyse de besoins qui nous semble bien à propos dans le cadre de l'Éducation nationale : la temporalité. La prise en compte de la temporalité permet en effet de distinguer les besoins immédiats, futurs et potentiels. L'auteur ajoute que « le problème s'inscrit toujours dans un certain degré d'urgence qui détermine en partie la solution à adopter. Ainsi lorsqu'il s'agit de répondre à des besoins immédiats, on pourra préférer le recrutement rapide de personnel qualifié, voire le recours à la

sous-traitance plutôt qu'entamer une longue formation du personnel présent. » (*Ibid.*, p. 41). À l'inverse pour des besoins futurs, la formation paraît plus adéquate selon l'auteur.

Cela questionne les formations des enseignants qui, souvent, sont destinées à accompagner les enseignants vers des changements ou des adaptations de pratiques pour répondre à des nouvelles injonctions. Une question d'échelle est donc posée, l'Éducation nationale ne peut envisager un recrutement rapide de personnel déjà qualifié pour la réalisation des nouveaux objectifs... Si la formation initiale des nouveaux recrutés peut conduire à cette qualification, il reste que ces nouveaux enseignants ne représentent qu'une part modeste de l'effectif national. Cela renforce à nouveau le constat déjà effectué d'un décalage entre la temporalité politique et la temporalité de l'évolution des pratiques enseignantes. Peut-être faudrait-il alors envisager la formation continue des enseignants comme un moyen de répondre à des besoins futurs, anticipés avant qu'ils ne deviennent immédiats. D'un point de vue plus pragmatique, c'est sans doute aussi l'objectif qui reste à préciser : celui de former des enseignants en mesure de conduire tous les élèves à la réussite est avancé depuis un demi-siècle avec le succès qu'on lui connaît. Sans doute serait-il opportun de préciser davantage les objectifs de formation dans un souci de développement des compétences professionnelles.

Une analyse des besoins à la croisée de deux démarches

Albarello rappelle que pour analyser des besoins, les démarches déductives et inductives sont complémentaires. La démarche déductive est définie comme une démarche hypothético-déductive, qui permet de tester une hypothèse. La démarche inductive consiste à conférer les caractéristiques de quelques cas à un ensemble et permet de tester une hypothèse. L'auteur précise qu'il n'existe aucune relation directe entre une démarche déductive et une démarche quantitative ni entre une démarche inductive et une démarche qualitative, même si (*Ibid.*, p. 42) : « Bien-sûr, une étude qualitative parce qu'elle favorise la compréhension d'un phénomène, permettra d'émettre une hypothèse sensée et judicieuse (induction). Bien-sûr par son aspect systématique une étude quantitative pourra permettre de tester rigoureusement une hypothèse ». Ces relations ne sont pas exclusives. L'auteur explique pratiquer des questionnaires standardisés avec des échantillons de taille élevée de nature exploratoire. Ces enquêtes fournissent alors des modèles qui permettent de formuler des hypothèses qui sont ensuite testées selon des méthodologies qualitatives. La recherche des besoins est souvent pratiquée par des démarches qualitatives et Albarello montre comment les deux démarches déductives et inductives peuvent être complémentaires. Dans la suite, à propos de la

méthodologie employée pour l'analyse des besoins, nous conserverons la distinction entre les deux approches car elles requièrent des traitements différents des données.

Albarello explique qu'avant de déterminer les besoins de formation, un analyste prend connaissance des spécificités de l'organisation : le contexte économique, les compétences des travailleurs, les projets de la direction, le rôle de chaque acteur, leurs relations sociales, la motivation de chacun, etc. Cet état des lieux lui est indispensable. Des méthodes qualitatives d'entretiens collectifs ou individuels conduisent à cerner les questions préalables. L'objectif est de connaître la perception de chaque acteur, Albarello parle d'« analyse des représentations ». Cette analyse est de nature compréhensive et permet de recueillir des informations que des méthodes quantitatives ne pourraient apporter. L'approche quantitative, reposant sur un questionnaire standardisé et sur un plan d'échantillonnage, apportera une connaissance des paramètres tels que l'ancienneté, le niveau d'études, le statut, la fonction, etc. Cette connaissance sera utile aussi pour « quantifier par l'intermédiaire d'indicateurs judicieux, des attitudes, des perceptions, des représentations comme le degré de satisfaction par rapport à la hiérarchie, l'acceptation de la culture d'entreprise, la détermination à gravir des échelons... » (*Ibid.*, p. 44).

Le choix de la méthode va dépendre de différents facteurs :

- L'objectif poursuivi par la recherche à mener, c'est-à-dire : quels paramètres mesurer ? Quelles dimensions mieux connaître ? Quels problèmes cerner ? etc. ;
- Les moyens financiers et humains qui sont mis à disposition de l'analyste : chaque technique a son coût et une enquête auprès d'un échantillon de taille élevée implique un budget plus important que l'organisation de quelques tables rondes ;
- La taille de l'organisation : une très grande organisation nécessitera par exemple, davantage qu'une petite, la mise en place de procédures d'échantillonnage ». (*Ibid.*, p44)

Enfin, après cet état des lieux, la réalisation d'une analyse des besoins se déroule en trois étapes : la phase d'immersion, la phase de récolte des données et la phase de leur traitement. Nous les détaillons ci-après.

Trois étapes pour analyser des besoins

Selon Albarello, l'analyse des besoins nécessite une prise de connaissances du contexte général dans lequel évolue l'organisation : « son histoire, les évolutions récentes qu'il a connues, les évolutions sociales, économiques, financières ainsi que les problématiques

spécifiques qui émergent » (*Ibid.*, p. 44). Il est également nécessaire pour l'analyste de comprendre le fonctionnement de l'organisation, les décideurs formels et informels ainsi que les rapports de force entre ces acteurs stratégiques. Cette phase d'immersion permet de confectionner des outils d'observation pertinents et spécifiques pour l'organisation. De surcroît, cette même phase d'immersion permettra d'obtenir les accords, les collaborations et les appuis indispensables de la part des différents groupes d'acteurs. Ces derniers, lors des premiers contacts avec les analystes, recevront les explications qu'ils souhaitent sur le sens de la démarche, ainsi que les précisions nécessaires sur les modalités de la procédure. L'objectif est qu'ils se sentent de la sorte concernés et motivés pour participer à l'analyse. Nous comprenons que cette phase d'immersion est une observation empirique de la réalité sociale de l'organisation, préliminaire à la phase de récolte. Celle-ci doit être planifiée avec précision d'autant qu'elle implique une confidentialité garantissant la confiance des acteurs stratégiques d'une organisation.

Pour les phases de recueil de données et de leurs traitements, nous avons choisi de ne pas développer l'approche quantitative dont les méthodologies évoquées par Albarello ne sont pas spécifiques à l'analyse des besoins : élaboration d'un questionnaire, construction d'un échantillon, récolte des données, traitements informatiques et statistiques, interprétation. Nous nous attarderons plutôt sur l'analyse qualitative qui implique une démarche propre à l'ingénierie de formation, sans toutefois entrer trop dans les détails car nous restons à la recherche de moyens nouveaux pour analyser l'analyse des besoins à l'Éducation nationale. Les aspects méthodologiques développés ci-après nous permettront aussi, dans la partie suivante, de rendre compte des résultats de notre enquête avec un rapport critique au travail réalisé c'est-à-dire en considérant ses apports mais aussi ses limites.

Dans l'approche qualitative, le recueil des données s'effectue en général par entretiens individuels complétés par une analyse de « traces objectivées » (*Ibid.*, p. 45) correspondant à un matériau dont les informations peuvent être vérifiées tels que des programmes de formations déjà effectuées, des budgets, etc. Albarello rappelle deux aspects fondamentaux inhérents à la récolte des données, l'un déontologique et l'autre méthodologique. L'aspect déontologique suppose que les objectifs de l'étude soient clairement expliqués aux différents acteurs, ainsi que les résultats attendus, les modalités d'observation, de récolte, etc., mais aussi la communication des résultats qui doit être décidée en amont. Du point de vue méthodologique, « les rencontres entre les différents groupes d'acteurs (inter-catégorielles) doivent succéder à la réflexion entre pairs (intra-catégorielles) » (*Ibid.*, p. 46). Cela signifie que le recueil des données débutera avec

des entretiens individuels au sein des différents groupes d'acteurs pour aboutir ensuite à des tables rondes qui réuniront les acteurs de différents groupes. « Cette technique résulte du fait que les acteurs doivent avoir eu le temps et l'occasion de construire un avis autonome avant de le confronter aux avis et souhaits des autres groupes d'acteurs » (*Ibid.*, p. 46).

Les développements d'Albarello concernant la récolte des données avec l'approche qualitative conduisent à distinguer trois étapes qui sont décrites ci-après en reprenant les termes techniques utilisés par l'auteur.

- Le *balisage institutionnel* permet de clarifier les objectifs du commanditaire, le choix des acteurs à engager dans l'analyse, et l'élaboration d'un contrat formalisant les responsabilités respectives, les modalités de travail de l'analyste et la propriété des résultats.
- La *production des objectifs inducteurs de formation* « suscite l'expression de pensées divergentes, enregistre en vrac les aspirations, les craintes qui sont exprimées par les acteurs » (*Ibid.*, p. 46) dont nous ne détaillerons pas ici les différents temps car ils peuvent différer d'un analyste à un autre. Nous pouvons préciser toutefois que cette étape nécessite plusieurs séances avec les acteurs concernés permettant de préciser les attentes de chacun, d'envisager les contraintes et les ressources avant d'aboutir à des propositions de formation.
- La *négociation inter-catégorielle* des objectifs inducteurs de formation permet d'aboutir à la formulation d'objectifs qui détermineront le plan de formation.

Après ces trois phases, l'analyste doit traiter les données recueillies. Albarello précise que cette phase doit être rigoureuse, menée scientifiquement en se basant sur des enregistrements d'entretiens retranscrits. L'analyse des contenus de chaque entretien « consiste à grouper systématiquement toutes les idées (unités de sens) qui ont été exprimées selon des catégories sémantiques identiques » (*Ibid.*, p. 46). Cette opération a pour but de faire émerger des modèles récurrents qui seront ensuite interprétés. Des outils informatiques d'analyse de contenus ou d'analyses statistiques peuvent être mis à profit à cet effet. Cette méthodologie est longue et technique, elle nécessite une maturation, à la fois pour les acteurs interrogés mais aussi pour l'analyste. Ce qui nous semble important à souligner au regard du cadre théorique rappelé en début de section (la temporalité et l'assimilation de l'analyse des besoins à une situation-problèmes) est que cette méthode qualitative se base sur les problèmes rencontrés dans une situation présente plutôt que sur des besoins directement identifiés par les acteurs qu'ils soient

les professionnels concernés par la formation, ceux qui la mettent en œuvre ou ceux qui en sont commanditaires.

Nous comprenons que ce n'est pas ce type de méthodologies qui est mis en œuvre au sein de l'Éducation nationale pour établir, chaque année, les plans de formation des professeurs du premier degré d'enseignement... L'analyse des besoins sert à mieux définir la politique de formation des personnels d'une entreprise en prenant en compte tous les points de vue et en laissant la parole à tous les acteurs. Les chercheurs sur la formation continue, comme Barbier et Lesne pour ne citer qu'eux, nous enseignent que l'analyse des besoins produit des objectifs de formation et non des actions de formation. Il nous semble qu'à l'Éducation nationale, la terminologie utilisée est issue de la formation d'adultes sans que les concepts associés aux méthodes qui correspondent à leur mise en œuvre ne soient véritablement mobilisés.

Nous nous interrogeons dans la section suivante pour savoir si l'institution scolaire gagnerait à assumer cet héritage de la formation des adultes, ou si au contraire elle devrait s'en affranchir pour trouver le paradigme qui lui serait adapté.

3.2. Le choix des termes « attentes » et « besoins » de formation

L'analyse des besoins est un thème central de la formation continue. Elle occupe une place importante dans la construction des plans de formation de la formation d'adultes. « Analyser les besoins, les cerner, les détecter, découvrir les besoins implicites, latents, opposés aux besoins explicites, manifestes, faire émerger les vrais besoins, travailler à partir des besoins détectés ou ressentis... autant d'expressions fréquemment utilisées » (Barbier & Lesne, 1977, p. 51). Ces pratiques d'analyse des besoins ne se font pas seulement en amont des formations, comme l'expliquent Barbier et Lesne.

Les pratiques que cette notion recouvre apparaissent comme des préalables non seulement à toute action sérieuse de formation d'adultes mais aussi à l'établissement des plans de formation. Elles interviennent aussi sous des formes différentes, amalgamées avec des pratiques d'évaluation après certaines phases de formation [...] où le formateur cherche à instaurer un processus « demande-formation-demande » qui soit garant d'une formation constamment adaptée à son public. (*Ibid.*, p. 51)

Cette présentation des pratiques d'analyse des besoins laisse apparaître qu'en théorie, l'analyse des besoins favorise l'établissement d'une politique de formation, précède les actions de formation et imprègne la définition des objectifs. Le terme « besoins » ne recouvre cependant

pas toujours tout à fait le même sens, ou ne relève pas toujours de la même idéologie, ce qui rend son utilisation assez confuse. Barbier et Lesne (1977) l'indiquent très bien :

Le mot besoins apparaît comme un terme à tout faire, au demeurant fort commode, se prêtant à toutes sortes de confusions, d'approximations, de glissements de sens ; ses différentes acceptions, dans l'usage social qui en est fait et qui peuvent s'appliquer à un désir, à une exigence ou à une nécessité, à des objets même, n'ont d'autre unité que le nom. Le langage savant reflète la diversité et l'opposition des démarches théoriques pour cerner une notion qui est loin d'être un concept opératoire ; les controverses théoriques passées ou récentes sur les besoins illustrent, à l'évidence, l'impossibilité d'utiliser ce terme comme principe explicatif. (*Ibid.*, p. 51)

Nous essaierons de comprendre quelles autres acceptions que celles développées précédemment sont attribuées à ce terme « besoins » et si l'une d'entre elles correspond à l'utilisation qui en est faite à l'Éducation nationale. Bien que ces recherches soient déjà anciennes, nous reprendrons les travaux de Barbier et Lesne (1976 et 1977) qui nous semblent rester d'actualité. Puis nous nous appuierons sur d'autres recherches en sciences de l'éducation, principalement celles de Merle et Sensevy (2001), de Lang (1987) et de Charlot (1976).

3.2.1. Une ambiguïté des termes

Pour Barbier et Lesne, l'analyse des besoins est une notion fortement corrélée à l'évolution des activités de formation dans le système économique et social permettant notamment de légitimer la transformation des rapports entre formateurs et formés et une volonté de rationaliser l'articulation des activités de formation par rapport aux activités économiques et sociales. La notion d'analyse des besoins est alors caractérisée par deux fonctions : une fonction opératoire et une fonction idéologique.

La fonction opératoire désigne l'analyse des besoins comme une pratique permettant de répondre à différents types d'exigences vis-à-vis de la formation. En particulier, la volonté de faire coïncider les formations avec ce qui peut être désiré, attendu des personnes en formation ou une préoccupation de rationalisation des politiques de formation à partir d'objectifs plus généraux. Dans cette fonction opératoire, l'analyse des besoins s'effectue avec une intervention des intéressés et prend signification par apport au travail pédagogique dans le but de l'améliorer. L'analyse des besoins peut aussi être, à une échelle plus importante, un outil pour définir des objectifs et penser la liaison entre la formation et à quoi elle peut être utile.

La fonction idéologique met en exergue l'ambiguïté du terme « besoins » pour que subsiste une confusion sur les objectifs des pratiques d'analyse des besoins. Barbier et Lesne expliquent l'intérêt de maintenir cette confusion :

il faut comprendre quel est l'intérêt social d'une telle confusion : elle permet un amalgame entre ce qui est rationalisation et rentabilisation de formation et ce qui est effort pour faire participer les intéressés. Résultat attendu de cet amalgame : les finalités poursuivies par l'effort de rationalisation disparaissent derrière l'écran que constitue le travail avec les intéressés (Barbier & Lesne, 1977, p. 18)

Cette explication éclaire la tension entre besoins institutionnels et besoins des professeurs qu'on ressent toujours à la lecture de l'expression « analyse des besoins » dans les textes produits par l'Éducation nationale.

3.2.2. Le choix d'une terminologie sur plusieurs registres

L'emploi du terme « besoins » dans le langage courant présente la particularité d'être sur deux registres de signification. À la fois une signification objective, le besoin est une nécessité, naturelle ou sociale ; et une signification subjective où le besoin est le sentiment de cette nécessité. Il n'a alors d'existence que chez les individus qui le ressentent. Cette situation de double signification rend complexe une définition générale de ce terme sans cadre théorique précis, cadre précisant notamment le rapport entre le sujet et son environnement (naturel, social, professionnel, familial, etc.). L'homme est déterminé et se détermine, il est objet et sujet.

Pour Barbier et Lesne, le glissement d'un registre vers l'autre et la confusion créée fait tout l'intérêt de cette notion : « il est évident que pouvoir tirer parti des deux registres rend évidemment beaucoup plus facile les manipulations éventuelles : on peut passer constamment de l'ordre du désir à celui de la contrainte et faire passer l'un pour l'autre » (*Ibid.*, p. 19). L'adjonction du terme « analyse » au terme « besoins » va dans un sens analogue. Pour ces auteurs, le caractère scientifique sous-entendu par le mot analyse efface la responsabilité de la définition des objectifs visés à travers les activités de formation.

Parler d'analyse des besoins revient à sous-entendre qu'une démarche de nature scientifique est appliquée aux besoins qui sont considérés comme une donnée. [...] Si l'analyse des besoins est une opération scientifique, la question de savoir qui la mène devient secondaire, seuls les résultats ayant de l'importance. (*Ibid.*, p. 19)

L'analyse des besoins peut donc être subjective ou objective, ancrée dans une pratique « technocratique » d'une institution à la recherche d'une meilleure productivité ou bien inspirée

par une vision plus humaniste de développement professionnel qui prendrait en compte les formés, en tant que personne. Pour échapper à ces dimensions idéologiques et dissiper les confusions, Barbier et Lesne proposent une conception pragmatique du terme des besoins.

3.2.3. Pour dissiper les confusions

Barbier et Lesne proposent ainsi de rompre avec toute vision idéologique des besoins en les rapportant à des constats (ils en distinguent trois) permettant de définir leur analyse comme une pratique de production d'objectifs :

- Il n'est pas possible de constater des besoins objectifs ;
- Le processus d'expression d'un besoin est une pratique ;
- L'analyse des besoins est une pratique de production d'objectifs. (*Ibid.*, p. 20-23)

Barbier et Lesne font remarquer que dans la vie sociale, les besoins objectifs ne sont jamais exprimés ou formulés en dehors des besoins revêtant une force sociale particulière, comme des besoins alimentaires par exemple. Pour ces raisons, ils proposent de considérer l'expression de besoins comme le résultat d'un certain type de travail social dont le processus qui conduit à cette expression est une pratique qui doit être analysée comme telle, comme n'importe quel autre objet de science sociale.

Comme toute pratique, ce processus aboutit à un produit spécifique : l'observation de la réalité nous conduit à avancer que ce produit spécifique, ce sont des objectifs pour l'action des individus et des groupes. (*Ibid.*, p. 21)

Exprimer un besoin revient à proposer un objectif à poursuivre. Dire « j'ai besoin de... » ou « il y a un besoin de... » revient à dire, « il faut que » ou « il faudrait que » suivi d'une proposition d'action. (*Ibid.*, p. 19).

L'expression d'un besoin devient alors une pratique de production d'objectifs. Barbier et Lesne décrivent cette pratique comme un processus de transformation en situation s'appuyant sur deux types de « données »⁵³ dont la distinction est utile pour comprendre et définir l'analyse des besoins.

- Certaines contraintes sont caractéristiques du champ dans lequel s'effectue cette pratique. L'expression de besoins professionnels (amélioration de compétence, promotion, etc.) s'effectue en fonction de contraintes spécifiques de la vie

⁵³ « Données » est le terme utilisé par les auteurs, il faut sans doute ici le comprendre comme phénomène car ces données nous semblent inhérentes au processus d'expression des besoins.

professionnelle. De même l'expression de besoins de formation (acquisition de diplômes, niveaux de formation, etc.) se fait en fonction de contraintes institutionnelles qui sont celles de la formation. « Ces contraintes évoluent avec le développement social, ce qui fait évoluer les expressions de besoins » (*Ibid.*, p. 22). Ce phénomène est important à prendre en compte pour comprendre que l'expression des besoins est conditionnée au contexte dans lequel le processus d'expression des besoins est engagé.

- Certains besoins ont un caractère plus général dont les « acteurs » de cette pratique sont porteurs. L'expression d'un besoin particulier peut être la traduction d'un objectif plus général, lui-même étant la traduction dans une situation donnée d'objectifs plus généraux encore. L'expression des besoins serait la traduction, dans un certain champ de contraintes, d'objectifs produits dans d'autres champs. Ce phénomène nous paraît également indispensable à prendre en compte dans le champ de la formation des enseignants puisque la production d'objectifs à partir de besoins identifiés par la hiérarchie est traduit à différentes échelles jusqu'à la production d'objectifs de formations plus locales au sein desquelles, une expression des besoins peut être mise en processus.

Comme le disent Barbier et Lesne :

Si l'on veut bien admettre qu'analyser les besoins revient à mettre en place un processus au terme duquel seront produites des expressions des besoins, il faut admettre que l'analyse des besoins est une pratique de production d'objectifs et doit être analysée comme telle. Analyser les besoins dans un domaine équivaut à retraduire dans ce domaine, en fonction de ses contraintes spécifiques, des objectifs à valeur plus générale produits ailleurs. (*Ibid.*, p. 23)

Le recueil des besoins de formation en amont de toutes formation devrait permettre de proposer une offre de formation qui réponde aux demandes ou attentes des formés et des entreprises ou diverses institutions. Cette vision pragmatique permet de poser un cadre opérationnel.

Nous verrons que dans le champ de l'éducation et de la formation des enseignants, cette vision pourrait être adoptée mais qu'il en est actuellement autrement en raison de différentes logiques, notamment celles de la hiérarchie et des formateurs...

3.3. Des besoins peu exprimés et une formation pensée individuellement

3.3.1. Les besoins peu exprimés

L'expression des besoins est peu développée à l'Éducation nationale, celle de l'institution elle-même où ce sont les réformes à mettre en œuvre ou les objectifs à atteindre qui sont mise en avant, celle des intéressés eux-mêmes dont nous avons déjà montrée qu'elle était souvent absente, les formateurs et les cadres de terrain exprimant pour les enseignants les besoins qu'ils ont identifiés pour eux. Le rapport sur l'évaluation de la politique publique de formation continue des professeurs du premier degré des IGEN était d'ailleurs déjà très clair à ce sujet dès 2013 :

L'adaptation de la formation aux besoins des bénéficiaires est le parent pauvre du dispositif. Majoritairement utilisée comme outils de pilotage des réformes ou comme réponse à des priorités nationales, la formation n'est pas perçue par le professeur comme construite pour lui. (IGEN, 2013, p. 6)

Il y aurait un équilibre à trouver entre les besoins de formation des personnels et les besoins de l'institution : « Les collectivités ont des besoins de formation qui découlent de leurs caractéristiques sociales, technologiques et économiques, et qui ne peuvent se résumer dans la somme des besoins en formation individuels de leurs membres » (Lang, 1987, p 43). L'enquête TALIS⁵⁴ de 2018 relève le caractère essentiel du recueil des besoins de formation :

En outre, l'identification des besoins est une condition préalable essentielle à la mise en œuvre d'un développement professionnel efficace, car elle permet de concevoir des possibilités de formation alignées sur les demandes des enseignants. (TALIS, 2018, chapitre 5 section « Explorer le contenu du développement professionnel et sa nécessité »)

Mais qu'en est-il des besoins que les enseignants comme les autres acteurs de l'école pourraient exprimer à l'issue d'un processus de recueil des besoins tels que défini précédemment ? Quels objectifs de formation résulteraient alors de l'analyse de ces besoins recueillis ? Ces questions restent sans réponse puisque'en réalité, nous l'avons vu dans la précédente section, le recueil « des besoins » des enseignants comme des autres acteurs est assez opaque et aucun outil précis n'a été relevé par l'IGEN. Plus localement, comme nous l'avons déjà évoqué, il arrive que des formateurs aient recours à des questionnaires à l'issue de formations ou entretiennent des échanges avec des enseignants en cours de formation en vue de produire des objectifs de formation concertés avec les enseignants concernés.

⁵⁴ Talis est une enquête internationale initiée par l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), à laquelle la France participe depuis 2013

Il semble en outre qu'en pensant la formation continue des enseignants, l'institution scolaire n'envisage que le moyen de répondre aux nécessités des évolutions programmées du système éducatif par une action adressée aux enseignants de manière individuelle seulement⁵⁵.

3.3.2. Une confusion liée à l'individualisation de la formation

Il reste que tout besoin identifié ne trouve pas sa réponse dans une formation individuelle, c'est ce qu'explique Albarello cité précédemment. Pour l'enseignement du premier degré, on peut imaginer que si la situation-problème (au sens d'Albarello) est qu'un professeur se trouve en difficulté pour assumer l'enseignement d'une discipline, lui apporter quelques compléments de formation disciplinaire et didactique ne sera pas une solution. Dans certaines écoles, d'autres solutions sont trouvées comme l'organisation de décloisonnements par exemple (deux professeurs prennent chacun en charge l'enseignement d'une discipline pour laquelle ils ont des compétences particulières, et cela dans les deux classes dont ils ont la responsabilité). Lorsque ce sont les élèves qui laissent les enseignants démunis, selon certains critères qui doivent être respectés, les RASED proposent des interventions auprès de ces élèves ou des co-interventions avec l'enseignant de la classe. Le dispositif « plus de maître que de classes » mis en place de 2012 à 2018 avait également pour fonction de pallier certaines difficultés rencontrées sur le terrain par le biais de co-interventions issues d'un travail collaboratif entre enseignants.

En outre, des formations à cette construction collective de solutions aux situations-problèmes rencontrées localement sur le terrain semble très rarement évoquée, même dans les formations dites « sur site » où il s'agit généralement de mobiliser une équipe pour un engagement individuel de tous ses membres dans la formation.

Pourtant, rappelons-le, ces termes de « besoins » et « d'analyse des besoins » restent bien présents dans les textes relatifs à la formation des enseignants, y compris les plus récents et cela depuis plusieurs décennies. Les textes déjà cités en témoignent, les deux suivants également. La circulaire n°2001-150 du 27 juillet 2001 précise, page 2 : « Il est recommandé que l'accompagnement des priorités institutionnelles soit articulé aux besoins du terrain ». La circulaire n° 2011-042 du 22 mars 2011 portant les « orientations pour la formation continue des personnels enseignants du ministère de l'éducation nationale » à destination des acteurs locaux fixe « dix axes majeurs qui doivent inspirer le renouveau de la politique de formation

⁵⁵ En témoigne la page du site [education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-pour-les-personnels-du-ministere-de-l-education-nationale-4514) dédiée à la présentation de la formation continue : <https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-pour-les-personnels-du-ministere-de-l-education-nationale-4514>

continue des enseignants, tant au niveau national qu'au plan académique : adapter l'offre aux besoins de formation ».

Sensevy (2002) propose, dans une perspective élargie pour caractériser *a priori* les attentes et les besoins distinguait, il y a déjà plus de vingt ans, les attentes des enseignants et les besoins de l'institution :

On peut penser que les attentes de formation exprimées par un professeur concernent ainsi, avant toute autre chose, les problèmes immédiats, *hic et nunc*, qu'il rencontre au jour le jour dans sa gestion de la classe. La formation a sans doute, pour lui, d'abord la fonction de le rendre apte à mieux enseigner, c'est-à-dire à mieux résoudre les difficultés qui peuvent compromettre la réussite de son projet d'enseignement. Les besoins identifiés par les corps d'inspection, les chefs d'établissement, et les formateurs réfèrent, bien sûr à des degrés divers, à des priorités dégagées par l'institution. La formation, ici, a d'abord la fonction de transformer les pratiques dans la visée. (Sensevy, 2002, p. 8)

Mais on comprend plus loin qu'il développe une compréhension des attentes et des besoins de manière intégrée plutôt que de manière opposée ou indépendante ; comme deux produits de deux positions institutionnelles différentes qui se constituent de manière conjointe.

Ceux qui identifient les besoins ne le font évidemment pas sans prendre en compte, au moins pour une part, les attentes exprimées des enseignants ni les problèmes d'enseignement réellement rencontrés par les professeurs. En outre, à travers les attentes de ces derniers, peuvent se découvrir en filigrane les significations institutionnelles légitimes. En effet, la transformation souhaitée par l'institution correspondra la plupart du temps à une légitimation possible pour l'enseignant : en transformant ses pratiques dans le « bon sens », le professeur les rend légitimes au regard de l'institution ». (Sensevy, 2002, p. 8)

Cette conception intégrée des attentes et des besoins a l'avantage de moduler les propos trop tranchés identifiant les besoins et les attentes comme totalement distincts, disjoints les uns les autres, voire comme opposés.

3.4. Dialectique attentes/besoins, une articulation stérile pour la formation des enseignants

Le rapport de l'IGEN de 2017 sur l'évaluation de la formation des professeurs du premier degré titrait pour sa deuxième partie (IGEN, 2017, p. 24) « L'identification des besoins en formation est peu structurante du processus de conception du plan de formation ». Les demandes institutionnelles restent en effet prépondérantes dans la construction de ce plan et il n'y a pas d'analyse des besoins selon les méthodes présentées ci-dessus telles définies en ingénierie de la formation des adultes. Il pourrait revenir à l'échelon local de réaliser une telle

analyse ; peut-être cela rendrait le plan de formation et la formation elle-même mieux adaptés aux attentes et besoins vécus sur le terrain, en lien avec les orientations nationales.

Nous avons vu précédemment que Barbier et Lesne (Barbier & Lesne, 1977) propose en effet une grille de lecture du processus d'ingénierie qui repose sur la définition de différents niveaux d'objectifs parmi lesquels les objectifs inducteurs de formation.

L'emboîtement des différents niveaux d'objectifs situe la formation dans son contexte sociétal et montre que l'environnement, le contexte institutionnel dans lesquels évoluent les acteurs sont des données qui contribuent à définir à tout moment la situation de formation.

L'apprenant ne peut être pris en compte en dehors de l'ensemble des activités sociales qui donnent sens à ses activités en formation. Le besoin de formation ainsi pensé est une construction sociale et que l'ingénierie de formation, tout en se réclamant d'une certaine scientificité, répond aux attentes de légitimité et assure l'activité des formateurs et des institutions de formation qui ont besoin du « besoin de formation » pour exister.

C'est sur cette base qu'est né un courant de pensée critique autour de la notion même de besoin de formation (Charlot, 1976 ; Barbier & Lesne, 1977, lang 87).

Des chercheurs expriment l'hypothèse d'une sorte d'erreur conceptuelle qui expliquerait l'impasse constatée de manière récurrente à laquelle aboutit la tentative de mise en correspondance entre les besoins de formation nécessaire à la mise en œuvre des réformes de l'Éducation nationale et les attentes du terrain, même en faisant abstraction des moyens mis en œuvre pour cette mise en correspondance. Pour rendre compte de ce point de vue, nous nous appuyons sur trois textes. Deux articles de Charlot datant de 1976 et 1979 qui posent la question de l'existence des besoins de formation et interrogent la notion de « négociation des besoins ». Charlot précise comment prendre en compte les formés, en prenant en compte leurs problèmes, ceux qu'ils rencontrent, en situation, dans leurs activités.

Ces articles restent actuels et nous permettront de préciser davantage les enjeux relatifs à ces termes d'attente et de besoin et d'envisager une autre dialectique pour la formation des enseignants. Le troisième texte est un article de Lang qui montre les difficultés que soulève le terme de besoin dans la formation des enseignants, et pose la question de l'analyse des pratiques pour concevoir des formations.

3.4.1. Une négociation des besoins biaisée par des stratégies pédagogiques utilisées en formation

Pour Charlot, la négociation des besoins se révèle peu à peu comme un rituel de la formation d'adultes, le point de départ obligatoire d'une formation d'adultes bien comprise. Il indique que les échecs dus à cette procédure se succèdent, sans pour autant qu'on la remette en cause ; tout se passe comme s'il était impossible de concevoir une action de formation continue d'adultes qui ne s'articulent pas directement sur une négociation des besoins.

L'idée de négociation des besoins relève d'un souci pédagogique et démocratique lié à une conception de la pédagogie des adultes que Charlot (1976, p. 20) traduit par quatre principes :

1. La formation des adultes est une formation continuée

Elle se distingue de la formation initiale mais aussi elle doit pouvoir se continuer. Un stage n'est qu'un temps fort dans un processus de formation qui doit se poursuivre au-delà du stage, en l'absence des formateurs.

Pour que la formation se prolonge ainsi, elle doit être prise en charge, après le stage, par le formé lui-même. Pour que le formé se prenne en charge après le stage, il faut qu'il commence à le faire pendant le stage. Une formation réellement continuée suppose donc un processus d'auto-formation, qui implique à son tour une négociation des besoins entre formateurs et formés. (*Ibid* p.20).

2. La formation des adultes doit prendre en compte les caractéristiques psychologiques propres aux adultes

L'adulte en formation a un vécu, une histoire, une expérience, des structures de pensée, que l'on ne peut méconnaître sous peine d'échec :

L'adulte est moins malléable que l'enfant, intellectuellement, affectivement et socialement. Ses opinions, ses habitudes, ses pratiques peuvent servir de point d'appui à une action de formation, ou constituer au contraire des poches de résistances. On ne peut ni lui demander d'admettre des idées sans démonstration suffisante, ni l'amener à remettre en cause ses pratiques et ses habitudes sans raisons solides, ni lui imposer des contenus et des méthodes de formation par des procédés disciplinaires. La psychologie s'allie à la prudence pour exiger que l'on traite l'adulte en sujet de son éducation et non en objet à éduquer. (*Ibid.*, p. 20).

Selon Charlot, il est donc considéré en formation des adultes que l'adulte en formation doit être pédagogiquement actif, et que cette activité doit se manifester dès le début du processus de formation. Il faudrait donc négocier avec les formés une définition des besoins

de manière consensuelle et collective, et négocier l'offre de formation, les contenus du stage et les méthodes.

3. La formation des adultes soit s'articuler sur leur pratique quotidienne

A une éducation scolaire qui transmet des contenus culturels que l'on considère comme intangibles parce qu'on leur attribue une valeur en soit, s'oppose une formation d'adultes qui a le souci de rester proche des problèmes quotidiens. Or, personne ne connaît mieux ces problèmes que ceux qui la vivent. Les formateurs doivent donc répondre aux demandes des formés. La formation d'adultes ne relève pas du « prêt à porter » mais du « sur mesure » (*Ibid.*, p. 20).

Les formateurs doivent ajuster leurs interventions aux besoins des formés. Il leur faut donc négocier l'offre en déterminant avec les formés leurs besoins.

4. La formation des adultes doit avoir une valeur culturelle et ne pas viser la simple rentabilité économique

Les formateurs sont d'autant plus chatouilleux sur le chapitre de leur indépendance à l'égard des autorités patronales qu'ils se méfient beaucoup, à juste titre le plus souvent, des arrières pensées du patronat en matière de formation continue. Ils refusent toute formation qui s'ordonnerait à la rentabilité professionnelle comprise en un sens étroit. La formation doit être au service du formé, et non au service de celui qui se sert du formé. (*Ibid.*, p. 21)

Selon Charlot, en formation des adultes, la négociation des besoins constituerait ainsi une assurance contre la détermination autoritaire des besoins par l'institution professionnelle. Elle engagerait le formé sur la voie de l'autonomie, et le préparerait à une action de transformation de son milieu réel de vie professionnelle.

Continuité de la formation, adaptation de la formation à la psychologie du formé, articulation de la formation au vécu quotidien du formé, et indépendance de la formation à l'égard des pressions patronales constituent finalement quatre raisons fondamentales d'associer le formé à sa propre formation.

Après en avoir rendu compte, Charlot questionne ces quatre principes : « le processus habituel de négociation des besoins de stage répond-il vraiment aux soucis exprimés par les principes ci-dessus ? ou encore : la négociation des besoins est-elle elle-même un principe intangible de formation continuée, ou bien n'est-elle qu'une méthode pédagogique contestable pour traduire ces principes en termes de stratégies de formation ? » (Charlot, 1976, p. 22) Il est probable que la négociation des besoins se retrouve un peu dans les trois questions soulevées par Charlot. Pour s'en convaincre nous reprendrons les différentes stratégies de négociation des besoins utilisées en formation et citées par Charlot, et nous en soulignerons les limites.

Selon Charlot, deux stratégies sont possibles : soit les formateurs présentent aux formés un plan de formation et sollicitent leur accord, soit ils demandent aux formés d'exprimer leurs besoins afin d'élaborer un plan de formation. Dans le premier cas, le formateur présente des propositions de contenus et demande aux formés d'exprimer leurs remarques, leurs désaccords. (Charlot, 1976, p. 22) « Ainsi s'engage théoriquement, un processus de négociation des besoins. Théoriquement ! En effet, dans la majeure partie des cas, le groupe de formés se déclare d'accord avec le projet des formateurs. Ceux-ci ont apparemment respecté les règles démocratiques ». Cette façon de procéder ne présente pas véritablement une négociation mais plutôt une sorte de « stratégie » du formateur que Charlot qualifie sévèrement de « manipulation inconsciente » (*Ibid.*, p. 22). Cette situation, en apparence démocratique, cache en réalité une relation d'inégalité entre formateurs et formés.

Dans le deuxième cas, les formés sont sollicités pour élaborer eux-mêmes leur plan de formation. Comme le fait remarquer très justement Charlot (*Ibid.*, p. 24) « lorsqu'on interroge directement un groupe sur ses besoins, on obtient en général un silence gêné. Lorsqu'on met en œuvre des techniques facilitant l'expression et la communication, on enregistre souvent des réponses très stéréotypées ». Dans les deux cas, les formés peuvent ressentir une confusion, une impression d'abandon ou même une manipulation de la part du formateur.

Charlot explique cet échec de la négociation des besoins par deux déterminants souvent concomitants : une relation d'inégalité entre le formateur et les formés ; et l'ambiguïté de la notion des besoins. La relation d'inégalité formés/formateurs peut expliquer en partie le sentiment d'infantilisation que peuvent ressentir les enseignants en formation.

En effet Charlot précise les raisons pour lesquelles les positions des formateurs et des formés sont très inégales en début de formation :

- La formation se déroule en général sur le terrain de travail du formateur et non du formé. Le formateur est chez lui, tandis que le formé est en terrain étranger. Confronté à l'inconnu, le formé ressent un sentiment d'insécurité, voire même d'angoisse, qui rend illusoire toute négociation démocratique.
- Le formateur est appréhendé a priori par le formé comme un supérieur quel que soit par ailleurs son statut institutionnel réel. La situation de formation est telle que le formateur est vécu comme celui qui doit agir sur le formé, même si ce formateur s'efforce de promouvoir une négociation des besoins. En ce sens, toute action de formation est quelque peu infantilisante pour le formé, qui la vit sur le mode du retour à l'école. Interroger le formé sur des besoins dont il n'a pas clairement conscience, c'est renforcer encore cette infantilisation en rendant manifeste le fait que le formé ne sait pas ce qu'il attend de l'action de formation dans laquelle il est engagé.

- Le formateur bénéficie d'un privilège linguistique par rapport au formé. Privilège absolu : il négocie verbalement des besoins avec des personnels peu entraînés aux discussions théoriques et au maniement d'un certain type de langage.
- Le formateur négocie les besoins avec un groupe de formés. Loin que la multiplicité de ses membres accroisse le pouvoir de ce groupe, elle diminue. Au début d'un stage, en effet, le groupe n'est en général qu'une juxtaposition d'individus. C'est un groupe virtuel et non réel [...] Même si un formé n'est pas d'accord avec les propositions du formateur, le silence des autres membres du groupe l'amène à taire son désaccord. (*Ibid.*, p. 22-23)

Il ne serait donc pas étonnant, dans ces conditions, que les propositions des formateurs en début de formation soient adoptées par le groupe en formation. Nous pondérons ces propos dans le cas de la formation des enseignants dont les contextes ne sont pas aussi tranchés. Les formateurs engagés dans la formation continue des enseignants du premier degré, les CPC, sont connus des enseignants de la circonscription et peuvent être perçus par certains, non comme des supérieurs, mais comme des pairs. Bien sûr, une généralisation de cette remarque est impossible, chaque contexte de circonscription étant singulier. Nous supposons malgré tout que les formations et les accompagnements qui se déroulent au sein des écoles peuvent en partie atténuer le sentiment d'insécurité ressenti par des formés qui seraient en « terrain connu ».

Le second déterminant que Charlot évoque pour expliquer l'échec de la négociation des besoins en début de formation est l'ambiguïté de la notion de besoins. Charlot relate son expérience de groupe en formation qui disent souvent que c'est seulement en fin de formation qu'ils perçoivent leurs véritables besoins. C'est en ce sens qu'il a développé l'idée que l'expression des besoins par les formés n'est pas immédiatement possible mais qu'elle suppose un apprentissage de l'analyse de ses besoins. Autrement, la négociation des besoins en début de formation est vouée le plus souvent à l'échec car elle provoque des malaises voire des blocages du groupe en formation ou l'émergence de besoins plus ou moins manipulés par le formateur et lui laissant penser qu'il poursuit des objectifs négociés avec les formés qui sont en fait les leurs. Autrement dit, l'identification des besoins constituerait donc un premier objectif de la formation, et non un préalable à la formation.

3.4.2. L'expression des besoins suppose une formation à l'analyse des besoins

Charlot met en exergue une confusion persistante. L'analyse des besoins n'est pas un préalable à la formation, elle fait partie de l'acte de formation (Charlot, 1979., p. 3) : « L'analyse des besoins se confond avec la problématisation du vécu, dans le cours même du processus de formation ». Le rôle du formateur est alors d'aider le formé à élaborer une problématisation de

son vécu. Cette approche est différente. Problématiser une situation, c'est centrer la formation sur les problèmes et donc sur les formés ; et non sur les besoins, qui serait une formation contrée sur les formateurs. Charlot (1976, p. 31) explique que ce sont « les formateurs qui ont besoin des formés pour travailler. Les formés, eux, ont besoin d'une analyse de leurs problèmes et de solutions à ces problèmes. Lorsqu'un formateur interroge un groupe en formation sur ses besoins, il exprime par là avant tout son propre besoin d'informations sur les formés [...] La négociation des besoins traduit le besoin de négociation que ressent le formateur ».

L'objectif de la formation n'est donc plus de répondre à des besoins mais de résoudre des problèmes d'ordre professionnel (Charlot, 1979., p. 3) : « Problématiser une situation, c'est d'abord amener le formé à la dire, dans son discours sur sa pratique, et à se poser la question : comment changer les choses ? ». La substitution de la notion de problèmes à celle de besoin présente plusieurs avantages. Le formé est davantage préoccupé par ses problèmes que par des besoins. La confrontation des problèmes et des solutions apportées à ces problèmes amorce comme dit Charlot (1976, p. 31) « la dialectique qui conduit à l'élaboration des besoins. ». Une formation à l'analyse de ses besoins en formation permettrait au formé d'élaborer lui-même peu à peu ses propres objectifs. Ainsi, pour arriver aux problèmes eux-mêmes, il faudrait commencer à une analyse des situations. Charlot propose la démarche suivante :

Le formateur doit amener les formés à décrire leurs situations, puis à les analyser, puis à les problématiser. Peu à peu, apparaissent ainsi, avec l'aide du groupe notamment, des problèmes personnels, professionnels, institutionnels, dont le formé n'avait pas d'abord conscience. La formation à l'analyse des besoins passer par la formation à la problématisation des situations. (Charlot, 1976, p. 32)

Dans cette perspective, l'articulation besoins/attentes paraît stérile. La formation doit s'inscrire dans une dialectique impliquant la problématisation du vécu professionnel de l'enseignant.

3.4.3. Une interdépendance de l'offre et la demande

Pour Charlot, le formé a des attentes vagues⁵⁶ plus que des besoins explicites et cohérents. De ce fait, Charlot explique qu'il n'y a pas de formation parce qu'il existe des besoins de

⁵⁶ Dans son article Charlot évoque plusieurs raisons pour un adulte de se former : « Pour se recycler, par désir de promotion, pour rompre la monotonie du travail, par pression de l'environnement » (Charlot, 1979, p. 2)

formation, mais des besoins de formation parce qu'il existe des formations. L'existence des formations crée un besoin de formation. Cette idée rejoint, même si elle est posée d'une manière différente, celle de Sensevy et Merle sur l'interdépendance des offres de formation et des demandes effectuées par les enseignants. Charlot développe l'impasse récurrente des tentatives de se rapprocher des besoins de formation des enseignants :

L'existence des stages crée un besoin de formation. Tant mieux, d'ailleurs. Mais l'existence de stages induit un besoin de stage, qui se justifie par la recherche des besoins réels auxquels pourrait répondre le stage. La traditionnelle négociation préalable des besoins consiste alors à faire légitimer par les formés l'existence du stage ». (Charlot, 1979, p. 2)

Selon Charlot, c'est par la formation que se créent ces « besoins de formation ». Le rôle du formateur est donc central pour faire émerger des questionnements chez les formés. C'est sur ce point que les articles de Charlot et Lang se retrouvent.

Pour Charlot, la négociation des besoins est donc un mythe qui permet de masquer la réalité institutionnelle, socio-économique et politique de l'activité professionnelle derrière une problématique pédagogique qui légitime l'intervention du formateur.

Pour Lang, l'expression des besoins ne peut fonder à elle seule un plan de formation tant il y a un écart entre les pratiques et les représentations qu'en ont les enseignants. Pour Lang encore, l'application d'un plan de formation ne peut tenir compte (Lang, 1987, p. 43) « ni des nouveaux problèmes qui se révèlent au cours de la formation, ni de l'évolution de ceux formulés antérieurement. La formation modifie l'expression des besoins et les besoins de formation ».

Nous retrouvons chez les deux auteurs une idée qui paraît essentielle pour comprendre non seulement ce qui peut faire formation chez les enseignants, mais aussi ce qui pourrait éventuellement expliquer des différences entre enseignants vis-à-vis de leur engagement en formation. Les réponses apportées par la formation qui répondraient à des problèmes vécus et problématisés par le formateur. Ces articles posent deux propositions :

- une formation ne peut reposer sur un plan de formation avec des objectifs fermes et pensés sur un temps long ;
- la formation des enseignants ne peut être décorrélée des pratiques et de leurs analyses.

Lang, en 1987, expliquait déjà :

Il n'est plus possible de construire une planification à long terme des contenus pédagogiques précis de la formation ; la production d'objectifs est évolutive, se modifie sous propres effets ; on se doute des complications organisationnelles que cela implique. Plus généralement, c'est le schéma de

départ qui risque d'être mis en cause, par la difficulté de principe de lier expression, analyse des besoins et besoins de formation. (Lang, 1987, p. 44)

Problématiser les situations professionnelles, pour les enseignants problématiser les situations vécues en classes, permettrait de centrer la démarche de formation sur des questions pour chercher des réponses, et reformuler de façon plus opératoire les questions en amont. Charlot développe l'idée d'une élaboration des besoins⁵⁷ par une formation à l'analyse des pratiques qui problématiseraient les problèmes professionnels jusqu'alors ignorés, et d'apporter des réponses aux besoins ainsi repérés. Ces formations ne seraient donc pas, selon Charlot (1979, p. 3), « des démarches linéaires mais des développements en réseau avec des feed-backs ».

Cependant, l'expression des problèmes n'est pas plus évidente que celle des besoins, les formés ne sont pas forcément conscients des problèmes. Charlot (1979, p. 2) le dit bien : « Les problèmes ne font pas disparaître les silences et blocages qui peuvent se rencontrer en début de formation. L'analyse des situations peut faire apparaître les problèmes (et sans en masquer la dimension institutionnelle et socio-politique) ». Poser la nécessité de l'expression des problèmes évite en outre l'expression d'attentes marquée par des conceptions antérieures ; comme l'explique Lang (1987, p. 46) : l'expression des attentes de formation « serait dépendante de la représentation qu'a le stagiaire du fonctionnement actuel du système éducatif et de la représentation idéale du fonctionnement qu'il voudrait réaliser. Il va sans dire que ces représentations sont déterminées par le poids de certaines idéologies et par la nature des formations antérieures ». Nous retrouvons en partie les propos de Sensevy et Merle quant à l'interdépendance des offres et des demandes par la congruence des choix des enseignants confrontés à des vécus similaires, du fait du contexte d'exercice professionnel par exemple ou qui d'une inscription dans une pédagogie particulière (Freinet, Montessori par exemple).

Cette interdépendance de l'offre et de la demande peut se comprendre également du point de vue de l'institution. Selon Charlot (1976, p.26) « les besoins en formation ne sont pas toujours plus clairs dans l'esprit des responsables de l'institution professionnelle que dans celui des formés [...] Institutionnellement, ce sont moins les besoins explicites en formation qui induisent la mise en place de stages, que l'existence de stages qui provoque la demande d'une formation ». Il rejoint ainsi Sensevy et Merle sur ce point : « Le plus souvent, l'engagement

⁵⁷ *Besoins au sens de Charlot, c'est-à-dire pensés comme des problèmes professionnels repérés par les formés lors de la formation à l'analyse des besoins. Formation d'analyse effectuées en groupe de professionnels qui vont confronter leurs vécus et pratiques et sur un temps long. C'est en ce sens qu'il parle plutôt d'élaboration des besoins et non d'émergence des besoins.*

dans une action de formation ne répond pas à des besoins explicites ou facilement explicables en termes pédagogiques ». Lang (*Ibid.*, p. 46) ajoute que si « chacun (enseignant) a des projets de formation, c'est en tant qu'agent social (individuel ou collectif) : chacun a des cadres de référence à son groupe d'appartenance (intégration) ou par rapport à un groupe de référence qui le définit (aspiration) ». Charlot ajoute en outre que le discours des formés sur leur situation professionnelle renvoie certes à la situation réelle, mais aussi à des éléments inconscients, que le chercheur (1979, p. 3) nomme « les désirs profonds ». La formation des enseignants, pensée sous cet angle, impose de construire des outils spécifiques d'analyse des pratiques et de pratiques pour les formateurs. En effet, problématiser une situation c'est accepter de poser des problèmes dont le formateur ne connaît pas lui-même la réponse et chercher des réponses. C'est accepter de poser des problèmes en prenant en compte des nombreux facteurs indiqués précédemment : les contextes institutionnels et les contextes d'exercice qui peuvent influencer les choix et demandes de formation des enseignants, les raisons qu'ont les enseignants de se former, les idéologies portées par les enseignants pouvant favoriser ou provoquer des résistances vis-à-vis de la formation (tension intégration/aspiration dont parle Lang par rapport aux groupes de d'appartenance et de référence), les représentations qu'ont les enseignants du fonctionnement éducatif (dépendant de leur formation antérieure et d'une certaine idéologie, et d'un parcours professionnel antérieur éventuellement), et la part « d'inconnue » entre discours réel de l'enseignant et les éléments inconscients relevant des désirs profonds.

Ces trois textes laissent penser que cette dialectique des attentes et besoins ne permet pas de constituer des actions de formation, mais plutôt de légitimer celles qui sont proposées par l'institution. Pour poser et résoudre les problèmes professionnels des enseignants, des outils d'analyse de pratique seraient à mobiliser par les formateurs qui auraient également à définir les contenus de formation à ces problèmes et à les ajuster à ceux rencontrés en cours de formation. En reprenant les propositions de Charlot, la formation ferait intervenir deux sortes d'actes de formations : l'élaboration des besoins et la réponse apportée à ces besoins. La formation des enseignants pourrait alors se penser non plus selon une dialectique attentes/besoins, mais selon une dialectique analyse et problématisation des pratiques enseignantes/ réponses aux problèmes professionnels.

Ces éléments nourriront les analyses des réponses obtenues au questionnaire de l'enquête réalisée dans l'académie de Paris, et orienteront nos observations participantes effectuées dans des écoles. Pour la problématisation des pratiques enseignants, il nous a fallu à la fois tenir compte des constats effectués en circonscription et par les enseignantes concernées. Nous avons

par conséquent ciblé une pratique pour laquelle nous pouvions faire émerger une problématique professionnelle, l'analyser et la travailler avec les enseignants, celle de l'enseignement des mathématiques

III. Conclusion de la deuxième partie

La loi de 1971 a conduit à l'émergence d'un modèle économique et social de la formation professionnelle, dont l'éducation nationale s'est progressivement saisie afin de construire ses plans de formation.

Les années 1980 marquent un tournant dans la gestion de la formation continue. Avec la loi d'orientation de 1989 et la création des IUFM, les réformes qui se succèdent modifient le système scolaire, avec parmi elles la création des zones d'éducation prioritaires. Une priorité est donnée à la formation continue laissant apparaître le rôle crucial des enseignants dans la réalisation de l'objectif de réussite de tous les élèves. Ainsi la formation continue devra promouvoir « l'adaptation permanente du système éducatif aux changements ».

La formation initiale se professionnalise et s'adosse, à partir des années 90, à des référentiels de compétences qui déterminent une nouvelle professionnalité des enseignants, centrée sur l'expertise professionnelle. Cette professionnalisation modifie la fonction et le sens donné à la formation continue qui, dès lors, doit permettre aux enseignants de continuer à développer des compétences.

La formation continue s'inscrit progressivement dans une logique managériale « gestionnaire », centrée autour des notions d'efficience et de performance. La loi LOLF de 2006 institue un rapport annuel de performance et de nombreuses évaluations nationales et internationales deviennent alors des outils au service du pilotage de la politique éducative.

Les orientations générales de la politique de formation initiale et continue des personnels de l'éducation nationale est confiée à la DGESCO dont l'organisation complexe et les outils sont peu opérationnels pour atteindre une évaluation des actions comme des besoins de formation. Le pilotage de la formation apparaît alors comme une gouvernance politique de type descendante, à la fois sur ses priorités mais aussi dans les modalités de mise en œuvre.

La DEGESCO rédige un cahier des charges adossé aux priorités ministérielles en s'appuyant sur les référentiels de compétences des enseignants pour formuler et formaliser les besoins et objectifs de formation. L'emploi du terme « besoins » par l'administration de l'Éducation

nationale relève d'une approche économique-technocratique (rationalité utilitariste et instrumentale), qui n'est pas corrélée aux besoins des enseignants,

Or, l'analyse des processus conduisant à la détermination de besoins font référence des modèles qui semblent absents pour le pilotage de la formation des enseignants. Ces outils, issus de l'ingénierie de la formation, nécessitent une méthodologie lourde qui paraît difficilement transposable à la formation continue des enseignants.

De plus, ce terme de besoins comporte une ambiguïté de sens maintenant une confusion entre rationalisation et rentabilisation de la formation, qui éclaire la tension entre besoins institutionnels et besoins des professeurs.

Nous avons donc cherché comment ce terme de besoins pouvait devenir opérationnel. Nous avons alors repris Charlot, pour mieux comprendre la négociation des besoins en les considérant comme le départ obligatoire d'une formation. C'est l'existence des formations qui crée un besoin de formation. De ce fait, il n'y a pas de formation parce qu'il existe des besoins de formation, mais des besoins de formation parce qu'il existe des formations.

La formation des enseignants pourrait alors se penser non plus selon une dialectique utilitariste/instrumentale (attentes/besoins), mais selon une dialectique réflexive centrée sur l'analyse et la problématisation des pratiques enseignantes/ réponses aux problèmes professionnels.

Ces éléments nourriront les analyses des réponses obtenues au questionnaire de l'enquête réalisée dans l'académie de Paris, et orienteront nos observations participantes effectuées dans des écoles. Pour la problématisation des pratiques enseignantes, il nous a fallu à la fois tenir compte des constats effectués en circonscription et par les enseignantes concernées. Nous avons, par conséquent, ciblé une pratique pour laquelle nous pouvions faire émerger une problématique professionnelle, l'analyser et la travailler avec les enseignants, celle de l'enseignement des mathématiques.

Troisième partie :

Une enquête à grande échelle dans l'académie de Paris

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. L'objectif de cette enquête pour l'académie était de « recueillir et analyser les besoins et attentes en formation continue des personnels du premier degré afin de trouver les leviers les plus pertinents pour renforcer la qualité de la formation continue des enseignants de l'académie » (Courrier du vice-chancelier des universités et du directeur de l'académie de Paris du 14 janvier 2014). Cet élan, de la part des dirigeants de l'académie de Paris, pour la formation continue des enseignants fait suite à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école promulguée en juillet 2013 par le ministre de l'Éducation nationale Peillon. Le courrier de 2014 précise que la loi de 2013 fait de la formation des enseignants, une priorité du fait de son facteur déterminant sur la réussite éducative. Dans ce contexte, l'académie Paris a donc souhaité, en 2014, se donner les moyens de mieux comprendre les attentes des enseignants et de les prendre en compte afin d'établir des plans de formation pour l'académie en identifier des « besoins »⁵⁸ de formations.

⁵⁸ *Besoins de formation compris dans le sens donné par l'ingénierie de formation comme décrit et discuté plus haut dans la deuxième partie.*

Une réponse a été apportée par Roditi pour l'université Paris Descartes, notre recherche doctorale s'y intègre, et une convention entre l'académie de Paris et l'université Paris Descartes a été établie fixant le cadre de cette recherche. En introduction, la convention de recherche précisait :

La recherche viserait à connaître et à comprendre les opinions, attentes et besoins des enseignants du premier degré de l'Académie de Paris quant à la formation continue, dans leur diversité selon la démographie locale et les contextes d'enseignement : expérience professionnelle, âge, sexe, formation initiale, niveaux d'enseignement, acquis des élèves, catégories socio-professionnelles des familles des élèves, etc. Elle repose sur la conjugaison de différentes méthodes (enquête par questionnaire, entretiens individuels et collectifs, évaluation d'acquis et observations) adaptées aux objectifs de la recherche qui se déclinent selon cinq axes. (Convention de recherche entre l'université Paris Descartes et l'académie de Paris, juillet 2014)

Cette recherche associant plusieurs chercheurs de l'université Paris Descartes et d'autres université ⁵⁹, comporte quatre différentes parties.

- une synthèse sur la formation continue des enseignants du premier degré ; cas de l'académie de Paris ;
- une enquête auprès des enseignants sur leur formation continue pour le recueil des avis des enseignants et leurs attentes quant à la formation continue et le plan académique (PAF) ;
- une analyse des pratiques et des besoins de formation dont l'objectif était d'identifier des besoins des enseignants quant à leur formation par une analyse didactique des pratiques observées ;
- un recueil des représentations des enseignants quant à leurs besoins de formation par entretiens individuels.

Ces différentes parties faisaient partie du projet de recherche initial, sur les quatre, seules les trois premières ont été réalisées. Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons contribué aux trois premières partie de cette recherche avec la responsabilité de la deuxième. La quatrième partie concernant l'enquête qualitative, complémentaire aux questionnaires, a été réalisée durant l'année 2016 par Barrère. Même si nous avons suivi ce travail, nous n'y avons pas participé, nous en livrerons donc les éléments essentiels en nous référant au rapport produit par l'équipe pour le rectorat de Paris.

Cette convention ayant été signée lorsque notre recherche doctorale débutait, les termes qui y figurent, notamment sur les notions « d'attentes » et de « besoins » correspondaient à la

⁵⁹ *Les chercheurs ayant participé à la recherche, Barrère, A., Broccilichi, S., Corrège, E., Joigneaux, C., Roditi, E.*

commande effectuée par l'académie de Paris. Ils ont par la suite été définis pour notre travail de recherche.

Cette partie comporte trois chapitres, le premier consacré à l'enquête par questionnaire, le deuxième dédié à l'enquête par entretiens et le troisième qui développe une analyse de cette recherche pour répondre à la problématique de notre thèse.

I. L'enquête par questionnaire

1. Méthodologie

Par courrier électronique envoyé à leur adresse professionnelle, toutes les personnes correspondant au statut d'enseignant du premier degré de l'académie de Paris ont été invitées par l'académie de Paris à répondre à notre questionnaire, quelle que soit la fonction exercée et la spécialisation éventuelle. Ce dernier a été mis en ligne durant une période d'un mois et demi environ allant précisément du 29 novembre 2015 au 12 janvier 2015.

Il s'agissait d'un questionnaire comportant seulement trois questions ouvertes, hormis celles permettant de connaître la situation professionnelle des répondants. La première de ces questions portait sur leurs expériences de la formation continue dans l'académie de Paris. La deuxième question leur demandait d'indiquer dans quelle mesure les formations suivies ont répondu à leurs attentes ou, au contraire, les ont déçus. La troisième question, enfin, portait sur des suggestions ou évolutions souhaitables pour la formation continue dans leur académie.

Le terme d'attente a été utilisé pour formuler la deuxième question malgré, comme nous l'avons vu précédemment, son manque de précision et l'utilisation plutôt vague qui en est faite au sein de l'éducation nationale. Nous avons fait le choix de ne pas évoquer les besoins de formation dans ces questions dans la mesure où ce qui est appelé « besoins » dans la littérature et les textes officiels de l'éducation nationale, correspond généralement, soit à un diagnostic effectué par des personnes autres que les enseignants concernés (inspection, conseillers pédagogiques, formateurs, etc.), soit – bien plus rarement – à une construction personnelle des enseignants eux-mêmes effectuée dans le cadre d'une formation. Des informations approfondies sur le point de vue des formateurs et des cadres seront recueillies dans la partie de l'enquête réalisée par entretiens. Précisons que nous n'avons pas interrogé les enseignants en différenciant les formations qui leur sont proposées par la circonscription ou par l'académie,

notre approche comme celle de la commande de l'académie de Paris étant plutôt une approche globale de la question. Il n'empêche que certains répondants ont donné des informations spécifiques puisque les questions étaient ouvertes.

Bien qu'il ait été envisagé, au début de l'enquête, que le questionnaire soit rempli de façon obligatoire par tous les enseignants du premier degré, les difficultés logistiques et organisationnelles ont conduit le Rectorat à préférer finalement une enquête sur échantillon, sans contrainte aucune quant à la réponse au questionnaire, et donc à opter pour un échantillon composé des professeurs volontaires.

Ce questionnaire, à visée exploratoire, visait initialement à définir des catégories d'enseignants en fonction des attentes de formation exprimées et en tenant compte de leurs caractéristiques. Un questionnaire passé par un échantillon aléatoire représentatif de l'académie devait ensuite être réalisé à partir des résultats obtenus par ce questionnaire préalable. Les changements successifs de direction à la tête du rectorat ont rendu le suivi institutionnel de cette enquête assez difficile, et l'enquête sur échantillon représentatif n'a pas finalement pas été effectuée. Il a aussi été jugé par les responsables que les résultats de l'enquête préalable étaient suffisants pour répondre aux attentes de l'académie.

Nous avons donc dépouillé ce questionnaire pour répondre à nos questions de recherche en veillant également à satisfaire à la commande ; un rapport d'enquête a été produit et présenté lors d'une séance tenue par le conseil de formation de l'académie⁶⁰.

1.1. L'échantillon de l'enquête

Une première étape du travail a consisté à analyser l'échantillon de la population enseignante qui a répondu au questionnaire. Les caractéristiques retenues pour l'échantillon portent sur le statut, l'ancienneté et la localisation géographique. Nous avons effectué une comparaison des répondants avec la population générale des enseignants de l'académie de Paris en nous référant aux données les plus récentes publiées dans le « *Bilan de la rentrée scolaire premier degré public 2015-2016* » par la DGESCO. Bien que notre enquête ait été réalisée l'année précédente, nous avons pris ces références car les autres étaient plus éloignées.

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

⁶⁰ Le conseil de formation du rectorat de Paris était composé de membres représentatifs de chacun des partenaires et acteurs de la formation initiale et continue et des représentants syndicaux.

sont chargés d'enseignement, de leur niveau d'enseignement. Des catégories ont ainsi été constituées qui rendent compte assez précisément de la composition de l'échantillon et de sa représentativité, tout en s'appuyant sur 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 des écoles (PE) qui exercent uniquement devant élèves (stagiaires ou titulaires, professeurs des écoles ou instituteurs, mais qui ne sont ni spécialisés, ni surnuméraires, ni formateurs, ni remplaçants), les professeurs formateurs (professeurs ou instituteurs, PEMF), et les remplaçants (brigade ou ZIL).

Une catégorie a été créée pour rassembler les enseignants exerçant en maternelle d'une part et en élémentaire d'autre part et qui ne sont ni spécialisés, ni surnuméraires, ni formateurs, ni remplaçants. Nous avons en effet, supposé que les attentes de formation pourraient dépendre du niveau de classe enseigné mais également du type d'écoles (maternelle ou élémentaire) où les élèves sont scolarisés. Nous avons choisi de ne pas intégrer les PEMF à cette catégorie d'enseignants car ils ont probablement un autre regard et une autre approche vis-à-vis de leur formation, étant eux même en charge de former des enseignants débutants.

Nous avons ensuite étudié l'ancienneté dans la profession des enseignants répondants en la répartissant par tranche de cinq années dans la profession afin de nous laisser la possibilité de comparer nos résultats à ceux d'autres enquêtes (les classes d'âge déterminées par tranche de cinq années sont les plus courantes).

Enfin, nous avons réalisé une répartition géographique des enseignants. Compte tenu de l'effectif de notre échantillon, nous avons adopté une répartition en cinq zones : Centre, Nord, Est, Sud et Ouest. Ces zones ont été définies par les arrondissements de Paris de manière à permettre des comparaisons ultérieures pour des enquêtes à plus large échelle. 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.

1.2. Le tri à plat des réponses aux trois questions ouvertes

Avant d'effectuer le tri à plat des réponses aux questions ouvertes et en vue de croisements ultérieurs, nous avons dans un premier temps recodé conformément à nos catégories les réponses des enseignants relatives à leur statut, à leur ancienneté, à leur localisation géographique et à leur niveau d'enseignement – maternelle ou élémentaire.

Nous avons ensuite travaillé pour chacune des questions ouvertes, les réponses des enseignants (rédigées par mots clés ou par des phrases) pour faire émerger la diversité des réponses tout en regroupant par sous des termes génériques les réponses analogues et permettre ainsi d'effectuer une synthèse, des comparaisons et des croisements. Le tableau en annexe 1 rend compte des modalités de réponses ainsi construites.

1.2.1. Les expériences de formation continue dans l'académie de 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.

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 formation⁶¹ 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 été dégagées qui peuvent se recouvrir pour une même formation ; en outre, lorsque les enseignants ont évoqué plusieurs formations, leur réponse a été associée à plusieurs catégories. Ces cinq catégories sont les suivantes :

- les *formations obligatoires* assurées par la circonscription ;

⁶¹ Les formations obligatoires sont réparties sur 18h accordées aux enseignants pour suivre une formation continue et regroupent les stages choisis sur le site « Gaïa » 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.

- 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* qui 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*, elles 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.

Cette catégorisation des formations citées par les enseignants a conduit à identifier une répartition des formations suivies puis à croiser les types de formations suivies en fonction des caractéristiques des enseignants : de l'ancienneté, statut, localisation et niveau.

1.2.2. Les satisfactions et les insatisfactions des enseignants vis-à-vis de ces expériences de formation

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 traitées de manière à mettre au jour des catégories analogues pour décrire les sources de satisfactions et d'insatisfactions des enseignants⁶² vis-à-vis de la formation continue à Paris.

La question étant ouverte, la diversité des réponses a été très importante. Nous avons réalisé plusieurs tris afin de rassembler les réponses en « grandes catégories » et de les recoder en reprenant des termes communs aux avis exprimés portant sur des sujets identiques ou très proches. Une catégorisation des avis a émergé de ce travail qui conduit à distinguer ceux portant sur les contenus, les modalités de formation, les formes de travail en stage, les impacts sur l'aspect personnel et/ou professionnel (identité professionnelle, reconnaissance au travail, etc.), les accès à la formation, etc. (Annexes 2 et 3). À ces catégories ont été associés des avis « positifs » ou « négatifs » afin de traiter en parallèle la question relevant des satisfactions ou insatisfactions vis-à-vis des formations. Des croisements ont ainsi été rendu possibles en fonction des caractéristiques des enseignants : statut, ancienneté, etc. Quatre grandes sources de satisfactions ou d'insatisfactions ressortent de l'analyse.

⁶² 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 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.
- *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 attentes ou de la réalité du terrain dans lequel ils exercent, la possibilité d'exploiter des contenus de formation 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.

Ces catégories construites pour répondre à la question des satisfactions et insatisfactions ont émergé également du travail de tri effectué sur les réponses à la dernière question, elles ont donc été reprises pour décrire les objets des attentes exprimées par les enseignants quant à la formation continue.

1.2.3. Les attentes des enseignants vis-à-vis de leur formation

La troisième question ouverte du questionnaire était : « *Quelles sont vos éventuelles premières suggestions ou réflexions sur des évolutions souhaitables de cette formation continue ?* ».

Comme expliqué précédemment, les réponses ont été traitées en utilisant les catégories précédentes et faire émerger les différents objets des attentes exprimées quant à la formation continue.

2. Résultats

Les sections qui composent les résultats 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.

2.1. Caractéristiques des répondants à l'enquête

L'effectif total de l'échantillon est de 617 enseignants. L'effectif retenu de la population académique est de 7 433⁶³ ; 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.

2.1.1. Statut des enseignants de l'échantillon

Le tableau suivant synthétise le bilan obtenu de la comparaison entre les effectifs de répondants et la population d'enseignants de l'académie de Paris selon leur statut en reprenant la catégorisation utilisée par la DEGESCO

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 3. Caractéristique des répondants : statuts et comparaison avec l'académie

Le tableau indique que toutes les 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

⁶³ Données sur l'académie issues du « Bilan de la rentrée scolaire premier degré public 2015-2016 », DEGESO

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.

2.1.2. 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 4. 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.

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

Comme nous l'avons vu précédemment (section 2.1.1.), 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 5. Répartition des enseignants répondants 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.

2.1.4. Répartition géographique des enseignants ayant répondu au questionnaire

Nous avons repéré les répondants en fonction de la zone géographique dans laquelle ils exercent comme détaillé plus haut.

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 6. 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 tout 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.

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

2.2.1. Cinq catégories de formations évoquées par les enseignants

Le tableau suivant indique la répartition des réponses selon les catégories déterminées plus haut (les formations obligatoires, les formations spécialisées, les formations portant sur des contenus précis, les formations sur les pratiques enseignants et les stages « sorties »). 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 7. 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.

2.2.2. 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 PAF⁶⁴ 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 désigné⁶⁵ ou convocations assignées.

2.2.3. 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).

2.2.4. 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).

⁶⁴ 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).

⁶⁵ Cette catégorie des « publics désignés » concerne les stages pour lesquels le public est désigné par les corps d'inspection ou les chefs d'établissement.

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

2.2.6. 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.

2.3. Satisfactions quant à la formation continue

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

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 8. 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.

2.3.2. 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 en 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.

2.3.3. 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 « ASH⁶⁶ » 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.

2.3.4. 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

⁶⁶ ASH : *Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés.*

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 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 Filâtre⁶⁷ 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.

⁶⁷ 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>

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 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.

2.3.5. 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.

2.3.6. 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.

2.3.7. 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 indiquée 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 magistères comme exemple.

2.4. 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 9. Sources des insatisfactions exprimées vis-à-vis de la formation continue

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 sont 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.

2.4.1. 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.

2.4.2. 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 ⁶⁸ « 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

⁶⁸ Paroles rapportées des réponses au questionnaire.

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 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.

2.4.3. 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 sur-représentés (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.

2.4.4. 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 ans⁶⁹. D'autres enseignants, 18% de ceux qui indiquent l'organisation de la 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

⁶⁹ *Tableau de l'annexe 4 du Rapport n°2013-009, février 2013, « Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants ».*

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* »⁷⁰. 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 France⁷¹), 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 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

⁷⁰ *Propos rapportés du questionnaire.*

⁷¹ OCDE, 2018, *Regards sur l'éducation 2018. Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, p. 414-416.

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 TALIS⁷² menée par la DEPP⁷³ 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.

2.5. 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 des enseignants ayant répondu au questionnaire vis-à-vis de leur formation. 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

⁷² Enquête Talis 2013.

⁷³ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'éducation nationale.

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 10. 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 11. Comparaison des insatisfactions et attentes exprimées

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.

2.5.1. 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 TALIS⁷⁴ 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).

⁷⁴ TALIS 2013, *Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, OCDE, 2014. Et Note d'information n°22, juin 2014, DEPP, MENESR.

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 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).

2.5.2. 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'approprier 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 proximité⁷⁵. 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.

2.5.3. 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 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.

⁷⁵ *Propos rapportés du questionnaire.*

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.

2.5.4. 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 12. Comparaison des insatisfactions et attentes vis-à-vis 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).

II. L'enquête par entretiens⁷⁶

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 ; deux enseignent dans une école de Paris-Centre (1^{er}-11^e arrondissement), quatre de Paris Nord, (18^e-19^e), deux de Paris Est (12^e-20^e), un de Paris Sud (13^e-14^e), trois dans une école de Paris Ouest (15^e -17^e). Quatre 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.

⁷⁶ Le texte de ce chapitre est abondamment repris du texte du rapport remis au rectorat de Paris. J'ai travaillé sur le texte du rapport mais le texte de l'étude présentée dans ce chapitre est issu de la rédaction d'une autre chercheuse. Cette partie de l'étude ne correspondait pas à la recherche que j'ai moi-même directement menée, contrairement à l'enquête par questionnaire. Cette note a pour objectif d'inclure à ma thèse le travail auquel j'ai participé, sans en avoir la responsabilité. Cette solution semblait être la meilleure dans la mesure où ma thèse participait à ce projet collectif.

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		Maître supplémentaire. 18 ^e	Aucun
Laure	17 ans		CM2. 18 ^e	Aucun
Samuel	15 ans		CM1. 19 ^e	Aucun
Audrey	18 ans		CM2. 4 ^e	Aucun
Laurence	12 ans CAFIPEMF en 2011	Import-export. Gestion de clientèle	CM2. 16 ^e	Stage Maths
Régine	40 ans CAFIPEMF en 1993		CM2. 12 ^e	Stage informatique, numérique, sciences
Elyane	13 ans CAFIPEMF en 2015	Ingénieur en agro-alimentaire	CM2. 13 ^e	Aucun
Franck	32 ans CAFIPEMF en 2004		CM2. 16 ^e	Stage, EPS, calcul mental, anglais
IEN 1				
IEN 2				
IEN 3				

Tableau 13. 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).

En revanche 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 induisant une correspondance trop aléatoire entre offre et besoins de formation : « *Il faut s'inscrire un peu n'importe où, ça n'est pas un vrai choix* » (Régine). Le manque de choix freine aussi 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 « *bouillage 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 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 démuni. 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". » (Elyane)

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 un 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 maitres 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 patentes. 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

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 déconnection 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 professionnelles 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.

4.4 Une configuration de problèmes qui émerge des entretiens

Avant de conclure 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.

III. Bilan de l'enquête et retour sur la problématique de la thèse

1. Bilan 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 aussi à la lumière d'autres travaux que nous analysons les principaux résultats 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 dans la formation continue ont fortement décru. 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 PAF⁷⁷ 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.

⁷⁷ Les « Plans Académiques de Formation » sont devenus aujourd'hui des Écoles Académiques de la Formation Continue.

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 importante des heures de formation en circonscription est employée à expliciter les nouvelles prescriptions.

1.1. Satisfactions et demandes, des points de vue complémentaires qui font ressortir le côté « métier »

Le métier se traduit par une culture enseignante et des normes professionnelles. En ce qui concerne l'enseignement dans le premier degré, cette culture et ces normes ont subi des transformations profondes ces cinquante dernières années, transformations qui émergent dans les discours des enseignants enquêtés qui construisent comme une parade aux difficultés actuelles et aux injonctions toujours plus nombreuses.

Mutualisation et échanges

Le rapport IGEN (2013, p. 16) indiquait « Les échanges entre pairs sont des occasions irremplaçables d'échanges de pratiques, de circulation des bonnes idées et donc de formation continue concrète. ». L'enquête révèle que, plutôt qu'une circulation de bonnes idées et qu'une véritable occasion de formation continue, les échanges entre pairs enseignants du premier degré sont avant tout des occasions de se rassurer quant à leurs pratiques et quant à l'identification des difficultés rencontrées en classe. Les échanges sont très souvent mis en avant par les enseignants dans l'enquête et associés à un désir de ne pas être seul : 257 occurrences du mot « échange » ont été relevées parmi les réponses au questionnaire et très souvent associées à l'idée de solitude et de possibilité d'enrichissement par le terrain pour répondre au manque de formations continues adaptées aux difficultés rencontrées, formation qui, de surcroît, sont toujours plus nombreuses à être proposées à distance.

« Il me semble que l'auto-formation, seul devant son ordinateur, ne sert à rien, sinon à faire des économies en se donnant bonne conscience ! Elle ne peut en aucun cas remplacer les échanges, les confrontations, les réflexions avec nos collègues ni l'enrichissement du point de vue de professionnels qui ont une vision plus large, plus haute et dont nous manquons parfois seuls dans nos classes, "le nez dans le guidon". » (PE, 30 ans d'expérience)

« Les formations sont trop courtes et ne permettent pas un travail de fond et de réflexion sur le métier et les nouvelles recherches. Les échanges avec les pairs et les formateurs restent un besoin car s'auto-former a ses limites ». (PEMF, 20 ans d'expérience)

« Surtout ne pas oublier que le contact est primordial : nous sommes très seuls dans nos classes même quand il y a une équipe, et surtout isolés. Je suis totalement contre les formations à distance telle que Magister car rien ne remplace les échanges entre collègues et avec des formateurs. » (PE, 28 ans d'expérience)

« Conserver les échanges entre PE, souvent utiles et permettant aux collègues de ne pas se sentir démunis ou seuls. » (PE, 10 ans d'expérience)

Dans l'enquête par entretiens, ces demandes d'échanges entre pairs sont également associées au sentiment de solitude que les enseignants peuvent ressentir dans leur classe, mais également au désir d'apports adaptés pour leur pratique en classe. Néanmoins, ce besoin d'échanges est rarement associé à des contenus précis de formation.

Historiquement, les échanges de pratiques et les démonstrations à reproduire en classe sont très ancrées dans la professionnalité des enseignants du premier degré, notamment en raison des modalités de formation initiale. Les demandes en ce sens qui émergent des réponses au questionnaire semblent montrer que ces modalités de formation, en formation continue, pourraient satisfaire – au moins en partie – de nombreux enseignants. Dejardins et Boutent (2008, p. 163) citent des recherches qui pointent l'attachement à cette modalité de formation rencontrée en formation initiale durant les stages effectués dans les classes :

Parmi l'ensemble des formateurs intervenant auprès des étudiants en formation initiale à l'enseignement, il est reconnu depuis longtemps que les enseignants associés qui les accueillent dans leur classe sont ceux dont l'influence marque le plus leurs pratiques futures (Emans, 1983 ; Martin, 1998).

Les échanges entre pairs semblent ainsi avoir une fonction de contrepoids face aux injonctions de plus en plus nombreuses et de plus en plus contradictoires de la hiérarchie, comme une façon de faire « corps » dans la redéfinition du métier par les enseignants.

Des besoins exprimés

Nous avons relevé 205 occurrences du mot « besoin » dans les réponses au questionnaire. Si la plupart apparaissent en « miroir » d'insatisfactions exprimées vis-à-vis de la formation ; certaines sont des demandes ou des souhaits sur ce que la formation continue pourrait être. Les enseignants emploient majoritairement le mot « besoin » pour faire remonter la nécessité que l'institution – et ses cadres qui dessinent les formations qu'elle leur propose – « prenne en compte » et « comprennent » la réalité de leur travail pour ajuster les contenus des stages. Les

formations sont fréquemment jugées trop « éloignées » des besoins, elles « ne correspondent pas » ou « ne répondent pas » à ces besoins.

Lorsque le « besoin » est précisé, il est relatif aux problèmes du métier : la solitude au quotidien, l'obligation d'improviser, d'ajuster la pratique face à une réalité de la classe et de l'enseignement qui semble les dépasser. Sont ainsi cités des besoins « d'accompagnement », « de ressources », « de formation sur le terrain », « d'étayage », « pour la gestion de classe » et « la prise en compte de la difficulté ou handicap », « d'échanger sur les difficultés », « d'être reconnu et entendu », « d'aide pour faire face au nouveau public et à l'hétérogénéité des élèves », « de contact avec d'autres adultes », « de discuter », « pour gérer les conflits », « de concret ».

Les contenus de formation sont très peu identifiés par les enseignants ou bien cités avec un aspect plutôt « consumériste ». Les plus cités sont les apports en neurosciences, et en psychologie pour comprendre les difficultés des élèves et les apprentissages des élèves en grande difficulté ou en situation de handicap. Ces demandes assez vagues confirment l'hypothèse soulevée par Charlot que les enseignants n'ont pas d'idées précises de ce que la formation pourrait leur apporter concrètement. Nous faisons l'hypothèse que ce lien demandé avec le terrain, ce « concret » revendiqué par les enseignants, révèle les difficultés rencontrées en classe, notamment sur la gestion des apprentissages. Les insatisfactions exprimées dans cette enquête nous permettent d'ailleurs d'identifier certaines de ces difficultés.

1.2. Des insatisfactions qui font apparaître des contenus de formation mal définis et des problèmes de métier

Des contenus de formations mal définis

Dans l'expression des insatisfactions vis-à-vis de la formation continue, de très nombreux enseignants répondants ont exprimé des besoins de formation en réponse à leurs déceptions vis-à-vis des formations reçues. Ces besoins exprimés par les enseignants portent majoritairement sur les modalités et peu sur les contenus de formation. Nous avons donc regardé plus précisément dans les réponses au questionnaire l'emploi du terme « besoin » par les enseignants et les mots qui lui sont associés pour identifier de manière plus fine ces constats.

Les occurrences du mot « besoin » sont souvent mises en opposition à l'obligation de formation continue et la non-possibilité de choisir les contenus de formation. Pourtant ces contenus ne sont pas précisés, et la plupart des « besoins » énoncés dans les insatisfactions

pointent des négligences de l'institution pour prendre en compte les « vrais besoins » du terrain. Ainsi pour exprimer leur mécontentement vis-à-vis des formations en décalage avec leurs « problématiques » de classe, le mot « besoin » apparaît plus de 100 fois dans des expressions « prise en compte des besoins », « répondre aux besoins », « formation éloignée des besoins ou ne répondant pas aux besoins », « partir des besoins », « besoin d'être reconnu et entendu ». Pour autant, ces besoins restent implicites. Nous retrouvons le constat de Charlot selon lequel les enseignants devaient être formés à l'analyse de leurs besoins pour problématiser précisément les difficultés rencontrées en classe.

Les contenus de formation attendus ne sont pas précisés, mais font l'objet de demandes fréquentes par les enseignants sous la forme de « besoins de concret et de contenus », « besoin de ressources », « besoin de formation sur le terrain », « besoin d'étayage solide de la théorie pour progresser », « besoin d'accompagnement d'intervenants qualifiés », etc. Certains besoins sont toutefois explicités ; ils concernent majoritairement la gestion de classe, la difficulté scolaire et plus précisément les élèves à besoins particuliers ; il est aussi question du « besoin de parler des difficultés ».

Un PES précise les nombreux besoins déçus lors de sa formation initiale et pose la question de l'acquisition des outils et des gestes professionnels : « J'aurai eu besoin de concret pour ma classe de CE1, comment diriger des séances d'écriture ? comment répondre à des problèmes de motricité en écriture ? Qu'est-ce qu'un enfant dyslexique, dyspraxique ? Quelles attitudes adopter pour l'accompagner dans ses apprentissages ? Comment agir face à un enfant difficile ? introverti ? mutique ?? ». Une enseignante (8 ans d'expérience) précise encore une réalité bien connue des classes qui n'est pas prise en compte dans les formations proposées : « Nos besoins sont tout autres, nous avons aujourd'hui affaire à un public très différent et très hétérogène ; besoins d'aides pour faire face à des public nouveaux (inclusion handicap) ». Bien que les besoins ne soient pas toujours précisément explicités, nous décelons une nécessité pour les enseignants d'être accompagnés face aux difficultés rencontrées en classe, souvent exprimées à travers les demandes pour gérer l'hétérogénéité des élèves.

De nombreuses demandes pour faire face aux élèves en difficultés

La difficulté scolaire apparaît comme l'origine principale de la demande – d'aides, d'apports de ressources et de formation – exprimée par les enseignants. Cette difficulté est exprimée en termes de « nouvelles situations » rencontrées en classe du fait de l'intégration des élèves à besoins particuliers : nous avons recensé 149 occurrences du mot « difficulté » qui est

très fréquemment associé à « handicap », « troubles de l'apprentissage » et « comportement ». Le plus souvent, les problèmes de métier rencontrés en classe sont attribués à des causes « extérieures » aux enseignants. Comme le faisaient remarquer De Ketele *et al.* (2007, p. 49) « l'enseignant ne voit pas sa formation pédagogique (son absence ou son insuffisance) comme une composante essentielle de la situation problème (dysfonctionnement ou défaut dans la situation actuelle) ; c'est toujours la faute aux autres (niveau des étudiants, conditions de travail, etc.) ».

« Les principales difficultés tiennent aux élèves, peu aux disciplines enseignées. Donc ne relèvent pas de la formation professionnelle *stricto sensu* ». (PE, 24 ans d'ancienneté)

« La difficulté du double niveau pour l'enseignant n'est pas reconnue. L'enseignant à deux classes avec deux programmes distincts et différents ». (PE, 20 ans d'ancienneté)

« Cibler les élèves en réelle difficulté. Il est simple de gérer les élèves qui réussissent, Les enseignants, même chevronnés par l'ancienneté, reconnaissent être incapables de trouver des réponses à des élèves aux profils difficiles (dyslexie, hyperactif, troubles du comportement...) que fait-on ? ». (PE, 20 ans d'ancienneté)

Les « difficultés » évoquées traduisent alors toutefois des « défauts » de connaissances permettant d'enseigner à tous les élèves en proposant des contenus adaptés. Certains témoignages d'enseignants sont assez explicites en ce sens. Les contenus disciplinaires ou la didactique ne sont jamais évoqués, voire écartés comme solution pour faire face à la difficulté scolaire, ou comme moyen de mieux gérer les apprentissages des élèves.

« Il faudrait que nous soyons formés pour aborder au mieux la difficulté scolaire et la différenciation dans nos classes » (PE, 10 ans d'ancienneté)

« Davantage de formations qui ne soient pas disciplinaires ou bien qui aient un caractère transdisciplinaire ou transversal, au travers desquelles les professeurs puissent améliorer leur pratique pour tous leurs élèves, tout en facilitant la prise en charge des élèves en difficulté ». (DEA)

De nombreux formateurs (PEMF et CPC) se sont exprimés sur ce sujet à travers l'enquête par questionnaire et se sont positionnés à chaque fois comme « porte-parole » des difficultés rencontrées par leurs collègues. Ces enseignants ayant reçus des formations spécifiques, nous pouvons supposer qu'ils ont connaissance des contenus susceptibles d'aider à conduire les apprentissages. Dans leurs réponses, les contenus ne sont pas davantage précisés que dans celles des enseignants.

Le témoignage des maîtres E est intéressant à ce propos car la formation pour obtenir la certification CAPASH (aujourd'hui CAPPEI) est très importante comparativement à celle qui prépare au CAFIPEMF :

« Mon année de Rased et les formations proposées, même si parfois trop rapides et survolées, ont été très enrichissantes car j'ai appris des choses (et même parfois découvert) que je n'avais jamais vues jusque-là pour aider les élèves en difficulté. Et pourtant, je lis beaucoup de livres pédagogiques par ailleurs. Je me suis même demandé pourquoi on n'avait jamais eu de module à ce sujet en formation initiale ou même un stage Rased obligatoire pour voir comment ça se passe vraiment ! ». (Enseignante faisant fonction de maîtresse E)

« La formation reçue pour passer le diplôme de maître E devrait être accessible à tous car elle change notre position d'enseignant, engage dans la différenciation pédagogique dont nos élèves ont tant besoin. Pourquoi réserver cette formation de grande qualité à un nombre restreint d'enseignants alors que tous sont confrontés à la difficulté scolaire ? ». (Maître E, 30 ans d'ancienneté)

Les insatisfactions exprimées laissent apparaître des tensions internes aux pratiques enseignantes et repérées par les chercheurs en sciences de l'éducation, notamment sur les deux aspects du métier désignés par « instruction » et « éducation ». Ainsi, Philippot pointe dans sa thèse, une tension entre « gestion de classe » et « savoirs disciplinaires » :

Dans des contextes professionnels variés, nos analyses font apparaître une professionnalité enseignante complexe, en tension, située en amont des apprentissages disciplinaires. Professionnalité dans laquelle, la gestion de classe, « l'activité » des élèves, leur motivation, voire les « apprentissages transversaux » dominent la question des savoirs disciplinaires. D'où des pratiques d'enseignement plus centrées sur l'enfant que sur l'institution de l'élève, peu favorables à la construction d'un rapport second au monde. (Philippot, 2008, p. 3)

Ces problèmes de métier, ont été repérés dans l'enseignement des mathématiques au premier degré par Charles-Pézarid *et al.* (2012). Les auteurs font le lien entre la difficulté de gérer la classe et la difficulté de gérer les apprentissages mathématiques. Ainsi, les auteurs ont-ils défini un objet théorique hybride inspirée de deux approches distinctes, l'une sociologique et l'autre didactique, appelé « paix scolaire » qui comprend, d'une part, la paix sociale (respect des règles de fonctionnement en classe et à l'école, indispensables à la relation didactique), et d'autre part l'adhésion des élèves au projet d'enseignement du professeur. L'installation de la paix scolaire influence les apprentissages, notamment car le type de paix scolaire et la manière de l'installer conditionnent les contenus et les modalités de l'enseignement. Broccolichi et Roditi (2014) ont bien montré comment, dans l'enseignement des mathématiques d'un professeur des écoles, la

difficulté d'atteindre les apprentissages visés perturbe les relations avec la classe et conduisent progressivement l'enseignant à abaisser ses exigences pour préserver la qualité relationnelle avec les élèves.

Nous approfondirons cette question dans la quatrième partie de la thèse, basée sur des observations et des entretiens, mais il nous semble important de noter que l'enquête par questionnaire permet déjà d'identifier une difficulté du métier et de faire l'hypothèse qu'elle apparaît implicitement dans les demandes si nombreuses concernant des formations pour mieux prendre en charge la difficulté scolaire. Nous reviendrons également, dans la section suivante, sur l'absence de demande de formation portant sur des contenus disciplinaires et didactiques. Nous reprendrons à cette occasion les propos de Coulange (2011) cités dans le rapport Cnesco par Butlen *et al.* (2015, p. 21) qui indiquent la caractéristique incidente des savoirs à enseigner, en particulier en mathématiques.

Ces derniers peuvent plus ou moins émerger au fil des situations de classe, mais ils ne semblent pas le principal point d'ancrage des choix et des manières de faire des professeurs. Tout se passe comme si les savoirs mathématiques et leur problématisation n'étaient pas au cœur de leur pratique. Des éléments plus importants semblent en jeu comme le lien avec du concret, du transversal, le fait que les élèves doivent avant tout « agir ».

Les problèmes du quotidien qui apparaissent dans certaines demandes questionnent rarement les pratiques d'enseignement. Comme nous avons pu le voir dans la partie enquête par entretiens, exprimer des difficultés de métier, c'est reconnaître une faiblesse professionnelle. Cela rejoint le constat de De Ketele *et al.* (2007) : les enseignants ne perçoivent pas les formations reçues comme des composantes de leur activité professionnelle. Cet aspect nous semble important pour la suite de notre étude ; en effet, nous porterons dans la quatrième partie de la thèse un regard sur les pratiques des enseignants et ses différentes classes d'activités, et notamment celle de la formation pour laquelle se pose la question des apports des formateurs, de la recherche, du travail en équipe, etc.

2. Retour sur la problématique de la thèse

Cette enquête sur les attentes de formation des enseignants de l'académie de Paris constitue une étape de notre étude sur la formation continue. Partie d'un ressenti partagé d'une dégradation

importante, nous avons souhaité, à travers l'analyse de la littérature, comprendre les idées, hypothèses et résultats concernant cette formation et son évolution au cours du XX^e siècle, pour identifier les raisons susceptibles d'éclairer cette insatisfaction devenue persistante. À la lumière de cette littérature, les réponses des professeurs parisiens du premier degré à l'enquête que nous avons menée mettent trois sujets en lumière :

- celui d'une logique institutionnelle qui se confronte à une logique des pratiques ; la confrontation aboutissant à des tensions entre institution et enseignants ;
- celui de l'existence pourtant de formations appréciées par les enseignants dont la caractérisation donnerait peut-être des clés pour identifier des facteurs qui favorisent l'adhésion ou la résistance des enseignants en formation ;
- celui enfin de l'absence frappante de formation relative à des contenus disciplinaires et didactiques parmi les « besoins » évoqués par les enseignants ; une absence qui questionne à la fois les pratiques enseignantes et les contenus de formation.

Une question synthétise notre réflexion quant à ces trois sujets : la formation constitue-t-elle, pour les enseignants, une opportunité d'accompagnement pour faire face aux difficultés d'exercice du métier, une composante de l'activité professionnelle pour une mise à jour des connaissances, ou un outil de transformation de l'activité elle-même ?

2.1 Une logique institutionnelle et une logique des pratiques enseignantes difficiles à concilier

Pour introduire nos propos nous avons comparé les résultats de notre enquête avec une synthèse des résultats des enquêtes citées dans les différents rapports IGAEN (2010, 2013, 2017) sur les motifs de mécontentement des professeurs des écoles vis-à-vis de leur formation continue. En cohérence avec notre enquête, le pilotage, principale source d'insatisfaction exprimée par les enseignants représente aussi celle des motifs de mécontentement relevés dans les enquêtes IGAEN et précisés ainsi : diminution de l'offre de formation, disparition des stages longs, quota d'heures obligatoires, choix des jours et horaires des stages, thématiques imposées, manque de compétences des formateurs, en particulier dans les formations organisées en circonscription. Ces insatisfactions sont clairement résumées dans ces quelques lignes issues du rapport de 2017 produit par l'IGEN-IGAENR :

L'offre annuelle (...) n'est pas vraiment satisfaisante pour les utilisateurs car ne correspondant pas à leurs besoins professionnels. L'essoufflement des équipes de circonscription (inspecteurs et conseillers pédagogiques), la faiblesse des réseaux de formateurs constitués et l'absence de recensement des besoins constituent les remarques les plus fréquentes à propos de ce cadre. De cela, il ressort un sentiment de tâches effectuées d'un côté, et de l'autre, un sentiment d'inabouti, voire d'inutile. (IGEN-IGAENR, 2017, p.12)

Sont ensuite mentionnés, dans les différents rapports IGAEN, trois autres motifs relevant respectivement, selon notre catégorisation, des trois autres sources d'insatisfactions que sont les contenus, les formes de travail et la reconnaissance : contenus trop théoriques difficilement adaptables à la classe, formations à distance ou hybride plutôt qu'en présentiel intégral, et sentiment d'être dévalorisé, d'être infantilisé. Une certaine permanence des insatisfactions vis-à-vis de la formation peut être ainsi constatée. Nous supposons que ces insatisfactions sont profondément ancrées dans les représentations que les enseignants du premier degré se font de leur formation. On pourrait dire qu'elles sont représentatives du rapport à la formation des enseignants du premier degré.

Dans la partie précédente, nous avons évoqué les difficultés institutionnelles pour penser et construire les plans de formation. De ces difficultés apparaissent deux paradoxes. Le premier est celui des besoins de formation considérés comme résultant d'une prise en compte individuelle des besoins de chacun. Les attentes des enseignants sont en effet trop diverses pour qu'une réponse unique soit satisfaisante. Comme le précise Lang (1987, p. 42), « les compétences à développer sont fonction des acquis, des contextes et des situations institutionnelles de chacun : un plan de formation rigide et uniforme est peu efficace. Le diagnostic portera sur l'ensemble du groupe mais il pourra être individualisé si l'on prend la peine de fractionner le plan de formation en des actions personnalisées de formation ». Ce paradoxe nous apparaît comme inhérent au paradigme choisi pour penser la formation : celui des attentes et des besoins. Les termes eux-mêmes indiquent l'existence d'un écart entre les attentes des enseignants et les besoins que les décideurs déterminent et déclinent en « priorités de formation ». La formation est une réponse institutionnelle à des orientations politiques et économique, cette réalité s'impose dans la construction des plans de formation en dépit de la communication d'une volonté d'être au plus proche des attentes des intéressés.

Le deuxième paradoxe est celui du dispositif de formation supposé être le mieux adapté pour prendre en compte ces attentes et besoins : la formation la plus proche du terrain, celle proposée en circonscription. Les dix-huit heures de formation obligatoire déclinées en circonscription sous forme d'animations pédagogiques par les inspecteurs et conseillers pédagogiques apparaissent en effet la modalité la moins appréciée par les enseignants. Dans le rapport IGAEN (2017, p. 7), cette formation était déjà décrite en ces termes : « Il en résulte un constat largement partagé (enseignants et responsables de formation) quant aux limites de la formation dispensée au titre des dix-huit heures : des formations inadaptées aux attentes des professeurs des écoles et peu efficaces au regard des attentes institutionnelles. ». Ce second

paradoxe est révélateur de deux logiques qui ne peuvent se rencontrer dans cette optique de construction de la formation des enseignants : une logique politique du côté de l'institution et une logique pédagogique du côté des enseignants.

Ces paradoxes rappellent deux écueils cités par Lang (1987, p. 43) « d'une part l'inadéquation entre les besoins et les types de formation légitimes ou possibles dans l'institution ; d'autre part les difficultés organisationnelles et techniques trop fortes : c'est ici l'inaptitude de l'appareil institutionnel à s'adapter à des démarches multiples ».

Un autre aspect interroge, le manque de temps consacré à la formation des enseignants et les contenus trop éloignés de la classe nous apparaissent révélateurs d'un problème plus global. L'affichage grand public et l'annonce par l'institution de dispositifs de formation innovants pour former les enseignants et leur permettre de développer des compétences, masque peut-être le manque de « vraies » propositions de formation, adaptées aux difficultés réelles des enseignants et qui peuvent être dues à la faiblesse même de la formation, depuis la formation initiale, une faiblesse liée au très faible nombre d'heures de formation dont bénéficient les enseignants, mais aussi au manque de formateurs ayant eux-mêmes une formation approfondie sur les thématiques qu'ils proposent, une formation dispensée notamment par des enseignants-chercheurs qui les forment à la recherche pour que leur formation leur offre une compréhension des savoirs scientifiques, de leur portée et de leurs limites.

Il y aurait ainsi un équilibre à trouver entre : les besoins de l'institution liés à des orientations politiques générales ; les attentes des enseignants, en partie liées à des difficultés locales (dans leur contexte de travail et pour certains de leurs élèves) ; et une offre de formation pensée et construite en tenant compte des niveaux micro, local, académique ou national.

En conservant ce paradigme d'attentes et de besoins issu de l'ingénierie de la formation, l'institution pourrait, par exemple, adopter la méthode d'ingénierie proposée par Chiadli, Jebbah et De Ketele (2007). Ces auteurs s'inscrivent dans le cadre de référence de l'ingénierie de formation qui suppose l'existence d'un commanditaire de la formation souhaitant transformer une situation réelle actuelle (décrite comme une situation problème) en une situation désirée idéale, dans le cadre d'un projet de changement collectif. Dans ce cadre, la prise en compte des trois pôles – situation-problème, situation désirée et action de changement – constitue une condition nécessaire à toute analyse des besoins de formation. Comment nous l'avons vu dans la partie précédente, en reprenant ce cadre, les besoins de formation n'existent pas en eux-mêmes, mais constituent des écarts entre la situation-problème et la situation désirée

que l'ingénieur doit identifier et analyser pour construire les objectifs de formation. Dans cette conception, le besoin est objectivé par la situation désirée (référentiel de compétences entre autres) et la méthode d'analyse des besoins est la méthode des écarts. Chiadli, Jebbah et De Ketele identifient les difficultés liées à l'utilisation de ce cadre de référence pour la formation des enseignants :

Si on se réfère au cadre de référence de l'ingénierie de la formation, on peut ajouter une difficulté supplémentaire : celle de l'absence, en général, d'un projet de changement collectif mobilisateur et la prédominance des représentations et des décisions individuelles. Il ne peut donc être question de besoin en dehors du discours des individus qui se construit à partir de leur perception de la réalité. Cette dimension subjective du concept de besoin, dans la mesure où il n'existe qu'à travers le filtre des perceptions de l'individu, le rend ambigu (Barbier et Lesne, 1977) et relativise la pertinence de toute analyse des besoins en formation pédagogique des enseignants. (Chiadli, Jebbah & De Ketele, 2007, p. 48)

Si cette identification de limites rejoint le point de vue que nous avons défendu dans la partie précédente, les auteurs s'approprient le travail de Bourgeois (1991) pour proposer une méthode qui nous apparaît intéressante.

Bourgeois reprend les trois pôles de l'analyse des besoins de formation. Il les exprime en termes de représentations et les considère comme distincts, mais étroitement liés. Pour lui, le besoin se conçoit comme une construction mentale autour de ces trois pôles et il suffit que l'un d'eux soit saillant dans la perception d'un acteur pour qu'un besoin soit exprimé. Il n'y a donc plus cette nécessité théorique de faire co-exister simultanément ces trois pôles pour toute analyse des besoins de formation. C'est dans cette optique Chiadli, Jebbah et De Ketele reformulent la définition de ces trois pôles :

- a) Le pôle de la représentation de la situation actuelle, dans lequel le besoin est exprimé en termes de problème, de dysfonctionnement, d'exigence, de nécessité, de défaut (*je rencontre des problèmes dans..., les difficultés sont liées à...*).
 - b) Le pôle de la représentation de la situation attendue, dans lequel le besoin est exprimé en termes de désir, de souhait, d'aspiration, de motivation... (*je souhaiterais..., j'ai le projet de...*).
 - c) Le pôle de la représentation des perspectives d'action dans lequel le besoin est exprimé en termes d'action à mener (*il faudrait que..., pour y arriver...*).
- (Chiadli, Jebbah & De Ketele, 2007, p. 49)

Ce cadre méthodologique a l'avantage de clarifier le concept des besoins et de conduire à des analyses qui prennent mieux en compte les contextes de travail des enseignants. L'adoption

d'un tel cadre rejoindrait les préconisations effectuées par le Cnesco lors de la conférence internationale sur la formation continue des enseignants :

Une piste intéressante serait de faire un portail pour des demandes d'accompagnement collectives et de faire une place plus explicite à la remontée des besoins (individuels ou collectifs) de formation, aujourd'hui englobés dans « l'accompagnement d'un projet professionnel ». Cela modifierait l'orientation actuelle de la plateforme (d'un focus sur les RH à un focus sur « l'accompagnement » au sens large). (Cnesco, 2020, p. 22)

Cela ne serait bien sûr pas suffisant, il pourrait être réalisé également une analyse plus locale et plus fine pour comprendre et prendre en compte des conditions favorables à la formation, exprimées notamment par les enseignants.

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 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 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 demandes des enseignants. Nous avons ainsi identifié ce qui caractérise les formations appréciées pour en déterminer des indicateurs d'analyse qui seront repris dans la partie suivante.

2.2 Ce qui caractérise les formations appréciées

En première approche, nous avons relevé 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 dans les réponses à notre questionnaire 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.

Les formations appréciées sont des formations longues ou filées (plusieurs interventions dans l'année avec des aller-retours sur la pratique de classe pour analyser les expérimentations des contenus plus « théoriques ».)

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 écueil des « recettes » et du (trop exclusivement) « théorique ».

Ces constats sur la démarche de formation (prise en compte de la diversité des enseignants chacun dans leurs individualités, apports de connaissances ajustés au contexte de classe et retours sur des expérimentations) ainsi que sur les deux indicateurs les plus souvent exprimés par les

enseignants pour désigner une formation à laquelle ils ont adhéré (connaissances ou spécialisation du formateur et apports d'outils/supports immédiatement exploitables) sont à mettre en lien avec les modalités de formation les plus « attendus » par les enquêtés. Ainsi les formations « concrètes », « proche de la réalité du terrain », proposant un travail en équipe, des échanges sur les pratiques, des observations, et des mises en situations sont – de façon très cohérentes avec les satisfactions et en miroir des insatisfactions exprimées –, mises en relief dans l'expression des attentes de formations.

Il serait intéressant de mettre en lien ces caractérisation de formation appréciées avec les contenus réellement apportés en formation pour mieux comprendre les enjeux de l'adhésion des enseignants et leur rapport aux connaissances disciplinaires et didactiques dans leur pratique. Nous allons à présent porter notre attention sur le fait que, justement, dans les réponses au questionnaire, il est peu question de contenu disciplinaire et didactique...

2.3 L'absence de demande de contenus de formation, un révélateur de la professionnalité enseignante du premier degré

Nous avons relevé, dans les réponses des enquêtés, deux aspects qui questionnaient la polyvalence des enseignants du premier degré : la différenciation et la transversalité de l'enseignement dispensé aux élèves. Ces aspects nous semblent en lien avec des défauts de connaissances disciplinaires ou didactiques, ou bien des difficultés à mettre en relation les connaissances didactiques avec les enseignements proposés. De nombreux chercheurs ont mis en avant ces difficultés propres à l'enseignement, nous reprendrons en particulier les recherches de Butlen, Masselot et Charles-Pézarid (2012, 2015), Roditi et Broccolichi (2014), Baillat et Philippot (2011, 2018).

La polyvalence du premier degré, une spécificité à repenser

Comme développé dans la première partie de la thèse, la polyvalence de l'enseignant de l'école primaire est une construction historique et sociale liée à l'évolution de l'école primaire française. Le maître était l'éducateur du peuple, celui qui devait former les futurs citoyens et travailleurs et transmettre les notions de base. Le métier s'est construit sur ce modèle mais la massification de l'enseignement et l'injonction de réussite de tous les élèves avec la multiplication de responsabilisations nouvelles a complexifié ce rapport à la polyvalence des enseignants en faisant de celle-ci une spécificité du premier degré. Le référentiel de compétences du professeur des écoles de 1994, finalise la construction du modèle

« polyvalent » de l'enseignant primaire en donnant une définition qui dépasse l'enseignement et qui tend vers la « poly-fonctionnalité ⁷⁸ ». C'est-à-dire que l'enseignant doit à la fois enseigner toutes les disciplines mais aussi éduquer.

Baillat et Philippot (2011, p. 134) le remarquaient aussi dans leurs travaux questionnant d'analyse des pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire.

La logique de la socialisation, de l'épanouissement de l'enfant, celle de la construction de savoir-faire et de savoir-être prendrait le pas sur la logique de la construction de savoirs disciplinaires. Dans ces conditions, on ne peut que s'interroger sur la formation des enseignants du primaire aux didactiques des disciplines, sur la place de la didactique de disciplines comme la géographie dans l'exercice du métier, sur la nature même de la didactique à (re) construire pour en faire une ressource mobilisable par les enseignants dans la perspective de l'entrée des élèves dans les apprentissages de savoirs scolaires disciplinaires.

Leur conclusion rejoint celles que Butlen et al. (2004) qui avaient mis en évidence des tensions entre la logique et d'éducation et une logique d'instruction, correspondant aux deux finalités de l'enseignement.

L'attachement des enseignants à la polyvalence montre l'ancrage de cette spécificité dans la professionnalité enseignante. Baillat et Philippot (2018, p. 65) disent d'ailleurs de celle-ci « la polyvalence des enseignants du premier degré est au fondement même de leur professionnalité ». Le maître polyvalent est porté par la pédagogie et la transversalité des apprentissages. Cette transversalité est promue par l'institution comme assurant une meilleure cohérence des apprentissages en facilitant les « transferts » d'une discipline à une autre. L'interdisciplinarité⁷⁹ est d'ailleurs mise en avant dans le référentiel de compétences de l'enseignant de 2013, comme nous l'avons vu précédemment.

Cette polyvalence questionne selon nous la maîtrise des savoirs. Baillat et Philippot (2018, p. 66) citent plusieurs recherches qui soutiennent ce point de vue « les résultats de recherches conduites dans divers cadres (Baillat 2001, 2003 ; INRP, 2000 ; Lenoir, Larose, Grenon & Hasni, 2000), conduisent à un constat identique : dans le contexte de polyvalence,

⁷⁸ Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie, section 3.3, la poly-fonctionnalité fait référence aux deux finalités du métier : l'éducation et l'instruction et permet de discerner la multiplicité des fonctions connexes des missions de l'école.

^{79 79} Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie, section 3.3, l'interdisciplinarité s'entend comme la maîtrise des connexions à instaurer entre les disciplines qui permet de dépasser la vision de la polyvalence comme une juxtaposition de disciplines.

les enseignants entretiennent un rapport ambigu avec les disciplines scolaires à enseigner ». En effet, ces auteurs pointent une ambiguïté issue du fait que les enseignants, malgré leur attachement à la polyvalence, mettent en œuvre des stratégies pour ne pas enseigner les disciplines autres que le français et les mathématiques en raison d'un sentiment d'incompétence. Nous pensons que, même pour les disciplines « au cœur »⁸⁰ du métier – le français et les mathématiques –, les savoirs en jeu pour enseigner ne sont pas toujours suffisants si bien que les défauts de connaissances disciplinaires et didactiques peuvent constituer des obstacles, à la fois pour assurer l'apprentissage de certains élèves, mais également pour la formation même de certains enseignants. Baillat et Philippot (2018) font à ce sujet un parallèle entre le rapport second au monde demandées aux élèves à l'école à travers les disciplines scolaires, et la nécessité que les enseignants maîtrisent suffisamment ces disciplines :

Les enseignants dans leurs pratiques d'enseignement se heurtent au même obstacle, au regard de la construction de ce rapport second. Alors que cette dernière requiert une forte centration sur les savoirs, ces enseignants privilégient au contraire l'activité et la prise en charge des élèves. Avec des nuances selon les disciplines, on peut avancer que les savoirs scolaires disciplinaires organisent peu les pratiques d'enseignement de ces enseignants de l'école primaire ; ces savoirs seraient même à la marge de ces pratiques. Autant d'éléments qui posent la question de la place des disciplines scolaires à l'école primaire et qui interrogent fortement le projet d'acculturation disciplinaire porté par cette école. L'instruction des élèves est-elle encore une finalité pour l'école primaire du XXI^e siècle ? (Baillat & Philippot, 2018, p. 68)

Si ces auteurs interrogent la formation des enseignants par la possibilité d'aider à la mise en œuvre de la transversalité des enseignements prescrite par l'institution, nous pensons que la formation devrait aider les enseignants à mieux maîtriser les disciplines « fondamentales », y compris d'un point de vue didactique, cela permettrait aux enseignants de développer pour eux-mêmes un rapport second aux savoirs disciplinaires.

Nous nous interrogeons donc sur cette polyvalence tant mise en avant par l'institution : ne masque-t-elle pas les difficultés à former des enseignants en mesure de faire apprendre davantage d'élèves ? Pour Philippot et Baillat (2011, p. 63) « ces difficultés témoignent de la complexité des problèmes posés par la confrontation d'enseignants généralistes à la pluralité des savoirs à enseigner ».

⁸⁰ « Ce sont les matières qu'il n'est pas possible de ne pas enseigner, c'est le « cœur » du métier, hérité de plus d'un siècle d'histoire ». (Baillat et Philippot, 2018, p. 66)

Ces interrogations ne sont pas nouvelles, Baillat et al. (2001, p. 123) interrogeaient la polyvalence tant reprise par les textes officiels dans les années 90 : « (...) leur éloquence pour décrire les vertus de la polyvalence, « ardente obligation républicaine », « générosité du cœur et de l'esprit » (Rapport IGEN, 1997, p. 70). Un tel enthousiasme questionne car s'il faut faire tant de publicité à la polyvalence, ne serait-ce pas pour masquer les difficultés qu'elle pose dans la réalité quotidienne ? ». Les auteurs remarquaient encore :

Alors que plusieurs travaux de recherche ont mis en évidence une polyvalence « imparfaite », le maintien dans les discours institutionnels de cet idéal, qui s'impose comme une norme, occulte le travail enseignant réel et pérennise les regards normatifs voire dévalorisants fréquemment portés sur le travail des enseignants du primaire. (Philippot & Baillat, 2011, p. 1)

Cette remarque va dans le même sens que celui de nos conclusions à propos de l'organisation de la formation continue des enseignants du premier degré. Il apparaît comme impossible à l'institution de pouvoir répondre aux enjeux portés par les enseignants qu'elle leur assigne. Les annonces de dispositifs, de remaniements de programmes, d'élévation du niveau de recrutement des professeurs, etc. apparaissent plutôt comme des moyens politiques pour répondre à un électorat et aux pressions sociales très fortes des parents d'élèves.

Dans un tel contexte, il paraît nécessaire de décrire et comprendre comment des enseignants du primaire exercent leur métier au quotidien, comment les questions disciplinaires et didactiques sont prises en charge, et de questionner en conséquence la formation. Outre la polyvalence qui éloigne de fait les enseignants d'une expertise dans les disciplines enseignées, comme nous avons pu le voir précédemment ou dans les résultats de notre enquête montrant les difficultés des enseignants face aux nouvelles réalité de leur métier ; un autre aspect de leurs pratiques a été repéré par des didacticiens, en particulier des mathématiques : la gestion du couple instruction/éducation, chaque élément du couple constituant un objectif qui entre parfois en tension avec l'autre. Plusieurs recherches ont montré le glissement des pratiques enseignantes vers la gestion de classe au détriment de la transmission des savoirs, que ce soit dans des contextes difficiles d'enseignement, par les enseignants débutants, ou par défaut de formation sur les apprentissages de contenus disciplinaires.

La didactique pour répondre aux demandes d'aides concernant la prise en charge de la difficulté scolaire.

La plupart des demandes de formation exprimées dans le questionnaire portaient sur l'approfondissement des connaissances, l'apport de ressources pour faire face à de nouvelles

situations professionnelles concernant la difficulté scolaire ou les élèves à besoins spécifiques. Ces demandes sont justifiées par l'hétérogénéité des classes ainsi que par l'accueil d'élèves en situation de handicap, en grande difficulté scolaire ou avec des comportements inappropriés.

Les enseignants se sentent démunis pour atteindre les objectifs d'apprentissage et peinent à « tenir » la classe. La gestion de classe devient une préoccupation première comme l'indiquent les travaux de Butlen et al. (2004), Charles-Pézard et al. (2012), Butlen, Charles-Pézard et Masselot (2015). Durant de nombreuses années ces chercheurs ont travaillé auprès d'enseignants du primaire en éducation prioritaire, ce qui leur a permis d'identifier ce qui pilotait les pratiques des professeurs observés quand ils enseignaient les mathématiques et notamment au niveau des contraintes s'exerçant au détriment de la qualité des mathématiques proposées aux élèves. Ils ont en outre repéré une dimension organisatrice des pratiques l'installation de la paix scolaire, mettant ainsi en avant cette tension. Les auteurs remarquaient ainsi (2015, p. 18)

Une des premières questions à régler pour un professeur enseignant au public de l'éducation prioritaire est d'installer les conditions suffisantes à son enseignement dans le cadre collectif défini par la classe et l'établissement. Charles-Pézard et al. (2012) ont appelé paix scolaire l'installation de ces conditions. La paix scolaire est un couple constitué, d'une part, de la paix sociale (respect des règles de fonctionnement en classe et à l'école, indispensables à la relation didactique) et, d'autre part, de l'adhésion de l'élève au projet d'enseignement du professeur, adhésion globale mais réinitialisée au niveau local dans le quotidien de la classe. L'installation de la paix scolaire participe du processus de dévolution mais relève aussi de l'ensemble de l'acte d'enseignement.

Broccolichi et Roditi (2014, p. 48) précisent ainsi que la didactique « met surtout en relief en quoi le manque d'outillage didactique engendre pour l'enseignant des difficultés de gestion de la classe qui l'incitent progressivement à limiter ses ambitions ». Nous pouvons nous demander alors pourquoi la didactique ne fait pas davantage partie des contenus de formation. Broccolichi et Roditi (2014, p. 47-48) apportent une première réponse quant à la formation initiale des enseignants « l'assez brève formation des professeurs des écoles, les conditions difficiles dans lesquelles ils débent et la lourdeur de leur charge de travail leur donnent bien peu de chances d'acquérir assez vite une maîtrise satisfaisante des multiples missions qui leur sont confiées, en particulier, on l'a vu, celle de favoriser les apprentissages de tous leurs élèves dans tous les domaines d'enseignement ». Butlen et Masselot (2018, p. 62), dans leurs analyses des pratiques observées d'enseignants en ZEP, en mathématique, expliquent comment face à la

difficulté de gérer leur classe, les enseignants privilégient le « faire » et négligent la réflexion sur le parcours d'apprentissage des élèves, la préparation de leur séance et l'anticipation des erreurs possibles des élèves pour ajuster les aides à apporter. Charles-Pézard, qui travaille avec ces auteurs, écrit :

Confrontés à une demande pressante et persistante d'aide de la part des élèves, les enseignants sont amenés à prendre en charge tout ou une partie de la complexité des tâches, à réduire leurs exigences et à organiser un parcours des élèves en une suite de tâches réduites et algorithmisées, insuffisamment riches pour produire les apprentissages visés initialement. Ce cercle vicieux caractérise les pratiques majoritaires observées qui résultent de contradictions auxquelles sont soumis ces enseignants. Nous les avons explicitées en termes de conflits entre différentes logiques : logique d'apprentissage et logique de socialisation, logique d'apprentissage et logique de réussite, logique d'apprentissage collectif et d'apprentissage individuel (Charles-Pézard *et al.*, 2012).

Ces différentes logiques, qui se déploient selon trois dimensions organisatrices des pratiques⁸¹, permettent de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les enseignants observés, elles seront reprises dans la partie suivante pour mener nos analyses qualitatives.

Ces auteurs ont mis en évidence les difficultés didactiques pour l'enseignement des mathématiques des professeurs des écoles exerçant en éducation prioritaire qui se caractérisent dans les pratiques par un ajustement des contenus proposés aux élèves en faveur de la gestion du groupe plutôt que des apprentissages des élèves, tel que Butlen, Charles-Pézard et Masselot le remarquent (2015, p. 6)

Ces pratiques se caractérisent par des scénarios d'enseignement proposant des tâches réduites, algorithmisées, des anticipations très rapides sur les difficultés potentielles des élèves se traduisant par une baisse des exigences du professeur, une absence fréquente, voire systématique de phases de synthèse et d'institutionnalisation, une individualisation non contrôlée des enseignements comme du traitement des comportements. Elles révèlent ainsi que certaines manières d'enseigner les mathématiques en éducation prioritaire (majoritaires à l'école élémentaire selon les observations effectuées) peuvent, souvent à l'insu des enseignants et contre leur volonté, hypothéquer les chances d'apprentissage pour certains ou du moins accentuer les différences initiales.

⁸¹ Les trois dimensions organisatrices des pratiques, identifiées par Butlen et Masselot sont : l'installation de la paix scolaire, l'exercice d'une vigilance didactique et la gestion du couple de processus dévolution/institutionnalisation.

Baillat et Philippot (2011, p. 70) faisaient aussi des constats des difficultés des professeurs des écoles vis-à-vis des contenus disciplinaires et didactiques dans le cadre de leur observation en géographie

Tout en n'étant pas indifférents aux disciplines à enseigner, ils semblent peu préoccupés par les apprentissages – concepts, notions, raisonnements – en géographie ; les objets d'enseignement sont là, on apprend « la géographie », mais ils sont peu transformés en objets de savoirs géographiques. Dans l'exercice du métier, prévaudraient alors la « gestion de classe », « la pédagogie », tout ce qui est en « amont » des apprentissages de savoirs scolaires dans leurs spécificités disciplinaires.

La polyvalence des enseignants, et la trop courte durée de formation pourrait expliquer la difficulté que les enseignants éprouvent lors de leur enseignement.

La transmission des savoirs devrait représenter dans les formations des heures spécifiques. Dans chaque champ disciplinaire une part importante devrait être laissée à la didactique et la pédagogie. Les différentes circulaires sur la formation des enseignants citées dans la partie historique montrent que la didactique est soit absente, soit mal définies dans ce qu'elle est censée apporter pour des enseignants en formation.

De nombreuses recherches actuelles en didactiques comme celles que nous avons déjà citées, montrent qu'il est difficile d'apporter de tels contenus et que seule une durée suffisamment longue de réflexion sur les disciplines et lien avec la pratique de classe pourrait permettre aux enseignants de modifier leur pratique et acquérir une certaine vigilance didactique⁸².

Deux autres caractéristiques proposées par Philippot et Baillat complètent nos discussions sur les difficultés didactiques des enseignants du point de vue des enseignants eux-mêmes et de leurs représentations du métier.

Philippot et Baillat (2009) identifient deux caractéristiques accentuant la faible exigence des enseignants dans la gestion des apprentissages : le manque d'expérience et le sentiment de compétence. D'après une cohorte d'enseignants observés en classe et interrogés *a posteriori* sur leur séance, les chercheurs ont constaté, chez les enseignants novices, un rapport complexe à la formation universitaire qui donne un fort sentiment de compétence, avec la sensation de maîtriser les contenus et de pouvoir apporter systématiquement des réponses aux questions des

⁸² En référence aux recherches de Charles-Pézard et al. (2012) que nous développerons en quatrième partie de la thèse.

élèves. « Ce sentiment d'avoir un "bon niveau" dans une discipline peut également entraîner, de façon peut être paradoxale, un travail de préparation et de réflexion moins important lorsqu'il s'agit de l'enseigner » (Philippot et Baillat, 2009, p. 70). Ces enseignants débutants, face à la lourdeur des préparations des séances dans toutes les disciplines enseignées au primaire, font le choix de « gagner du temps » en ne préparant pas les disciplines « maîtrisées », persuadés qu'ils pourront quand même s'en sortir. Les chercheurs disent ainsi que ces enseignants « mobilisent peu les savoirs académiques pour réfléchir à l'enseignement de ces disciplines » (*Ibid.*, p. 71). Cette maîtrise disciplinaire a donc des effets paradoxaux, le sentiment de sécurité face aux savoirs libérant ainsi du temps pour la gestion de classe au détriment d'une réflexion didactique moindre.

Enfin, dans les séances qu'ils ont analysées, l'expérience professionnelle « pèse d'un poids très important dans les décisions que sont amenés à prendre les enseignants » (*Ibid.*, p. 71). Les apports universitaires sont reconsidérés voir « reconstruits » selon ce que les enseignants jugent opératoires et à la portée des élèves. Ils citent ainsi une enseignante lors d'une séance d'histoire (sa spécialité universitaire) qui « transige fortement avec la précision du vocabulaire et l'exactitude des savoirs transmis » (*Ibid.*, p.71). Les savoirs disciplinaires acquis à l'université ne sont pas mobilisés pour réfléchir et mettre en pratique l'enseignement de cette discipline. Les chercheurs remarquent qu'au fur du temps, certains enseignants se détournent des savoirs dit « trop théoriques » qu'ils pensent trop éloignés des élèves. Ces aspects de la pratique nous semblent très importants car ils peuvent en effet expliquer, pour une part, le manque de préparation de certaines séances de classe.

Pour autant, compte tenu de la polyvalence des enseignants, leurs rapports aux savoirs sont encore à interroger avec un point de vue didactique. C'est ce que nous tenterons de faire dans la partie suivante à partir des interactions enseignants/élèves lors des ateliers mathématiques observés. Nous nous attacherons notamment à l'analyse de la vigilance didactique exercée, notamment lors des réponses apportées aux demandes d'aides de la part des élèves (ou lorsque des erreurs apparaissent), ainsi que lors la dévolution et de l'institutionnalisation des savoirs. Les connaissances disciplinaires des enseignants mais également les apports de la didactique connus ou non par celles-ci seront examinés.

IV. Conclusion de la troisième partie

Pour conclure cette enquête, nous reviendrons sur l'aspect institutionnel qui conditionne les formations des enseignants et nous décrirons les perspectives pour la formation et les analyses de pratiques qui ont initié notre travail de terrain.

Le travail sur cette enquête grande échelle confirme que la dialectique attentes/besoins est un paradigme qui rend difficile la conception de la formation des enseignants. Les nombreuses insatisfactions vis-à-vis de la formation continue concernant à la fois le pilotage, les contenus et la reconnaissance professionnelle sont le miroir des difficultés que rencontrent les enseignants dans leur réalité quotidienne.

Dans un contexte en constante évolution, on observe une corrélation croissante entre les injonctions toujours plus nombreuses guidées par une politique éducative de la performance, et l'insatisfaction des enseignants vis-à-vis des tâches qui leur sont dévolues mais qu'ils ne parviennent pas à réaliser pleinement, et de leur formation qui ne répond pas à leurs difficultés. Broccolichi *et al.* (2018, p. 30) le constatent :

Toutes sortes de recherches et d'évaluations témoignent en effet de façon convergente des difficultés et insatisfactions de plus en plus majoritaires des professeurs des écoles (PE) face aux multiples transformations de leur métier, ou encore du fait que « les maîtres ne disposent pas, pour la grande majorité d'entre eux, des outils conceptuels et didactiques pour mettre en œuvre les programmes tels qu'ils existent » (IGEN, 2013, p. 25). (Broccolichi *et al.* (2018, p. 30)

La formation des enseignants apparaît comme est un enjeu majeur pour outiller les enseignants à faire face aux transformations de leur métier. Face à cette multitude de tâches et de disciplines, recentrer la formation sur la didactique professionnelle et les didactiques disciplinaires nous paraît une possibilité pour répondre aux difficultés rencontrées en classe. Le fait que les enseignants n'en expriment pas le souhait nous semble révéler à la fois la difficulté de mettre en place un tel projet, et sans doute aussi le fait que les professionnels soient régulièrement bercés de nouveaux rêves quant à des méthodes qui, sans transformer fondamentalement leurs pratiques, leur permettraient de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent. En partant de leurs pratiques, la didactique pourrait permettre de penser précisément leur rôle dans la construction des conditions d'apprentissage offerts aux élèves ainsi que dans les processus liés à la construction de ces apprentissages, en intégrant les questions de différenciation et celles des ajustements de contenus aux difficultés. Butlen et Masselot précisent d'ailleurs (2019, p. 66) « Interroger la qualité des mathématiques proposées

[en classe] implique de penser les contenus de formation en considérant deux dimensions : une dimension cognitive et une dimension méditative ».

La didactique professionnelle pourrait constituer quant à elle l'approche permettant de répondre à l'enjeu d'une meilleure compréhension globale du travail enseignant par les enseignants eux-mêmes pour qu'en formation, ils deviennent enfin des acteurs de leur formation.

Cette proposition rejoint celle de Charlot (1979, p. 1) qui insiste sur l'importance de « traiter l'adulte en formation en sujet de sa formation, et non en objet à former ». La formation devant ainsi prendre en compte les caractéristiques propres aux adultes concernés, à leur histoire et leur expérience professionnelle qui sont autant de points d'appui à la formation que de points de résistances.

L'adulte a un vécu mais il ne le théorise pas en besoin explicite de formation. [...] Le besoin du formé est aussi, et même d'abord, un besoin d'explicitation de ses besoins en formation. [...] le formé a besoin de formation, mais il n'a pas de besoin explicite de formation. (Charlot, 1979, p. 2)

La compréhension de la pratique par les enseignants eux-mêmes les conduirait à une analyse mieux outillée de leurs difficultés au quotidien. Cela participerait à la prise en charge de la difficulté conceptuelle soulevée par Charlot qui tient au fait que le vécu quotidien n'est pas constitué de problèmes explicites comportant des réponses qui prendraient la forme de besoins de formation. C'est la formation qui, dans un premier temps de son développement, conduirait à l'analyse de la pratique professionnelle en vue de problématiser le quotidien des enseignants et, pour les dire dans les termes de Charlot, de construire leurs besoins de formation.

Dans la partie suivante, nous nous replaçons à l'échelle des sujets pour rendre compte des tensions entre les attentes et les besoins mais aussi entre l'offre et la demande, d'un dispositif de formation et d'accompagnement en mathématiques, avec deux équipes d'écoles élémentaires de Paris. Nous souhaitons comprendre localement comment le rapport à la formation se construit en lien avec la pratique et la professionnalité des enseignants.

Quatrième partie : Rapport à la formation de six enseignantes parisiennes

I. Analyser le rapport à la formation : problématisation

1. Problématique du passage de la grande échelle à l'échelle des pratiques

1.1. Ce qui motive le travail de recherche sur les pratiques enseignantes

Nos conclusions des parties précédentes montrent que les formations proposées aux enseignants ne parviennent pas à prendre en compte la demande dans la détermination et la conception de l'offre, tant à cause de son organisation que par le fait que l'institution scolaire vise des objectifs politiques, économiques et sociaux qui sont à la fois trop peu travaillés pour que ces objectifs soient traduits en objectifs de formation, trop peu explicités aux professionnels pour qu'ils se les approprient, et trop éloignés de la réalité de la classe. L'étude faite à grande échelle sur l'académie de Paris confirme ces constats généraux tirés à l'échelle nationale. La formation continue des enseignants reste ainsi principalement un des leviers institutionnels pour atteindre des objectifs nationaux, ce qui, dans la dialectique attentes et besoins construire pour penser la demande de formation, conduit à un déséquilibre important au profit des besoins, ces besoins étant ceux de l'institution plutôt que ceux des enseignants. Une telle situation apparaît contradictoire aux principes supposés fonder la formation continue.

En nous appuyant sur les résultats précédents et en partant de ces tensions dans les deux dialectiques que sont, d'une part, celle des attentes et besoins créés pour penser la demande de formation, et d'autre part, celle de l'offre et de la demande de formation, nous avons souhaité nous replacer à l'échelle des sujets pour rendre compte du rapport à la formation de quelques professeurs afin de comprendre comment se construit et s'actualise en lien avec l'histoire professionnelle et le contexte d'exercice du métier. Nous avons cherché un terrain propice à ce type de recherche. Nous avons, à cet effet, rejoint un dispositif proposé (et donc offert) par une circonscription parisienne (représentant l'institution) ayant conclu à des besoins chez des enseignants de certaines écoles au regard des faibles résultats de leurs élèves en mathématiques tant aux évaluations de circonscription qu'aux évaluations nationales. Nous nous retrouvons ainsi au cœur d'un schéma classique où le système offre/demande est inversé du fait de l'offre qui précède la demande et que cette demande, pensée par l'institution, n'a aucunement fait l'objet d'une élaboration partant aussi de besoins repérés à partir d'une étude des pratiques des enseignants ou d'attentes qu'ils auraient exprimées. Ce procédé « inversé », comme c'est souvent le cas dans l'institution scolaire, est cependant particulier dans le sens où il regroupe toutes les conditions qui apparaissent comme favorables à la l'adhésion des enseignants dans les résultats de notre enquête académique sur la formation. En partant des travaux de Charlot (1979), nous constatons que l'institution propose une offre de formation (obligatoire) aux enseignants et nous nous demandons si les besoins et attentes de formation vont se construire (ou non) en cours de formation notamment par la problématisation des leurs pratiques réelles. Rappelons que dans notre enquête grande échelle, nous avons recueilli les réponses des professeurs des écoles de Paris, à un questionnaire vis-à-vis de leur formation continue, qui ont fait apparaître des attentes de formation diverses très liées aux « problématiques de classe ». Nous avons aussi remarqué une absence de demande de formation disciplinaire de la part des enseignants, assez paradoxale par rapport à la mission première des enseignants qui est la transmission des savoirs. Cette absence nous a questionné sur la maîtrise des savoirs au regard de la polyvalence des professeurs des écoles et nous souhaitons donc, dans cette dernière partie, la questionner dans ce contexte où ce sont les mathématiques qui ont été placées au cœur de la formation proposée, au regard du rapport à la formation des enseignants en lien avec leur professionnalité et leur pratique.

En analysant la professionnalité des enseignantes, leurs représentations du métier et de la formation, nous espérons comprendre leur rapport à la formation et la façon dont cela se traduit aux niveaux global, local et micro des pratiques d'enseignement. Le lien entre les niveaux

global, local et micro permettra de comprendre les raisons de l'adhésion ou de la résistance des enseignants vis-à-vis de la formation d'une manière générale et vis-à-vis des formations en didactiques des mathématiques en particulier.

1.2. Le terrain d'enquête

L'enquête grande échelle réalisée à Paris sur les besoins et attentes de formation des enseignants, nous avait conduit à supposer que certaines formations, plus que d'autres, étaient en mesure d'engendrer une certaine adhésion des enseignants. En particulier celles qui cherchent à répondre à des attentes des enseignants, en lien avec réalité de leurs pratiques, notamment en classe. Les principaux facteurs d'adhésion à la formation repérés dans l'enquête étaient en effet : des apports de ressources notamment pour les élèves en difficulté d'apprentissage ; un accompagnement par des gens issus du terrain ; des échanges entre pairs, portant sur des apports concrets, avec des étayages permettant des allers-retours entre la pratique et des moments plus théoriques ou réflexifs.

Le terrain trouvé l'a été du fait de notre implication dans l'académie en lien avec l'enquête à grande échelle, et d'un réseau professionnel tissé progressivement à partir des relations nouées durant mes études de Master, un master visant la formation des professeurs (notamment du premier degré) sur des questions et des pratiques de formation initiale et continue, d'évaluation et d'encadrement. Ainsi, une conseillère pédagogique et son inspecteur de l'Éducation nationale, tous deux proches de ce Master et de la recherche en éducation, et intéressés par notre démarche, m'ont proposé d'intégrer des projets de formation élaborés pour deux écoles de leur circonscription. C'est ainsi que de 2014 à 2018, nous avons observé 6 enseignantes dans deux écoles parisiennes REP (Réseau d'éducation prioritaire) d'une même circonscription du sud de Paris.

L'école 1 : première école de notre terrain de recherche

La circonscription avait bénéficié, pour cette école 1, d'un enseignant supplémentaire dans le cadre du dispositif « plus de maître que de classe ». Elle devait rendre compte des « effets bénéfiques » du dispositif. L'inspecteur avait à cet effet demandé aux conseillères pédagogiques de créer des évaluations en français et en mathématiques ciblant les élèves de CP et de CM2, classes qui bénéficiaient de ce dispositif. Ces évaluations devaient mettre au jour les acquis et les progrès des élèves, deux passations ont donc été programmées, une fois en décembre et une autre fois en juin.

C'est à la suite des évaluations de décembre, et aux résultats extrêmement faibles en mathématiques, que l'équipe de circonscription a proposé un dispositif d'ateliers mathématiques pour les élèves de CP, à l'école 1. L'objectif annoncé à cette équipe enseignante, était de mettre en place une modalité pédagogique différente, orientée vers la remédiation, visant à mieux cibler les difficultés des élèves. Un travail collectif a été proposé aux deux enseignantes de CP, en associant la maîtresse E⁸³ et la maîtresse « plus »⁸⁴ de l'école. L'objectif était ainsi de créer des conditions optimales pour la prise en charge de petits groupes et permettre aux enseignantes de CP de travailler avec deux autres collègues pouvant apporter d'une part leur expertise sur les apprentissages des élèves (la maîtresse E) et d'autre part, pouvant chercher et élaborer des jeux répondant précisément aux difficultés repérées (la maîtresse « plus » déchargée de classe). Ce dispositif a été présenté comme présentant tous les avantages pour aider des élèves en difficulté tout en n'ajoutant pas du travail supplémentaire aux enseignantes de CP. Précisons que ces modalités ont été spécifiées, en 2016, après le constat d'un échec majeur des élèves de plusieurs écoles de la circonscription à un item portant sur la recherche d'un complément dans une somme (trouver combien ajouter à 7 pour obtenir 12, par exemple). La circonscription a proposé un travail spécifique sur ce contenu mathématique, à partir d'un jeu, le « Mistigri des Caraïbes », que nous décrirons en détail un peu plus loin. Indiquons enfin que la maîtresse « plus » a quitté le dispositif en 2015 en raison d'un congé maternité.

La circonscription espérait ainsi provoquer des conditions favorables à émulation des pratiques, des échanges, des réflexions sur les apprentissages des élèves en ciblant particulièrement les deux enseignantes de CP dont les pratiques avaient déjà été jugées un peu figées et, au vu des résultats des évaluations, ne permettant pas aux élèves de progresser suffisamment. L'hypothèse de la circonscription était que ces deux enseignantes, très expérimentées, restaient sur leur acquis déjà très anciens, ne se questionnaient pas assez sur les difficultés des élèves et ne remettaient pas en question leurs pratiques pédagogiques malgré les progrès très faibles des élèves de leur classe aux évaluations proposées par la circonscription. Elle attribuait les difficultés des élèves à des effets d'un contexte extérieur à l'école : le milieu

⁸³ On appelle maîtresse E, une enseignante spécialisée à dominante pédagogique du réseau d'aide aux élèves en difficultés (RASED) ayant reçu une formation spécifique amenant à une certification de nouvelles compétences professionnelles.

⁸⁴ On appelle maîtresse « plus de maître », une enseignante supplémentaire dans une école bénéficiant du dispositif « plus de maître que de classe » initié en 2013 par l'Éducation nationale pour certaines écoles d'éducation prioritaires. Nous reparlerons plus précisément de ce dispositif un peu plus loin.

social des élèves. De plus, ce dispositif a été présenté à l'école 1 avec un accompagnement par la recherche : nous avons été présentée à la fois pour nos objectifs de recherches, mais aussi par le fait que nos observations « participantes » pourraient s'assortir de discussions sur les séances – ou plus largement – pour les enseignantes le désirant.

Des précisions ont dû être apportées au cours du dispositif ; les enseignantes ne comprenaient pas bien le lien entre nos attentes de chercheuse et l'apport que pouvait constituer ma présence. Nous avons précisé, d'une part, que notre observation participante avait comme objectif de comprendre ce dispositif de formation et qu'il nous fallait, pour cela, prendre du temps avec elles, en discuter ou écouter leurs discussions, observer la vie de leur école, leurs élèves, les rapports entre enseignants, etc. Nous nous sommes également proposée, en tant que professeure des écoles, comme elles, pour participer activement en prenant un groupe d'élève si le besoin s'en ressentait et si elles étaient intéressées à des discussions à partir de cette participation. Ces précisions nous paraissaient nécessaires pour créer un climat plus serein avec les enseignantes qui pouvaient me percevoir plutôt comme une observatrice au service de l'inspection.

Le suivi de la circonscription devait se porter à deux niveaux : d'une part, proposer en formation continue, des contenus en numération et calcul répondant aux difficultés des élèves attestés par les items échoués, et d'autre part, proposer des évaluations permettant de mesurer les progrès des élèves (et attester ainsi des évolutions favorables des pratiques des enseignantes). Ce projet semblait répondre *a priori* aux conditions recherchées pour mener notre recherche sur l'identification du rapport à la formation des enseignantes, en lien avec leur identité professionnelle. Cette formation nous semblait favorable, à la fois, à l'engagement des enseignantes concernées, mais aussi à leur réflexion et à leur développement professionnel que nos travaux pourraient mettre en évidence et qu'elles pourraient partager dans le cadre d'entretiens.

L'école 2 : deuxième école de notre terrain de recherche

Dans l'école 2, les enseignantes de CP et la maîtresse « plus » étaient reconnues par la circonscription comme étant de très bonnes enseignantes, dynamiques et motivées. Il leur a été attribué une double mission en lien avec la formation développée dans l'école 1 à partir de 2016. D'une part, aider elles-aussi leurs élèves en mathématiques ; ils avaient en effet obtenu un score très faible à l'item portant sur la recherche de complément. D'autre part, participer à l'émulation de leurs collègues de l'école 1, dont les résultats n'évoluaient pas depuis les deux

premières années de la mise en place de la formation ; les enseignantes étaient jugées peu engagées dans le dispositif proposé. En ce qui concerne la présence d'une doctorante, nous avons donné les mêmes indications à l'école 2 qu'aux enseignantes de l'école 1.

Une réunion de démarrage du projet s'est tenue en décembre 2016 en présence de l'inspecteur de la circonscription, pour une présentation du jeu « Mistigri des caraïbes ». Toutes les enseignantes concernées étaient présentes : les quatre enseignantes titulaires des quatre classes de CP (deux CP de l'école 1 et deux CP de l'école 2), la maîtresse « plus » de l'école 2 (celle de l'école 1 étant en congé maternité) et la maîtresse E. Les directions des deux écoles étaient également présentes. Les séances d'observation de l'école 1 n'avaient pas encore pu être programmées car l'organisation des ateliers étaient en train de se réorganiser du fait de l'absence de la maîtresse « plus ».

Avec l'école 2, nous avons rapidement établi un calendrier des premières observations de séances d'ateliers de jeux mathématiques en fonction de la programmation hebdomadaire des séances prévues au sein du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Les trois enseignantes de l'école 2 ont ainsi été observées durant le mois de janvier à l'occasion de trois séances. De telles séances de jeux mathématiques étaient déjà programmées dans cette école, tous les jeudis depuis le mois de septembre. Les enseignantes avaient déjà l'habitude de préparer et de réfléchir ensemble aux séances d'ateliers de jeux mathématiques : aux modalités d'organisation, aux effectifs et compositions des groupes d'élèves, aux choix des jeux en fonction des besoins identifiés et de la période, etc. Elles menaient ces séances de jeux avec des groupes d'élèves de deux classes de CP mélangés, afin d'échanger leurs points de vue sur les activités de leurs élèves respectifs.

À travers ces observations et les entretiens menés avec les enseignantes des deux écoles, nous avons tenté de comprendre leur identité professionnelle, leur rapport à la formation et, dans ce contexte précis, l'intensité et la nature de leur adhésion à cette modalité de formation particulière proposée par la circonscription pour faire évoluer leurs pratiques en lien avec les constats de difficulté d'apprentissage de leurs élèves en mathématiques. Apportons quelques compléments théoriques en vu de cette nouvelle partie du travail.

2. Cadrage théorique et méthodologique pour l'analyse des pratiques

Afin de répondre à la question indiquée ci-dessus, en lien avec notre problématique générale de recherche, et plus particulièrement pour analyser les pratiques enseignantes lors de

situations mathématiques, nous avons ressenti le besoin de convoquer des outils théoriques spécifiques. Nous avons ainsi complété nos bases théoriques par la « double approche didactique et ergonomique des pratiques d'enseignement des mathématiques » développés par Robert et Rogalski (2002). Dans les travaux issus de cette approche, nous avons particulièrement retenu ceux de Roditi (2011) où l'auteur distingue cinq classes d'activités dépendantes : la programmation des enseignements, l'enseignement lui-même, l'évaluation, la formation et le travail avec les autres. Nous avons également retenu deux de Charles-Pézar, Butlen & Masselot (2012) pour le développement de la notion de vigilance didactique qui correspond particulièrement à l'analyse des pratiques des enseignants du premier degré dans leur enseignement des mathématiques.

Du point de vue méthodologique, pour faire émerger les logiques des enseignants quant à leur travail en classe, en lien avec leur professionnalité et leur rapport à la formation à comprendre également, nous avons procédé à des entretiens d'auto-confrontation, simples et croisés, en nous appuyant notamment sur les propositions de Rogalski (2007). Ces types d'entretiens sont courant en ergonomie cognitive et en didactique professionnelle, ils sont donc adaptés pour développer des analyses dans le cadre de la double approche didactique et ergonomique développée par Robert et Rogalski (2002).

Nous développons donc, dans cette section et en lien avec notre recherche, les éléments essentiels de ces entrées théoriques sur l'activité enseignante et la formation.

2.1. La distinction entre tâche et activité

L'objet de cette théorie de l'activité est l'activité du sujet, une finalisée et motivée. Par ses actions, le sujet vise à atteindre les buts de son action. Ce sont les motifs de son activité qui sont le moteur de son action. Rogalski (2008, p. 23) explique « La théorie vise l'analyse des processus en jeu chez le sujet agissant, et les processus par lesquels son activité évolue et par lesquels il se développe ».

Initialement, l'activité provient de la tâche et la tâche appartient au prescripteur. On distingue la tâche prescrite effectivement de la tâche attendue réellement par le prescripteur car ce dernier n'a pas toujours les moyens d'explicitier tout ce qu'il attend de l'agent, comme c'est le cas dans l'enseignement. Nous avons précisé « initialement » car l'agent qui doit réaliser la tâche construit, à partir de la tâche prescrite et ce qu'il comprend de la tâche attendue, la tâche qu'il se donne à réaliser : la tâche redéfinie. Le décalage entre la tâche prescrite et la tâche effective (celle qui est finalement réalisée à partir de la tâche redéfinie) est inhérent à l'existence

de deux points de vue : celui du prescripteur et celui du réalisateur. L'activité doit être comprise comme étant du côté du sujet et de tout ce qu'il met en place pour réaliser une tâche qui est l'objet de l'action, le but de ce qu'il y a à faire. Cette distinction entre tâche et activité vaut tout autant pour les enseignants qui sont soumis à des prescriptions institutionnelles que pour les élèves qui, en classe, doivent réaliser les tâches proposées par les enseignants. Distinguer tâche et activité conduit, en outre, dans les analyses, à mettre au jour certains « malentendus », entre les professeurs et leur institution scolaire comme entre les élèves et leurs enseignants.

Ce qui est particulier dans l'enseignement, c'est que les analyses entre l'activité des élèves en réponse aux tâches prescrites par les enseignantes sont liées aux analyses des pratiques des enseignants en lien avec les prescriptions de l'institution scolaire. C'est en tout cas le parti pris par les chercheurs qui ancrent leurs travaux dans la double approche didactique et ergonomique ; et cela parce que si les activités des élèves correspondent à des tâches prescrites par les enseignantes, les pratiques des enseignants (qui correspondent à des tâches institutionnellement prescrites) n'en sont pas moins adaptées aux élèves auxquels s'adressent les enseignants, et notamment en fonction des évaluations qu'ils font des activités des élèves et de leurs apprentissages. À propos des enseignants, Roditi (2013, p.47) explique que si l'activité possède une composante extériorisée, elle est aussi intériorisée :

En psychologie ergonomique (Leplat, 1997 ; Rogalski, 2003) comme en clinique de l'activité (Clot, 1999) l'activité d'un sujet est un concept qui désigne à la fois ce qu'il fait, ce qu'il pense et ce qu'il ressent, mais aussi ce qu'il a voulu faire et qu'il a cru faire, ce qu'il aurait pu faire, ce qu'il a délibérément choisi de ne pas faire, ce qu'il aurait voulu faire et qu'il n'a pas pu faire, ce qu'il voulait éviter de faire et qu'il a été obligé de faire, etc. Elle est située, temporellement et contextuellement.

Il en est certainement autant pour les élèves, mais ce n'est pas cette activité qui nous intéresse chez eux dans notre travail de thèse puisque les professeurs ajustent leur enseignement en fonction seulement de ce qu'ils perçoivent de l'activité des élèves et des interprétations qu'ils en font.

Les concepts de sujet et de situation sont fondamentaux en théorie de l'activité, nous ne les développons pas ici car ils sont intégrés dans la double approche à travers les cinq composantes de la pratique d'enseignement, et c'est à partir de cette double approche que nous allons mener nos analyses. De même, les analyses fines des ajustements de l'enseignement en classe et des effets éventuellement formateurs de ses ajustements pour les enseignants

s'appuient sur le concept de double régulation de l'activité défini par Leplat (1997) et repris par Rogalski (2004, p. 114) qui dit de Leplat qu'

Il souligne les deux processus de double détermination de l'activité par la situation et le sujet, et de double impact sur les composants de la situation (et pas seulement sur l'objet de l'action en cours) et sur le sujet ; ces impacts modifient en retour les conditions de l'activité, dans un processus dynamique de régulation où interagissent des composants « structurels » de la situation (les tâches, la division du travail, les ressources et contraintes pour la réalisation des tâches) et les propriétés (relativement) stables du sujet (sa posture par rapport à la situation de travail, ses compétences) et des composants circonstanciels liés à la situation singulière hic et nunc et à l'état actuel du sujet (cognitif, affectif, physiologique).

Nous ne détaillons pas davantage ce processus de double régulation car, dans nos analyses, notre visée est assez large : comprendre la professionnalité des enseignants, leur rapport à la formation, leur engagement dans cette formation et ce qu'ils en retirent pour et dans leur pratique. Nous ferons référence à des extraits issus de situations de classe, mais nous ne ferons pas d'analyse systématique des régulations en classe. Indiquons à présent comment nous utilisons la double approche didactique et ergonomique pour conduire nos analyses.

2.2. Le cadre théorique de la double approche didactique et ergonomique des pratiques enseignantes (DA)

Le cadre de la DA développé par Robert et Rogalski (2002) adapte la théorie de l'activité aux mathématiques et à la situation scolaire. Elle conduit à privilégier les activités des enseignants parallèlement à celles des élèves en classe. Robert et Rogalski admettent que les pratiques enseignantes sont complexes, cohérentes et stables, en reprenant De Montmollin (1984, p. 127-128)

La compétence tend spontanément à la cohérence. Ce qui est évident et relativement banal est le fait que savoirs, savoir-faire, représentations... ne sont pas simplement juxtaposés... mais au contraire ordonnés selon des hiérarchies ou simplement des relations qui permettent de dégager des constances, des répétitions, des régularités rassurantes pour la raison et efficaces pour le diagnostic. »

Le terme « pratique » est utilisé pour désigner ce niveau de cohérence auquel s'explique la variabilité des activités, réalisées à des moments précis et référées à des situations spécifiques. Cette hypothèse de cohérence, nous tenterons de lui donner corps en essayant de dégager ce qui relève de l'identité professionnelle de ces six enseignantes que nous avons suivi pendant durant plusieurs années.

Afin de comprendre la cohérence inhérente à l'activité professionnelle des enseignants, le cadre de la DA prend en compte la complexité temporelle et structurelle. Trois niveaux d'analyse tiennent compte de différentes échelles liées à la temporalité et au grain d'analyse souhaité. Chaque niveau contribue à l'expression des autres niveaux et renforce la cohérence et la stabilité des pratiques. Ainsi, au niveau micro, ce qui est étudié relève des automatismes. Que ce soit dans les gestes observables, le discours, les déplacements. Dans ces analyses micro, nous avons accès à des « agissements » qui se produisent à l'insu des enseignants. Ceux-ci peuvent ne pas être conscients, l'enseignant peut en prendre conscience et peut avoir du mal à agir dessus. Le niveau local est celui de la classe au quotidien. Ce niveau est celui de la rencontre entre les préparations et le déroulement effectif avec les improvisations, les incidents qui provoquent les adaptations de l'enseignant. Enfin au niveau macro, nous retrouvons les préparations et les grands choix pédagogiques et didactiques des enseignants, nourris par les connaissances, les représentations, et l'expérience de chacun. Ces trois niveaux se retrouveront dans nos analyses des activités des cinq classes distinguées par Roditi pour rendre compte à la fois des natures spécifiques des activités de ces classes et des interactions entre les activités de ces classes.

Pour mener nos analyses, nous nous appuyons également sur la décomposition-recomposition des pratiques en cinq composantes. Les deux premières composantes cognitive et médiative permettent de décrire les scénarios mathématiques et leur déroulement. La séance de classe est analysée d'un point de vue didactique en relation avec les activités possibles des élèves. Le scénario mathématique comprend la description des contenus abordés avec la gestion globale prévue. Le déroulement prévoit les formes de travail effectives, les accompagnements, la nature du discours de l'enseignant, la gestion de la classe, les aides, les interactions, etc. Les trois composantes institutionnelle, sociale et personnelle constituent l'émergence, dans la pratique, de certains déterminants et contraintes comme les programmes scolaires, les horaires, le matériel choisi, les habitudes professionnelles, l'origine sociale des élèves, les conceptions de l'enseignant en mathématiques, leur enseignement, leur apprentissage, leur propre mission, etc. Ces composantes de la pratique donnent accès, par l'analyse, à certains déterminants imbriqués des pratiques. Elles seront particulièrement adaptées pour la mise au jour de l'identité professionnelle et du rapport à la formation des enseignantes observées. Pour comprendre aussi comment se réalise l'engagement dans le dispositif de formation proposé par la circonscription, et comment cet engagement, sous certaines conditions, conduit éventuellement à une évolution des pratiques.

Nous évoquons maintenant les développements conduits par Butlen et les collègues qui ont travaillé avec lui, en lien avec le cadre de la DA, pour analyser les pratiques des professeurs des écoles en mathématiques dans des écoles de milieux défavorisés.

2.3. Paix scolaire et vigilance didactique

Les recherches menées par Butlen, Masselot, Pézard, Peltier et al, 2004 et Charles-Pézard, Butlen, Masselot, 2012) mettent en évidence une forte cohérence et une grande stabilité des pratiques. Ils s'inscrivent dans le cadre de la DA en l'adaptant à une perspective socio-didactique qui prend en compte spécifiquement le premier degré (Butlen *et al.* 2004) et l'environnement particulier des écoles en ZEP qu'ils ont particulièrement étudié. L'environnement sociologique et scolaire relatif au public d'élèves et aux valeurs et missions de l'éducation prioritaire marquent les pratiques des enseignants qui y exercent. « L'environnement social dans lequel se situe l'école assujettit les professeurs à de nombreuses contraintes qui peuvent parfois peser fortement sur les pratiques. » (Charles-Pézard *et al.*, 2012, p. 20)

Ces chercheurs ont problématisé les questions qui se posent quant à l'enseignement des mathématiques à l'école primaire, et quant à la formation des enseignants qui portent à la fois sur les savoirs à acquérir en mathématiques et en didactique. Butlen *et al.* (2004) ont identifié trois grandes questions qui se posent à l'ensemble des professeurs des écoles et dont les modes de réponse sont considérés comme des dimensions organisatrices des pratiques : l'installation de la paix scolaire, l'exercice d'une vigilance didactique et la gestion de la tension entre le processus de dévolution et le processus d'institutionnalisation. La paix scolaire permet d'aborder la question de l'ordre scolaire avec un point de vue didactique, c'est-à-dire en prenant en compte les savoirs et le rapport des élèves à ces savoirs. La vigilance didactique est définie comme un ajustement didactique permanent et en temps réel entre les connaissances didactiques et disciplinaires de l'enseignant et ses prises de décision lors de son enseignement. L'exercice de la vigilance didactique peut évoluer par la formation, c'est un indicateur de la pratique enseignante auquel nous serons particulièrement attentive dans nos analyses des séances observées avec nos six enseignantes.

Les auteurs ont également montré que ces dimensions organisatrices structurent les pratiques développées pour répondre à différentes contradictions du métier de professeur des écoles. L'étude de leur gestion par les enseignantes sera utile pour notre recherche.

2.4. Contradictions inhérentes au métier de professeur des écoles

La première d'entre elles réside entre une logique de socialisation et une logique des apprentissages disciplinaires. Elle concerne tous les niveaux de la pratique enseignante, depuis sa référence à l'identité professionnelle jusque dans les détails des moindres ajustements en classe. Elle correspond aux deux missions du professeur des écoles, missions qui ont émergé successivement et dont la seconde, celle de socialisation, a pris beaucoup d'importance depuis la mise en œuvre de l'éducation prioritaire. Nous avons en effet déjà rencontré cette contradiction dans les parties précédentes en signalant les choix guidant les enseignants vers des logiques d'éducation ou d'instruction (*cf.* chapitre 3 de la troisième partie de thèse sections 1.2 et 2.3).

La deuxième contradiction oppose la logique de la réussite immédiate et la logique d'apprentissage à moyen et long terme. Elle sera intéressante à analyser car la formation proposée par la circonscription repose sur la réalisation en classe de jeux mathématiques, propices à brouiller la finalité : s'agit-il d'apprendre aux élèves à participer à un jeu ou à apprendre (à utiliser) le complément à un nombre donné pour obtenir une somme donnée ?

Une troisième contradiction est soulevée entre temps réel de classe nécessaire aux apprentissages et le temps institutionnel des apprentissages, elle sera observée sur la durée des ateliers et la gestion du temps par l'enseignant.

Une quatrième contradiction a été repérée entre ce qui relève, dans l'enseignement, de l'individuel, du public en classe et du collectif pour les élèves. Ici encore, le fait que la formation repose sur des jeux mathématiques constitue un contexte favorable à l'émergence de décisions relatives à cette contradiction.

La dernière contradiction oppose la logique de projet et la logique d'apprentissage. Là encore, le fait que la formation constitue un projet de la circonscription auquel les écoles et les enseignantes sont supposées devoir adhérer rend ce contexte intéressant pour notre recherche. Des liens entre les différentes contradictions apparaissent *a priori* : par exemple, les enseignantes qui privilégieraient un travail individuel lors des jeux pourraient privilégier également la réussite immédiate aux dépens des apprentissages...

2.5. Éléments de méthodologie pour l'analyse des pratiques

Notre recherche possède une visée descriptive et compréhensive des pratiques, avec une finalité orientée vers la mise au jour de rapport à la formation et de son implication dans la

pratique et dans la formation. C'est pourquoi il nous a semblé essentiel de donner la possibilité aux enseignantes de s'exprimer sur leur pratique, sur le sens qu'elles donnent à leur pratique comme sur leurs logiques d'action professionnelle.

Nous avons commencé par les interroger sur leur parcours professionnel et préprofessionnel, ainsi que sur la formation continue. Nous avons opté pour un questionnaire, à la demande des enseignantes qui souhaitaient privilégier les entretiens à propos de leurs pratiques. Les quatre premières questions portaient sur le parcours universitaire des enseignantes, leur ancienneté dans le métier, leur expérience dans le niveau de classe, et leur ancienneté dans l'école. Les trois questions suivantes ont repris les trois questions ouvertes de notre questionnaire grande échelle afin de connaître les satisfactions/insatisfactions des enseignantes vis-à-vis de leur formation continue. Cela nous permettra de situer les enseignantes dans l'échantillon académique et de commencer à percevoir leur rapport à la formation. Enfin, le questionnaire se terminait par trois questions ouvertes portant sur les connaissances mathématiques travaillées avec le jeu du « Mistigri des Caraïbes » et sur les ateliers mathématiques. Nous cherchions seulement ici à percevoir comment les enseignantes percevaient ce jeu et son intérêt dans ce dispositif mis en place par la circonscription, ce qu'elles identifiaient comme contenus mathématiques, et ce qu'elles envisageaient comme modalités de travail des élèves.

Nous avons observé des séances d'ateliers de mathématiques pour chaque enseignante, ces séances ont été filmées. Le choix d'enregistrements vidéoscopiques pose plusieurs contraintes de différentes natures. Des contraintes juridiques et éthiques sont à respecter quant à l'autorisation de filmer les élèves. Les enseignantes doivent accepter d'être filmée et de « jouer le jeu » de l'enseignement ordinaire. Nous sommes bien consciente cependant que la présence du chercheur dans une classe modifie le contexte habituel d'enseignement pour l'enseignant et leurs élèves. Une contrainte matérielle s'est également posée. Pour chaque séance d'atelier, afin de filmer toutes les enseignantes, nous devons trouver le moyen de réaliser des enregistrements avec différents appareils. Certaines séances ont été filmées en plan fixe, avec une caméra posée sur pied et d'autres réalisées avec des déplacements et des zooms pour saisir le maximum d'interactions entre les enseignantes et leurs élèves, et aussi pour filmer les procédures des élèves. Les enregistrements mobiles sont donc soumis à des biais subjectifs de la part du chercheur qui tend à forcer le trait de la situation filmée.

En fin d'année scolaire, avec chaque enseignante, un entretien d'auto-confrontation simple a été réalisé à propos d'une séance filmée. Un entretien d'auto-confrontation croisé a également été proposé aux enseignantes à partir des séances qu'elles auront analysées.

Tels sont les outils méthodologiques, classiques en didactique professionnelle, que nous avons mis en œuvre. Examinons à présent ce jeu qui a été proposé par la circonscription aux deux écoles.

3. Le jeu du « Mistigri des Caraïbes » et l'apprentissage des compléments

Sans chercher à développer un argumentaire sur l'intérêt et les difficultés à mettre en place des jeux mathématiques dans l'enseignement, il nous semble important de rappeler quelques constats antérieurs effectués par des didacticiens des mathématiques. Nous conduirons ensuite une analyse du jeu du « Mistigri des Caraïbes ».

3.1. Les jeux dans l'enseignement des mathématiques

Les jeux mathématiques que nous évoquons ici ne sont pas les jeux tels que pensés en théorie des situations didactiques, il s'agit de jeux commercialisés (ou conçus par les enseignants) pour provoquer des activités ludiques en classe, activités qui doivent également conduire à des apprentissages mathématiques.

Les jeux impliquent un autre type de rapport au savoir, et l'aspect ludique prend souvent le dessus sur les apprentissages. Tous les enseignants qui proposent des jeux en classe ne visent pas d'apprentissages spécifiques et n'exercent pas des ajustements en classe pour dépasser l'aspect ludique conduire les élèves à la construction de connaissances. Peltier-Barbier a soulevé à ce sujet un certain nombre de croyances que les enseignants ont vis-à-vis de l'emploi des jeux, ces derniers étant souvent envisagés comme un moyen de motiver les élèves, notamment les élèves les plus en difficulté qui ont du mal à entrer dans les apprentissages.

Les objectifs des maîtresses étaient toujours en priorité de remédier aux difficultés des élèves en mathématiques, de combler certaines lacunes (en mélangeant à nouveau les élèves des trois niveaux) et de motiver les élèves grâce à l'aspect ludique des activités proposées. Mais le choix de passer par des jeux de société était également argumenté plus ou moins implicitement par des objectifs transversaux tels que développer la socialisation, l'autonomie, le respect des autres, le respect des règles, des objets, l'entraide, etc. En effet, l'école est située dans une banlieue très défavorisée, et de nombreux élèves avaient des comportements instables, agités, irrespectueux, souvent agressifs, voire même violents. (Peltier-Barbier, 2000-2001, p. 34)

Peltier-Barbier fait même remarquer que l'introduction ponctuelle de jeux pouvait engendrer des effets négatifs pour les apprentissages des élèves comme des connaissances inexactes, des raisonnements erronés amenant quand même à la réussite, un vocabulaire incorrect, etc. L'absence d'articulation entre ce qui est demandé aux élèves lors des jeux et ce qui leur est demandé en classe ordinaire engendre des malentendus et empêche les plus fragiles de construire correctement les connaissances en jeu.

Ces précautions étant posées, présentons et analysons le jeu proposé par la circonscription aux deux écoles.

3.2. Présentation et analyse du « Mistigri des Caraïbes »

Le jeu du « Mistigri des Caraïbes » est un jeu de cartes à règles, avec une part importante de hasard. Ce jeu propose comme objectif mathématique, de travailler sur les décompositions additives d'un nombre fixé à l'avance par l'enseignant en fonction de sa progression en numération et calcul.

3.2.1. Présentation du jeu

Le jeu se présente sous forme de cartes illustrées et numérotées de 0 à 31. Une carte, appelée « le mistigri », représente un chat pirate ; c'est cette carte qui apporte l'aspect ludique au jeu comme nous allons le voir.

L'enseignant décide du nombre cible pour lequel les décompositions seront travaillées. Si c'est par exemple la valeur 11, alors les élèves joueront au « Mistigri à 11 ». L'enseignant choisira alors de retirer du jeu toutes les cartes allant de 12 à 31. Toutes les cartes restantes, sauf le mistigri, sont alors impliquées dans les décompositions du nombre cible. Pour s'en convaincre pour le cas de 11, il suffit de se représenter la suite des cartes de 0 à 11 et de remarquer que ces décompositions correspondent aux extrémités successives : 0 et 11 que l'on retire, puis 1 et 10, puis 2 et 9, etc. jusqu'à 5 et 6. Plus généralement, si n est le nombre cible et qu'il est impair, on retire 0 et n , puis 1 et $(n - 1)$, puis 2 et $(n - 2)$, etc. jusqu'à $(n - 1)/2$ et $(n + 1)/2$. L'éditeur explique qu'il faut choisir des nombres impairs comme nombre cible car il n'y a, pour chaque nombre, qu'une seule carte portant ce nombre comme numéro. Dans le cas d'un nombre cible pair, il manquerait donc la décomposition où les deux nombres sont identiques. Les cartes portent deux couleurs, les cartes correspondant à des nombres pairs sont vertes et les cartes correspondant à des nombres impairs sont violettes. Le nombre auquel une carte correspond est indiqué sur la carte par une représentation imagée : les unités sont

représentées par des fruits et les dizaines par des perroquets. Ainsi, la carte 24 comporte une représentation de deux perroquets et quatre fruits.

Les cartes sont toutes distribuées. Les joueurs jouent à tour de rôle. Le joueur à qui c'est le tour pioche une carte dans le jeu de son voisin et la met dans son jeu. Ensuite, s'il trouve dans son jeu une paire de cartes correspondant à la décomposition du nombre cible, il la dépose sur la table et en défausse son jeu. La seule carte dont on ne peut se débarrasser est donc la carte du mistigri ; le perdant est celui qui conservera à la fin du jeu.

Ce jeu du « Mistigri des Caraïbes » a été proposé aux enseignantes de CP des deux écoles afin de travailler un item échoué aux évaluations nationales, l'addition à trous. Il faut donc que les élèves comprennent que, par exemple, s'ils ont en main la carte 7 et qu'ils jouent au mistigri à 11, il leur faut obtenir la carte dont le numéro est la solution de l'addition à trou : $7 + \dots = 11$.

3.2.2. Analyse *a priori* : cas général

Recherchons les stratégies que les élèves peuvent mettre en place pour se défausser d'une paire, mais avant cela, effectuons quelques remarques sur le matériel du jeu. Les illustrations représentent les unités (par des fruits) et les dizaines (par des perroquets). Ce choix est purement conventionnel et ne correspond en rien à un dénombrement : il n'y a aucune raison pour qu'un perroquet (un animal) soit équivalent à une dizaine de fruits.

Cette façon de représenter les nombres, en distinguant les unités et les dizaines, oriente la recherche de compléments à un nombre inférieur à dix, si le nombre est cible pair, ainsi que des compléments à dix si le nombre cible est impair.

Supposons par exemple que le nombre cible soit 27. Si un joueur a dans sa main une carte correspondant à deux dizaines et n unités, alors la carte pour faire la paire est celle du nombre qui est le complément à 7 de n (4 si la carte est 23). Si un joueur a dans sa main une carte correspondant à une dizaine et n unités, alors la carte pour faire la paire est celle du nombre comportant une dizaine et le complément à 7 de n (14 si la carte est 13). Si un joueur a dans sa main une carte correspondant à n unités, alors la carte pour faire la paire est celle du nombre comportant deux dizaines et le complément à 7 de n (24 si la carte est 3).

Supposons à présent que le nombre cible soit 17. Si un joueur a dans sa main une carte correspondant à une dizaine et n unités, alors la carte pour faire la paire est celle du complément à 7 de n (4 si la carte est 13). Si un joueur a dans sa main une carte correspondant à n unités avec $n < 7$, alors la carte pour faire la paire est celle du nombre comportant une

dizaine et le complément à 7 de n (14 si la carte est 3). Si un joueur a dans sa main une carte correspondant à n unités avec $n > 7$, alors la carte pour faire la paire est celle du complément à 17 de n (9 si la carte est 8). Et dans ce cas, les compléments à dix peuvent être utilisés dans la recherche des compléments : si la carte est 8 et que le nombre cible est 17, l'élève peut rechercher la carte comportant le nombre $7 + x$ où x est le complément à 10 de 8. Si la carte est 8 et que le nombre cible est 17, l'élève peut aussi s'appuyer sur les doubles : sachant que $8 + 8 = 16$, il cherchera la carte **9** car $16 + 1 = 17$ et $8 + 1 = 9$.

On le comprend, les élèves devraient, dans ce jeu, être confrontés à des calculs prenant appui à la fois sur des compléments et sur la numération, et éventuellement sur les doubles. Les élèves peuvent adopter des stratégies moins élaborées : surcompter à partir de la valeur d'une carte pour trouver le complément au nombre cible ; assembler deux cartes et compter les perroquets et les fruits pour savoir si le nombre cible est atteint, etc. Avec de telles stratégie, les élèves ne calculent pas et l'objectif de travail de l'addition à trou ne sera pas atteint...

Effectuons quelques remarques complémentaires sur les cas des nombres cibles choisis par les enseignantes : 11, 15 et 20.

3.2.3. Compléments pour les mistigris à 11, 15 et 20

Le jeu a été proposé par les enseignantes avec le nombre cible 11. Les élèves devaient donc trouver le complément à 11 d'un nombre, ce qui revenait (c'est la procédure experte) à ajouter 1 au complément à 10 de ce nombre. Ayant en main la carte 6, l'élève doit rechercher la carte 5 car le complément à 10 de 6 est 4 donc le complément à 11 de 6 est 5.

Les enseignantes de l'école 1 ont également choisi de jouer au mistigri à 15. Si l'élève a dans sa main une carte inférieure à 5, il lui faut obtenir la carte correspondant à 10 plus le complément à 5 de la carte qu'il a en main (12 si la carte qu'il a en main est 3). Si l'élève a dans sa main une carte supérieure ou égale à 10, la recherche de la carte pour faire la paire est toujours une recherche de complément à 5. Les cas les plus difficiles sont ceux où l'élève possède une carte dont la valeur est comprise entre 6 et 9 car il devra utiliser les sommes $6 + 9 = 15$ et $7 + 8 = 15$. La première s'obtient en utilisant le complément à 10 de 6 : $6 + 4 = 10$ donc $6 + (4 + 5) = 15$. Elle peut s'obtenir aussi en utilisant le double de 6 et les compléments à 5 : $6 + 6 = 12$ donc $6 + (6 + 3) = 15$. La seconde s'obtient avec des procédures analogues.

Les enseignantes des deux écoles ont également choisi de jouer au mistigri à 20. Leur intention étant de réinvestir les compléments à 10. Le jeu comporte alors toutes les cartes de 0

à 20, sauf la carte 10 qui est retirée car elle resterait isolée (sauf si les enseignantes ont un deuxième jeu et la possibilité d'ajouter une autre carte 10). Mise à part $0 + 20 = 20$ et $10 + 10 = 20$, toutes les décompositions de 20 correspondent à une dizaine plus des compléments à 10.

Dans les variations du nombre cible, les élèves pourront remarquer que si le nombre cible est impair (carte violette), alors les deux cartes sont de couleur différentes (il faut un nombre pair et un nombre impair pour obtenir une somme impaire), et si le nombre cible est pair (carte verte), alors les deux cartes sont de la même couleur (il faut deux cartes de même parité pour obtenir une somme paire). Avant d'analyser les pratiques des 6 enseignantes observées pour mettre au jour leur rapport à la formation en lien avec leur identité professionnelle, signalons quelques limites du jeu.

3.2.4. Quelques limites du jeu du « Mistigri des Caraïbes »

Les élèves peuvent n'avoir comme objectif que celui de gagner, ils pourraient alors procéder par comptage ou surcomptage et ne pas travailler les savoirs visés. En outre, dans ce cas, le jeu est très difficile, les élèves pourraient donc se décourager.

Avec certains nombres cibles, le jeu nécessite des calculs qui, pour certains et au niveau d'un CP, sont assez difficiles. La difficulté pourrait décourager les élèves ou les inciter à jouer au hasard en présentant des paires et en laissant les adversaires valider ou invalider par comptage.

Signalons enfin que, d'un point de vue strictement pratique, le jeu de cartes en lui-même peut mettre en difficulté des élèves de CP : il n'est pas facile pour des élèves de cet âge de tenir les cartes en éventail pour avoir une vue d'ensemble de toutes les cartes et donc des paires potentielles.

II. Analyses des pratiques des enseignantes observées

Entrons à présent dans les deux écoles des enseignantes observées pour analyser l'identité professionnelle et le rapport à la formation de ces enseignantes, tel qu'ils se dessinent à la lumière de l'observation de leurs pratiques et des entretiens que nous avons menés avec elles.

1. L'école 1

Dans l'école 1, quatre enseignantes ont participé au dispositif proposé par la circonscription. Les deux enseignantes de CP, Dominique et Sylvie, l'enseignante « maîtresse plus » Laetitia et enfin la maîtresse E Joëlle.

Nous rappelons ici brièvement le contexte, la circonscription a proposé aux deux enseignantes de CP, de mettre en place des ateliers mathématiques afin de remédier aux difficultés identifiées par les évaluations. La circonscription a sollicité la maîtresse E pour aider les enseignantes à réaliser cet objectif en organisant les ateliers mathématiques. Nos observations participantes nous positionnaient comme une ressource potentielle d'un point de vue didactique et mathématique pour les enseignantes et la maîtresse E. Nous ne réaliserons l'analyse des pratiques que des trois enseignantes, Dominique, Sylvie et Joëlle ; La « maîtresse plus » étant rapidement partie en congés maternité puis parental. Nous avons tout de même pu réaliser un entretien avec elle sur lequel nous reviendrons pour discuter de sa professionnalité. Nous n'avons pu respecter totalement la méthodologie prévue car nous n'avons pas pu réaliser, avec ces enseignantes, les entretiens d'auto-confrontation simples et croisés.

L'ordre de la présentation des analyses ci-après ne correspond pas à la chronologie de notre travail auprès des enseignantes. Nous débuterons par une analyse des entretiens semi-directifs que nous avons menés à la fin de la deuxième année scolaire. Ce choix s'explique par notre volonté de mettre en avant la professionnalité de chaque enseignante pour étudier leur rapport à la formation que nous confronterons dans un second temps à leur pratique. Nous avons proposé aux enseignantes des entretiens semi-directif afin d'obtenir leur point de vue sur leur métier, la formation continue, sur les ateliers mathématiques, et sur leurs connaissances mathématiques et didactique. Nous souhaitons ainsi pouvoir extraire des informations sur leur professionnalité à partir de représentations des enseignantes vis-à-vis de leur métier, de la formation et en fonction de leur pratique déclarée. Pour diverses raisons que nous verrons ci-après, les enseignantes de CP n'étaient pas intéressées par cet aspect de notre projet qui venait s'ajouter à la proposition de la circonscription déjà difficile pour elles. Nous n'avons pas non plus réussi à trouver des moments communs avec Joëlle la maîtresse E pour effectuer ce travail, l'enseignante se disait pourtant intéressée pour une analyse de pratiques... L'entretien avec cette enseignante nous donnera quelques explications.

Nous avons mis du temps à instaurer un lien de confiance avec les enseignantes de l'école 1. Notre présence n'avait pas été suffisamment expliquée aux enseignantes lors de la réunion

préparatoire, ce qui avait engendré une méfiance au même titre que le dispositif prévu par la circonscription. Les enseignantes de CP, avait en effet associé notre venue à la réussite de la mise en place du dispositif de la circonscription. Après une présentation de notre projet de recherche, en précisant notre indépendance vis-à-vis de la circonscription mais également notre parcours professionnel, les enseignantes ont changé d'attitude et ont davantage échangé avec nous. La reconnaissance par les enseignantes de notre appartenance au même corps de métier a favorisé une ouverture des échanges. Pour autant, les filmer n'a pas été simple, notamment pour Dominique, et Sylvie a accepté les observations en restant malgré tout un peu distante. Pour Joëlle, l'observation n'a pas été un souci, étant elle-même déjà habituée à intervenir dans les classes, devant ses pairs et donc à être observée.

Nous débiterons par l'analyse de la pratique de Dominique, puis Sylvie et enfin Joëlle. Nous avons été présente durant deux années auprès des enseignantes, les discussions que nous avons eu avec elles et les différentes notes prises au cours de nos observations viendront enrichir nos analyses. Par l'analyse de leur professionnalité, nous essaierons de comprendre leur rapport à la formation des enseignantes, et la façon dont celui-ci s'est révélé durant le dispositif proposé par la circonscription. Les séances de mathématiques observées nous permettront de faire le parallèle entre le discours des enseignantes sur leur pratique et ce que nous en observons, pour mettre en lumière leur rapport à la formation.

1.1. Dominique, une enseignante militante pour l'éducation pour tous les enfants

Lorsque nous avons débuté notre projet de recherche en 2014 avec l'école 1, Dominique était en fin de carrière, sa retraite étant prévue deux ans plus tard. Étudiante, Dominique avait réalisé une licence en langues orientales avec l'objectif de devenir traductrice, mais les difficultés d'emploi dans ce domaine l'ont conduite d'abord vers l'animation lors de ces études, puis vers l'enseignement. Son choix étant guidé par son goût de travailler avec des enfants, selon ses mots « *le contact avec les enfants me plaisait* », mais aussi dans le but d'avoir un emploi. Enseignante depuis 1977, Dominique est entrée à l'école normale par concours interne et formée pendant un an et demi avant d'être titularisée. Elle avait été recrutée initialement, sur entretien par un inspecteur de l'éducation nationale, comme suppléante. Les difficultés de recrutement au concours d'instituteurs rendaient ces pratiques de recrutement par entretien très courantes à cette époque, comme nous l'avons déjà vu. Dominique a donc débuté sa carrière d'enseignante par des remplacements durant trois ou quatre années dans plusieurs écoles et arrondissements de Paris avant d'être nommée dans l'école 1, dans laquelle elle est restée plus

de trente ans. Après avoir enseigné à des élèves de cycle 2 pendant une dizaine d'années, en nous expliquant qu'en arrivant sur l'école il y avait une règle informelle de l'ancienneté qui fixait la priorité du choix de la classe aux plus « anciens », faisant de son enseignement en cycle 2 un choix par défaut, qu'elle nous rapporte ainsi « *j'ai beaucoup de cycle 2 un peu par obligatoire mais j'aimais bien* »⁸⁵. Après dix années de cycle 2, elle a enseigné en cycle 3, la raison qu'elle invoque « *j'avais envie de changer et de voir autre chose* ». Elle y enseignera une quinzaine d'années avant de revenir en cycle 2, qu'elle dit affectionner particulièrement car selon elle « *je crois que c'est la classe où on voit le plus les enfants évoluer, les voir apprendre à lire c'est fabuleux* ».

Ce début d'entretien avec Dominique fait ressortir son goût pour le travail avec des enfants. Elle emploie un vocabulaire évoquant des sentiments (plaire, aimer, envie, etc.) et très peu de vocabulaire relevant du champ lexical de l'enseignement. Ce vocabulaire employé nous semble en accord avec son projet professionnel. Ce métier n'était pas son projet professionnel idéal mais elle avait envisagé la possibilité d'effectuer ce métier car elle aimait travailler avec les enfants.

1.1.1. La dialectique éducation /transmission pour Dominique

Lorsque nous demandons à Dominique ce qui lui plait le plus dans le métier (en restant nous même dans un registre de l'émotion), elle nous répond que « *c'est de faire passer le savoir* ». Le savoir ainsi énoncé nous donne l'impression d'être très générique et non pragmatique, il pourrait se comprendre comme un objet un peu « majestueux » qui se transmet, plutôt que d'évoquer des savoirs qui se construisent. Ce terme générique peut aussi regrouper tous les types de savoirs (à la fois du côté de la connaissance mais aussi du savoir-être et du savoir-faire). En ce qui concerne le savoir scolaire, pour cette enseignante, faire passer le savoir se comprend au sens de « faire connaître » et non dans le sens de « faire construire ». Sa représentation du savoir correspond au déficit culturel de ces enfants issus de l'immigration ou de milieux sociaux défavorisés. Elle s'approprie la mission d'apporter aux enfants des connaissances visant à combler le déficit culturel et cognitif de leur parent.

Cette vision éducative de l'enseignement correspond aux constats déjà effectué par les didacticiens des mathématiques ayant étudié les pratiques des enseignants en éducation

⁸⁵ Tous les verbatims du discours de Dominique sont extraits de l'entretien semi-directif que nous avons mené avec elle (annexe 4), la transcription figure en annexe 5.

prioritaire. Butlen *et al.* (2004) avaient ainsi identifié des contraintes sociales propres aux écoles en éducation prioritaire (REP), la gestion d'élèves violents, ou très inhibés au contraire, des gestions de classe complexes en raison de comportements inappropriés à l'école, des conditions de vie des élèves défavorables aux apprentissages... Ces contraintes amplifiant les contradictions auxquelles sont soumis les enseignants dans leur métier, notamment la plus fondamentale que nous avons déjà évoqué, entre la logique de socialisation des élèves et la logique des apprentissages. Ces enseignants de REP, plus que d'autres, pensent devoir assumer une double fonction d'éducateur et d'enseignant. Face à la difficulté des enfants d'accéder à la culture de l'école, les enseignants ont le sentiment de devoir effectuer un travail de socialisation (développement de l'autonomie, du respect des autres...) préalable perçu comme indispensable pour ensuite aborder les apprentissages scolaires (disciplinaires).

Cette façon de penser l'école et l'enseignement est en adéquation avec la politique d'éducation prioritaire, telle que créée au début des années 80. La circulaire de 1981 qui les introduit présente ainsi les zones d'éducation prioritaire « contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux scolaires où le taux d'échec scolaire est le plus élevé ». Cette orientation sociale de l'éducation prioritaire restera le fondement de toutes les politiques ultérieures pour l'éducation prioritaire avec au centre du projet, l'aide aux élèves en difficulté. À cette époque, Dominique débutait dans le métier, et après avoir effectué des remplacements, elle obtenait un poste dans l'école 1. Sa professionnalité s'est donc construite dans ce contexte, il est fort probable que cette politique éducative de la réussite de tous l'ait profondément convaincue. Cela nous paraît cohérent avec la réponse que Dominique nous donne sur ce qui lui plaît le moins dans le métier « *être obligée de consacrer du temps à la discipline. On a de plus en plus de mal avec les élèves et on passe beaucoup de temps là-dessus et c'est dommage. Tout ce qui est lié au comportement, les parents ont beaucoup baissé les bras dans les endroits où on travaille* ».

Le discours du métier (culture enseignante) sur l'éducation prioritaire, le contexte (élèves et leur famille) et les pratiques enseignantes ayant vocation à assurer l'égalité des chances et la réussite de tous en focalisant l'attention sur les élèves les plus en difficulté, renforce l'identité professionnelle des enseignants y exerçant, une identité de missionnaire de l'éducation populaire. L'expérience et le nombre d'années dans ce contexte donnent l'impression d'une accentuation de cette identité professionnelle provoquant sans doute aussi le développement de compétences particulières caractéristiques d'une professionnalité d'enseignants de REP. Ce renforcement de la professionnalité de Dominique est confirmé par le discours quasiment

similaire de sa collègue Sylvie sur les élèves et leur apprentissage comme nous le verrons un peu plus loin. Les discours portés par les pairs au quotidien, et cette culture enseignante propre aux REP semblent avoir sur Dominique et sa collègue, un aspect cumulatif, renforçant ainsi les représentations qu'elles se font de leur métier.

Ce constat fait écho à ce que nous avons défini de l'identité professionnelle qui est caractérisée par ce que l'enseignant est capable de faire et ce qu'il fait mais aussi de ce qu'il sait et de la manière dont il se représente les choses et lui-même (du sens qu'il lui donne, des émotions que cela provoque et de ses valeurs). Cette construction identitaire est fondamentale à comprendre car c'est elle qui permet (en partie) l'engagement de l'enseignant dans des actions qui comptent à ses yeux. C'est en ce sens, que le travail sur le long terme avec les enseignantes est réellement important. Par exemple, la confiance que Dominique nous a accordé, lui a permis de nous livrer une anecdote sur la formation continue qui a révélé le sens profond de la mission qu'elle s'est donnée en tant qu'enseignante dans cette école. Pour compléter le verbatim de cette « anecdote », nous précisons que Dominique, à ce moment précis de l'entretien, a employé une intonation de voix très affirmée évoquant la colère qui transparaissent dans les mots utilisés et la longueur de ses propos.

Trois ou quatre jours avant le stage, on reçoit un appel du rectorat nous disant que finalement on nous avait supprimé notre stage parce qu'on ne pouvait pas envoyer dans nos classes des étudiants, car on n'avait pas des classes normales. [...] c'est le mot qui a été utilisé. Alors là moi ça m'a mis hors de moi. J'ai pris le téléphone j'ai appelé le service en question pour dire « mais vous n'avez pas honte de dire des choses pareilles ? j'ai dit mais nous, moi par exemple ça fait 30 ans que je suis dans des classes que vous appelez « non normales » entre guillemets mais enfin tout le monde a le droit à la formation continue, les étudiants ils vont peut-être se retrouver dans des écoles comme les nôtres, il ne faut pas leur épargner la réalité des choses, donc voilà.

Cette anecdote arrive à un moment où nous interrogeons Dominique sur son rapport la formation. Elle allait nous expliquer qu'il y avait de moins en moins de formation continue et puis ce souvenir est revenu et nous avons compris l'indignation qu'elle avait ressentie à ce moment-là. L'enseignante défend ses élèves, c'est son aspect militant qui ressort et qui semble être la raison d'une telle une identification de l'enseignante à son « milieu » de travail. Ce milieu ayant modelé sa professionnalité (dans le sens du développement professionnel quotidien par action-rétroaction avec ce milieu). Elle évoque la difficulté de son métier de façon assez forte en parlant des stagiaires qui ne doivent pas être « épargnées » par la réalité de cette école.

Son discours, cette anecdote et ce qu'elle nous racontera un peu plus tard des échanges qu'elle entretient avec d'autres enseignants sur son travail, nous conduisent à penser que ce contexte difficile a forgé une légitimité à Dominique qui se sent reconnue pour ce qu'elle est capable d'assumer en enseignant dans cette école, une école dans laquelle d'autres enseignants ne voudraient peut-être pas enseigner. Dominique se positionne comme un « sauveur » : accueillir des élèves d'un milieu social très défavorisé et leur permettre d'apprendre et d'être heureux à l'école en leur offrant de l'attention. Ce positionnement semble expliquer la logique profonde de son identité professionnelle.

Dans cet extrait ci-dessus, on comprend que le mot « normal » est un catalyseur d'émotions qui se portent sur différentes dimensions, à la fois sociale et personnelle. D'un point de vue social, il paraît probable que l'enseignante refuse l'idée que son milieu de travail et *a fortiori* ses élèves soient considérés comme « anormaux », car cela entre en contradiction trop forte avec les représentations qu'elle a construites, tout au long de sa carrière, sur son rôle et sa mission en tant qu'enseignante de REP. Plus encore que la « normalité » remise en question de ces élèves c'est sa condition d'enseignante de REP qui était remise en question et notamment sa reconnaissance professionnelle. Dans la fin de cet extrait, on perçoit un mélange de toutes ces dimensions entre la défense de son école et de ses élèves « *vous n'avez pas honte de dire des choses pareilles ?* », un défaut de reconnaissance lié à son école d'exercice « *tout le monde a droit à la formation continue* » et la représentation qu'elle se fait de son contexte de travail « *il ne faut pas leur épargner la réalité des choses* ».

Pour comprendre son rapport à la formation, la compréhension du sens que Dominique entretient avec son métier, est importante. Si Dominique est une militante qui défend l'aspect éducatif du métier et que celui-ci guide ces pratiques, alors que faudrait-il proposer à cette enseignante en formation qui corresponde à ses finalités ? Peut-être que la formation continue telle qu'elle est proposée, ne peut rien apporter en ce sens à Dominique car le militantisme n'est pas une qualité requise à l'école... Nous avons ensuite ouvert l'entretien en abordant les modalités et les critères de choix pour la formation continue. Le discours de Dominique sur ces questions, nous a donné accès au rapport que cette enseignante entretient avec la formation.

1.1.2. Le rapport à la formation de Dominique

Le rapport à la formation de Dominique sera envisagé selon plusieurs critères tels que nous les avons définis en deuxième partie de thèse : son implication vis-à-vis de la formation, ses représentations du métier, ses motivations pour participer aux formations et le sens qu'elle

donne aux contenus de formation. Nous verrons, dans cette section, ce que représentent les formations pour Dominique, et les motivations et motifs qui sont les siens pour participer à celles-ci. Son implication vis-à-vis de la formation sera déduite des représentations, et mise en regard de son avis sur les formations obligatoires et de son attitude vis-à-vis du dispositif proposé par la circonscription. Cet ensemble de critères, ainsi analysés, nous donneront une idée de ce que Dominique peut attendre des formations ainsi que de ses raisons d'adhésion ou de résistance au changement attendu. La question des contenus sera abordée dans la section suivante.

Ses représentations du métier, et de ses compétences

Nous avons demandé à Dominique si elle pensait que le travail en équipe et plus généralement les échanges entre pairs participaient à sa formation.

« [en stage] ce que je trouvais très intéressant c'étaient justement les échanges entre collègues. Venant de lieux différents en particulier de quartiers plus favorisés de Paris, quand elle(s) m'écouterai(en)t, il y en a une qui disait, ce n'est pas le même métier. Elle était étonnée de ce qu'on leur disait et nous on les écoutait on disait, ben là, ce que vous proposez avec nos élèves, ce n'est pas possible. Ce n'est pas la peine de proposer ça, pas maintenant, ils n'en sont pas là ».

Cet extrait est intéressant à plusieurs niveaux : la représentation que Dominique se fait de ses élèves correspond à sa conception du métier. Elle aide des enfants qui sont particulièrement et plus qu'ailleurs en difficulté, et sa mission est avant tout de les aider (à grandir, à apprendre, à découvrir une culture, etc.). Nous comprenons aussi, par cet extrait, la reconnaissance que Dominique cherche chez ses collègues. Ce type de discours sur les capacités de ses élèves reviendra plusieurs fois tout au long de notre présence à l'école lors de nos discussions avec elle. Nous avons vu que pour construire leur identité professionnelle, les individus et pour nous les enseignants, ont besoin de légitimer leur pratique en se conformant à des règles, comportements et valeurs partagés par les pairs. Cette reconnaissance que l'enseignant pense avoir auprès de ces collègues renforce les représentations qu'il se fait de son métier.

Dominique a construit son identité professionnelle en grande partie dans cette école, depuis plus de trente ans. Il est évident que ce contexte particulier, avec ses collègues de travail, et notamment ceux qui comme elle sont restés très longtemps dans cette école, qu'une forme d'engagement spécifique envers la difficulté sociale, et scolaire, ont conforté Dominique dans son identité et dans la conception de son engagement auprès des élèves. Peltier-Barbier *et al.*

(2003, p. 66) faisaient le constat suivant sur les représentations des enseignants de REP envers leur élève

Ils critiquent les propos péjoratifs tenus à l'extérieur de l'école sur les élèves de ZEP qui ne permettent pas à ceux-ci d'avoir une image de soi positive. Mais en même temps, leurs propres discours semblent confirmer ces opinions contre lesquelles ils se dressent. Les élèves sont essentiellement caractérisés par leurs manques : manques de connaissances de base, de capitalisation de ce qui est appris, de concentration

Ce constat, nous l'avons également repéré lors de nos nombreuses discussions avec les enseignants observés. Cela nous amène à relativiser le discours de Dominique vis-à-vis de ses pratiques, mais aussi à relever un paradoxe que nous avons repéré, sans le nommer précisément, entre la défense des élèves marquée par un discours militant de Dominique et ses propres représentations corrélées aux critiques qu'elle dénonce. Le fait qu'elle choisisse l'exemple de sa collègue lui disant « *ce n'est pas le même métier* » pour parler de ces attentes de formation, n'est pas anodin. Ce « métier » qui « n'est pas le même » représente sa professionnalité et particulièrement son identité professionnelle : aider des enfants, plus que d'enseigner des contenus.

Les échanges qu'elle recherche en formation lui permettent donc de rendre compte des capacités de ses élèves, de son environnement de travail, pour avoir un retour vis-à-vis du courage dont elle pense faire preuve pour maintenir son activité dans ce contexte si complexe (à la fois l'école, mais aussi institutionnel à travers les injonctions...). Dominique semble avoir besoin de parler de son travail avec ses pairs, pour légitimer ses représentations du métier et de ses compétences. Ce qu'elle attend en retour de ces échanges, c'est la reconnaissance par les pairs qu'elle exerce un travail dans un contexte difficile qu'ils ne pourraient peut-être pas eux-mêmes assumer. Nous voyons bien ici que si nous nous en tenions à l'attente de Dominique, comme c'est souvent le cas en formation continue, nous ne pourrions accéder à des problématiques de métier rencontrées par Dominique. Il nous faudra partir d'une analyse de sa pratique pour les identifier.

Dominique reconnaît aussi que son unique expérience professionnelle en éducation prioritaire ne lui a peut-être pas donné l'occasion de s'affranchir de ses représentations. Elle nous dit regretter, lors de ses formations, de ne pas pouvoir aller observer d'autres classes. Même si cela révèle la lucidité de Dominique sur sa pratique, liée au contexte d'exercice professionnel, nous pensons que cela explique aussi les raisons de sa résistance en formation. Son ignorance d'une autre réalité peut expliquer en effet qu'elle juge les situations présentées

par les formateurs comme étant des situations trop éloignées de sa réalité de terrain, et que cela la conduit à ne pas remettre sa pratique en question.

Des motivations et motifs contrastés entre formations choisies et formations obligatoires

Nous avons ensuite ouvert l'entretien sur les modalités et les critères de choix de formation. Il apparaît alors nettement, dans son discours, une différence entre les formations qu'elle dit avoir appréciées, à savoir les stages longs, et les formations qu'elle juge inutiles, à savoir les animations pédagogiques. Lorsqu'elle évoque les formations longues, c'est ce temps long qui, selon Dominique, lui permet de connaître à la fois les pairs mais aussi les formateurs. Les formateurs, souvent des PEMF, « *font découvrir des choses et différentes façons de les aborder* ». Pouvoir choisir sa formation et bénéficier d'un temps long sont les critères principaux d'adhésion de Dominique à la formation. La disparition des temps longs, explique-t-elle, la conduit à choisir les formations en fonction de ses « goûts » : participer volontairement à une formation est pour elle indispensable. Le choix de la formation est une attente forte des enseignants révélée par notre enquête. En effet, 69% des répondants ont exprimé des attentes précises vis-à-vis de l'organisation des stages, parmi lesquels 20% avaient souhaité l'élargissement de l'offre de formation. Dominique évoque ainsi, de façon vindicative, les formations obligatoires :

Moi les animations pédagogiques ça m'a rarement apporté quelque chose. Par exemple on a eu une formation de trois heures sur les nouveaux programmes. Moi je les ai lus, je n'ai pas besoin d'une formation pour ça. Ça pour moi, c'est faire acte de présence pour les heures payées. C'est inutile.

Cet extrait est en cohérence avec nos observations sur l'adhésion de Dominique au projet de sa circonscription. Le projet d'atelier mathématique lui a été proposé sans demande de sa part, et remettait en question sa pratique par les faibles résultats de ses élèves. Même si les cadres de la circonscription ont pris des précautions dans la présentation de ce projet, pour ne pas heurter les enseignantes et en proposant des modalités n'alourdissant pas leur charge de travail, le caractère obligatoire et l'intervention d'autres enseignantes auprès de ses élèves ont engendré une résistance voire une opposition de la part de Dominique. Sur les deux années passées dans l'école auprès de Dominique et de ses collègues, nous avons rencontré des difficultés pour observer et filmer Dominique lors des ateliers. Elle a accepté d'être filmée trois fois la première année, et une fois l'année suivante lors de la mise en place du projet « Mistigri ».

L'opposition à l'obligation de formation n'est pas isolée. L'enquête à grande échelle révèle que les animations pédagogiques, imposées tant par leur contenu que dans leur organisation, sont très mal perçues par les enseignants. Cela se manifeste par une insatisfaction importante des enseignants interrogés concernant, d'une part, la reconnaissance au travail des enseignants, mais aussi, d'autre part, l'organisation et le pilotage de la formation, qui représentent respectivement 36% et 69% des insatisfactions évoquées vis-à-vis de la formation continue. Parmi les 36% ayant exprimé un manque de reconnaissance de leur travail en formation, 39% indiquent avoir le sentiment de subir leur formation qui ne correspond pas à leurs attentes ; 24% déplorent le manque de prise en compte de l'expérience professionnelle, les enseignants débutants n'ayant pas les mêmes attentes que des enseignants expérimentés, ce qui participe à la dégradation de ce sentiment d'utilité perçue des contenus reçus en formation. Ce que Dominique nous dit également dans l'extrait cité précédemment. 15% encore expriment ressentir une forme de dévalorisation par manque de reconnaissance de leur professionnalité, avec un sentiment d'infantilisation corrélé à un manque de respect de leur stature d'enseignant. Parmi les 69% des enseignants ayant exprimé des insatisfactions concernant le pilotage de la formation, 87% d'entre eux évoquent une dégradation de la formation continue associée au manque de diversité des stages, à des modalités de formation inadaptées, au manque de places des stages proposés au PAF, et enfin à la durée trop courte des stages. Nous retrouvons chez Dominique, ce même discours partagé par une majorité d'enseignants, lorsqu'elle nous dit que la formation « diminue de plus en plus » dans des conditions qui ne lui semblent pas favorables (sur le temps « libre » pour reprendre ses mots). L'ensemble de ces éléments sur la professionnalité de Dominique et sur son rapport à la formation, éclairent son manque d'adhésion au projet de la circonscription. Les connaître et les prendre en compte paraissent indispensables pour concevoir une formation à laquelle elle pourrait adhérer et dans laquelle elle pourrait s'engager afin construire des « besoins de formation » adaptés. C'est d'ailleurs de cette manière-là, qu'elle parle avec nous des outils et des formations reçues qu'elle apprécie et dont elle se sert pour modifier sa pratique, comme nous le verrons à plusieurs reprises ci-après.

Un vocabulaire approximatif sur les contenus disciplinaires et les supports d'enseignement.

Nous avons interrogé Dominique sur ses choix de matériels pédagogiques et les ateliers jeux mathématiques pour comprendre la logique de ses choix pédagogiques et didactiques. Nous avons demandé à Dominique comment elle avait choisi son manuel de mathématiques en

classe et quelle était son utilisation du guide du maître. Nous souhaitons à travers ces questions, mettre en lumière ses connaissances mathématiques et didactiques.

Nous avons, dans un premier temps, perçu que ses choix de matériel en mathématiques étaient guidés, non par ses connaissances mathématiques ou par une analyse des contenus, mais par les représentations qu'elle se fait du niveau scolaire des élèves de son école, de ce qu'ils sont capables de réussir, représentations confortées par ses collègues ayant les mêmes représentations qu'elle. Dominique nous a répondu que son choix de manuel avait été guidé par les conseils d'une formatrice, au regard des difficultés supposées de ces élèves de REP, comme étant plus adapté. L'enseignante explique alors cet argument en comparant le manuel choisi avec d'autres considérés comme plus difficiles. Elle prend l'exemple du manuel Cap Maths qu'elle nous décrit comme « *très intéressant mais trop difficile pour les élèves qu'on a ici* ». Dominique ne nous explique pas ce qu'elle entend par « difficile » ... Cap maths proposant des situations problèmes, nous supposons que c'est cette entrée-là qui est considéré comme difficile. Certains enseignants, en éducation prioritaire, ont tendance à abaisser leur exigence quant à l'activité mathématiques de leurs élèves ; ils prennent en charge eux-mêmes une partie du travail pour éviter le décrochage, le découragement, et de générer des tensions.

Cela les entraîne dans un « *cercle vicieux* » que Charles-Pézarid *et al.* (2012) ont expliqué en termes de conflits entre différentes logiques, comme nous l'avons déjà vu dans le premier chapitre. Butlen et Masselot (2018, p. 62) expliquent ce « cercle vicieux » qui nous semble fondamental à prendre en compte en formation afin de ne pas ignorer la réalité des pratiques quotidiennes :

Nous retenons l'idée d'une co-construction des difficultés d'apprentissage des élèves initialisée par les difficultés des élèves effectives ou supposées (Butlen, 2007 ; NGono, 2003) puis renforcée par les pratiques quotidiennes ou conjointes des élèves et des enseignants. Tout se passe comme si les enseignants et les élèves étaient prisonniers d'un cercle vicieux ayant pour effet un accroissement des difficultés de ces derniers. Confrontés à une demande pressante et persistante d'aide de la part des élèves, les enseignants sont amenés à prendre en charge tout ou une partie de la complexité des tâches, à réduire leurs exigences et à organiser un parcours des élèves en une suite de tâches réduites et algorithmisées, insuffisamment riches pour produire les apprentissages visés initialement.

Il est possible que la confrontation à des situations problèmes proposées par des manuels comme Cap maths, soit un frein pour Dominique : elle semble en effet redouter la gestion des comportements difficiles et les situations pour lesquelles elle risque de perdre le contrôle. Les situations problèmes soumettent les enseignants à la contradiction entre individuel, public et

collectif⁸⁶ avec des phases collectives de mise en commun des productions, de synthèse et d'institutionnalisation particulièrement difficiles à conduire.

La difficulté des élèves, évoquée par Dominique, peut se penser du point de vue des connaissances en jeu, pour les élèves mais aussi pour l'enseignante. Ces difficultés relèvent de ce que Charles-Pézarid *et al.* (2012) ont appelé la « vigilance didactique ». L'observation de la pratique de Dominique, nous permettra de faire correspondre les contradictions repérées par Butlen *et al.* (2004) et les connaissances mathématiques et didactique de l'enseignante.

Le choix de manuel de mathématiques a donc été orienté par les représentations d'une formatrice sur les difficultés des élèves de REP. Et Dominique a suivi ces conseils car la formatrice a répondu aux attentes que Dominique par une reconnaissance de la difficulté du contexte dans lequel elle exerce et des contraintes que cela imposerait quant au choix de de ressources pour proposer des situations de classe aux élèves et leur venir en aide.

Rencontre entre la formation et les logiques qui sous-tendent les pratiques de Dominique

Cette résonance entre les attentes de Dominique et la formation proposée par la circonscription, éclairent notre perception du manque d'engagement de l'enseignante ainsi que de ses pratiques d'enseignement durant les ateliers mathématiques observés dans cette école. Les enjeux d'apprentissages mathématiques de chaque jeu, en lien avec les connaissances antérieures des élèves, seront un indicateur pour nos analyses de de la vigilance didactique exercées par les enseignantes, durant les jeux comme durant les remédiations. À propos des remédiations, Butlen et Masselot (2018, p. 63) apportent les résultats de recherches suivants :

Une réponse, souvent apportée par les enseignants, et, dans une certaine mesure, par l'institution, relative au traitement des difficultés des élèves, consiste en la mise en œuvre d'un dispositif de remédiation. Il se décline en plusieurs phases : diagnostic de la (des) difficulté(s) en termes de manque, de lacune ou de défaut de prérequis ; mise en œuvre d'une activité de remédiation visant à combler ce manque et revenant souvent à reposer des activités antérieures, ne s'inscrivant pas dans les apprentissages en cours. L'enseignant mise alors sur une individualisation des itinéraires cognitifs. Si ces interventions sont incontournables, plusieurs recherches ont montré qu'elles avaient un effet très limité sur les apprentissages des élèves les plus en difficulté (Butlen et Pézarid, 2003).

⁸⁶ Butlen et al. (2004) explique que cette contradiction est directement liées aux quatre autres et qu'elles sont interdépendantes et révélatrice d'une logique plus globale caractéristique de chaque enseignant.

Lorsque la circonscription a proposé à Dominique (et à sa collègue Sylvie) de mettre en place des ateliers mathématiques sous forme de jeu, nous pensons que Dominique s'est sentie remise en question et qu'elle a trouvé le jeu du mistigri « trop difficile » pour ses élèves. Cela expliquerait sa résistance à se retrouver face à la caméra, confrontée à la gestion de ces difficultés anticipées.

Dans son discours en revanche, cette résistance n'apparaît pas lorsque nous abordons la question de l'intérêt, pour sa pratique et pour ses élèves, des ateliers mathématiques et du jeu du mistigri. Pour les apports envers sa pratique Dominique nous dit :

« Découvrir différentes façons d'aborder un thème par le jeu et c'est vrai qu'on n'y pense pas forcément. Tous les jeux ça permet d'aborder une notion mathématique et puis de voir que les enfants ils peuvent être plus à l'aise dans la façon d'aborder les notions qu'en classe devant leur fichier, oui oui moi ça m'a apporté franchement [...] Et puis ce qui est bien, c'est que les enfants qui quelquefois ont des difficultés, se sentent plus à l'aise ; c'est un jeu, même ceux qui ont peur de se tromper, ce n'est pas pareil, ils acceptent mieux ».

Pour Dominique ces ateliers permettent avant tout aux élèves en difficulté de pouvoir surmonter la peur de l'échec. Le discours de Dominique est en cohérence avec celui de la plupart des enseignants au sujet des jeux. En effet, nous avons très souvent entendu des enseignants évoquer de façon similaire le rapport des élèves aux jeux pour souligner leur rapport à l'erreur et la motivation qui prend le dessus sur l'apprentissage redouté de la discipline, nous en verrons d'ailleurs plusieurs exemples dans les entretiens menés avec les autres enseignantes observées. Nous avons déjà cité, dans le premier chapitre, Peltier-Barbier (2000-2001) qui relatait un projet de jeux mathématiques en cycle 3. Elle constatait des convictions assez similaires chez les enseignants proposant des jeux considérés comme plus motivants pour aborder les mathématiques.

Dominique nous explique aussi un peu plus loin comment les ateliers jeux lui permettent de changer de posture avec ses élèves par rapport à celle qu'elle peut avoir en classe.

« Donc on a des groupes hétérogènes, ça s'est bien passé. Donc ce qui se passait souvent, c'est quand un gamin en difficulté dans le groupe avait du mal, il y avait les bons qui l'aidait. Ce n'était jamais mal ressenti par l'élève, ça se passait bien. Et puis j'ai joué plusieurs fois avec eux, mais bon je me mettais au même niveau qu'eux, je veux dire voilà. Après s'ils demandaient de l'aide bien sûr. Mais la gestion entre eux c'est beaucoup mieux, et parfois je ne jouais pas et je les regardais faire. J'ai fait un peu des deux, ils aiment bien qu'on joue avec eux ».

À travers les jeux, elle dit « se mettre au même niveau qu'eux ». Nous l'interprétons comme un changement de posture pour permettre à ses élèves de s'identifier davantage à elle et probablement de les motiver. Elle n'est plus la maîtresse, elle est une joueuse ou une animatrice pour organiser le déroulement. Elle précise tout de même qu'elle adopte cette posture « *sauf si les élèves demandent de l'aide* ». Dans son discours, les apprentissages mathématiques semblent passer au second plan, c'est aussi ce que nous regarderons précisément lors de l'analyse de sa pratique.

Le seul moment dans l'entretien où Dominique nous parle de mathématiques fait apparaître des difficultés pour parler avec précisions des contenus, ce qui conforte notre hypothèse de résistance de Dominique vis-à-vis des contenus mathématiques. Du côté des connaissances didactiques, ce que nous avons pu apporter lors de nos échanges avec l'équipe, était sans doute trop éloigné de sa ZDP. Son implication dans les dispositifs proposés par la circonscription, avec notre observation participante, représentait peut-être pour elle un effort cognitif trop coûteux ou une mise à mal de ses routines ; une telle remise en question à deux années de la retraite ne l'intéressait peut-être pas... Nous lui avons en effet demandé si le jeu du mistigri avait, selon elle, eu des effets positifs sur l'apprentissage des additions à trous. Le ressenti de Dominique vis-à-vis des progrès de ses élèves n'est pas étayé par des propos précis concernant le travail qu'elle a pu effectuer avec eux sur ce contenu. Nous n'avons pas eu la possibilité de savoir comment Dominique avait fait des liens entre le jeu du mistigri, les compléments à 10 ou encore l'addition à trous car nous n'avons pas eu l'occasion de la filmer sur ce jeu contrairement aux autres enseignantes.

Cet entretien avec Dominique, enrichi par notre connaissance de l'enseignante à travers nos entretiens sur un temps long, confirment le côté militant de Dominique envers les enfants qu'elle accueille à l'école, mettant ainsi en exergue la part éducative très développée dans le sens qu'elle donne à son travail et à son enseignement ; peut-être aux dépens des apprentissages des élèves. De son rapport à la formation, nous retenons que Dominique cherche une reconnaissance de ses pairs vis-à-vis de son travail en contexte difficile. En prenant en compte ces éléments et la difficulté de Dominique pour parler de contenus mathématiques. Nous supposons que Dominique pourrait mettre au jour des besoins de formation en mathématiques et en didactique, mais que probablement, cela nécessiterait de travailler simultanément sur ses conceptions du métier et sur ce qu'elle identifie comme ce dont ses élèves sont capables. Les besoins supposés de Dominique, que nous identifions *a priori* de manière trop globale pour être utiles sont relatifs aux choix effectués sur l'élaboration du scénario d'une séance (faisant

intervenir un projet global et le niveau local par des choix de tâches) ainsi que sur la gestion du déroulement afin de procéder aux ajustements nécessaires pour provoquer des apprentissages des élèves.

Analysons les pratiques de Dominique dans un enseignement sous forme d'atelier jeu tel que proposé par la circonscription.

1.1.3. Analyse d'un enseignement de Dominique sous forme d'atelier jeu.

Nous avons réalisé des observations dans l'école de Dominique durant deux années (2014-2015 et 2016-2017). La première année, la circonscription avait proposé aux enseignantes de CP de réaliser des ateliers mathématiques sous forme de jeux en collaboration avec la « maîtresse plus » de l'école et l'enseignante spécialisée (E) du RASED. Cette proposition de la circonscription avait été faite à la fin du premier trimestre à la suite du constat des faibles résultats des élèves de CP aux évaluations nationales. La seconde année, l'équipe de circonscription en concertation avec les enseignantes de l'école et d'une école voisine, avait décidé que soit proposé aux élèves de CP un jeu permettant de travailler des connaissances mathématiques d'un item échoué aux évaluations nationales : la recherche d'un complément dans une somme.

Difficulté pour observer la pratique enseignante de Dominique

Pour effectuer le travail d'observation de classe et faciliter les échanges entre enseignants dans la perspective d'une préparation collective du jeu et d'un retour sur les pratiques, la circonscription a décidé que toutes les classes de CP utiliseraient le même jeu. Le jeu choisi, le « Mistigri des Caraïbes », correspondait à la progression des apprentissages des élèves au moment où ce jeu a été introduit. Durant ces deux années, nous avons pu filmer Dominique lors de quatre séances de jeu. Notre corpus de vidéos se compose de cinq films, réalisés lors de trois séances d'atelier la première année d'observation et un film réalisé lors de la deuxième année.

Le tableau ci-dessous reprend en détail, les dates, et les jeux sur lesquels Dominique a accepté d'être filmée.

Dates	Jeux mathématiques
23 février 2015	Le château des nombres
9 mars 2015	Le grand cœur
11 mai 2015	Le grand cœur / Jeu de domino des compléments à dix
16 mars 2017	Auf Zack

Tableau 14. Récapitulatif des séances filmées de Dominique

Durant ces deux années, nous avons pu observer Dominique sur des ateliers de jeux mathématiques que nous n'avons pas filmés car l'enseignante ne le souhaitait pas. Nous avons cependant pris des notes de nos observations et des discussions que nous avons pu avoir avec Dominique avant et après les ateliers.

Dominique a d'abord été assez distante avec nous, elle nous ensuite a accordé une certaine confiance car elle nous avait identifié en tant que collègue, étant nous-même professeur des écoles. Cette appartenance au même corps de métier a permis aux autres enseignantes de parler plus librement de leur travail, en envisageant la possibilité que nous étions à même de mieux comprendre leur réalité professionnelle. Dominique n'était toutefois pas très volontaire pour être filmée, nous faisons l'hypothèse qu'elle a choisi de nous montrer des situations ne présentant pas d'obstacles majeurs selon elle, pour la gestion du groupe comme pour celle des apprentissages des élèves. Dominique n'a finalement jamais accepté d'être filmée en animant le jeu du Mistigri proposé par la circonscription.

Nous avons donc filmé cinq jeux : le château des nombres, le grand cœur, les dominos des compléments à 10 et Auf Zack. Nous avons choisi de nous attarder sur la séance du jeu du domino (séance du 11 mai 2015⁸⁷) qui est la plus représentative de la pratique de Dominique. Le jeu du domino des compléments à 10 était également le seul jeu qui permettait d'accéder à des connaissances mathématiques et didactiques de Dominique. De plus, ce jeu permettait de travailler sur une séance où les contenus mathématiques (les compléments à 10), correspondaient à celles impliquées dans le jeu du mistigri qui a donné lieu aux analyses des pratiques de toutes les autres enseignantes.

Nous allons d'abord présenter le jeu du domino, puis nous analyserons la pratique de Dominique à partir de la séance filmée sur ce jeu.

Le jeu du domino « faire 10 »

Nous présenterons tout d'abord le jeu du domino tel que décrit dans la fiche de préparation de cet atelier transmis par la « maîtresse plus » qui avait la charge de trouver les jeux mathématiques pour chaque période et de les présenter aux enseignantes. Sa fiche de préparation (annexe 13(1)) des ateliers prévus pour les périodes 4 et 5 de l'année 2014-2015, présentait le jeu ainsi :

Compétences : Travailler sur les compléments à 10. User de stratégies.

⁸⁷ La vidéo de la séance se trouve en annexe 10 et la transcription de la séance en annexe 11

Matériel : Un jeu de dominos avec chiffres de 0 à 10

Bien que cette fiche de préparation ne nous dise pas comment le jeu a été présenté aux enseignantes de CP, nous supposons que la « maîtresse plus » a présenté de façon succincte le jeu aux enseignantes de CP. Ce jeu se présente comme un jeu de cartes représentant des dominos « classiques » avec deux nombres écrits en chiffres compris entre 0 et 10. Le 6 et le 9 sont distingués par un point représenté sous le 6 afin de donner le sens de lecture. Le but du jeu est de se débarrasser en premier de toutes ses cartes, chaque joueur ayant cinq cartes au départ et devant piocher une carte lors de son tour s'il ne peut pas jouer avec les cartes restantes.

À la différence du jeu de domino « classique », le joueur peut jouer lorsqu'un nombre présent sur une carte de son jeu peut « faire 10 » avec un nombre présent sur une carte posée au centre de la table. Autrement dit, ce n'est pas l'égalité des nombres qui est recherchée mais le fait que leur somme soit égale à 10. L'intérêt de ce jeu est de permettre aux élèves d'élaborer des stratégies de calcul pour trouver le complément à 10 d'un, en s'appuyant sur les connaissances des faits numériques (notamment les doubles et les décompositions additives du nombre 5) et sur le cinq pour recomposer la dizaine. Chaque tour, est l'occasion pour chaque élève de rencontrer deux calculs possibles en fonction des cartes posées aux deux extrémités du jeu.

Le peu d'informations que nous avons eu sur la préparation, ne nous a pas permis de l'interroger pour Dominique. Nous avons, en revanche, analysé les interactions de Dominique avec les élèves, pour rendre compte des connaissances mathématiques et didactiques mobilisées dans son enseignement pour ajuster les contenus aux difficultés des élèves. C'est ce que nous proposons dans la section suivante où les analyses sont menées à partir de la séance filmée de ce jeu de domino.

La pratique de Dominique lors de la séance de jeu

La séance de jeu filmée se déroule en mai, donc en dernière période de scolaire. Nous avons filmé Dominique avec un groupe de 4 élèves de CP. Ce groupe d'élèves était un groupe hétérogène plutôt faible avec un élève ayant des difficultés importantes à la fois en mathématiques mais aussi d'attention et de compréhension. La séance dure 19'02''. Nous souhaitons découper la séance pour notre analyse en distinguant la phase de dévolution, la phase de régulation de l'activité de jeu, et la phase d'institutionnalisation. Toutefois Dominique ne proposera pas de phase d'institutionnalisation, nous nous attarderons donc sur la phase de dévolution et celle de régulation.

La phase de dévolution est très courte, elle dure moins d'une minute. La phase de régulation a été découpé selon les sept tours de jeux réalisés durant la séance. Nous avons regroupé dans un tableau, les actes de paroles de Dominique et des élèves lors de la séance et la fonction de ses actes de paroles. Les actes de paroles ont été déterminées en décomposant la transcription des paroles de l'enseignante et des élèves, délimitées par les changements de locuteurs, les moments de silence ou les pauses dans le discours. Dans la transcription de la séance, nous avons indiqué par des barres obliques les pauses entre interlocuteurs et les délimitations entre actes de paroles en prenant soin de vérifier que les segments de discours constituaient chacun un signifié identifiable.

Nous avons élaboré des catégories permettant de rendre compte de la manière dont les enseignantes sont confrontées à la première contradiction mises à jour par Butlen *et al.* (2004) : la contradiction entre la logique de socialisation des élèves et la logique des apprentissages. Nous avons ainsi classé les actes de paroles de Dominique en deux groupes suivant leur fonction globale : la transmission des savoirs ou la conduite de classe. C'est d'abord par une courte analyse quantitative des actes de parole selon leur fonction globale que nous aborderons une compréhension très globale des logiques guidant les choix et l'enseignement de Dominique. Nous réaliserons ensuite une analyse qualitative de sa pratique en suivant le déroulement de la séance, en rapportant le verbatim des interactions entre l'enseignante et ses élèves laissant apparaître ses connaissances mathématiques et didactiques.

Le tableau des actes de paroles durant la séance :

	Nombre d'actes de paroles			Fonction des actes de paroles de l'enseignante	
	Enseignante	Élèves	Total	Transmission des savoirs	Conduite du groupe/jeu
Dévolution	11	1	12	0	11
Régulation	318	84	402	3	315
Total	329	85	414	3	326
Répartition	79%	21%	100%	1%	99%

Tableau 15. Les actes de paroles durant la séance de Dominique

L'étude porte donc sur 414 actes de paroles. On constate un déséquilibre (couramment constaté dans les recherches) entre la répartition de la parole de Dominique (79%) et celle des élèves (21%) : environ quatre actes de parole de l'enseignante pour un acte de parole des élèves. Dominique a l'initiative de la parole, les élèves n'échangent pas entre eux, ne posent pas de questions, ils répondent aux questions de l'enseignante. La gestion des comportements

perturbateurs des élèves est l'aspect du travail qui coûte le plus à Dominique. Pour ne pas se laisser déborder, elle maintient un rythme soutenu, mais surtout une pression importante sur les élèves en guidant toutes leurs actions, mais aussi leurs réponses, en prenant une partie – voire totalement – le travail mathématique à sa charge s'ils ne trouvent pas assez vite la réponse. Elle utilise des rappels à l'ordre, elle emploie un ton de voix et une attitude très autoritaires ; elle s'est même mise en colère à plusieurs reprises. Pourtant ces élèves de CP n'ont pas eu de comportement inadapté, malgré temps de jeu très long (19 minutes).

Nous observons dans l'analyse de ces actes de parole que leur fonction principale se trouve du côté de la conduite du groupe et non de la transmission des savoirs, en effet nous constatons seulement 1% des actes de parole de Dominique concernant les savoirs mathématiques. Nous allons tenter d'expliquer les raisons de ce déséquilibre et éclaircir nos choix de codage.

Dominique débute la séance par une présentation des règles du jeu en présentant les consignes :

On cherche toujours à obtenir 10 avec les dominos. Et pour nous aider, on a la maison du 10. Donc on regarde le premier nombre et on sait combien il faut ajouter pour obtenir 10 et ça nous permet de savoir si on a le bon domino.

Cette consigne n'est pas satisfaisante pour assurer la dévolution, ni même ce qu'il faut faire pour jouer. En outre, elle ne porte pas l'attention des élèves sur le changement de règle avec le jeu traditionnel des dominos. Deux élèves seront d'ailleurs en difficulté à cause de cela, notamment un qui pendant tout le jeu appliquera la règle du jeu de domino classique. La consigne ainsi posée par l'enseignante n'engage pas l'élève à rechercher le complément d'un des deux nombres au bout de la chaîne de dominos. Elle propose une procédure pour le déterminer directement, sans même que les élèves aient bien compris ce qu'ils devaient faire mathématiquement. Les élèves auraient pu tâtonner, en essayant d'additionner les nombres à leur disposition avec ceux posés sur la table. Ils auraient pu procéder par surcomptage ou par calcul, ce qui aurait pu donner lieu à une explicitation puis hiérarchisation des procédures. La procédure qui servirait alors serait probablement le surcomptage. Mais Dominique cherche la réussite immédiate des élèves, elle les aide en leur imposant d'utiliser « la maison du 10 »⁸⁸. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé que tous les actes de paroles visant à découper

⁸⁸ *La maison du 10, comme dans une table d'addition, présente toutes les additions qui font 10 dans un ordre croissant du premier terme : $0 + 10 = 10$, puis $1 + 9 = 10$, etc.*

la tâche, guider les élèves ou rappeler les consignes seraient considérées comme ayant une fonction de conduite du jeu ou du groupe, mais pas une fonction de transmission des savoirs.

Dominique aurait pu avoir comme objectif de faire mémoriser les compléments à 10 dans le but d'accroître les performances de ses élèves en enrichissant leurs connaissances numériques. C'est tout le paradoxe de l'automatisme tel que décrit par Butlen et Charles-Pézarid (2007, p. 10) « trop peu d'automatismes (au sens de procédures automatisées) peut renforcer l'automatisme (au sens du comportement automatisé) ; davantage d'automatismes peut permettre d'échapper à l'automatisme ».

Cette consigne met en lumière une routine que l'enseignante a probablement instauré depuis de longues années auprès de ses élèves. Devant une tâche mathématique, elle anticipe la procédure à appliquer de demande d'appliquer la procédure plutôt que de réaliser la tâche ; elle cherche ainsi à éviter la difficulté, à aider les élèves. Ceci fait sens avec son expression « *faire passer le savoir* ». Le savoir pour Dominique semble être ici la procédure, sans ce qui lui donne du sens, sans ce qui la valide. Elle leur donne le « truc » pour réussir... On perçoit ici à la fois une logique de réussite immédiate, et une logique de socialisation qui prend le pas sur la logique d'apprentissage.

Lors des tours de jeu, Dominique répète qu'il faut utiliser la maison du 10, en leur faisant repérer la « bonne addition ». Certains élèves ne perçoivent pas la fonction de la lecture de la maison du 10, ils ne comprennent pas quelle ligne doit être lue. Deux élèves ont toutefois repéré, au bout d'un ou deux tours, qu'il fallait faire correspondre le nombre figurant à une extrémité de la chaîne des cartes dominos posées pour trouver la « bonne ligne » sur la maison du 10 et donc trouver le nombre recherché. Sans comprendre l'enjeu mathématique des compléments à 10. Ils ont compris le « truc ». Un autre élève du groupe semble connaître quelques compléments à 10 par cœur, et semble avoir compris comment se défausser de ses cartes : il propose oralement des réponses correctes sans se servir de la maison du 10 qu'il ne semble pas savoir utiliser ni même connaître. Mais Dominique ne le remarque pas et continue de faire référence à cette aide. Pour La quatrième élève, l'extrait suivant de ses échanges avec l'enseignante est parlant quant à l'attitude de Dominique vis-à-vis de l'incompréhension des élèves :

Dominique (D) : allez F

(L'élève regarde ses dominos et commence à en placer un)

D : là tu as 0, non tu n'as pas compris (en voyant le domino posé par l'élève, et en le retirant). On ne joue pas aux dominos normaux, on joue au complément pour obtenir 10. Donc j'ai expliqué il y a trente secondes mais

tu n'as pas dû écouter, si tu as 0 (en pointant sur la maison du 10) il faut que tu aies toi 10 (en pointant encore le 10). Là il y a 7, avec 7 il te faut un 3 (en montrant encore la ligne de calcul sur la maison du 10). Donc si tu as un 0 ou un 3 tu peux jouer, sinon tu ne peux pas jouer.

(F fait non de la tête)

D : Alors tu pioches

(L'élève pioche un domino et fait non de la tête mais l'enseignante ne le voit pas)

D : tu peux jouer ou pas avec ce que tu as pioché ?

(L'élève refait un petit non de la tête mais semble perdue)

D : tu es sûre ?

(L'élève regarde encore ses dominos et confirme par un oui de la tête à la maîtresse qu'elle ne peut pas jouer)

D : Bon, ben tant pis pour toi, tu passes ton tour alors que tu pouvais jouer je te signale, mais tu n'as pas écouté.

Ce passage illustre la colère dans laquelle l'enseignante se met parce qu'elle croit que l'élève ne l'a pas écoutée.

On ne retrouve pas dans sa manière d'enseigner, ce changement de posture dont elle nous parlait dans les entretiens « *je me mets au niveau des élèves* ». Son envie d'aider les élèves est anéantie par la déception de ne pas parvenir à les faire comme elle le souhaite. Cette déception se traduit par une attitude très autoritaire envers les élèves, et une injonction à chaque tour pour que les élèves trouvent la bonne réponse sur la feuille. Un décalage émerge entre son discours très bienveillant, laissant apparaître une enseignante qui souhaite accueillir des élèves en difficulté pour leur permettre d'apprendre, et son attitude observée lors de cet atelier. Nous pensons que ce décalage ne constitue pas une contradiction car Dominique apparaît convaincue d'aider au mieux ses élèves et ne supporte pas l'idée qu'ils ne profitent pas de l'aide qu'elle propose. Dominique adopte alors une attitude très autoritaire, en reprochant aux élèves de ne pas l'écouter, et de ne pas utiliser l'aide qu'elle leur fournit pour réussir la tâche.

Sa militance se heurte à la réalité de sa classe, elle ne réussit pas à faire en sorte que ses élèves réussissent... Elle met en œuvre les conditions de cette réussite, en demandant à ses élèves le minimum de connaissances pour réussir la tâche proposée. Sa pratique apparaît comme cohérente avec son identité professionnelle de militante pour l'éducation de tous les élèves.

Le jeu se termine au bout de 19 minutes et 7 tours de jeu, lorsque tous les élèves ont posé l'ensemble de leur domino. La partie est donc très longue. Et les premiers élèves ayant terminé leur jeu ont attendu patiemment que la partie se termine car aucune phase collective n'a été proposée en fin de partie.

L'enseignante ne semble pas insatisfaite de cette séance. Dominique, bien que déçue au départ et agacée par l'incompréhension des élèves, s'est par la suite adoucie et a joué avec eux tout le long de la partie, probablement convaincue qu'elle avait réussi à les aider. À force de répétition, les élèves ont réussi la tâche qui leur était attribuée et ont donc prouvé à l'enseignante qu'ils étaient des élèves capables de réussir. Tirons-en quelques conséquences sur la formation.

Ce que la professionnalité de Dominique et son rapport à la formation nous apprennent pour la formation des enseignants

La professionnalité de Dominique est marquée par la militance qui correspond à la fois à son contexte d'exercice du métier et à ses débuts dans sa carrière, au moment de la mise en œuvre de la politique éducative concernant l'éducation prioritaire prônant la réussite de tous les élèves. La professionnalité qu'elle a développée ne correspond pas à ce qui est attendu des professeurs en formation, notamment en formation mathématique où c'est la transmission des savoirs qui est l'objectif, pas seulement la réussite. Ces formations visent ainsi des compétences fortement liées à la discipline et à sa didactique, des compétences qui ne correspondent pas à la finalité éducative de la profession.

Ainsi, nous comprenons mieux les résistances de Dominique envers le dispositif proposé par la circonscription. D'une part, bien que la modalité pédagogique de remédiation proposée par la circonscription puisse correspondre à des attentes que l'enseignante pourrait avoir envers la formation ou envers un accompagnement, l'enseignante ne peut pas y adhérer car la proposition de la circonscription remet en cause sa pratique en contestant la réussite des élèves par la faiblesse des performances aux évaluations.

Les jeux choisis par Dominique présentaient des similitudes : ils ne présentaient pas de difficultés apparentes pour les élèves, ne la mettant elle-même *a priori* pas en difficulté pour gérer à la fois les élèves et les contenus. Sur la séance décrite, Dominique était sûre de l'aide apportée comme étant celle qui permettrait aux élèves de réussir mais peut être aussi de reconnaître et apprendre les compléments à 10. C'est dans ces conditions, de maîtrise de la situation, que Dominique a accepté de montrer sa pratique. Cette séance montre bien comment l'expérience professionnelle a renforcé le lien entre la professionnalité de Dominique.

Nous étayons ces propos en nous appuyant sur les travaux de Vinatier (2009). Nous avons vu, dans la deuxième partie, que Vinatier avait redéfini le schème d'activité en un système particulier d'invariants opératoires plus larges que celui du schème d'action, en reliant deux sortes d'invariants opératoires : les invariants de la situation qui renvoient aux conditions

de réalisation d'une tâche en terme de gestes et savoirs professionnels, et les invariants du sujet qui nous avons défini comme des invariants identitaires caractérisant l'individu et son état et renvoyant à un système de valeur. Vinatier (2009, p. 97) disait du couplage d'invariants qu'ils pouvaient « faire force ou s'opposer ». Selon Vinatier (2008), cette « identité en acte » se manifeste lors d'interactions avec des sujets. Ici, face à ses élèves, et surtout face à leur difficulté, les routines qu'elle met en place sont renforcées par les représentations qu'elle se fait de son métier. Face à nous, c'est une sorte de résistance passive que Dominique a exercé afin que nous ne puissions pas interroger ses connaissances mathématiques et didactiques. Ni notre observation participante, ni nos échanges avec elle ne pouvaient faire concilier sa professionnalité et le projet de formation de la circonscription.

Nous en terminons là avec l'analyse des pratiques de Dominique et nous en venons à présent à l'analyse des pratiques de Sylvie, sa collègue de CP qui tient un discours assez proche celui de Dominique et qui pourrait donc laisser penser à des pratiques assez proches. Avant cela, précisons que nous avons suivi la méthodologie adoptée pour Dominique pour les autres enseignantes, mais que dans la présentation des analyses, afin d'éviter un texte trop long, nous irons plus directement aux interprétations.

1.2. Sylvie, la vocation d'être enseignante

Sylvie est enseignante depuis 1987, soit depuis 30 années à l'époque de l'entretien mené avec elle. Étudiante, elle s'était orientée vers des études de psychologie du travail. Après une courte première expérience décevante de travail dans cette fonction, Sylvie, marquée par cette première expérience et une désillusion sur le monde du travail, notamment dans des entreprises privées, s'est dirigée vers l'enseignement. Venant d'une famille d'enseignants, elle avait toujours pensé devenir professeure des écoles, elle nous dit être finalement satisfaite de ce choix.

1.2.1. Le parcours professionnel de Sylvie

Sylvie a d'abord débuté dans l'enseignement privé, pendant deux ou trois années pour connaître le métier et s'assurer de ses choix, puis elle a passé le concours de l'École normale en 1985. Elle a été formée pendant deux ans puis a débuté sa carrière dans l'enseignement public en 1987. Elle est arrivée à l'école 1 en 1994, soit une dizaine d'années après Dominique. Elle a principalement enseigné en cycle 3 et, depuis 6 ou 7 ans, comme Dominique, elle enseigne au cycle 2, en CP.

Lorsque nous demandons à Sylvie ce qui lui plait le plus dans son métier, sa réponse met en évidence les deux finalités de l'enseignement, la transmission des savoirs et l'éducation : « *Partager ce que je sais avec les enfants. J'adore apprendre des choses, j'ai envie d'apporter aux enfants, eux m'apportent beaucoup également, et donc, cet échange entre nous et le fait de partager mon savoir avec eux, c'est ça qui me plait.* ⁸⁹ » Ce qui lui plait le moins correspond à tout ce qui l'empêche de réaliser son travail correctement. Elle nous parle des obligations administratives, des justifications permanentes qu'il faut donner par écrit et que la hiérarchie exige. Si elle reconnaît l'importance de demander des justificatifs afin que tout enseignant puisse respecter les obligations et du travail, elle déplore la multiplication des justifications qu'elle trouve pesante. Sylvie semble s'épanouir dans son travail et se reconnaît dans les missions, valeurs et éthique de l'école, sans chercher une spécialisation ou une évolution de sa carrière :

Non ça je n'ai pas eu envie [devenir CPC ou formateur]. Mais il y a un moment ou, comme j'avais un DESS en psychologie, j'avais la possibilité de devenir psychologue scolaire. J'y ai réfléchi à un moment, et puis finalement je n'ai pas pris car j'ai trop envie de partager les savoirs avec les enfants. Non je n'ai jamais eu envie de faire autre chose, même l'idée de psychologue scolaire est vite passée, ça me plait d'être au quotidien avec les enfants et ça me suffit.

Le travail au quotidien dans sa classe, auprès de ses élèves est suffisant pour Sylvie pour se sentir bien au travail. Le partage, du savoir, avec ses élèves, semble être caractéristique de la professionnalité de Sylvie. Elle fait ce métier pour les élèves mais aussi pour elle-même, elle permet à des élèves d'apprendre et elle apprend en même temps. Sylvie emploie régulièrement des verbes du même champ sémantique que le verbe aimer pour désigner son métier : adorer, se plaire à, avoir envie de, etc. Dans le discours de Sylvie, on pourrait penser que seul compte son travail, peu importe le contexte institutionnel, social, économique.

Son attachement au métier se comprend aussi lorsqu'elle nous explique les motifs de ces choix de formation et les conditions pour qu'elle y participe. Sylvie ne demande que des formations remplacées car elle aurait autrement l'impression de faire une formation « au détriment » de ses élèves, pour reprendre ses mots. Elle nous dira ainsi ne pas choisir des formations « juste pour sortir de la classe ». Son choix de formation ne s'effectue pas en fonction de ses goûts mais en fonction de ses besoins, de ce qui lui pose un problème pour bien

⁸⁹ Tous les verbatims sont extraits de l'entretien semi-directif mené avec Sylvie (annexe 6), sa transcription figure en annexe 7

réaliser ses enseignements. Le discours de Sylvie sur son métier, et sur la formation du point de vue des motifs, fait état d'une implication personnelle forte envers les missions qui lui sont confiées en tant qu'enseignante, qui s'apparente à une vocation pour son métier au sens de Dubet (2013, p. 202) « La vocation ne signifie pas simplement que les enseignants aiment leur travail ; elle signifie qu'ils tirent leur autorité et leur légitimité du fait qu'ils incarnent des principes et des valeurs tenus pour incontestables et sacrés ».

Malgré cette vocation, nous retrouvons dans son discours des similitudes avec Dominique sur ses représentations des élèves de REP :

D'ailleurs quand on va en formation, moi ce que j'aime c'est qu'il y a des gens de tout horizon, on essaie de se mélanger il y a des gens qui travaillent avec des enfants qui cognitivement fonctionnent bien, il y a des gens comme nous.

Avec Dominique, on travaillait ensemble, on en a eu un peu assez de Picbille, on s'ennuyait nous avec Picbille arrivé à un moment, et on a fait des stages à l'IUFM et on nous avait parlé de maths+, il y avait Cap maths aussi qu'on nous avait conseillé mais on nous avait dit que pour notre école c'était un peu difficile et on a demandé conseil et on nous a dit que maths+ de chez SED semblait plus correspondre à la population qu'on avait.

Son discours sur les élèves semble commun à celui de nombreux enseignants de REP, comme nous l'avons déjà vu un peu plus haut en citant Peltier-Barbier (2003) qui expliquait le discours paradoxal de ces enseignants qui critiquent les propos péjoratifs tenus sur leurs élèves par des personnes extérieures de l'école mais qui les confirment en tenant eux-mêmes des discours similaires. Ces deux extraits sont instructifs à la fois sur la représentation que Sylvie a des élèves de l'école, et sur le rapport qu'elle entretient avec son travail. Elle oppose les enseignants de REP et les autres, parlant des gens qui ont des enfants qui fonctionnent cognitivement bien et les gens « comme elle », sous entendant des élèves qui ne fonctionnent pas bien d'un point de vue cognitif. Il semble que pour Sylvie, les représentations des élèves de l'école sont associées au niveau scolaire et aux connaissances plutôt qu'à l'environnement social comme c'était le cas pour Dominique. Dominique, elle, avait donné un exemple assez similaire de formation mais en opposant les professeurs du 16^{ème} arrondissement de Paris et ceux de son école.

Il est possible que pour ces deux enseignantes, la difficulté associée au manuel *Cap maths*, ne prenne pas le même sens, même si, en fin de compte, il est possible qu'elle ne se sentent peut-être pas capables d'assumer des situations problèmes avec leur élève. Sylvie semble aussi chercher la « bonne » situation, comme Dominique, ni trop difficile ni trop facile, mais dont la

forme d'implication en activité mathématiques puisse correspondre à leurs élèves. La formation pourrait interroger ce que les enseignantes entendent pour « trop difficile ».

Ce qui a retenu notre attention dans les propos de Sylvie, c'est le fait qu'elle s'ennuie avec la méthode Picbille. Est-ce une façon pour elle de dire que cette méthode propose des contenus très répétitifs et que la progression est très lente en début d'année pour favoriser la construction par les élèves des savoirs mathématiques notamment ceux sur la dizaine ? Elle reviendra un peu plus tard sur la méthode Picbille pour expliquer qu'elles ont préféré changer car Picbille ne proposait pas suffisamment d'apprentissages en géométrie et mesures, et à cause du matériel de numération de la méthode : *« après dans Picbille c'est vrai que les boîtes c'était pas mal mais on en a eu marre voilà. On fait de la manipulation quand même, on a des buchettes, on a Bucheton, on a des trucs mais on utilise plus les boîtes de Picbille car elles sont très spécifiques à la méthode mais on manipule autrement »*. Cela questionne ses connaissances mathématiques et surtout didactiques. Encore une fois, elle exprime en revanche une accointance particulière avec son métier. Les contenus doivent avant tout lui plaire, cette représentation est encore caractéristique de sa professionnalité.

Le fait qu'elle associe un matériel à une méthode et non aux possibilités didactiques qu'il propose laisse penser qu'elle pourrait ne pas avoir su comment permettre aux élèves de passer de la manipulation de la boîte à la conceptualisation des notions mathématiques afférentes. Son discours sur les mathématiques est par ailleurs un peu flou, elle évoque du matériel tels que les bûchettes après avoir parlé des boîtes Picbille, qui n'engagent pas les mêmes connaissances mathématiques pour les élèves.

1.2.2. Un sentiment de compétence en mathématiques

Sylvie semble avoir, dans sa carrière, demandé plusieurs stages de formation en mathématiques, qui correspondraient alors à des besoins ressentis par l'enseignante tels qu'elle nous a décrit ses choix de formation. Il nous semble toutefois qu'il y a un paradoxe entre ce que nous dit Sylvie à propos des formations (son choix par besoin) et ses compétences en mathématiques dont elle semble convaincue. Ce qu'elle nous dit ensuite sur les contenus de formation et les ressources qu'elle utilise vont dans ce sens. Le livre du maître apparaît davantage comme un recueil d'idées et comme une ressource déjà construite qu'elle pourra utiliser en classe, sans lui demander de travail supplémentaire de préparation.

Les contenus de formation semblent représenter des ressources de situations nouvelles plus que des contenus pour lui permettre de réfléchir sur sa pratique. L'enseignante explique que ce sont les réactions des élèves et leur compréhension acquise par son expérience, davantage que les formations, qui lui ont permis d'apprendre son métier :

Moi je t'avoue que j'ai l'impression d'avoir appris en fonction des réactions des élèves, mais moi j'ai fait quand même pas mal de stages en mathématiques [...] ça m'a quand même apporté un peu. Les réactions des élèves avec les années, bon il y a des choses qu'on appréhende mieux. [...] Les stages m'ont apporté moi, ça donne des petites billes plus sur les pratiques parce que les savoirs bon...

Il semble que Sylvie perçoive les formations comme des possibilités de trouver des ressources pour faire la classe plutôt que des possibilités d'approfondir des connaissances mathématiques et didactiques. Nous pensons que, par son expérience professionnelle en cycle 3, cette enseignante a un sentiment de compétence suffisant pour enseigner les mathématiques à des élèves de CP. La confrontation de ses représentations avec sa pratique sera alors très utile pour comprendre ce rapport à la formation et en particulier aux contenus mathématiques.

La vocation pour son métier, que nous supposons être au cœur de sa professionnalité, expliquerait les représentations que cette enseignante a de ses compétences. Selon la définition de la vocation proposée par Dubet (2013), Sylvie, en incarnant son métier, incarne aussi les compétences et les valeurs inhérentes à sa fonction. Nous supposons qu'une trop grande déstabilisation des pratiques de Sylvie, provoquée par une formation, un accompagnement ou encore une analyse de pratiques, pourrait apparaître comme une remise en question des choix de son métier. Une réflexion sur sa pratique n'est donc pas ce que Sylvie attend d'une formation. Cela pourrait expliquer la distance qu'elle a entretenu avec nous et avec Joëlle afin de ne pas entrer dans des discussions pouvant remettre en question sa pratique.

1.2.3. Les attentes de formation de Sylvie

Comme une majorité d'enseignants, Sylvie attend des formations une possibilité d'échanger avec des collègues de travail. Pourtant, le dispositif proposé par la circonscription devait favoriser les échanges. Nous pouvons alors nous demander pourquoi Sylvie n'a pas souhaité s'investir dans celui-ci.

Les résultats de notre enquête à grande échelle sur l'académie de Paris révèlent que parmi les 59% d'enseignants qui avaient exprimés de la satisfaction envers leur formation, près de la moitié avaient cité les échanges avec leurs pairs comme critère pour évoquer des formations

appréciées. Ce critère apparaissait aussi comme le plus fréquemment cité par les enseignants ayant exprimé des attentes vis-à-vis de leur formation, parmi les enseignants ayant évoqué des attentes quant aux formes de travail souhaitées.

Pour Sylvie, les échanges avec ses collègues et la possibilité de voir d'autres pratiques font davantage formation que les apports du formateur. Elle nous dit que la confrontation avec des pairs lui permet d'élargir ses représentations sur les apprentissages des élèves, en réalisant par exemple qu'en dehors des REP, les élèves ont un autre « niveau ». C'est aussi parce que les échanges entre pairs représentent ce que Sylvie attend d'une formation, qu'elle regrette les formats longs de formation, et qu'elle ne comprend pas l'utilité des animations pédagogiques trop ponctuelles.

Construire des liens de confiance pour parler de sa pratique semble important pour Sylvie. Les animations ne l'intéressent pas car elles sont aussi trop descendantes. Cela interroge les raisons pour lesquelles Sylvie n'a pas perçu le dispositif proposé par la circonscription – avec le soutien de la maîtresse E, Joëlle – comme une opportunité pour construire des séances différentes et pour échanger à partir d'autres pratiques que la sienne. Est-ce un problème de confiance envers sa collègue spécialisée ? Considère-t-elle Joëlle comme un pair ou s'agit-il d'une forme de défiance vis-à-vis de la circonscription ? L'entretien avec Joëlle nous apportera des éléments de compréhension, notamment sur les tensions qu'ont provoquées les préparations de ces ateliers dont elles se sont senties dépossédées. Autant Dominique que Sylvie n'ont pas fait mention de ces tensions. Au contraire, elles nous ont plutôt rapporté l'intérêt de croiser leur regard sur les élèves à l'occasion de ces ateliers mathématiques.

Même si cette demande est largement partagée par la profession, nous comprenons, d'après l'analyse de la pratique de Dominique et à l'aune des représentations de Sylvie, que les raisons de ces attentes d'échanges entre pairs ne sont pas les mêmes selon les enseignants, et ne répondent pas aux mêmes logiques en fonction de la professionnalité de chacun. Pour Dominique, les échanges lui permettent de légitimer sa représentation de « sauveuse » qu'elle s'est construite pour assumer son travail dans un contexte difficile. Pour Sylvie, les échanges sont autant d'occasions pour apprendre, et pour se rassurer quant à son appartenance au groupe professionnel.

La professionnalité de Sylvie fait ressortir une identité marquée et influencée par son amour du métier. Pour Sylvie, enseigner c'est tout autant éduquer que transmettre des savoirs. La compréhension de sa professionnalité nous renseigne sur son rapport à la formation, et en

reprenant les quatre indicateurs que nous avons distingués pour le définir, nous pouvons en déduire ce qui fait sens pour Sylvie en formation. Le rapport « impliqué »⁹⁰ se caractérise pour Sylvie par une présence assidue à toutes les formations proposées par la circonscription et des demandes de formations choisies tous les ans. Sa participation est plus impliquée lorsque la formation propose et permet des échanges entre pairs, sur un temps long, afin qu'une confiance entre pairs puisse s'installer et que des discussions sur les pratiques de chacun puissent émerger. Pour Sylvie ces formations permettent aussi de sentir « moins seule », ce qui montre l'importance de l'appartenance au groupe professionnel pour cette enseignante. Dans l'entretien, Sylvie nous dit qu'elle choisit les formations en fonction de ce qu'elle ressent comme un besoin pour enseigner, ses choix ne se portent pas sur des formations qui lui permettraient « juste » de sortir de sa classe. Les contenus de formation doivent lui permettre, selon ses termes : « *de mettre en place des choses dans ma classe, faire évoluer ma pratique, j'ai besoin de rien d'autre* ».

L'observation de sa pratique nous donnera l'occasion de mieux comprendre comment se traduisent, dans sa pratique ses connaissances mathématiques et didactiques qui nous semblent, à travers son discours et les quelques éléments livrés, être trop fragiles pour expliquer correctement les apprentissages de ses élèves et les ressources qu'elle utilise. Sylvie ne semble pas si confiante quant à ses savoirs pour enseigner acquis par son expérience professionnelle.

1.2.4. Analyse de l'activité de Sylvie lors d'une séance avec le jeu du mistigri.

Tout comme pour sa collègue Dominique, Sylvie a été, dans un premier temps, assez distante avec nous. Pour les mêmes raisons que Dominique, la proposition de la circonscription de réaliser des ateliers mathématiques sur la base de résultats aux évaluations, a été mal vécue. Nous avons toutefois pu, avec Sylvie, observer ses pratiques enseignantes lors de la mise en place du jeu du « Mistigri des Caraïbes »

Une mise en place difficile de la formation

Dominique et Sylvie avaient l'habitude de travailler ensemble et de réaliser des ateliers. En revanche, la circonscription, qui a mis en avant une bonne intention (celle de ne pas surcharger les enseignantes dans leur travail quotidien, en proposant à la « maîtresse E » et la « maîtresse plus » de préparer les ateliers), a été mal perçue et sa proposition a été mal vécue

⁹⁰ Pour reprendre les termes utilisés par Fleix (2013) pour décrire la première dimension du rapport à la formation.

par les deux enseignantes de CP qui se sont senties dépossédées de leur rôle en voyant confier la responsabilité des contenus d'enseignement pour leurs élèves à d'autres enseignantes. C'est Joëlle, lors de son entretien avec nous, qui a mentionné ces tensions relevant de l'organisation des ateliers, nous y reviendrons. En outre, la deuxième année, la proposition de la circonscription de renouveler des ateliers mathématiques avec le jeu du mistigri a généré de nouvelles tensions qui se sont traduites, pour les deux enseignantes de CP, par un refus, dans un premier temps, d'animer le jeu du mistigri lors de nos observations.

Dominique et Sylvie ont tenu à conserver un certain « contrôle » sur les contenus et sur l'organisation de la classe, en constituant les groupes pour les ateliers en fonction des connaissances des élèves et de leurs capacités. Sur ce choix aussi, des tensions ont émergé entre l'enseignante spécialisée et les enseignantes de CP car elles n'envisageaient pas la constitution des groupes de la même manière. La première année, les enseignantes de CP ont souhaité réaliser des groupes de niveaux afin de ne pas mettre dans un même groupe des élèves ayant trop d'écart dans leurs connaissances mathématiques. L'enseignante spécialisée, elle, préférait mélanger davantage les élèves pour profiter de cette hétérogénéité et favoriser le tutorat entre élèves.

Finalement, la deuxième année, les enseignantes de CP ont accepté de penser la répartition des élèves de manière collective. Nous pensons que les enseignantes de l'école 2 ont influencé les enseignantes de l'école 1 sur cet aspect. En effet, lors de la réunion de présentation par la circonscription du jeu du mistigri, la question de l'élaboration des groupes d'élèves avait été abordée et des discussions entre enseignantes avaient permis de s'accorder sur l'intérêt de former des groupes hétérogènes d'élèves afin que les élèves les plus faibles puissent bénéficier de procédures d'élèves plus experts pour progresser.

Dans les premier temps, Sylvie n'était pas vraiment d'accord pour être filmée, puis, à la suite de l'explication de notre projet et grâce à la récurrence de nos venues, nous avons pu construire avec cette enseignante une relation de confiance. Sylvie a finalement accepté d'être filmée lors d'ateliers avec le jeu du mistigri après quelques séances.

Durant les deux années de notre présence à l'école 1, nous avons filmé Sylvie lors de six séances de jeu dont deux sur le jeu du mistigri. Notre corpus de vidéos pour Sylvie se compose ainsi de dix films, car nous avons pu filmer plusieurs groupes sur certaines séances. Le tableau ci-dessous reprend en détail, les dates, et les jeux sur lesquels Sylvie a accepté d'être filmée.

Dates	Jeux mathématiques
23 février 2015	Le nain jaune
9 mars 2015	La bataille des nombres
11 mai 2015	Le nain jaune
18 juin 2015	Le nain jaune
28 avril 2017	Mistigri des caraïbes
12 mai 2017	Mistigri des caraïbes

Tableau 16. Récapitulatif des séances filmées de Sylvie

Nous avons filmé trois jeux animés par Sylvie : le nain jaune, la bataille des nombres et le mistigri des caraïbes.

Présentation et analyses de la séance

Pour l'analyse, nous avons choisi une séance avec le jeu du « Mistigri des Caraïbes » qui présente davantage que pour les autres jeux – moins riche sur le plan mathématique –, l'occasions d'observer la mise en œuvre de connaissances didactiques de la part de Sylvie. Cette séance s'est déroulée le 28 avril 2017⁹¹, soit la deuxième année de notre présence à l'école, lorsque la circonscription a proposé aux enseignantes de CP de l'école 1 et de l'école 2 de réaliser des ateliers mathématiques avec le jeu du mistigri pour travailler l'addition à trou.

Les élèves du groupe que nous avons filmé sont au nombre de cinq. Les élèves ont déjà joué au moins deux fois auparavant à ce jeu et en connaissent les règles. Lors de cette séance, une nouvelle variable est introduite car les élèves devront trouver le complément d'un nombre à 15, les fois précédentes, il s'agissait des compléments à 11 ou à 13.

La séance comprend deux phases. La première phase comporte un rappel des règles du jeu, la distribution des cartes et l'explication de la tâche (nouvelle variable proposée aux élèves). La deuxième phase est consacrée à la réalisation du jeu qui correspond donc à la phase de régulation de l'activité des élèves. Le jeu se termine sans phase de bilan, comme dans la classe de Dominique.

Sylvie entretient un rythme très cadencé durant toute la partie, les élèves ont peu de temps pour calculer. Les procédures ne sont pas demandées aux élèves ni explicitées. C'est l'enseignante qui valide les réponses des élèves. Pour déterminer de façon plus précise la part du temps de paroles de l'enseignante et des élèves et la fonction du discours de l'enseignante, nous avons suivi la même méthode que pour l'analyse de la séance de Dominique en

⁹¹ La vidéo de la séance se trouve en annexe 12, sa transcription en annexe 13(2)

déterminant les actes de paroles issues de la transcription des paroles de l'enseignante et des élèves.

	Nombre d'actes de paroles			Fonction des actes de paroles	
	Enseignante	Élèves	Total	Transmission des savoirs	Conduite du jeu / groupe
Dévolution	26	10	36	6	20
Régulation	127	35	162	46	81
Total	153	45	198	52	101
Répartition	77%	23%	100%	34%	66%

Tableau 17. Les actes de parole de la séance de Sylvie

La séance comporte 198 actes de paroles de l'enseignante et ses élèves, représentant en moyenne 17 actes de paroles par minutes (la séance dure 11 minutes et 51 secondes). L'analyse révèle la prédominance du discours de l'enseignante sur ces élèves, comme pour la classe de Dominique, mais avec une prédominance moins forte : 3 actes de paroles de Sylvie (contre 4 pour Dominique) pour 1 acte de parole des élèves.

La répartition des actes de parole de l'enseignante entre la transmission des savoirs ou la conduite de classe fait apparaître que 34% de ses actes de paroles concernent la transmission du savoir. Sylvie fait très peu de rappels à l'ordre. Les 66% d'actes de paroles liées à la gestion du groupe ou du jeu servent à rythmer le jeu. Sylvie conserve ainsi une certaine pression sur les élèves qui lui permet de conserver des conditions favorables au déroulé du jeu, ne permettant pas ainsi aux élèves de s'ennuyer et d'avoir un comportement qui mettrait en péril la gestion du groupe. Pour reprendre les termes de Charles-Pézard *et al.* (2012), l'enseignante installe ainsi la paix scolaire, garantissant pour elle l'enrôlement des élèves dans les tâches, mais aussi le maintien de comportements d'élèves adéquats au bon déroulement de la séance. Les élèves jouent les uns après les autres, et l'attente des élèves entre chaque tour n'est pas trop longue pour éviter un décrochage de leur attention.

Ce maintien du rythme fait apparaître une autre contradiction entre la logique des apprentissages et la logique de la réussite immédiate. Pour maintenir un rythme soutenu dans le déroulé du jeu, Sylvie ne prend pas le temps de demander aux élèves leur procédure, ni d'organiser des phases collectives pour faire réfléchir les élèves sur des procédures possibles. Approfondissons l'analyse pour comprendre les logiques des pratiques de Sylvie.

Nous avons vu, dans le premier chapitre, que les enseignants, par l'utilisation de jeux, peuvent basculer dans ce que Pelay (2011) a appelé le « contrat ludique » en laissant de côté les apprentissages. Il est possible que le maintien de ce rythme soit perçu par Sylvie comme nécessaire pour entretenir la motivation des élèves pour jouer. Pour Sylvie, il nous semble que ce maintien du rythme est aussi lié à sa représentation du métier et à la réussite immédiate des élèves qu'elle souhaite provoquer. Nous allons étayer nos propos en revenant sur le déséquilibre perçu dans les actes de parole de Sylvie et en l'analysant du point de vue de sa professionnalité.

Sylvie aime enseigner et éduquer les élèves, les deux finalités étant étroitement liées selon elle pour permettre la réussite des élèves. Sylvie est aussi sensible aux conditions dans lesquelles elle exerce, elles doivent à la fois être favorables pour elle et pour ses élèves. Nous avons demandé, lors de l'entretien, si les ateliers mathématiques représentaient plutôt des avantages ou des contraintes dans leur préparations et organisation, elle nous avait dit « *Non ce n'était pas une contrainte car même si ça demande plus de préparation ça apporte tellement autre chose que moi j'accepte* ». Le déséquilibre des actes de paroles entre la conduite du jeu et la transmission du savoir s'explique peut-être en partie par le fait que l'enseignante a l'impression que les ateliers mathématiques permettent plus d'apprentissages pour les élèves, à condition que le jeu soit bien mené. Sa façon de conduire la séance et de prendre en charge les difficultés rencontrées par les élèves répond ainsi aux deux finalités de l'enseignement.

Sylvie ne doute pas de ses compétences pour enseigner les disciplines, dont les mathématiques. Elle nous le dit quand elle parle des formations et qu'elle indique qu'elles lui permettent d'actualiser ses ressources, mais qu'elles ne lui apportent pas de compléments de savoirs, ni disciplinaires ni didactiques. Il nous semble que pour cette enseignante, comme pour Dominique, les représentations qu'elles ont de leurs compétences sont très liées, d'une part, au contexte professionnel dans lequel elles exercent (REP), mais aussi, d'autre part, au niveau scolaire dans lequel elles enseignent (le CP).

Ces représentations sont à apprécier au niveau de la professionnalité des enseignants et du genre professionnel. Nous avons que Baillat et Philippot (2009) avaient identifié deux caractéristiques qui pouvaient accentuer la faible exigence des enseignants dans la gestion des apprentissages : le manque d'expérience et le sentiment de compétence. Le sentiment de compétence semble correspondre aux représentations de ces deux enseignantes, qui ont l'impression d'avoir les connaissances suffisantes pour enseigner à des élèves de la maternelle

jusqu'au CM2, et donc *a fortiori* en CP, même dans des disciplines dont elles ne sont pas spécialistes. Pour ces enseignantes expérimentées, le sentiment de compétence est renforcé par les connaissances relatives aux comportements de leurs élèves qu'elles ont développés par leur expérience professionnelle.

Cela questionne alors la formation initiale mais aussi continue. Les enseignants reçoivent-ils des formations en didactique leur permettant de remettre en question ces représentations, en pointer les obstacles, identifier les erreurs des élèves et leurs origines, mettre en place les ajustements didactiques nécessaires ? Nous rejoignons les propos d'Allard et Mamede (2023, p. 341) qui interrogent la vigilance didactique du côté de formateurs d'enseignants : « Nous associons l'exercice d'une certaine vigilance du formateur à l'amélioration du lien entre théorie et pratique chez les formés. L'exercice de la VDF exige des conditions particulières pour saisir les besoins des formés ».

Peltier- Barbier (2003, p. 67) évoque également très justement ces représentations :

Les enseignants semblent s'être construit une certaine « théorie » de l'apprentissage et de l'enseignement, revendiquent le droit de savoir mieux que quiconque ce qui convient à leurs élèves et s'estiment de ce fait parfois libres de changer les programmes officiels sur le plan des contenus, de la progression, du temps consacré aux apprentissages mathématiques.

Ces représentations et ce sentiment de compétence semblent s'inscrire dans la professionnalité de certains enseignants du premier degré et participer à la construction d'un genre professionnel. Elles peuvent en revanche s'exprimer différemment selon les styles des enseignants, en lien avec leur propre professionnalité.

Les styles de Dominique et Sylvie diffèrent sur ces questions, cela peut s'observer dans leur attitude face aux difficultés des élèves. Nous avons déjà vu que face aux difficultés des élèves, Dominique se met en colère car elle n'accepte de ne pas pouvoir aider les élèves : cela donnerait raison à ceux qui pensent que les élèves de REP ne peuvent pas apprendre comme les autres et contredirait sa conviction qu'elle peut aider tous les élèves, quelle que soit leur milieu social d'origine. Pour Sylvie, nous verrons dans les exemples développés ci-après, que pour faire réussir ses élèves, elle préfère éviter les difficultés.

La réussite des élèves avant tout

Avant de détailler les deux moments choisis pour analyser les interactions entre Sylvie et les élèves, il est important de revenir sur la façon dont l'enseignante a présenté la tâche aux élèves :

Vous regardez vos cartes, si vous pouvez faire 15 avec vos cartes vous les posez. Regardez s'il y a deux cartes qui vous permettent de faire 15.

L'enseignante pose ainsi un problème aux élèves dont la résolution, induite par la formulation, suppose de trouver deux termes dont la somme fait 15. La procédure la plus probable pour les élèves, va consister à surcompter jusqu'à 15 à partir d'un nombre. Le surcomptage permettant de trouver le complément à 15 de ce nombre. Dans la suite du jeu, l'enseignante modifiera la façon de poser le problème, elle dira : « Combien il manque à ... pour trouver 15 ? ». Bien que la procédure que les élèves vont utiliser est la même car les nombres le permettent, il n'est pas sûr que tous les élèves donnent le même sens à ces deux consignes.

Dans les deux extraits que nous allons analyser plus en détail, l'enseignante se trouve confrontée à la difficulté d'élèves qui ne savent pas répondre au problème qui leur est posé, nous allons voir comment elle y répond.

Extrait 1 : premier tour de jeu, l'enseignante (M) interagit avec Z (Z)

M : Z tire une carte. (Z tire une carte)
M : Alors ? Regarde si tu peux faire 15. (Z regarde ses cartes)
M : Regarde bien Z. Fais les calculs. Vois si tu peux faire 15 avec tes cartes. (Tout le monde regarde vers Z qui dénombre les fruits dessinés sur les deux cartes)
M : Quand tu additionnes deux cartes, est-ce que tu peux faire 15 ?
(Z sort une carte sur la table)
M : Alors 11, il manque combien pour aller jusqu'à 15 ? Tu as 11, combien il va te manquer pour aller jusqu'à 15 ?
Z : (surcompte à partir de 11) 12,13,14,15
(L'enseignante soutient la réponse de l'élève en soulevant ses doigts au fur et à mesure que l'élève surcompte.)
M : Donc il te manque combien ? (En montrant 4 avec sa main)
Z : 4
M : Est-ce que tu as le 4 ?
Z : oui
M : Voilà, donc Z elle a fait 15 déjà, très bien.

Dans cet extrait, on remarque que les deux questions posées par l'enseignante n'engendrent pas les mêmes procédures par cette élève. Dans le premier cas, elle cherche à additionner deux cartes de son jeu en s'aidant du dénombrement. Dans le second cas, la question posée induit

chez l'élève une autre procédure. Cela suppose que cette élève reconnaît le type de problème posé par l'enseignante. Cependant, l'enseignante soutient le surcomptage par les gestes mais ne la questionne pas sur d'autres stratégies possibles. L'enseignante ne s'appuie pas sur la numération et le calcul pour résoudre cette tâche (elle a pourtant utilisé la méthode de Brissiaud pendant plusieurs années). L'enseignante aide à la réussite de la tâche, réussite qu'elle attribue à Z alors qu'elle prend en partie sa réalisation, notamment en montrant le résultat cherché sur ses doigts.

Deuxième extrait : troisième tour, l'enseignante (M) interagit avec K (K)

M : Est-ce que tu peux faire 15 ? Regarde bien. (En plaçant bien les cartes de l'élève dans sa main).

K : (L'élève dit non de la tête)

M : Mais si, regarde bien tes cartes tu peux faire 15. Mets les bien comme ça, regarde comment tu peux faire 15. Regarde bien K, comment tu peux faire 15.

(On voit K qui regarde ses cartes)

M : Alors ? (L'enseignante se lève et se passe derrière l'élève pour l'aider à regarder les cartes en les replaçant)

K : non

M : Tu ne peux pas faire 15, tu es sûr ? Prends celle-là. (En lui désignant la carte 14)

M : Qu'est-ce qui te manque pour aller jusqu'à 15 ? Si j'ai ça (en montrant la carte), combien, il me manque pour aller jusqu'à 15 ? Pose ta carte

(K pose la carte 14 sur la table)

M : Regardez. Combien il lui manque pour aller jusqu'à 15 ?

Dorian (en face de K) répond immédiatement : 1

M : oui, il l'a.

M : Voilà il a fait une paire.

L'enseignante prend complètement en charge la réalisation de la tâche. L'élève n'avait pas vu la paire qui se cachait dans son jeu ; il n'aura pas la possibilité de réaliser la tâche car l'enseignante fait appel au collectif et aux élèves moins en difficulté pour trouver la bonne réponse. L'élève n'aura par l'occasion de réfléchir, de faire et d'apprendre. Et ce d'autant plus que l'enseignante ne propose pas d'explications à la suite de la réponse donnée par l'autre élève. Elle ne demande pas non plus à l'autre élève d'expliquer comme il a trouvé.

Il est pourtant vraisemblable que K pouvait trouver la réponse à cette question simple (trouver le complément à 15 de 14) si plus de temps lui avait été accordé, notamment pour comprendre ce qu'il ne saisissait pas de la tâche à réaliser. Dans la suite du jeu, cet élève n'utilisera pas le surcomptage ; à chaque tour, il dénombrera tous les fruits présents sur les cartes.

Il est possible que pour K, la représentation symbolique des nombres sur le jeu de carte ait été un frein dans l'exemple cité. Si l'élève ne regarde pas l'écriture chiffrée mais dénombre les quantités, alors sur la carte 14, il a dû dénombrer 4 fruits sans avoir la connaissance de la valeur du perroquet qui représente la dizaine. C'est sûrement pour cette raison que l'élève semblait sûr de lui lorsque par deux fois il a signalé à son enseignante, très insistante pourtant, qu'il n'avait pas de paire dans son jeu.

L'enseignante ne questionne pas les procédures des élèves pour prendre des indices sur leurs connaissances et que ce qui fait obstacle pour eux. Une analyse *a priori* du jeu avait pourtant été réalisée lors de la réunion de présentation du jeu par la circonscription, et cet obstacle lié à la représentation symboliques des nombres avait été évoqué. Pour l'enseignante, ce qui est important est que la tâche soit réussie ; cet indicateur semble lui suffire pour se convaincre que les élèves ont réussi, qu'ils ont appris (à jouer).

Ce que la pratique de Sylvie questionne pour la formation

Sylvie ne semble donc pas être en mesure d'ajuster ses aides aux difficultés des élèves. Elle ne peut pas, dans l'action, accéder à la compréhension de leurs procédures et des connaissances qu'elles mobilisent.

Son objectif étant de faire réussir les élèves, Sylvie prend alors en charge – en partie ou totalement – la résolution des problèmes. Elle ne propose pas aux élèves de rencontrer d'autres types de procédures qui seraient plus efficaces et qui leur permettraient de procéder par le calcul, comme l'objectif initial de ce jeu le supposait.

Une formation qui permettrait à Sylvie de construire ses besoins pourrait la confronter à d'autres pratiques enseignantes, sur la même situation, qui favoriseraient des procédures de calculs chez les élèves. Sylvie, comme Dominique, cherche la bonne situation qui permettra aux élèves de jouer et de réussir. Ces deux enseignantes, en revanche, ont confiance dans leur capacité à assurer le déroulement du jeu et ne semblent pas questionner les aides qu'elles apportent. Réfléchir à partir de la pratique d'un autre enseignant serait *a priori* moins difficile pour ces enseignantes que de se confronter à une analyse des possibles non envisagés dans leurs pratiques. Comme si la ZDP portait non seulement sur leurs pratiques, mais aussi sur les modalités du développement.

Analysons à présent la pratique de Joëlle, la maîtresse E qui intervient dans l'école de Dominique et Sylvie.

1.3 Joëlle, une enseignante passionnée par les apprentissages des élèves

Joëlle est enseignante depuis une trentaine d'années, elle a passé le concours pour entrer à l'École normale après le Baccalauréat. Elle nous a dit : « *c'était la période où à l'École normale, on avait une formation concomitante avec l'université et on sortait de cette formation avec un DEUG d'enseignement et on avait une équivalence universitaire* ». Joëlle n'était pas sûre des dates, mais à partir de ce que Joëlle nous a dit, nous pensons qu'il est probable qu'elle ait intégré l'école normale en 1985 qui correspond à la dernière année où les enseignants étaient recrutés après le baccalauréat, car à partir de 1986, les enseignants étaient recrutés à « bac +2 ». Son parcours universitaire correspond aussi aux parcours école normale/université de cette fin des années 80.

1.3.1. Premiers éléments de la professionnalité de Joëlle

Avec son équivalence universitaire, quelques années après avoir débuté comme enseignante, Joëlle s'est inscrite en licence et en master de sciences de l'éducation. Lors de ce parcours universitaire, elle a reçu des cours par Gérard Vergnaud. C'est la rencontre avec ce chercheur qui lui a donné envie de continuer à se former en mathématiques, comme elle nous l'explique « *J'ai eu Monsieur Vergnaud à l'université, quand même, donc j'ai une formation [en didactique des maths] au départ, et depuis je vais tous les ans en ESPE en analyse de pratiques, donc là, il y a toujours un versant mathématique, donc oui, j'ai tout le temps des formations* ». ⁹² Cet exemple du parcours de Joëlle montre l'importance de la construction identitaire pour le développement professionnel, et l'importance des rencontres qui peuvent influencer cette construction identitaire ; c'est le cas pour Joëlle et son attrait pour les mathématiques et leur enseignement.

Nous percevons, chez Joëlle et Sylvie, une similitude dans leur discours sur la prise en compte de l'enfant et de son apprentissage. Cette représentation du métier d'enseignant est en cohérence avec les discours institutionnels de l'époque où elles ont débuté dans le métier, qui prônaient une pédagogie centrée sur l'élève (loi de 1989). Nous le verrons, cette proximité des discours relatifs à la professionnalité ne correspond pas à une proximité des pratiques.

Joëlle est devenue enseignante spécialisée en 2008, soit au bout d'une vingtaine d'années d'expérience. Joëlle nous a confié qu'avant de devenir enseignante, elle souhaitait devenir

⁹² Tous les verbatims du discours de Joëlle sont extraits de l'entretien semi-directif mené avec Joëlle (annexe 8), sa transcription figure en annexe 9,

éducatrice spécialisée, mais qu'au fil des rencontres et des discussions, avec notamment une directrice d'école amie de sa famille et une tante qui rêvait de devenir enseignante, ce projet a mûri et elle s'est orientée vers l'École normale. Il nous semble tout de même que cette envie de devenir éducatrice spécialisée, même ancienne, est importante pour Joëlle et assez cohérente avec son parcours professionnel. Son envie de se former, tous les ans, pourrait se traduire par une certaine recherche de sens dans son travail, pour approfondir ses connaissances.

Lorsque nous lui demandons ce qu'elle aime dans son travail, elle nous répond : « *Travailler avec des enfants, j'aime beaucoup leur créativité, leur ouverture, leur curiosité, être avec eux, découvrir avec eux et leur transmettre, les faire chercher, jouer avec eux et les faire avancer* ». Ce qui lui plaît dans son travail est en adéquation avec les missions qui lui sont confiées dans le cadre de sa fonction d'enseignante spécialisée. En effet, les aides que doivent apporter les enseignants spécialisés à dominante pédagogique (nouvelle nomination des maîtres E) sont énoncés comme tel sur le site de l'éducation nationale « *Elles ont pour objectifs de prévenir et de repérer les difficultés et d'aider les élèves à prendre conscience et maîtriser des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite et au progrès dans l'appropriation des savoirs et des compétences* ». Cet extrait fait apparaître le cœur de son travail actuel d'enseignante spécialisée, permettre aux enfants d'apprendre à apprendre. C'est ainsi que nous caractérisons la professionnalité de Joëlle à partir de son discours en entretien avec nous. Une autre caractéristique de sa professionnalité est son désir de se former pour développer de nouvelles compétences, et pour envisager des évolutions professionnelles.

1.3.2. Une enseignante qui se forme en continu

Joëlle parle très souvent de la formation. Son discours fait apparaître un certain recul sur les attentes des enseignants, et leurs besoins pour gérer l'hétérogénéité des élèves. Elle nous explique ainsi sa façon d'envisager son enseignement :

je pense qu'il faut donner envie d'apprendre aussi, construire des projets avec les enfants apprendre à partir des élèves ça c'est très important être à leur écoute parce qu'ils ont beaucoup de choses à nous apporter et ne pas être dans la toute-puissance, penser qu'on maîtrise tout, qu'on sait tout et que c'est tout l'enseignant. Alors il faut qu'on apprenne et ça on peut l'apprendre aussi en formation à prendre du recul, on n'est pas le savoir.

Le fait de reconnaître qu'elle ne maîtrise pas tout, qu'elle accepte de se mettre en retrait pour permettre aux élèves de construire leur savoir sans que tout vienne de l'enseignant, semble être une particularité de sa pratique. Cette particularité relèverait alors de son style, très différent

des deux enseignantes de CP de l'école qui, à l'opposé, d'après nos observations, cherchent à contrôler leur séance d'apprentissage en laissant peu de place à l'autonomie des élèves dans la construction de leur savoir. Reconnaître des « manques », est sûrement aussi ce qui motive Joëlle à continuer la formation. Pour cette enseignante, il semble que la formation soit une composante de sa pratique, nous mettrons justement au regard de cette pratique déclarée, sa pratique observée à travers nos analyses.

Le discours de Joëlle sur les besoins qu'elle perçoit des enseignants sur la prise en charge des difficultés des élèves et le manque de formation pour leur apporter l'aide dont ils auraient besoin pour proposer des aides et trouver des outils, correspond à ce que nous avons constaté également dans les résultats de notre enquête grande échelle. En effet, la première des attentes formulées par 52% des enseignantes vis-à-vis de leur formation concerne des stages leur permettant d'approfondir des connaissances pour faire face à de nouvelles situations professionnelles concernant la diversité scolaire, la difficulté scolaire, les situations de handicap des élèves, etc. Cette attente formulée par les enseignants correspondait également à la principale insatisfaction évoquée par les enseignants vis-à-vis de leur formation et de leurs contenus. Le discours sur les apprentissages des élèves laisse penser que cette enseignante porte un regard réflexif sur ses pratiques et sur la façon dont les élèves apprennent. Joëlle nous dira par ailleurs qu'une formation régulière en didactique, et par des lectures, lui semblent nécessaires pour améliorer ses pratiques et favoriser les apprentissages des élèves. Joëlle nous dit échanger régulièrement avec des collègues de sa spécialité pour prendre du recul.

Joëlle répète plusieurs fois ce qui fait sens pour elle en formation, comme pour attirer notre attention sur la qualité et le sérieux dont elle fait preuve dans son travail. Elle nous dira d'ailleurs un peu plus tard, se former très régulièrement pour continuer à se développer professionnellement :

Tous les ans je vais assister à des colloques, des réunions ou des conférences universitaires, je vais me réinscrire cette année au Master 2 d'ASH mais pas forcément pour faire de la formation sauf s'il y a un poste qui m'attire particulièrement parce que j'aime ce que je fais avec les élèves, mais si mon poste est remis en cause, peut-être que je changerai mon fusil d'épaule. [...] Selon les sujets choisis, [j'attends] des réponses aux questions que je me pose, allez plus loin dans certaines thématiques, parfois je tourne en rond et ça me manque et les échanges avec les autres. Je suis quelqu'un qui a besoin de travailler avec les autres, c'est mon caractère, j'ai toujours fonctionné comme ça.

Joëlle nous apprend ainsi qu'elle souhaite reprendre une formation universitaire, ce qui montre la volonté de cette enseignante d'apprendre et de prendre du recul sur sa pratique. Nous retrouvons encore une fois dans son discours ce que nous pensons être au cœur de sa professionnalité, l'aide aux élèves en difficultés et la compréhension de leurs apprentissages, mais aussi de son identité professionnelle affirmée par sa spécialité. Cette enseignante, lucide sur l'avenir précaire du RASED, se donne également la possibilité de rebondir professionnellement. La formation lui permettrait ainsi d'ouvrir ses perspectives professionnelles.

Joëlle entretient un rapport à la formation particulier, et montre une motivation et une implication importante pour continuer à apprendre et se développer professionnellement. Elle a déjà repris par deux fois des cursus universitaires ou de formation. La première fois en licence et maîtrise sciences de l'éducation alors qu'elle était déjà enseignante, et puis la formation et l'examen du CAPA-SH⁹³ pour devenir enseignante spécialisée, option E.

Plus loin dans l'entretien, Joëlle évoquera la façon dont elle se représente son métier et les apprentissages des élèves qui nous permettront de compléter les différents indicateurs du rapport à la formation que nous avons identifié.

1.3.3. Les représentations de Joëlle sur son métier et les apprentissages des élèves

Joëlle nous parlera aussi du matériel qu'elle aime utiliser avec les élèves pour leur permettre de construire leurs savoirs, elle citera d'ailleurs de nombreuses références pour nous donner à voir ses connaissances en mathématiques. Joëlle semble utiliser de nombreux outils pour travailler les notions mathématiques selon différents aspects, sans pouvoir cependant les nommer précisément. Elle nous précise cependant apporter une attention particulière à la mémorisation et aux raisonnements logiques.

Nous avons ensuite abordé avec Joëlle, l'intérêt des ateliers mathématiques pour faire progresser les élèves en mathématiques et en particulier la pertinence du jeu du mistigri pour travailler l'item échoué lors des évaluations nationales : l'addition à trous. Joëlle a développé la façon dont elle envisage les apprentissages des élèves, et nous a donné son avis sur le jeu du mistigri :

⁹³ Le CAPA-SH (certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) est le précédent dispositif de formation pour les enseignants du premier degré souhaitant se spécialiser dans l'accompagnement des élèves à besoins particuliers, remplacé depuis 2017 par le CAPPEI : certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école inclusive.

Je l'ai trouvé intéressant d'abord parce que je ne le connaissais pas, intéressant car il permettait de décomposer un nombre que l'on a pas du tout l'habitude de décomposer comme le 15, je trouve que ça introduit une variable intéressante et moi ça me plaît toujours car on met les enfants devant un petit problème et à eux de trouver ça c'est très très bien

Joëlle est la seule enseignante sur les six à avoir évoqué la décomposition additive d'un nombre en parlant de l'objectif du jeu, ainsi que de variable. Elle regrette cependant que les élèves n'aient pas eu l'occasion de faire du lien avec les compléments à 10 vus en classe.

Les enfants il faut leur faire faire les liens, moi je sais que je le fais beaucoup comme j'utilise beaucoup le jeu je suis obligée de faire ce lien verbalement avec les élèves pour qu'ils comprennent ce qu'ils font avec moi, à quoi ça correspond dans la classe, mais il faut que ça soit repris dans la classe aussi et répété car c'est ça aussi qui fait avancer c'est la répétition.

Cet extrait du discours de Joëlle sur les ateliers mathématiques est intéressant car il évoque plusieurs aspects du travail de l'enseignante. À la fois du côté de son travail auprès des élèves en évoquant ce qui lui semble nécessaire pour que les élèves apprennent, mais aussi du côté de son travail auprès des enseignantes de l'école en laissant entendre des regrets sur ce qui n'a pas pu être fait. Ce que nous comprenons du discours de Joëlle, c'est que sa fonction d'enseignante spécialisée lui a permis de développer des compétences pour aider les élèves en difficultés en utilisant différents « entrées » comme elle nous dit pour multiplier les possibilités de faire rencontrer aux élèves différents aspects des notions visées. Elle nous dit aussi ce qui semble pour elle essentiel dans sa pratique : permettre aux élèves de faire du lien entre les connaissances abordées en ateliers mathématiques et celles vues en classe.

En parlant des enseignantes de l'école 2, elle nous fait comprendre implicitement que ces enseignantes ont proposé des pistes intéressantes de ce qu'il était possible de faire en atelier et en classe, dont les enseignantes de l'école 1 ne semblent pas s'être saisies. Lorsqu'elle dit « c'est dommage », on comprend qu'elle regrette de ne pas avoir pu aller aussi loin qu'elle l'aurait souhaité pour aider les élèves, en faisant des liens entre les apprentissages. Joëlle insistera beaucoup en effet lors de cet entretien sur les liens entre les apprentissages, en exprimant plus explicitement ces regrets vis-à-vis de son travail avec les élèves de l'école 1 et des difficultés qu'elle semble avoir rencontré pour assurer son rôle d'aide et de conseils auprès des deux enseignantes de CP :

C'est dommage, je le réalise mais je ne jette pas la pierre et je suis aussi responsable certainement, j'aurai dû les [les enseignantes de CP] impliquer plus, je ne sais pas [...] Les personnes sont fatiguées aussi, la maîtresse partait à la retraite elle était fatiguée, elle n'avait plus envie de faire tout ça, ça demande de l'énergie.

Joëlle nous fait comprendre qu'elle n'a pas réussi à atteindre ses objectifs, ni, par rapport aux deux enseignantes de CP qu'elle n'a pas réussi à aider, à conseiller et à impliquer davantage l'école 1 dans ce dispositif. C'est elle qui préparait les ateliers mathématiques, ce qui a provoqué des tensions avec les enseignantes, et Joëlle regrette de ne pas avoir impliquées davantage.

Précisons que la position de Joëlle était difficile car la circonscription lui avait bien demandé de gérer la préparation des ateliers et d'aider les enseignantes à mieux identifier les difficultés des élèves en s'appuyant sur les évaluations. Comme nous l'avons vu, Dominique et Sylvie se sont senties remises en question dans leurs compétences professionnelles par la circonscription. Il est possible que le rôle de Joëlle dans ce dispositif ait été par conséquent mal accepté par les enseignantes. Elles auraient pu s'impliquer davantage dans la préparation des ateliers si elles avaient souhaité investir ce dispositif, mais nous pensons que leur réaction vis-à-vis de Joëlle était aussi une opposition passive envers la circonscription. La réaction de Dominique et Sylvie est cohérente avec leur professionnalité ; ces deux enseignantes sont confiantes vis-à-vis de leurs compétences professionnelles et cette remise en question bouscule trop leurs représentations.

La suite de l'entretien avec Joëlle, dont nous ne détaillerons pas les verbatims, met au jour certaines raisons pour lesquelles nous avons remarqué de la distance de la part des deux enseignantes de CP. Joëlle nous explique qu'elle a mis du temps à instaurer une relation de confiance avec les enseignantes de CP, et à proposer des modalités de travail qui bousculaient leurs habitudes. Elle nous explique aussi la position complexe des enseignants spécialisés dont le rôle n'est pas toujours bien défini, les enseignants peuvent se sentir jugés lors des co-interventions, ou lors d'une observation d'un élève en difficulté dans un temps de classe. Le rôle du directeur d'école est essentiel, dit-elle, pour mieux intégrer les enseignants spécialisés dans une équipe.

Joëlle met en avant l'importance de la dynamique d'une équipe dans le contexte professionnel, tant au niveau du rapport à la formation, que sur la construction de la professionnalité. Après les deux années passées dans chacune des deux écoles, nous pensons que c'est en grande partie la dynamique de chaque équipe qui a favorisé ou non l'adhésion des enseignantes au dispositif proposé par la circonscription. La professionnalité des enseignantes,

notamment leur identité professionnelle, est le facteur qui va expliquer le rapport à la formation et les raisons de l'adhésion des enseignantes au dispositif. Dans l'école 2, nous avons observé une dynamique d'équipe très favorable à la formation et à l'innovation, piloté par une directrice très impliquée. Cela permettait de proposer des conditions telles que les enseignantes pouvaient évoluer. Nous y reviendrons au moment de l'analyse des enseignantes de l'école 2.

Pour conclure, il nous semble que l'entretien a été pour Joëlle, un moyen de légitimer ses connaissances et sa fonction. Légitimité sans doute trop fortement remise en question par les tensions au sein de l'équipe de CP de l'école 1. Cette remise en question et la déstabilisation professionnelle qu'elle semble avoir vécu, explique peut-être que Joëlle n'ait jamais trouvé le temps pour les entretiens d'auto-confrontation qu'elle n'avait pas déclaré rejeter *a priori*... L'entretien a mis au jour un rapport très favorable à la formation, correspondant à la professionnalité de Joëlle et au sens qu'elle donne à son métier. Pour Joëlle, le plus important est d'aider les élèves à apprendre en proposant le plus d'entrées possibles pour les apprentissages, afin de trouver des ajustements qui permettent à tous les élèves en difficulté de pouvoir progresser. C'est donc cet objectif qui motive les choix de formation de Joëlle. Pour Joëlle et contrairement aux deux enseignantes de CP, elle ne cherche pas en formation des idées à mettre en œuvre, mais à apprendre et à approfondir ses connaissances sur les apprentissages des élèves. Cette enseignante semble s'intéresser davantage aux contenus d'enseignement qu'aux scénarios. Joëlle nous a donné de nombreux éléments de sa pratique que nous confronterons à l'observation que nous en ferons.

1.3.4. Analyse de l'activité de Joëlle lors d'une séance avec le jeu du mistigri.

Joëlle a toujours montré de l'intérêt pour ce que nous faisons et parlait toujours volontiers avec nous lorsque son emploi du temps le permettait. Le tableau ci-dessous reprend en détail, les dates, et les jeux sur lesquels nous avons filmé Joëlle au cours des deux années.

Dates	Jeux mathématiques
23 février 2015	Le douze barré
9 mars 2015	Le douze barré
11 mai 2015	Le douze barré
9 mars 2017	Mistigri des Caraïbes
16 mars 2017	Mistigri des Caraïbes
30 mars 2017	Mistigri des Caraïbes
27 avril 2017	Mistigri des Caraïbes

Tableau 18. Récapitulatif des séances filmées de Joëlle

Nous avons filmé Joëlle sur deux jeux : le douze barré et le mistigri des caraïbes. Compte tenu de la différence de richesse des deux jeux, nous avons, comme précédemment, choisi d'analyser

plutôt une séance avec le jeu du « Mistigri des Caraïbes ». Dans la plupart des séances filmées avec Joëlle, nous avons assisté à des jeux non terminés, faute de temps. La gestion du temps chez Joëlle est assez révélatrice d'une possible contradiction entre la logique du temps de classe et la logique des apprentissages (Butlen *et al.*, 2004). Cette enseignante très focalisée sur l'aide qu'elle pourrait apporter aux élèves et sur la compréhension de leur difficulté, passe beaucoup de temps, avec chacun pour comprendre leur procédure et s'assurer de leur compréhension.

Joëlle prend beaucoup de temps aussi en début de séance pour s'assurer que tous les élèves maîtrisent bien tous les aspects d'un jeu avant de jouer. Nous pensons que pour cette enseignante, l'objectif d'enseignement ne peut être atteint tant qu'il y a une non-maîtrise du matériel pour les élèves. Ainsi, le milieu est questionné collectivement afin de dépasser un maximum d'obstacles qui pourraient interrompre les apprentissages. Comme nous l'avons vu en entretien, Joëlle a insisté sur l'attention qu'elle portait à chaque séance pour laisser la parole aux élèves, en s'efforçant de parler le moins possible et en les questionnant pour qu'ils construisent leurs savoirs, et qu'ils n'attendent pas passivement la bonne réponse de l'enseignante.

Présentation et analyse globale de la séance

Nous avons choisi la séance du 30 mars 2017⁹⁴ qui représente bien les pratiques observées par ailleurs de Joëlle. Nous avons, comme pour les autres enseignantes, dénombré les actes de paroles des élèves et de l'enseignante. Le tableau ci-dessous synthétise les résultats obtenus.

	Nombre d'actes de paroles			Fonction des actes de paroles	
	Enseignante	Élèves	Total	Transmission des savoirs	Conduite du jeu / groupe
Dévolution (3'50'')	36	22	58	1	35
Recherche (3'55'')	32	17	49	22	10
Régulation (7'50'')	75	44	119	52	23
Bilan (1'30'')	10	9	19	4	6
Total	153	92	245	79	74
	62%	38%	100%	52%	48%

Tableau 19. Les actes de parole de la séance de Joëlle

La séance dure 17 minutes, elle comporte 245 actes de paroles (en moyenne 14 actes de paroles par minutes) dont 62% sont produites par l'enseignante et 38% par les élèves. C'est l'enseignante qui laisse le plus de place à la parole des élèves, parmi toutes les enseignantes

⁹⁴ La vidéo de la séance de Joëlle se trouve en annexe 14 et sa transcription en annexe 15)

observées (celles de l'école 1 mais aussi de l'école 2). Dans les séances des cinq autres enseignantes observées, les actes de paroles des élèves représentent en moyenne 21% de l'ensemble des actes de paroles.

Nous constatons, dans la séance analysée, que les élèves communiquent entre eux sans que l'enseignante les encourage à le faire. Elle régule par moment les interventions des élèves pour éviter que certains donnent une réponse à la place d'un autre, mais il semble que cette enseignante ait des habitudes de travail que les élèves ont intégré, ils peuvent aider les camarades, sans donner la réponse. Ainsi, sur cet aspect, il semble que l'enseignante essaie dans son enseignement de faire ce qu'elle nous a dit en entretien, ne pas monopoliser la parole afin que les élèves puissent expliciter leur procédure, qu'ils n'attendent pas la « bonne réponse » de l'enseignante. Nous remarquons aussi lors de cette séance, que les élèves utilisent les aides qui sont disponibles seuls. Pour cette séance, l'enseignante a placé sur la table une bande numérique des nombres de 1 à 20 et une boîte remplie de petits cubes. À trois reprises, des élèves prendront les petits cubes pour réaliser des collections équivalentes aux nombres présents sur leurs cartes et ainsi dénombrer la totalité des petits cubes correspondant à la somme des deux collections.

Parmi les actes de paroles de Joëlle, 52% concernant la transmission du savoir et 48% concernant la conduite du groupe. Cette répartition est également cohérente avec la façon dont Joëlle déclare envisager son métier. Cependant, en analysant les interactions entre l'enseignante et les élèves, nous avons remarqué que Joëlle questionnait beaucoup les élèves, pour elle-même, pour s'assurer de la compréhension des élèves, mais sans toujours prendre le temps d'expliquer la raison de ces questions. À plusieurs reprises, cela a eu pour effet de perdre les élèves qui ne comprenaient pas les raisons de ces questions. Nous en verrons un exemple un peu plus bas.

Nous allons suivre le déroulement de la séance pour étudier l'enseignement que Joëlle propose notamment en termes d'ajustement didactiques pour aider les élèves à surmonter des difficultés.

Des ajustements didactiques pour aider les élèves à dépasser leurs difficultés

La phase de présentation eu jeu et du rappel des consignes est assez longue (3 minutes 50 secondes), et contribue à l'installation de la paix scolaire. L'enseignante amène les élèves à énoncer la règle du jeu en reformulant leur parole afin de les rendre compréhensible à tous. Elle interroge tous les élèves, qui sont attentifs et demandent à prendre la parole. Cette phase permet à tous les élèves de porter leur attention sur le jeu, tous paraissent motivés, prêts à jouer et à l'écoute, l'enseignante n'élève pas la voix, fait deux rappels à l'ordre à un élève qui a un peu

de mal à écouter les camarades. L'explication du jeu aux élèves est très rapide, l'enseignante rappelle la consigne déjà en parti formulée par les élèves et en annonce la nouvelle variable : « *Toujours avec deux cartes, il faut faire 15* ». Lors de cette première phase de jeu, c'est la seule référence aux mathématiques que fera l'enseignante. L'objectif pour l'enseignante est de s'assurer de la compréhension de tous, afin que les règles du jeu ne viennent pas ajouter des difficultés aux élèves.

Débute alors la phase de recherche, avant de commencer le jeu, en piochant des cartes dans les cartes du voisin à tour de rôle, les élèves vérifient dans leur jeu s'ils ont déjà la possibilité de réaliser une paire de cartes dont la somme est égale à 15. L'enseignante laisse aux élèves le temps de chercher, elle vérifie ensuite en interrogeant chaque élève à tour de rôle pour savoir s'ils peuvent faire 15 avec deux cartes. Nous reprenons quelques extraits du verbatim de la phase de recherche, qui nous semblent caractéristiques de la pratique de l'enseignante. Face à une difficulté supposée de l'élève qui n'a pas vu dans son jeu une paire de cartes dont la somme des valeurs est 15, l'enseignante va tout mettre en œuvre pour tenter de comprendre pourquoi cette élève n'a pas réussi, en lui posant plusieurs questions et en faisant intervenir les camarades.

L'enseignante demande l'élève E3 « *est-ce que toi tu peux poser ?* ». L'implicite de la question sous-entend que les élèves connaissent suffisamment le jeu pour que l'enseignante ne répète pas la consigne à chaque tour. L'élève E3 lui répond non avec la tête, mais l'enseignante ayant remarqué dans son jeu une paire de carte possible (10+5), demande à sa voisine, une élève plus à l'aise en calcul « *Est-ce que tu peux l'aider et regarder si elle n'a pas deux cartes qui font 15 ?* ». L'élève donne alors la réponse 10+5. L'enseignante s'adresse alors de nouveau à E3 en lui disant « *Qu'est-ce que ça fait 10+5 ? Tu as besoin de compter ? 10+5, ça fait combien ?* Un autre élève répond à la place de E3 et Joëlle lui donne la parole pour qu'il explique. L'élève surcompte alors à partir de 10 en montrant bien 5 doigts comptés jusqu'à 15. Afin de s'assurer que l'élève E3 est d'accord avec le calcul de son camarade, Joëlle lui dit alors « *Tu en es sûre ou pas ? Compte voir toi, tu sais compter 10 avec tes mains ?* ». Toujours sans répondre par la parole, l'élève E3 prend la boîte de petits cubes, en sort 5 puis fait un oui de sa tête en rangeant les cubes. L'enseignante, toujours sans réponse orale, continue de la questionner pendant que l'élève dénombre « *ça fait combien ça alors ? ça fait quinze ? Alors qu'est-ce que tu peux faire avec tes cartes ?* ». E3 pose alors les deux cartes 10 et 5 sur la table. Joëlle valide alors « *Très bien tu poses. Très bien* ». Remarquons que Joëlle n'a questionné pas l'élève E3 pour savoir comment avec ses cartes, elle peut être sûre qu'elle ne peut pas faire 15. En revisionnant ce moment, nous nous apercevons que cette élève avait ouvert son jeu de cartes

seulement quelques secondes avant l'intervention de Joëlle. L'envie de comprendre pourquoi les élèves ne réussissent pas pousse parfois l'enseignante à une anticipation un peu rapide par rapport au temps des élèves...

Au tour de l'élève E1, l'enseignante adopte les mêmes gestes professionnels en le questionnant pour s'assurer que la réponse (juste) était bien le résultat d'une connaissance des nombres et d'un calcul, et non le fruit du hasard. Pour comprendre le verbatim suivant, nous précisons quelques éléments de contexte pour cet élève. Nous avons remarqué, depuis le début du jeu, que cet élève semblait connaître des additions dont le résultat est égal à 15. Avant que la partie démarre, cet élève avait donné deux exemples d'addition égales à 15 : $14+1$ et $13+2$. De plus cet élève, un peu agité et n'arrivant pas à contrôler sa parole, est fréquemment intervenu pour répondre à la place des élèves interrogés, et il a toujours donné la bonne réponse en utilisant le surcomptage. C'est d'ailleurs cet élève qui avait surcompté dans l'extrait précédent. Nous supposons que Joëlle, connaissant le comportement de cet élève, a présumé qu'il répondait rapidement, sans probablement avoir vérifié ses cartes, et elle cherche à s'assurer que l'élève ne peut pas jouer pour de « bonnes raisons » :

(E1 vient de piocher la carte 3 et vérifie ses cartes, il a 4 cartes : 2, 4, 14, 3)
E1 : non
Joëlle : mais vérifie avant de dire non. Qu'est-ce que c'est ? 14 plus (en désignant la carte 3)
(E1 commence à sortir des petits cubes)
Joëlle : ça fait combien $14 + 3$?
(On entend une élève dire 17, E1 continue à sortir des petits cubes, il dispose les deux collections : 14 cubes et 3 cubes et dénombre la totalité)
E1 : 16
E4 : et lui ? (en lui désignant un cube oublié lors du dénombrement car il avait glissé) , ça fait 17
E1 : 17
Joëlle : Est-ce que tu peux poser ?
E1 : non

Cet élève E1 connaissait déjà des résultats des résultats proches de cette addition, il connaissait le résultat de $14+2$ et aurait probablement pu déduire celui de $14+3$ avec l'aide de l'enseignante. Il est probable que cet élève, même en ne connaissant pas le résultat de $14+3$, ait déduit que dépassait 15, en s'appuyant sur les résultats connus. Par ailleurs, il est étonnant que cet élève E1, qui sait surcompter, et qui n'a jusqu'à présent utilisé que cette procédure pour accéder à des résultats non connus, choisisse d'utiliser des collections pour répondre au problème posé par l'enseignante. Nous supposons que le matériel des petits cubes représente une aide qu'ils doivent impérativement utiliser lorsqu'ils n'arrivent pas à effectuer un calcul.

L'enseignante, comme pour l'élève E3 dans l'extrait précédent, aurait pu s'assurer que l'élève avait bien vérifié les possibilités de jouer avec ses cartes. Durant toute la partie, elle ne questionnera pas les élèves dans le but de chercher le complément d'un nombre, mais toujours sur la somme de deux nombres. Nous nous questionnons alors sa façon de concevoir et de faire travailler la notion de complément, en vue de résoudre des calculs d'addition à trou. Sans doute par excès de prudence, l'enseignante transforme la tâche en une tâche plus simple et risque, ce faisant, de placer les élèves face à des difficultés. Bien que cette enseignante soit centrée sur les savoirs, ce que l'examen des actes de paroles confirme, nous nous apercevons que, sans doute, l'exercice de la vigilance didactique par cette enseignante n'est pas toujours soutenu par des connaissances suffisamment précises en didactique, et par un repérage suffisamment fin des procédures des élèves. Bien que connaissant les enjeux de ce jeu du mistigri, comme le montre son discours durant l'entretien, Joëlle ne semble pas avoir ajusté les questions et les aides de manière précise en fonction de l'objectif visé, ce qui brouille ses interactions avec les élèves.

L'enseignante adaptera pourtant son attention selon les élèves. Pour les plus performants, Joëlle portera plutôt son attention sur les procédures en jeu en leur demandant de les verbaliser. Nous remarquons cependant qu'elle ne valorisera pas d'autres procédures que le surcomptage. Pour les élèves plus en difficulté, Joëlle procède différemment en guidant de façon très serrée l'avancée de la réalisation de tâche.

Joëlle propose, en fin de partie, un bilan en regardant toutes les paires de cartes posées au centre de la table. Elle explique ainsi aux élèves de « regarder tout ce qui fait 15 ». Le bilan, assez rapide (1'30''), consiste alors à faire lire à chaque élève, les nombres inscrits sur chaque carte. Cette connaissance visée n'est pas reprise par l'enseignante qui ne revient pas non plus sur les procédures des élèves. Ce qui est intéressant c'est qu'une élève fait justement remarquer à l'enseignante que la tâche proposée lors du bilan ne relève pas du calcul, cette élève dit très justement « *il n'y a pas besoin de compter, il y a juste besoin de dire le numéro qui est ici et là* ».

En formation, la construction des besoins de Joëlle pourrait s'appuyer sur ses pratiques et sur les ajustements didactiques qu'elle propose. L'enseignante nous avait dit, lors de l'entretien, qu'elle attendait des formations un apport de connaissances et des réponses aux questions qu'elle se pose. En travaillant avec cette enseignante sur les savoirs en jeu dans la situation, qui semble correspondre à ce que Joëlle pourrait attendre d'une formation, nous pensons qu'il serait alors possible de permettre à Joëlle de se développer professionnellement en mettant en correspondance les besoins repérés par sa pratique et ses attentes. Le rapport à la formation de

Joëlle, propre à sa professionnalité, est particulièrement favorable pour permettre à Joëlle de se questionner sur ses pratiques et de favoriser la construction de besoins en formation. Et cela à la différence des deux autres enseignantes de CP de l'école 1, pour lesquelles la construction de besoins permettant la formulation d'attentes en termes de contenus mathématiques ou didactiques, nécessiterait manifestement une durée plus longue, après avoir installé des conditions favorables à leur adhésion. Nous retrouvons ici à très petite échelle, la problématique posée en termes d'attentes et besoins de formation que nous avons interrogée à plus grande échelle. Ce que nos observations et analyses nous permettent d'affirmer, c'est qu'un tel paradigme de formation ne peut pas se comprendre en dehors de la prise en compte des pratiques enseignantes et de leur professionnalité. Et qu'elle ne peut pas non plus se comprendre sans une prise en compte précise des contenus d'enseignement.

Dans l'école 2, les enseignantes ont été plus volontaires, nous allons analyser leurs pratiques, en lien avec leur professionnalité et leur rapport à la formation, mais nous nous interrogerons aussi sur les raisons pour lesquelles, dans cette deuxième école, les enseignantes ont adhéré plus facilement au projet de la circonscription.

2. L'école 2

Dans l'école 2, trois enseignantes ont participé au dispositif proposé par la circonscription avec le jeu du mistigri. Les deux enseignantes de CP, Magali et Valérie et l'enseignante « maîtresse plus » Maelle. Plus jeunes que les enseignantes de l'école 1, ces trois enseignantes ont toutes été formées à la fin des années 1980. Elles ont participé à l'ensemble des projets que nous leur avons proposé. L'équipe, accompagnée par une directrice d'école très dynamique et ouverte aux innovations, s'engage régulièrement dans des projets pilote proposés par la circonscription ou l'académie. Le dispositif de jeu proposé par la circonscription, accompagné par une chercheuse a été très bien accueilli par ces enseignantes qui ont même proposé des aménagements d'emploi du temps pour permettre des dédoublements de classe ou pour libérer les enseignantes le temps des entretiens.

Ce soutien important a permis aux enseignantes de CP d'organiser des temps d'ateliers dans des conditions très favorables. Toutes les semaines, le jeudi, sur un créneau de deux fois 45 minutes, les deux classes de CP (dédoublées) étaient réparties en deux groupes : un premier groupe d'élèves avec le professeur de la ville de paris en EPS, et un second groupe en ateliers mathématiques animés par les deux enseignantes de CP et l'enseignante « maîtresse plus ».

Chaque enseignante animait ainsi un jeu avec un groupe de 4 ou 5 élèves, qui pouvaient « tourner » sur trois jeux durant la séance.

Nous avons initialement prévu de réaliser les observations des séances et les entretiens d'auto-confrontation simple et croisée lors d'une seule année scolaire (2016-2017). Mais à la demande des enseignantes nous avons prolongé notre présence à l'école. Cette seconde année d'observation ne fait pas parti du projet initial de la thèse, mais nous en dirons quelques mots en conclusion. Nous pensons que l'engagement de ces enseignantes vis-à-vis du dispositif proposé par la circonscription et de notre observation participante a été favorisé par leur environnement professionnel, mais aussi par leur envie de « bouger », les enseignantes ayant toutes des perspectives d'évolution de carrière.

Pour analyser les pratiques de ces trois enseignantes, nous avons pu mettre en œuvre la méthodologie programmée et annoncée précédemment. Nous débuterons ainsi par une présentation des enseignantes, de leur parcours universitaire et professionnel, et par une analyse de leur professionnalité et de leur rapport à la formation à l'aide d'un questionnaire que nous avons demandé de remplir en fin d'année scolaire. Leurs réponses au questionnaire seront enrichies par la connaissance que nous avons des enseignantes, par nos nombreuses discussions et échanges, lors des deux années de notre présence auprès d'elles. Nous questionnerons ensuite leur rapport à la formation et leur professionnalité en confrontant nos constats à l'analyse de leur pratique, lors d'une séance d'enseignement avec le jeu du mistigri. Les entretiens d'autoconfrontation, simple et croisée, enrichiront nos analyses en apportant le point de vue des enseignantes sur leur propre pratique. Nous débuterons par l'analyse de la pratique de Magali, puis Valérie, les deux enseignantes de CP, et enfin celle de Maelle, la maîtresse plus.

2.1. Magali, une professionnalité empreinte de son expérience en maternelle

Pour rendre compte de la professionnalité de Magali et son rapport à la formation, nous avons extrait les données du questionnaire (annexe 28(1)). Après une présentation de son parcours universitaire et de son expérience professionnelle, nous développerons les réponses de Magali à propos de la formation continue que nous enrichirons par ce que l'enseignante a pu nous dire au cours de nos discussions.

Magali est enseignante depuis 26 années lorsque nous la rencontrons en 2016. Elle a eu un parcours universitaire scientifique, et est titulaire d'une licence en mathématiques et physique appliquées lorsqu'elle passe le concours de l'École normale en 1988. Magali a effectué l'essentiel de sa carrière (25 ans) en classes de maternelle et a choisi de rejoindre

l'élémentaire et d'enseigner en classe de CP au début de l'année scolaire 2016 -2017, démarche qui s'inscrit dans une perspective d'évolution de carrière. Magali nous a en effet confié, lors de nos discussions, les raisons de son changement d'école et de niveau de classe. Magali souhaitait diversifier son expérience d'enseignement pour acquérir de nouvelles compétences afin de présenter l'entretien pour la liste d'aptitude des directeurs d'école. Après des années en maternelle, et pour pouvoir prétendre à cette fonction, il lui semblait essentiel de faire preuve d'une connaissance de l'école élémentaire, de ses élèves et de leur développement comme des dispositifs et des partenariats spécifiques. Elle donc intégré, à la rentrée 2016, une école élémentaire, l'école 2, avec le désir de travailler en cycle 2, et en particulier en CP qui est une classe réputée difficile à cause de l'enjeu que constitue l'apprentissage de la lecture, mais surtout par l'envie de mettre en lien son expérience du cycle 1 avec le travail en cycle 2.

2.1.1. Éléments sur la professionnalité de Magali

La professionnalité de Magali est empreinte de son expérience professionnelle en maternelle. Lors de nos discussions, Magali nous a livré ses représentations de l'école et de ses missions en tant qu'enseignante. Pour elle, l'école doit donner envie aux élèves d'apprendre, afin d'acquérir une autonomie, de s'épanouir et d'apprendre à vivre avec les autres. Le jeu fait partie intégrante de sa pratique, renforcé par son fonctionnement en maternelle, où le jeu occupe une place centrale dans l'apprentissage des élèves. Pour Magali, mettre les élèves en action et les faire joueur est totalement intégré à sa pratique : « *pour moi c'est naturel. Enfin je ne sais pas comment l'expliquer, c'est compliqué... mais c'est normal de faire comme ça, pour moi tu vois* » (Magali, entretien croisé, annexe 20, p. 5). Pour cette enseignante, le jeu fait partie intégrante de sa pédagogie et de son organisation de classe. Forte de son expérience en maternelle, elle nous dit avoir transposé son organisation au CP pour permettre à ses élèves de jouer régulièrement en petit groupe au sein de la classe.

En cohérence avec sa professionnalité, Magali nous explique avoir suivi quelques formations intéressantes qui lui ont permis d'échanger avec des pairs pour « partager la pédagogie, le fonctionnement de classe » (questionnaire de Magali, annexe 28(1), p. 2). Magali évoque avec nous une formation Montessori qui l'a particulièrement intéressée, par les outils et apports sur le développement cognitif de l'enfant qui lui ont permis de mieux comprendre ce qu'il était possible de proposer à un enfant pour développer son autonomie. Ce que Magali attend de la formation, c'est avant tout de lui donner des ressources à tester pour s'approprier ensuite ces ressources en fonction de leurs effets constatés sur les apprentissages et, surtout, sur

le développement de l'autonomie. Magali nous dit, à la fois sur le questionnaire mais aussi lors de nos discussions, que la qualité des formations est souvent décevante, et que les formateurs savent rarement ajuster les contenus au public d'enseignants, en distinguant les enseignants débutants des enseignants expérimentés qui n'ont pas les mêmes attentes.

Magali souhaite que les élèves puissent, en classe, s'entraîner et réinvestir des connaissances, seuls ou à l'aide d'autres élèves. Ce fonctionnement lui permet ensuite de prendre un petit groupe d'élèves pour débiter une notion nouvelle ou pour remédier à des difficultés. Magali nous apparaît être plutôt encline à se rendre en formation, même si elle émet des réserves sur la qualité de certaines formations. En fonction de sa professionnalité, ses attentes au niveau des contenus de formation semblent plutôt répondre à des logiques d'enseignement guidées par une finalité de socialisation, en cohérence avec ses objectifs de fonctionnement de la classe. L'analyse de ses pratiques nous permettra de mieux cerner cet aspect.

2.1.2. Analyse des pratiques de Magali lors d'une séance avec le jeu du mistigri.

Nous avons filmé Magali lors de 4 séances de jeu. Les enseignantes de CP, avec l'aide de la « maîtresse plus » Maelle, avaient programmé des ateliers mathématiques en fonction de leur progression commune de classe. Le jeu de mistigri à 11 permettait de s'adapter aux notions mathématiques en cours d'acquisition au deuxième trimestre du CP, période de notre recherche. Les enseignantes ont ensuite laissé le jeu du mistigri pendant quelques mois, avant de le reprendre en fin d'année pour réinvestir des notions mathématiques, notamment les compléments à 10, proposant le jeu du mistigri à 20. Lors de chaque séance, les enseignantes se répartissaient les jeux programmés et les élèves répartis en petits groupes de 4 ou 5 élèves, avaient la possibilité sur le temps imparti de réaliser les trois jeux prévus et animés par les trois enseignantes. Lors de chaque séance nous avons donc filmé de nombreux groupes pour chacune des enseignantes.

Analyse globale d'une séance

Nous avons ainsi filmé Magali avec 22 groupes d'élèves au total, répartis sur quatre séances entre le mois de janvier et le mois de juin. Nous avons choisi d'analyser la pratique de Magali à partir d'une séance menée le 12 janvier 2017⁹⁵ avec le jeu du mistigri à 11, avec un groupe d'élèves repérés par les enseignantes comme ayant des difficultés en mathématiques, notamment en calcul. Les analyses de pratique de Magali, seront étayées par l'entretien d'auto-

⁹⁵ La vidéo de la séance de Magali se trouve en annexe 18 et sa transcription en annexe 19

confrontation simple mené avec l'enseignante après la séance du 12 janvier 2017 (Annexe 21), ainsi que l'entretien d'auto-confrontation croisé mené en juin 2017 (Annexe 20), à partir de cette même séance de jeu du mistigri avec ses deux collègues, Valérie, l'autre enseignante de CP et Maëlle la « maîtresse plus ». L'entretien croisé avait pour objectif de permettre aux enseignantes d'échanger sur leurs pratiques et, pour nous, de recueillir le sens apporté par les enseignantes à leurs gestes et interactions ainsi qu'aux contenus d'enseignement en jeu.

Nous avons transcrit la séance et nous avons mis en œuvre la même méthodologie que pour les analyses précédentes. La séance dure vingt et une minutes et douze secondes ; elle comporte deux parties de jeu avec le même groupe d'élève, chaque partie de jeu durant respectivement douze minutes et quarante-huit secondes et huit minutes et vingt-quatre secondes.

Magali prend beaucoup de temps lors de la première partie de jeu pour faire découvrir aux élèves les cartes du jeu et pour en présenter progressivement les règles. Cette phase de découverte dure quatre minutes et trente-huit secondes. Lors de cette phase, Magali propose aux élèves de découvrir le jeu (matériel) mais aussi ses règles. Les élèves semblent actifs, toutefois la durée importante de cette phase provoque l'impatience des élèves qui commencent à s'agiter et qui sont moins attentifs. Dans cette première phase, Magali reproduit des routines correspondant à des phases de découvertes telles qu'elle pouvait les mener avec ses élèves de maternelle. Cette phase ne nous semble pas avoir été préparée par l'enseignante qui semble s'appuyer sur les découvertes des élèves pour amener les règles du jeu. Nous verrons plus en détail cette première phase après avoir analysé les actes de parole, pour nous donner une vision plus globale des interactions avec les élèves, et nous l'analyserons en appui sur les entretiens d'auto-confrontation simple et croisée. Magali enchaîne avec une recherche collective qui correspond à la deuxième phase que nous avons distinguée ci-dessous. Les élèves ont alors tous leurs cartes posées devant eux et visible de tous. L'enseignante interroge chaque élève à tour de rôle, pendant que les autres sont censés chercher seul si dans leur jeu, ils peuvent trouver une paire de carte qui fait 11. Le déroulement de la première partie de jeu correspond à la troisième phase qui débute au bout de six minutes et quarante-huit secondes. Cette phase dure six minutes, la partie est très courte car les élèves ont très peu de cartes chacun (en effet, lors du mistigri à 11, le jeu ne comporte que 12 cartes de 0 à 11). L'enseignante ne propose pas de phase de bilan aux élèves à la fin de la première partie de jeu, mais propose de recommencer une nouvelle partie.

Nous avons découpé cette seconde partie en deux phases. La première correspondant à une phase de recherche et la seconde au déroulement de la partie de jeu. Chaque partie de jeu ayant occasionné trois tours pour chaque élève, la séance leur aura ainsi permis, lors des deux parties, d'être confrontés environ six fois au problème du complément à 11. La séance se termine à la fin de la deuxième partie, sans phase de bilan ou de synthèse sur les connaissances en jeu.

Nous avons regroupé dans le tableau ci-dessous, pour chacun des épisodes cités ci-dessus, les actes de paroles de Magali et des élèves lors de la séance et la fonction de ses actes de paroles.

	Nombre d'actes de paroles			Fonction des actes de paroles	
	Enseignante	Élèves	Total	Transmission des savoirs	Conduite du jeu / groupe
1 ^{re} partie					
Découverte (4'38'')	86	24	110	19	67
Recherche (2'10'')	44	16	60	33	11
Première partie (6')	100	18	118	35	65
2 ^e partie					
Recherche (3'02'')	34	8	42	16	18
Deuxième partie (5'22'')	72	23	95	23	49
Total	336	89	425	126	210
Répartition	79%	21%	100%	38%	62%

Tableau 20. Les actes de paroles de la séance des Magali

Les résultats qui y apparaissent mettent en lumière un déséquilibre entre le nombre d'actes de paroles de l'enseignante et celles des élèves. Les élèves répondent essentiellement aux sollicitations de l'enseignante, mais ne communiquant pas entre eux. L'enseignante occupe une grande partie des interactions (79% des actes de paroles) dont seulement 38% concernent la transmission des savoirs.

Les actes de parole indiquent une logique d'enseignement plutôt guidée par une finalité de socialisation des élèves. 62% des actes de parole de l'enseignante concernent la conduite de jeu, la plupart des interventions de l'enseignante contribuent à conserver un rythme soutenu de jeu pour éviter que les élèves s'agitent. Lorsque les élèves tendent leur carte au joueur suivant qui doit en piocher une, les deux joueurs concernés sont ainsi engagés dans le jeu et motivés par l'enjeu ludique de ce moment où la carte du Mistigri peut passer de main en main. Pendant ce temps, les autres élèves ne participent pas et peuvent ne pas s'intéresser au jeu des autres élèves, comme cela est souvent le cas chez les jeunes élèves de CP. L'enseignante, pour ramener

ses élèves au calme ou les recentrer sur l'activité, fait quelques rappels à l'ordre. À plusieurs reprises, elle tente d'attirer l'attention des élèves en disant « regardez », ou en commençant sa phrase par « Alors » en haussant la voix, ou encore en demandant régulièrement aux élèves de s'entraider.

Nous allons suivre le déroulement de la séance pour regarder de plus près comment les connaissances mathématiques et didactiques de l'enseignante lui permettent de gérer la dévolution du problème au élèves et les ajustements didactiques qu'elle propose pour s'adapter aux erreurs et procédures de chaque élève.

La phase de découverte : une routine construite en maternelle

Magali débute la séance en distribuant directement les cartes aux élèves afin de lancer la découverte du matériel et introduire les règles progressivement. Nous avons alors regardé les vidéos de tous les groupes qui ont découvert le jeu avec Magali ce jour-là, la démarche a été identique pour tous. Cette pratique de découverte est une routine de l'enseignante, qui fait penser aux démarches que les enseignants de maternelle utilisent.

L'enseignante, en entretien, explique les choix de sa pratique en précisant son parcours professionnel en maternelle : « *En maternelle, on leur demande de faire découvrir le matériel par soi-même et c'est ce que je leur fais faire [...] J'insiste longtemps sur la découverte des cartes, il y a après l'effet de découvrir, ce qui va les aider pour prendre des indices sur les cartes, que ce ne soit pas moi qui leur dise* ». Pour l'enseignante, cette confrontation au matériel permet une meilleure appropriation du jeu. Pour des élèves de CP, en plus en difficulté comme les élèves de ce groupe, prendre le temps de découvrir le matériel semble effectivement nécessaire pour éviter que le matériel lui-même ne devienne un obstacle aux apprentissages visés. Les élèves découvrent le matériel et, effectivement, ils touchent les cartes, les observent, en discutent et comparent avec leur voisin, on voit même certains élèves dénombrer les fruits représentés sur la carte.

L'enseignante demande à une élève qui dénombre combien de fruits l'élève comporte sa carte. L'enseignante s'appuie ensuite sur une élève qui dénombre pour que les élèves mettent en mot la correspondance entre l'écriture chiffrée présente sur la carte et les représentations iconiques, dans le but que les élèves comprennent qu'il n'est pas nécessaire de dénombrer pour connaître le nombre d'objets et donc la valeur de la carte. Lors de cette découverte, elle demande aux élèves des renseignements sur le nombre d'objets présents sur leur carte en leur posant la question « *combien as-tu de fruits ?* » puis elle désigne l'écriture chiffrée du nombre.

Le déroulement est toutefois est morcelé, avec de nombreux questionnements. Nous avons ci-dessous repris le verbatim du moment où l'enseignante commence à évoquer la consigne :

Magali : Alors il y a le mistigri qu'il ne faut pas avoir, ensuite il faut avoir des paires. Qu'est-ce que c'est que faire des paires ? Oui, F ?

F : avoir des points ?

Magali : des points ? Non. Avoir des paires ça veut dire quoi ?

A : ça veut dire de faire une pile !

Magali : non plus. Ça veut dire qu'il faut mettre les cartes par 2. Donc on va mettre les cartes par deux. Et pour mettre les cartes par deux, il faut faire 11 avec deux cartes.

La découverte des cartes et celle des règles du jeu sont très imbriquées ; le problème mathématique n'a pas été compris facilement par les élèves. Lors de l'entretien d'auto-confrontation simple, l'enseignante explique la confusion par une appréciation difficile du temps à consacrer à chaque étape :

Là je leur apprend à... la règle [silence] Ah, tu vois là, je ne la laisse pas découvrir, mais on a peu de temps.

Il aurait fallu plus de temps pour la laisser découvrir, mais ça c'est un truc de maternelle, prendre du temps pour leur faire découvrir le matériel. Mais comme ils sont jeunes... Mais comme je voulais quand même qu'ils jouent... faut essayer de tu vois... de dire « je passe combien de temps ? »

C'est peut-être trop leur demander, c'est ce que je me suis dit au départ, je me suis dit « oh la la, tu leur donnes beaucoup de consignes ».

Magali semble un peu déstabilisée par ce qu'elle voit de sa pratique, et nous comprenons de ce qu'elle nous dit qu'elle a essayé de trouver un compromis entre faire comme elle avait l'habitude de faire en maternelle et tenir compte du fait qu'elle enseigne dorénavant en élémentaire. L'enseignante nous expliquera qu'elle s'est questionnée lors de cette phase de découverte pour savoir à quel moment il fallait débiter le jeu avec les élèves et s'il fallait stopper la découverte pour énoncer les règles du jeu et la consigne.

Magali se questionne sur ses pratiques qui sont bousculées par le changement de niveau scolaire. Ses explications ont été utiles pour interpréter les impressions de confusion que cette phase de découverte pourrait laisser à l'observatrice que j'ai été.

Les connaissances mathématiques et didactiques mises en œuvre

Lors de la phase de recherche, les actes de parole de Magali indiquent une majorité de paroles du côté des savoirs mathématiques à transmettre. Magali va interroger les élèves pour les aider à chercher des paires de cartes dont la somme représente 11.

Comme nous l'avions déjà remarqué pour Sylvie et Joëlle, nous remarquons que Magali favorise la résolution d'un problème de recherche d'un tout plutôt que celui de recherche d'un complément. Elle demande en effet aux élèves de chercher une paire de carte qui fait 11. Nous nous interrogeons une fois de plus sur la redéfinition de la tâche prescrite aux enseignantes par la circonscription lors de la présentation du jeu : travailler l'addition à trou par la recherche de compléments. Les enseignantes pensent-elles travailler l'addition à trou en demandant de prendre une paire et de voir si la somme fait bien 11 ? Voient-elles la différence entre les deux procédures ? Le fait que les deux problèmes relèvent du champ additif, et de situations de composition, leur fait-il penser que les problèmes sont analogues ? À trois reprises, sur les vingt-quatre opportunités qui se sont présentées au cours du jeu, Magali proposera pourtant un questionnement évoquant la recherche d'un complément ou d'un écart. Ce changement correspond-il à une prise de conscience de Magali ou est-il simplement le fait du hasard ?

Travailler sur les compléments aurait pourtant permis aux élèves, non seulement de se confronter à un contenu mathématique qui leur pose difficulté, mais aussi d'alléger et d'accélérer l'activité durant le jeu pour savoir plus rapidement s'ils peuvent ou non se défausser d'une paire. Au lieu d'attendre une carte parce qu'elle est le complément à 11 de l'une de celles qu'ils ont en main, à chaque tirage, les élèves vont effectuer autant de calculs de somme que de cartes qu'ils ont en main pour savoir si elle est ou non égale à 11. Comme ses collègues de l'école 1, tout au long de la partie, Magali va favoriser le surcomptage pour déterminer la somme. À aucun moment l'enseignante ne proposera aux élèves de procédures prenant appui sur les compléments à 10 et sur la numération. Cette enseignante ne réussit donc pas à proposer les ajustements nécessaires aux activités des élèves pour les inciter à travailler les contenus mathématiques visés. La difficulté à percevoir les objectifs et à mettre en œuvre les ajustements adaptés relèvent-ils d'un manque de préparation ou de quelque chose de plus profond du côté des connaissances mathématiques et didactiques ? Nous nous posons la question car, en maternelle, des activités classiques sur les compléments à dix permettent justement de passer du comptage ou surcomptage au calcul.

Une logique de socialisation des élèves

Il semble que le manque de préparation de l'atelier explique la pratique de Magali. Lors de l'entretien, elle évoque sans difficulté le fait qu'elle ne prépare pas les séances de jeu d'un point de vue mathématiques et didactique, ni individuellement ni collectivement.

oui mais on ne s'était pas dit comment on va faire la chose. Parce que tu vois en maternelle, en général on présente le matériel, ils manipulent, mais c'est sur plusieurs séances. Là j'ai fait tout en un, car je me dis qu'ils sont plus grands, mais ils sont quand même là, ils regardent les cartes...

L'un des objectifs du dispositif d'ateliers de jeu, et en particulier le mistigri proposé par la circonscription, était de favoriser le travail collectif des enseignantes. Il semble que ces enseignantes, prises dans l'immédiateté de la classe et par les nombreuses tâches et injonctions dans leur travail, n'aient pas eu le temps de se retrouver pour réaliser la préparation des jeux. Ce qui explique sûrement le tâtonnement observé chez toutes les enseignantes lors de leur première séance avec ce jeu.

L'enseignante nous explique ensuite qu'elle ne rédige plus de fiches de préparations car elle ne s'en servait pas, sans préciser si celles-ci portaient sur une chronologie du déroulé de séance ou sur un travail d'analyse des savoirs à enseigner.

Magali : [...] puis moi je ne suis pas rigoureuse mais... si un enfant nous expose une idée, je me dis « tiens c'est une bonne idée, ce qu'il nous avance là, s'il a compris cette méthode là c'est qu'il l'a compris comme ça. » Donc je peux emmener les enfants sur ce truc-là. Mais euh...

Chercheuse : tu te bases beaucoup sur ce que te dit l'élève, pour aller vers l'objectif que toi tu as mis en début de séance ?

Magali : oui, c'est pour ça que je faisais des fiches de prép mais je ne suivais jamais en fait, mais je trouvais que leur idée était bonne. Donc en fait c'est ça, plutôt que la mienne derrière ma feuille.

Magali nous explique à plusieurs reprises qu'elle improvise, lors de ces séances, en s'appuyant sur les remarques des élèves, sans qu'on sache bien si ces remarques sont mises en regard des objectifs, comme sur cet exemple de vocabulaire qu'elle évoque en regardant sa pratique.

Alors tu vois j'utilise ce mot là en me disant que c'est important. En fait ça leur est passé un peu au-dessus, alors après je n'utilise plus le mot pair parce que ça ne leur parle pas tellement ou c'est trop nouveau. Le mot « paire » je l'ai dit, mais après je leur dis « deux par deux » parce que c'est un langage plus simple qu'ils comprendront plus. Autant, sur un autre groupe d'enfants qui étaient plus à l'aise, j'aurais encore continué à utiliser le mot « paire », autant eux ça ne leur parlait pas du tout. J'ai glissé le mot, et j'ai vu que ça n'accrochait pas.

Magali se fait confiance pour enseigner les mathématiques à ses élèves, considérant que ses connaissances mathématiques sont suffisantes pour aider les élèves. Sa confiance est probablement renforcée par le niveau de classe des élèves et par le fait qu'elle a l'impression que les aides qu'elle propose aux élèves leur permettent d'accéder à la bonne réponse.

Nous retrouvons, chez Magali, ce que nous avons déjà observé chez Dominique ou Sylvie, vis-à-vis des contenus disciplinaires et didactiques. Que ce soit dans leur discours lors des entretiens ou dans leur rapport à la formation, ces enseignantes, du fait de la confiance qu'elles ont en elles-mêmes, de leur sentiment de compétence, ne semblent pas accorder une importance aux contenus disciplinaires et didactiques comme une pouvant répondre à la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Ces enseignantes, semblent davantage portée sur l'organisation de la classe, des activités des élèves, c'est-à-dire sur des finalités éducatives de leur métier. Magali qui nous le confirmera d'ailleurs en entretien, même si la finalité d'instruction n'est pas absente de ses préoccupations.

Dans l'entretien, Magali semble partagée entre les deux logiques correspondent aux deux missions que le professeur des écoles doit remplir : éduquer l'élève comme futur citoyen et lui enseigner des savoirs disciplinaires. Nous avons demandé à l'enseignante, le but visé en proposant ainsi une phase de découverte, elle nous a répondu :

Je veux qu'ils soient autonomes, mais qu'ils fassent la numération quand même, mais qu'ils soient autonomes dans la gestuelle, dans la gestion du jeu

Pourtant, lorsque nous avons évoqué les mathématiques en jeu dans la situation, Magali a toujours orienté ses réponses en indiquant des raisons sociales à l'utilisation des jeux plutôt que des raisons d'apprentissages des mathématiques.

Chercheuse : Oui, tu as la sensation, que ça les a aidés en calcul mental ?

Magali : Tous les jeux qu'on fait là, ils vont retenir des choses. Le fait d'avoir manipulé, joué, cherché de façon ludique, ça aurait pu être ennuyeux, et du coup manipuler et faire les choses en jeux, ils retiennent mieux... Ouais, je suis persuadé de ça. Ils s'en sont souvenus lors du calcul mental.

Chercheuse : Ils s'en sont souvenus du jeu du mistigri ?

Magali : Oui certains disent qu'ils connaissent par cœur. C'est parce qu'ils avaient vu les calculs au mistigri. [...] Tu vois ce sont des élèves qui ont du mal avec les maths, et en jouant, ils ne voient plus qu'ils font des maths. Et ça c'est super. Et là tu vois, elle a réussi [en évoquant F, une élève en difficulté dans le groupe de la séance filmée], et pour une gamine timide ou en manque de confiance, du coup ça, ça les aide vachement [...] Mais dans le jeu, elle oublie qu'il y a des bonnes et mauvaises réponses. Elle fait quand même des maths. Et ça ne lui paraît pas ennuyeux, elle ne se sent pas en échec. [...] Tu vois ça fait plaisir de les voir, ça fait plaisir de voir ces élèves en difficultés, les voir jouer, compter.

Magali évoque même le plaisir de voir ses élèves en difficulté réussir.

Ce que nous comprenons du discours de Magali, et qui est cohérent avec la pratique que nous observons, c'est que la réussite de tous les élèves et leur socialisation passe avant la finalité

d'instruction. Comme si les élèves devaient d'abord apprendre à être élève avant de pouvoir apprendre des connaissances disciplinaires. Les pratiques de Magali répondent à cet objectif de socialisation, qui correspond à la représentation que Magali s'est faite de son métier durant ces 25 dernières années. Sa pratique est aussi en cohérence avec ses choix de formation et ce qu'elle en attend. Nous pensons que la « maîtresse plus », chargée de préparer les ateliers en proposant des jeux, a sûrement fait un travail d'analyse préalable pour viser les connaissances en jeu mais il est possible que leur échange sur les ateliers se soient concentrées, et peut-être même à leur demande, davantage sur la forme que sur le fond.

Les entretiens d'auto-confrontation croisés sur la pratique de Magali vont dans le sens de cette hypothèse. Nous avons souhaité réaliser avec les enseignantes ce type d'entretien pour observer comment les enseignantes parlaient entre elles de leur pratique. Nous avons à plusieurs reprises entendu les enseignantes nous expliquer qu'elle passait du temps à échanger sur leur pratique et les ressources utilisées sans savoir ce que ce mot « pratique » recouvrait pour elles.

Lors du visionnage par les enseignantes de la séance de Magali, ces enseignantes n'ont évoqué des mathématiques qu'à deux reprises en commentant les procédures des élèves et notamment de l'élève très en difficulté, F, en remarquant la difficulté pour cet élève d'accéder au surcomptage, n'étant pas capable de comprendre le nombre dans son aspect cardinal par son écriture chiffrée, ni dans son aspect ordinal en surcomptant. L'attention des enseignantes s'est portée essentiellement sur les gestes professionnels de Magali lors de la phase de découverte. Maëlle et Valérie, reconnaissant à travers ces gestes une professionnalité représentative des enseignants de maternelle, qui laissent les élèves explorer et construisent avec eux petit à petit les objectifs de la tâche à l'aide d'un jeu de questions/réponses. Leur propos étaient donc orientés vers la conduite du groupe. Nous pensons en effet, que ces gestes de conduites de la classe, observables sans analyse approfondie, sont souvent ceux sur lesquels les enseignants échangent car chacun est capable d'explicitier leurs raisons de faire comme ils font.

Le dispositif proposé par la circonscription a finalement conforté Magali dans ce qu'elle pense nécessaire pour permettre aux élèves de réussir, éprouver du plaisir pour apprendre en passant par le jeu, et favoriser les petits groupes pour répéter certains apprentissages. Magali, motivée par des perspectives d'évolution professionnelle, s'est pleinement engagée dans ce dispositif et a pris le temps d'échanger avec ses collègues, et avec nous, pour prendre du recul sur sa pratique et répondre à son objectif de développement de compétences. Pour cette enseignante, les perspectives d'évolution professionnelles fonctionnent comme un facteur

favorisant l'adhésion et l'engagement en formation. Les attentes de cette enseignante vis-à-vis de la formation vont en revanche dans le sens de ce que le métier représente pour elle, donc plutôt vers des contenus de formation lui apportant des idées sur les modalités d'enseignement pour favoriser l'autonomie des élèves et non sur des contenus disciplinaires ou didactique.

Nous regarderons ces mêmes liens contenus/rapport à la formation/professionnalité chez les deux enseignantes collègues de Magali, toutes deux, ayant aussi des perspectives d'évolution de carrière, afin de comprendre comment s'organisent et s'articulent tous ces concepts.

2.2. Valérie, une enseignante passionnée et attachée au travail collaboratif

Pour comprendre la professionnalité de Valérie et son rapport à la formation, nous avons extrait les données du questionnaire (annexe 34), que nous avons complétées par ce que Valérie nous a livré au cours de nos nombreux échanges. Après une présentation de son parcours universitaire et de son expérience professionnelle, nous développerons les réponses de Valérie à propos de la formation continue, de ses représentations sur son métier, son enseignement et les apprentissages des élèves.

2.2.1. Éléments sur la professionnalité de Valérie

Valérie est enseignante depuis 2002, soit depuis 14 années lorsque nous la rencontrons en 2016. Elle a effectué un DEUG de sciences de la vie et de la terre (SVT) puis une licence option enseignement dans la même discipline avant d'entrer à l'IUFM en 2000. Valérie a débuté sa carrière en maternelle, pendant 5 ans, puis elle est arrivée en élémentaire, à l'école 2, en 2007. Depuis cinq ans, elle enseigne en classe de CP. Valérie nous dit qu'elle n'a pas de perspective de changement ou d'évolution de carrière pour un avenir proche car l'enseignement lui plait énormément.

Cette enseignante est plutôt très satisfaite des formations qu'elle a reçues jusqu'à présent que ce soient les formations proposées en circonscription ou bien les formations choisies. Elle nous dit toujours y trouver quelque chose pour enrichir et varier ses pratiques. Dans le questionnaire (Annexe 34) elle répond que les formations ont répondu à ses attentes car

Elles apportent des zones d'éclairage sur la validation d'expérimentations par la recherche : elles valident parfois scientifiquement ce qu'on pratique en classe intuitivement, ou nous permettent de mettre le doigt sur des contradictions dans notre pratique en classe. On découvre parfois des pratiques innovantes intéressantes.

Valérie nous dit beaucoup lire et être en recherche permanente pour tenter de mieux comprendre les apprentissages des élèves. C'est d'ailleurs par son sérieux et ses compétences, qu'elle a été approchée par une conseillère pédagogique de sa circonscription pour rédiger, comme co-auteurice, un manuel scolaire de Français. Depuis ce manuel a été terminé et publié.

La rigueur professionnelle de Valérie, dans la préparation de ses enseignements, sa réflexion après les séances et les solutions qu'elle cherche avec ses pairs ou dans ses lectures pour s'améliorer, est omniprésente dans son discours, elle est sans doute au cœur de son identité professionnelle. Valérie regrette le manque de formation continue, le manque de temps pour effectuer un retour sur les formations reçues à titre individuel, et le manque « *de formations en équipe pour renforcer et construire une culture commune des pratiques* » (Extrait du questionnaire de Valérie, annexe 34, p. 2). Valérie a très souvent évoqué l'importance du travail collectif, que ce soit dans le cadre du dispositif proposé par la circonscription qu'elle a trouvé très intéressant et pour lequel elle était ravie de pouvoir bénéficier de la présence d'une chercheuse ; ou bien dans un cadre plus général d'école.

Valérie déclare attendre de la formation la possibilité d'approfondir ses connaissances, quel que soit le champ disciplinaire. Elle trouve également important de travailler collectivement au développement professionnel. C'est d'ailleurs selon nous ce qui fait la particularité de cette école dans laquelle l'équipe d'enseignants et la directrice participent à une même dynamique de formation et d'innovation, pour réfléchir collectivement au parcours des élèves, et à la programmation des apprentissages sur l'ensemble de leur scolarité à l'école élémentaire. Cet environnement explique beaucoup l'adhésion et l'engagement des enseignantes dans le dispositif de formation proposé par la circonscription et pour nos observations participantes.

Nous allons à présent regarder comment dans ses pratiques, lors d'une séance de jeu avec le mistigri, nous pouvons faire émerger son rapport à la formation.

2.2.2. Analyse des pratiques de Valérie lors d'une séance avec le jeu du mistigri

Nous avons filmé Valérie sur trois séances lors de l'année 2016-2017 : le 5 janvier, le 19 janvier, le 1^{er} juin et le 29 juin. Nous avons analysé la séance du 29 juin 2017⁹⁶, avec le jeu du mistigri à 20. La séance a été choisie en fonction de la disponibilité de l'enseignante pour organiser l'entretien après la séance. L'enseignante a été filmée avec un groupe de quatre élèves

⁹⁶ La vidéo de la séance de Valérie se trouve en annexe 28(2) et sa transcription en annexe 29

dont une élève très en difficulté. Nous avons réalisé l'entretien d'auto-confrontation simple (transcription en annexe 30) après cette séance afin de confronter l'enseignante à sa propre activité dans le but d'approfondir nos analyses en tenant compte de son point de vue et des représentations de son activité. Nous avons transcrit la séance afin d'analyser les actes de paroles de l'enseignante et des élèves que nous avons catégorisés comme précédemment.

Analyse globale de la séance

Nous avons découpé cette séance qui dure dix minutes et vingt-quatre secondes en deux épisodes. Un premier épisode pendant lequel l'enseignante va exposer le jeu aux élèves, et les questionner sur les procédures de calcul. Un deuxième épisode correspondant aux trois tours de jeu durant lesquels nous analyserons les ajustements didactiques de l'enseignante lors de ces interactions avec les élèves. Contrairement aux autres enseignantes dont nous avons analysé les pratiques sur ce jeu du mistigri, Valérie ne propose pas de phase de recherche avant de débiter le jeu. L'enseignante nous explique en entretien que la séance a débuté un peu « en vrac » – pour reprendre ses mots – à cause d'un petit incident avant de prendre le groupe qui l'a un peu déstabilisée et qui a précipité l'installation du groupe et le début de l'atelier. Valérie nous dira à ce sujet

j'ai oublié d'instaurer le début de la séance. On a commencé un peu trop en vrac en fait. J'aurais dû faire une pause : « est ce que tout le monde est prêt ? » Et là on y va [...] je pense qu'il y a eu une erreur de début de séance.

Valérie prend le temps de questionner les élèves sur leurs procédures, ce premier épisode dure presque quatre minutes.

Le déroulement de la partie de jeu correspond au deuxième épisode et se déroule en trois tours. Faute de temps l'enseignante termine juste le jeu mais n'a pas le temps d'effectuer un bilan avec les élèves. Cette enseignante, soucieuse d'aider tous les élèves, passe beaucoup de temps à questionner les élèves ce qui vient contrarier le scénario de l'enseignante qui ne peut effectuer son bilan. Nous avons regroupé dans le tableau ci-dessous, pour chacun des épisodes cités ci-dessus, les actes de paroles de Valérie et des élèves lors de la séance et la fonction de ses actes de paroles.

	Nombre d'actes de paroles			Fonction des actes de paroles	
	Enseignante	Élèves	Total	Transmission des savoirs	Conduite du jeu / groupe
Découverte (3'57'')	37	15	52	24	13
Régulations (6'27'')	96	32	128	64	32
Total	133	47	180	88	45
Répartition	74%	26%	100%	66%	34%

Tableau 21. Les actes de paroles de la séance de Valérie

La séance comporte en moyenne 18 actes de paroles par minutes (180 actes de paroles pour 10 minutes 24 secondes) dont 74% sont produites par l'enseignante et 26% par les élèves. Parmi les actes de paroles de Valérie, 66% concernant la transmission du savoir et 34% la conduite du groupe. Cette répartition des actes de paroles entre leurs deux fonctions globales apparaît en cohérence l'identité professionnelle de l'enseignante, sa préparation des séances avec une attention aux connaissances visées et aux apprentissages des élèves.

Nous remarquons un déséquilibre entre le nombre d'actes de paroles de l'enseignante et celui des élèves. Valérie, les guide pour les amener vers son objectif en posant de nombreuses questions et en gardant une pression sur eux afin de maintenir leur attention. Cette enseignante, laisse peu de place à l'improvisation, et garde le contrôle de la situation. L'enseignante, consciente de ce déséquilibre, nous dira en entretien :

tu vois je monopolise. je suis trop présente en fait. Tu vois le défaut de l'enseignant qui parle trop. Tu vois il faut réussir à mener, à diriger, mais en étant tu vois... beaucoup plus en retrait.

Valérie est en revanche à l'écoute des réponses des élèves et s'assure tout le long de la partie de la bonne compréhension de tous les élèves.

Nous allons suivre l'enchaînement des épisodes décrits ci-dessous pour regarder de plus près comment les connaissances mathématiques et didactiques de l'enseignante lui permettent de gérer la dévolution et de procéder à des ajustements didactiques.

Présentation du problème et dévolution

Magali, ne passe pas trop de temps à expliciter les règles du jeu car les élèves le connaissent déjà bien, elle pose assez rapidement la consigne avec le nouveau nombre cible. Puis elle continue immédiatement en interrogeant les élèves sur les procédures possibles pour faire 20. L'enseignante prend un exemple de paire de cartes : la carte 11 et la carte 9 ; elle cherche ainsi à faire émerger la procédure attendue, elle demande aux élèves d'expliquer comment ils procéderaient pour calculer la somme des valeurs de ces deux cartes.

Les élèves proposent le surcomptage. Un élève propose un autre exemple qui fait vingt (20+0), puis une autre élève désigne les unités représentées sur la carte. L'enseignante après avoir validé les deux premières réponses, s'attarde que cette troisième qui correspond à la procédure que l'enseignante souhaite valoriser. Valérie va alors la questionner pour en savoir davantage. Ce moment va mettre à jour un obstacle que l'enseignante n'avait pas anticipé. Nous reprenons ci-dessous le verbatim de cet extrait (annexe 29), l'enseignante (V), en montrant les cartes 11 et 9, demande aux élèves (dont F, K, M qui contribuent aux interactions) comment ils feraient pour calculer la somme :

V : Alors on va regarder les unités, combien on a d'unités ?

F : il y en a deux des unités

Valérie : Ah ? alors montre-moi où il y a deux unités

(un élève) : Non deux dizaines,

K : non une dizaine et une unité

V : alors qu'est qu'on voit ? tu peux nous expliquer pourquoi tu vois une dizaine et une unité ?

M : on voit une dizaine et une unité de 11

V : alors attendez je vais prendre un autre exemple pour vous montrer (l'enseignante choisit une autre paire de cartes)

K : ça c'est le premier de 10 et ça c'est le 1

V : d'accord

(Elle pose les deux nouvelles cartes sur la table : les cartes 13 et 7)

V : On va prendre ces deux cartes ça sera plus facile. On a 13 et 7. Ok. Alors là j'ai le petit perroquet il représente quoi F ?

Cet extrait est intéressant car il montre que l'enseignante s'aperçoit très rapidement que les cartes qu'elle a initialement choisies ne constituent pas l'exemple le plus judicieux pour parler des unités de numération compte tenu de la représentation symbolique du nombre onze dont le chiffre des dizaines et celui des unités sont identiques. L'enseignante est consciente de la confusion que cela peut générer. Lorsqu'elle demande aux élèves de lui montrer où se trouvent les unités sur les deux cartes posées sur la table, elle attendait qu'ils désignent les 9 fruits présents sur la carte 19 et le fruit présent sur la carte 1. Valérie avait programmé de montrer aux élèves que la somme des unités fait 10 et ainsi faire le lien entre complément à 10 et complément à 20.

La réponse que lui fait F, l'élève en difficulté, la met face à un obstacle qu'elle n'avait pas anticipé. L'élève, en montrant la carte 11, lui dit « *il y en a deux des unités* ». Rappelons que la carte 11 est représentée par un perroquet et un fruit. Valérie est surprise, elle se rend compte que la représentation symbolique de la dizaine par un chiffre qui n'est pas un chiffre des unités n'est pas acquise et que la représentation de 11 par un perroquet et un fruit

n'est pas propice à éviter la confusion. Très rapidement, l'enseignante décide de changer de cartes pour montrer un autre exemple et permettre à cette élève de mieux comprendre les nombres et les chiffres représentés sur les cartes. Cette réaction de l'enseignante correspond à une analyse pertinente de la procédure inadaptée (et pourtant explicable) de l'élève. Ce geste met en lumière une certaine compétence de l'enseignante pour mettre en lien les contenus mathématiques, les connaissances des élèves, l'analyse des productions des élèves et les enjeux d'enseignement et d'apprentissages. L'enseignante continuera ensuite alors avec son nouvel exemple la carte 13 et la carte 7 pour aider l'élève à verbaliser que le perroquet représente la dizaine et montrer, étape par étape, avec l'aide des autres élèves, le calcul du complément à 10 avec les unités simples puis l'ajout de la dizaine représentée par le perroquet pour trouver le complément à 20.

L'enseignante qui connaît les difficultés de cette élève, a conscience des limites de son intervention. Ce n'est pas F qui a calculé. Mais F peine à calculer, elle a besoin d'un étayage matériel empêché par le fait d'avoir ses cartes en main. Valérie en prend conscience au moment où elle prend, avec les autres élèves de la classe, la responsabilité du calcul $7 + 3$, comme elle nous l'explique lors de l'entretien⁹⁷ :

« Elle [F] n'avait pas encore... le $7+3$ ou le $6+4$ c'était pas du tout automatique. On voit bien que si elle ne passe pas par les doigts elle est incapable de faire un calcul. Et du coup sur ce type de jeu, ça se voit clairement qu'elle est en blocage, il lui faut de la manipulation. Elle est très embêtée car quand elle tient ses cartes, elle n'arrive pas à utiliser ses doigts. Et on n'a pas mis d'outils de manipulation. Ni de table de complément à dix, ça les aurait forcés à ne pas réfléchir. Mais ça c'était voulu, on ne voulait par leur mettre.

L'enseignante avait pourtant anticipé sa séance, en réfléchissant aux aides éventuellement à apporter aux élèves pour calculer. Nous lui demandons son intention à ce moment-là du jeu, donc avant de débiter la partie :

C'est d'arriver sur le complément à dix. De laisser de côté la dizaine. On ne s'occupe pas du perroquet. Et nous on va chercher le complément à dix, pour arriver à $10 + 10$. Pour 7 il manque combien, bah le complément à la dizaine supérieur [...], le problème c'est que je n'ai pas dit le mot complément à dix.

L'enseignante souhaite présenter la procédure attendue avant de débiter le jeu. Le but visé étant de renforcer la connaissance des compléments à 10. Malgré son insatisfaction, il nous a bien semblé, en effet, que c'est ainsi que l'enseignante annonce son objectif aux élèves...

⁹⁷ Les références à l'entretien d'auto-confrontation sont des extraits de de la transcription en annexe 30

Une gestion du temps difficile

Durant la suite de la séance, l'enseignante va prendre le temps, à chaque passage d'élève, de faire expliciter les procédures pour s'assurer que tous les élèves participent et comprennent. Nous ne présenterons pas ici d'autres extraits du verbatim qui n'apporteraient rien de plus, par rapport à l'exemple précédent, sur la manière dont cette enseignante exerce une vigilance didactique dans les ajustements improvisés de son enseignement en fonction des activités des élèves. Nous la citerons en revanche pour mettre en avant, la façon dont cette vigilance s'exerce aussi en amont de la séance, lors de sa préparation :

on n'a pas mis d'outils de manipulation, ni de table de complément à dix, ça les aurait forcés à ne pas réfléchir. Mais ça c'était voulu, on ne voulait par leur mettre. Cependant, on aurait pu faire à la fin de la séance, j'aurais dû sortir le cahier de leçon, ouvrir, et leur dire : « regardez ! » et leur montrer la leçon. Tout ce que l'on a travaillé c'est ça. Ça aurait fait du lien.

Elle est consciente du fait qu'elle n'ait pas eu le temps de terminer la séance et qu'elle n'a pas pu, comme elle l'aurait souhaité, faire un bilan des connaissances retravaillées.

On retrouve, dans la pratique de Valérie, ce qui fait son identité professionnelle : cette enseignante est attentive à ce que disent les élèves, à ce qu'ils font, elle fait preuve d'une rigueur dans la préparation des séances mais aussi durant le déroulement de la séance. Il semble que le rapport à la formation peut se comprendre de cette façon à travers sa pratique : Valérie, essaie de comprendre et d'apprendre en permanence que ce soit avant, pendant ou après la classe. Les constats et son discours sur sa pratique apparaissent cohérents avec sa professionnalité et son rapport à la formation. Les besoins de Valérie qu'une formation pourrait faire émerger nous semblent porter sur la contradiction entre logique des apprentissages immédiats et logique des apprentissages sur le long terme. Cette enseignante serait sûrement intéressée à développer ses compétences au profit de la deuxième logique, même si la première est nécessaire à la paix scolaire.

Nous terminons nos analyses de pratiques par celle de Maëlle.

2.3. Maëlle, une enseignante qui souhaite devenir PEMF

Après une présentation du parcours universitaire et de l'expérience professionnelle de Maëlle, nous chercherons à identifier sa professionnalité et son rapport à la formation. Nous nous appuierons pour cela sur les données du questionnaire (annexe 33) ainsi que sur ce que l'enseignante nous dit au cours de nos entretiens.

2.3.1. Éléments sur la professionnalité de Maëlle

Maëlle débutait en tant qu'enseignante « maître plus » l'année scolaire 2016-2017 au début de notre intervention dans l'école après 14 années d'expérience en tant qu'enseignante en classe. Maëlle a suivi un parcours universitaire scientifique (biologie) intégrant en licence des modules « sensibilisation et professionnalisation aux métiers de l'enseignement ». Elle a ensuite intégré l'IUFM en 2000 et a été titularisée en 2002. Maëlle enseignait dans cette école depuis 8 ans lorsque nous avons débuté le projet. Avant d'obtenir le poste de maîtresse « plus », elle avait surtout une expérience en cycle 3.

Maëlle, très investie au sein de ce projet partagé par l'équipe de l'école, a contribué activement à la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, notamment en mathématiques, discipline dans laquelle elle se sentait plutôt à l'aise. Elle a donc accueilli très positivement la proposition de la circonscription ainsi que ma présence de chercheur.

Lorsque nous avons rencontré Maëlle, elle envisageait déjà de passer le CAFIPEMF, et avait perçu le poste de « plus de maîtres que de classes » comme une opportunité de développer des compétences professionnelles en travaillant à l'accompagnement d'autres enseignants. De plus, en étant déchargée de classe, Maëlle nous disait mettre à profit son temps disponible pour approfondir ses connaissances professionnelles, se proposer en tant que personne-ressource pour l'équipe en prenant le temps d'effectuer des recherches de différents types. Maëlle s'est d'ailleurs inscrite au master MEEF, mention Pratiques et ingénieries de la formation, en 2018 pour concrétiser son projet professionnel.

Cette enseignante, par son parcours professionnel, montre un engagement et une implication certaine pour la formation, avec, pour elle-même, un développement professionnel motivé par une perspective d'évolution professionnelle. Maëlle est plutôt satisfaite des formations continues qu'elle a reçues, elle précise apprécier « surtout les liens avec la recherche » et « de manière générale, les formations choisies sur des thématiques sur lesquelles nous ressentons en équipe besoin de réflexion et d'apports théoriques et/ou pratiques qui m'apportent bien plus que les formations obligatoires "descendantes" académiques. » La professionnalité de Maëlle et celle de Valérie sont assez proches en termes de représentation du métier, ainsi dans leur rapport à la formation. Elles sont toutes les deux favorables à la formation et en attente de contenus pour développer leur compétence. Le travail collectif est important pour toutes les deux, elles y voient une opportunité par les échanges de se former. Ce qui les différencie, c'est que Maëlle envisage fermement de nouvelles perspectives professionnelles,

devenir formatrice, alors que Valérie y pense sans encore chercher à concrétiser cette possibilité.

Maëlle, contrairement à sa collègue Valérie qui est assez discrète, fait montre d'une certaine assurance pour parler en public et pour exposer sa pratique. En entretien d'auto-confrontation croisé⁹⁸, elle a d'ailleurs très vite pris une posture de formatrice en comparant les pratiques des unes et des autres et en tentant de faire prendre du recul à ses collègues vis-à-vis de certaines routines professionnelles.

En s'adressant à Magali :

Par ton expérience en maternelle, et de par ton caractère, et des habitudes de maternelle, c'est aussi ta façon à toi de gérer tout ça. Tu patouilles pour qu'à la fin ils mettent le cadre. Nous on est plus à placer le cadre au départ au maximum, et qu'ils se retrouvent dedans et qu'on puisse avancer. Tu es plus dans la situation de problèmes. Chez toi (regarde Magali) ils vont s'autoriser à sortir des sentiers battus.

En s'adressant à Valérie :

Alors que toi (regarde Valérie), tu es cadrante, ce qui est rassurant pour des enfants fragiles.

Elle compare ensuite avec sa façon de faire

Moi je pose les choses avant. Mais je trouve ça bien que tu les mettes directement en activité, parce que tu les connais. Tu (à Magali) les sens immatures dans leur façon d'appréhender les choses. Et c'est une très bonne chose à apporter aux élèves et à nous, tout comme ce qu'on fait, au niveau de cadrer et d'organiser d'avantage, ce sont des habitudes que l'on a parce qu'on est en début d'élémentaire et qu'en début d'élémentaire on essaye de leur donner une méthodologie un peu posée, de grands, pour plus tard.

Le discours de Maëlle sur sa pratique est souvent orienté par les apprentissages des élèves et les contenus d'apprentissages. Nous allons à présent mettre ces résultats en regard d'une observation de ses pratiques lors d'une séance de jeu du mistigri.

2.3.2. Analyse des pratiques de Maëlle

Nous avons filmé Maëlle sur trois séances lors de l'année 2016-2017 : le 5 janvier avec deux groupes d'élèves, le 19 janvier avec 3 groupes d'élèves et le 18 mai avec 3 groupes d'élèves. Comme pour les autres enseignantes, nous avons choisi d'analyser une séance

⁹⁸ Les entretiens d'autoconfrontation croisés se trouvent en annexes 20 et 31

représentative des pratiques de Maëlle : la séance du 18 mai, sur le jeu du mistigri à 20⁹⁹, avec un groupe de 4 élèves hétérogène comprenant 1 élève (V) étant assez performant, 2 élèves (M et J) « moyennes » et un élève jugé en difficulté (S). Le choix de la séance pour l'entretien d'auto-confrontation (transcription en annexe 27) s'est porté sur la séance du 18 mai avec le groupe pour lequel l'enseignante a été le moins contrainte par le temps.

Analyse globale de la séance

Cette séance se déroule en fin d'année, l'objectif pour le mistigri à 20 est perçu par Maëlle qui explique lors de l'entretien « *on s'était dit qu'on allait choisir le nombre 20 pour travailler les compléments à dix qu'on avait vu par cœur. J'ai donc insisté là-dessus. Et c'est tout l'intérêt d'avoir une séance avec l'enseignant justement, faire reformuler, montrer une technique qu'on va réutiliser, révérifier.* » Maëlle explique aussi en entretien que « *la seule chose qu'on peut regretter, c'est que comme c'est un jeu difficile à mettre en place tout seul, parce qu'il y a trop d'actions qui se suivent un peu complexe, ils vont avoir besoin de beaucoup de séances pour s'en saisir, avant que ça devienne un exercice de calculs où ils calculent beaucoup.* » Pour Maëlle, le jeu lui-même peut donc constituer un obstacle aux apprentissages par ce qu'il demande en termes de compréhension de succession de tâches et de capacités motrices pour tenir les cartes.

Nous analysons la séance selon la méthode développée pour les précédentes, nous avons transcrit la séance à cet effet (Annexe 26). Elle se compose de quatre phases. Une première phase durant laquelle l'enseignante va reprendre les règles du jeu et exposer le nouveau problème aux élèves. Une deuxième phase, très courte, qui est une phase de recherche, puis une troisième qui correspond aux cinq tours de jeux durant lesquels nous analyserons les ajustements didactiques de l'enseignante lors de ses interactions avec les élèves. La dernière phase, très courte aussi, correspond au bilan que Maëlle tentera de faire des connaissances à retenir.

Le tableau ci-dessous synthétise la répartition des actes de paroles échangés durant la séance.

⁹⁹ Vidéo de la séance, annexe 25

	Nombre d'actes de paroles			Fonction des actes de paroles	
	Enseignante	Élèves	Total	Transmission des savoirs	Conduite du jeu / groupe
Découverte (1'42'')	22	6	28	6	16
Recherche (46'')	15	3	18	10	5
Régulation (11'03)	116	32	148	74	42
Bilan (43'')	10	0	10	6	4
Total	163	41	204	96	67
Répartition	80%	20%	100%	59%	41%

Tableau 22. Les actes de paroles de la séance de Maëlle

La séance comporte en moyenne 15 actes de paroles par minutes (204 actes de paroles pour 13minutes 49 secondes) dont 80% sont produits par Maëlle et 20% par les élèves. Ce déséquilibre s'explique en partie par le fait que l'enseignante guide les actions des élèves mais également la réalisation de leurs tâches. Parmi les actes de paroles de Maëlle, 59% concernent la transmission du savoir ; l'observation fait apparaître de nombreux petits bilans de connaissances à retenir que l'enseignante apporte très régulièrement, en rappelant la procédure à apprendre notamment.

Maëlle, comme Valérie, s'assure régulièrement que les élèves ont compris par des questions du type « *d'accord ?* », « *ça marche ?* » dont l'efficacité reste douteuse pour attester réellement de la compréhension des élèves. Ces questions laissent toutefois la possibilité aux élèves de dire qu'ils n'ont pas compris. Elles permettent également de maintenir un rythme soutenu. Maëlle questionne les élèves, tant pour les faire avancer dans leur apprentissage que pour faire avancer le jeu. C'est elle qui assure la validation des réponses, même si elle sollicite parfois le groupe pour obtenir une validation. Cela lui permet aussi de recentrer l'activité sur la réalisation de la tâche.

Pour le bilan des connaissances, elle profite des moments collectifs pour rappeler à tous les étapes du raisonnement en jeu dans la méthode qu'elle souhaite réinvestir. Elle engage ainsi des révisions des savoirs déjà connus (les compléments à 10) sur lesquels elle s'appuie pour construire les compléments à 20. À la fin du jeu, elle organise les paires trouvées par les élèves pour favoriser la mémorisation des compléments à 20 en faisant remarquer aux élèves les paires qui se ressemblent (13+7 et 3+17). La représentation symbolique des nombres sur les cartes avec les fruits représentant les unités et les perroquets représentant la dizaine favorise la compréhension des élèves et soutient les propos de Maëlle qui fait remarquer que le nombre d'unités est le même sur chaque carte, mais que la dizaine a « changé » de place.

Nous allons suivre l'enchaînement des différentes phases pour examiner de plus près comment les connaissances mathématiques et didactiques de l'enseignante sont engagées dans son enseignement.

Un scénario d'enseignement stable

Nous avons remarqué une certaine stabilité dans la structuration des scénarios qui comprennent une phase de dévolution, une phase de présentation de la procédure visée et des phases de bilans intermédiaires.

Maelle expose le problème aux élèves en adoptant une attitude très théâtrale, elle recherche ainsi l'adhésion des élèves à son projet. Elle présente les consignes comme un défi à relever. Par les modulations de sa voix, les pauses dans son discours et par sa posture très proche des élèves, elle développe une forte capacité d'enrôlement. L'extrait de verbatim ci-dessous illustre nos analyses :

M : aujourd'hui la règle du Mistigri... c'est que les deux cartes qui vont être ensemble, la paire de cartes... ça doit faire un total de 20 !

Les élèves : oh !

Maelle : D'accord ? on doit faire un total de 20.

Si vous avez deux cartes, si on les additionne font 20, vous les poser.

Maelle, au premier tour de jeu, profite du fait qu'un élève pose une paire de cartes pour interroger tous les élèves en les amenant à vérifier le calcul. Puis elle pose la procédure qu'elle souhaite faire apprendre aux élèves.

Maelle : oui on valide ? Regardez, dans 13, il y a déjà 10 qui sont cachés dans 13. On est déjà arrivé à dix. Donc il nous manque encore 10 pour arriver à 20. Donc il reste le 7 et le 3. Est-ce que $7+3$ ça nous fait une nouvelle dizaine ?

Les élèves acquiescent.

Maelle : oui. Donc on a $7+3$ ça fait déjà 10. Et la dizaine qui est caché dans 10, on arrive à 20. C'est bon. Bravo V !

Maelle privilégie un vocabulaire simple et ludique (la dizaine cachée) et s'appuie sur les représentations symboliques des nombres dessinés sur la carte pour étayer ses propos. Enfin, Maelle, est la seule enseignante parmi celle observées qui propose tout au long de la séance des sortes de bilans intermédiaires visant à rappeler aux élèves les objectifs mathématiques et à s'assurer de la compréhension des élèves.

Dans cette séance, Maelle fait des liens avec les compléments à 10 à chaque fois qu'un élève pose une paire. L'enseignante place les paires « complémentaires » côte à côte (par exemple $13+7$ et $17+3$) qui lui permettront, au moment du bilan en s'appuyant sur les propriétés

opérateurs de l'addition, de répéter plusieurs fois les différentes décompositions additives du nombre 10.

Tension entre logique de réussite immédiate et logique d'apprentissage

La pratique de Maelle semble prise par une certaine tension car elle met tout en œuvre pour créer les conditions favorables à l'apprentissage, mais face à la difficulté des élèves, elle a tendance à prendre en charge une partie de la réalisation de la tâche afin de favoriser la réussite et de maintenir un rythme soutenu.

Dans l'exemple ci-dessous, Maelle interroge un élève, qui est le plus en difficulté dans le groupe, et pour faire avancer rapidement le raisonnement de l'élève, elle répond en partie à sa place :

S compte dans sa tête et semble surcompter à l'aide ses doigts.

Maelle : alors S, as-tu une paire de cartes qui fait 20 ? tu hésites avec quoi ? entre quoi et quoi qui fait 20 ? Celle-ci ? tu veux additionner laquelle et laquelle ?

L'élève hésite encore.

Maelle : ces deux-là c'est ça ?

Il acquiesce.

Maelle : alors tu as déjà une dizaine. La dizaine c'est le perroquet. Et maintenant il te reste ça, est-ce que ça va faire une deuxième dizaine ?

L'élève murmure la réponse à Maelle.

Maelle : d'accord, donc ça ne fait pas 20.

Maelle nous expliquera en entretien que son objectif vis-à-vis de cet élève, portait davantage sur la mise en confiance et la valorisation de ses apprentissages.

S est un élève qui était plus souriant cette année, parce qu'avant il était éteint toute l'année. Vraiment renfermé, très lent. C'était difficile et laborieux pour lui. Et là, le voir s'amuser et rigoler, c'est agréable de le voir comme ça.

Pour Maelle, les situations de jeu, permettent aux élèves d'être en réussite et ainsi de les motiver pour modifier leur rapport aux mathématiques. Elle est consciente que le temps imparti pour chaque séance, très court, ne permet pas un apprentissage approfondi mais peut permettre aux élèves de faire des liens entre leurs connaissances, et, par la répétition, adopter certaines procédures. L'enseignante met ainsi en œuvre des ajustements pour atteindre ses objectifs, notamment en répétant les procédures visées, et en faisant des liens réguliers avec les connaissances visées lors des bilans intermédiaires. Maelle s'appuie sur ses connaissances mathématiques et didactiques pour proposer ces ajustements.

Des ajustements en situation soutenus par les connaissances de l'enseignante

Lors des entretiens, Maelle est la seule enseignante, parmi les six enseignantes observées, qui évoque les contenus mathématiques visés, notamment en indiquant comment le jeu conduit à travailler l'addition à trous, comme prescrit par la circonscription.

Maelle dans l'extrait ci-dessous discute du choix de la consigne avec ses collègues lors de l'entretien croisé (annexe 31). La consigne donnée par toutes ces enseignantes, conduit les élèves à déterminer si une somme correspond à la valeur attendue, mais pas à trouver le complément d'un nombre pour trouver le total attendu. La consigne donnée est du type : « *trouver la paire de carte qui fait ...* ». Maelle l'analyse ainsi avec ses collègues : « *Tu es dans l'addition à trous quand tu attends ta carte, quand tu es l'anticipation. Là tu es dans l'addition tout court.* »

Maelle avait déjà évoqué cette anticipation lors de son entretien d'auto-confrontation en nous expliquant qu'elle ne proposait cette technique qu'aux élèves les plus experts. Maelle explique sa pratique à partir de ce qu'elle dit à V qui vient de tirer une carte dans le jeu du voisin et qui lui dit qu'il n'a pas la possibilité de se défausser d'une paire de carte :

Alors ça, je lui ai donné une astuce, de « tu as déjà vérifié les autres, donc celle que tu pioches c'est la seule qui éventuellement peut faire une paire ». Mais c'est une technique qui fait que normalement même si les autres sont en train de jouer, je reste dans le jeu car j'anticipe ce qui me manque comme carte pour avoir une paire. Normalement, si je suis expert sur le jeu, quand je pioche une carte, je sais tout de suite si j'ai une paire ou pas puisque c'est une carte que j'attends ou pas. Pour le coup c'est ce genre de stratégie qui va les faire devenir joueur expert.

Nous retrouvons dans la pratique de Maelle, et dans son discours, ce qui fait son identité professionnelle : transmettre et apprendre. Cette enseignante, fait preuve d'une réflexion sur sa pratique et nous montre à plusieurs reprises qu'elle a l'habitude d'analyser ses pratiques et celle des autres. Son rapport à la formation peut se comprendre ainsi : Maelle, profite des formations pour faire correspondre sa pratique à ce qu'elle projette de son évolution souhaitée, devenir formatrice.

III. Conclusion de la quatrième partie

La connaissance de l'identité professionnelle des enseignants est essentielle pour identifier les conditions favorables à l'adhésion des enseignants en formation et comprendre

comment créer les conditions pour qu'ils construisent des besoins et développent des attentes vis-à-vis d'autres formations. Le rapport à la formation apparaît également marqué par l'identité professionnelle de l'enseignant, la représentation qu'il a du métier et qui accorde une place plus ou moins importante à l'éducation – socialisation – des élèves ou la transmission des savoirs.

L'analyse des pratiques des six enseignantes que nous avons suivies pendant plus de deux années nous a permis de saisir l'importance de l'environnement professionnel et des objectifs des enseignants dans leur rapport à la formation. Les enseignantes qui cherchent des réponses questions qu'elles se posent dans leur pratique ou aux problèmes qu'elles rencontrent attendent des échanges avec les pairs et des apports utilisables en classe. D'autres qui ont des perspectives d'évolution professionnelle s'engagent différemment en formation. Les enseignantes qui se projette dans l'enseignement spécialisé ou la formation sont plus enclines à recherche le développement de compétences relatives aux contenus disciplinaires et didactiques. L'enseignante envisageant des fonctions de direction était davantage préoccupée par des questions organisationnelles. Comme l'exprime Pastré (2011, p. 61) : « les épisodes de développement dépendent beaucoup des circonstances : un changement de fonction, un changement dans le métier, une entrée en formation, l'introduction d'une nouvelle technologie ou d'une nouvelle organisation du travail sont des occasions qui peuvent être saisies... » L'analyse des pratiques des enseignantes des deux écoles fait apparaître en outre un paradoxe propre au paradigme des attentes et besoins : ce sont les enseignantes qui ont les attentes les plus fortes qui semblent avoir les besoins les moins importants...

Conclusion générale

Le retour historique sur la formation des enseignants du premier degré met en lumière des changements radicaux d'orientation du système scolaire qui marquent profondément la professionnalité enseignante. L'enseignement public s'est constitué en opposition au modèle éducatif de l'église par la constitution d'un corps uni par un projet et une idéologie commune fondée sur la laïcité et la démocratisation de valeurs morales et républicaines ainsi que des savoirs fondamentaux que sont la lecture, l'écriture et le calcul. La professionnalité enseignante était marquée par cette identité corporative portée par les écoles normales et les valeurs dont elle était garante.

La professionnalité a été transformée : la vocation portée collectivement par l'institution scolaire et les instituteurs de l'école républicaine a cédé sa place à une approche plus individuelle du métier, mettant la professionnalité à l'épreuve de la rationalisation du métier. La vocation, le don de soi, le dévouement, étaient autant de qualités reconnues de la professionnalité enseignante, souhaitées par l'institution scolaire et promue à travers les textes officiels. Ces qualités ont cédé la place à des compétences fondées par la maîtrise de savoirs académiques de plus en plus nombreux, précis et profonds, et celle de techniques pédagogiques elles aussi plus exigeantes. La vocation a cédé la place à l'expertise.

Cette évolution de la professionnalité correspond à une évolution des objectifs de l'institution scolaire : il ne s'agit plus de transmettre un minimum d'instruction, mais un socle commun de connaissances à tous les élèves de la république pour en faire des citoyens éclairés qui pourront s'intégrer socialement et professionnellement. Les instituteurs deviennent des professeurs, formés dans des instituts où interviennent des professionnels de l'enseignement, de la formation et des chercheurs produisant des savoirs en éducation ou en lien avec les disciplines scolaires. La professionnalisation de la formation, avec la création des IUFM, a promu une culture et une professionnalité communes entre les professeurs du premier et du second degré, visant ainsi à dépasser la traditionnelle opposition entre les spécialistes de la pédagogie et les spécialistes des savoirs disciplinaires.

Le « référentiel de compétences » définissant les objectifs et la culture commune à tous les professeurs, créé dans les années 1990, tend à standardiser l'activité, en détaillant les composantes de la pratique enseignante à travers des compétences pour enseigner. Ce référentiel, utilisé par l'institution comme un outil de formation et d'évaluation, est le résultat

d'une évolution de la logique institutionnelle qui s'est progressivement inscrite dans une logique de management piloté par la performance. Et l'Éducation nationale s'est dotée d'un outil d'évaluation de sa performance, une direction chargée, au ministère, de conduire des évaluations nationales et de faire participer la France aux évaluations internationales visant à éclairer le pilotage de la politique éducative et le financement public de dispositifs innovants.

Cette professionnalisation qui transforme le métier engendre aussi des difficultés chez les professionnels par l'exigence très forte d'une adaptation permanente de l'enseignement aux élèves, couplée à celle d'atteindre des objectifs fixés nationalement, ainsi que par l'acquisition et la mise en œuvre attendues d'une évaluation de l'enseignement par le prisme de son efficacité : rendre compte de l'atteinte des objectifs d'apprentissage, définir et mettre en œuvre les ajustements nécessaires.

Comprendre ces transformations de l'enseignant du premier degré, et celles de la formation supposée accompagner ces évolutions, nécessite une clarification des concepts relatifs et à la formation et à la professionnalité des enseignants. Passées les grandes conférences pédagogiques visant à éclairer les instituteurs, puis les animations pédagogiques visant le partage et la conception (y compris matérielle) de situations pour la classe, la formation continue des enseignants du premier degré a tenté d'intégrer le paradigme de la formation des adultes construit en réponse aux évolutions de l'entreprise et du travail au sein des entreprises.

Le paradigme de la formation des adultes s'ancre sur la dialectique entre l'offre et la demande de formation. La formation se différencie de la consommation, aussi a-t-il été nécessaire de penser la demande à travers un couple couplage conceptuel, celui des besoins et des attentes. Les recherches qui visent à caractériser ces deux concepts sont nombreuses et pas toujours convergentes. Les besoins sont identifiés par l'employeur, mais les professionnels en ont également. Une « négociation des besoins » serait à enclencher pour que les deux parties intègrent leurs besoins respectifs. En outre, les employés, en se formant, ont à se transformer, et pour cela devraient avoir développé des attentes auxquelles la formation répondrait. Cela conduit certains auteurs à penser que les besoins et les attentes sont l'expression des points de vue respectifs des employeurs et des employés. Des ingénieries seraient alors à développer pour recueillir ces besoins et ces attentes, et finalement construire l'offre qui y répondra.

À l'Éducation nationale, les recherches et les rapports convergent pour constater l'insuffisante mise en œuvre de telles ingénieries et décrire l'insatisfaction et la frustration des enseignants quant à leur formation continue. Il est souligné, d'une part, la baisse continue des moyens de formation et l'injonction croissante à l'expertise professionnelle par la maîtrise

des savoirs disciplinaires et didactiques, une contradiction qui aboutit à une incitation à l'autonomisation des professionnels quant au développement de leurs compétences, en leur faisant ainsi porter la responsabilité de sa formation. Les enseignants sont ainsi conduits à porter une double responsabilité, celle de leur formation et celle de la réussite de leurs élèves... Certains auteurs suggèrent, d'autre part, une forme d'erreur conceptuelle : l'impasse à laquelle aboutit la tentative de faire correspondre les besoins et les attentes tiendrait au fait que les enseignants sont des sujets de leur formation et non des objets à former. L'analyse des besoins ne serait alors pas un préalable à la formation, mais ferait pleinement partie de la formation, par une problématisation de la pratique professionnelle.

Nous avons également cherché à mettre davantage au jour un élément de la réflexion sur la formation qui reste souvent implicite : la professionnalité. Une acception collective du concept renvoie à un système de valeurs et de normes ; une acception laissant plus de place à l'individu intègre à la professionnalité les logiques contrastées, pas toujours convergentes, qui fondent les pratiques. Utilisée par l'employeur pour valoriser ou au contraire pour déprécier le travail des professionnels (ou de l'un d'entre eux), la professionnalité est un objet sur lequel se confrontent les points de vue des deux types de protagonistes. Les modifications profondes du système éducatif ont contribué à transformer la professionnalité des enseignants telle qu'attendue par l'institution scolaire, mais aussi à en dérouter de nombreux qui ont perdu leurs repères qu'étaient les valeurs et les normes de la profession dans laquelle ils se sont engagés.

Nous avons cherché à approcher ces questions de plus près en développant deux types d'enquête. La première a été menée à grande échelle au sein de l'académie de Paris. Par un questionnaire à réponse ouverte portant sur les expériences et les satisfactions et insatisfactions relatives à la formation continue, nous avons ainsi recueilli les propos de plus de 600 enseignants ayant répondu de façon volontaire au questionnaire. Les cadres ont également été interrogés, *via* des entretiens menés par une chercheuse de l'équipe menant cette recherche pour l'académie de Paris. La deuxième enquête repose sur des observations et des entretiens auprès d'enseignantes de deux écoles engagées dans un dispositif de formation sur le terrain conduisant à des échanges de pratiques.

Les réponses des professeurs des écoles parisiennes ont été analysées à la lumière des nombreux travaux portant sur la formation continue. Les formations appréciées possèdent deux caractéristiques majeures : être en phase avec les situations/projets des participants ; être assurées par des formateurs en mesure de conjuguer des apports de connaissances et d'outils, de prendre en compte l'expérience différentielle des participants et d'effectuer des retours

constructifs sur et pour la pratique. Les enseignants attendent des formations qui, sans négliger la logique liée au pilotage du système éducatif, prennent en compte les dilemmes auxquels ils sont confrontés dans leur pratique, en lien avec les contextes d'exercice du métier. Les entretiens menés avec les cadres confirment les retours des enseignants, et notamment l'insuffisance d'un travail de l'expérience en formation. Cela explique sans doute, d'une part, l'expression récurrente du manque de mutualisation et d'échanges de pratiques dans les motifs d'insatisfaction, mais aussi, d'autre part, l'éloge des dispositifs incluant des modalités de travail au quotidien et un étalement dans la durée.

La deuxième enquête a été réalisée dans deux écoles parisiennes où un dispositif de formation a été mis en place, un dispositif « prometteur » puisqu'il correspondait bien aux satisfactions exprimées dans l'enquête à grande échelle : un dispositif de deux années reposant sur l'intervention en classe, mais aussi en amont et en aval, de deux intervenantes : une enseignante spécialisée et une enseignante surnuméraire. Le dispositif portait spécifiquement sur l'enseignement des mathématiques à l'entrée à l'école élémentaire, et plus précisément sur le thème du nombre, de la numération et du calcul. Notre enquête n'était totalement dissociée du dispositif, il était entendu que nos observations seraient participantes et que nos entretiens devaient tout autant répondre aux nécessités de la recherche qu'aux réflexions et interrogations des enseignantes.

Les deux enseignantes de CP de chaque école ont participé à ce dispositif, ainsi que les deux intervenantes qui étaient elles-mêmes enseignantes ; nous avons donc mené notre enquête sur les six professeures des écoles, ayant des statuts différents, car les enseignantes intervenantes ont, elles-aussi, bénéficié du dispositif pour développer leurs compétences. Les observations et entretiens révèlent des pratiques qui ne sont pas toujours adéquates avec les objectifs d'apprentissage visés. En cause : la compréhension des mathématiques en jeu et des procédures des élèves ; la présentation des problèmes et les interventions proposées pour aider à leur réalisation ; l'identification des liens entre l'activité réalisée et les savoirs à expliciter, à construire et relier aux connaissances antérieures, etc. L'interrogation sur ses pratiques et le partage de pratiques, qui constituaient un objectif de la formation, a été atteint de façon variable suivant les professeures. Les analyses permettent d'attribuer cette variabilité à différents facteurs relatifs à la professionnalité des enseignantes, au sens qu'elles ont construit relativement au dispositif proposé par la circonscription, mais aussi à leur projection future en tant que professeure des écoles, entre stabilité et évolution professionnelle (certaines se projetaient vers la fin de la carrière tandis que d'autres vers la direction d'école ou la formation).

L'enquête menée pendant ces deux années a fait en outre ressurgir un paradoxe propre au paradigme des attentes et besoins : les enseignantes dont les attentes étaient les plus fortes étaient aussi celles dont les besoins étaient les moins importants.

La recherche doctorale que nous avons menée visait à construire une compréhension « théorique » de la formation continue des enseignants du premier degré, et de contribuer à éclairer les débats qui traversent la communauté éducative à son sujet. Nous avons pour cela conduit une réflexion fondée sur une littérature composée essentiellement de travaux de recherches et de rapports produit par l'Éducation nationale elle-même. Notre approche a été plurielle, inscrite en sciences de l'éducation et notamment en formation des adultes et en didactique des mathématiques. Nous avons montré que les difficultés rencontrées s'expliquent d'une part par une conception théorique de la formation des professeurs des écoles qui n'est pas encore totalement aboutie. Elles s'expliquent aussi par une orientation politique forte – et pourtant variable – imposée par les décideurs à l'institution scolaire, qui aboutit à un manque de consensus sur l'identité professionnelle du professeur des écoles, entre l'institution et la profession comme au sein de la profession elle-même. Se pose enfin la question de la prise en compte des intéressés eux-mêmes, ce qui nécessite à la fois des moyens importants et l'acceptation d'une très importante hétérogénéité des enseignants, des pratiques professionnelles et des contextes d'exercice.

Ce travail de thèse possède des limites inhérentes à notre projet, sans doute trop vaste sur un objet éminemment complexe. Nous ne sommes pas parvenus à des propositions claires pour définir les concepts en jeu tant les différences sont importantes entre les auteurs. Si nous avons montré, à travers nos enquêtes, que la prise en compte des intéressés est à la fois nécessaire et difficile, il reste à expérimenter des ingénieries visant la construction effective des besoins de formation des enseignants par les enseignants eux-mêmes. Il reste aussi à mener des études sur des dispositifs diversifiés de formation, où les objectifs portent sur différents aspects du métier qui concernent nécessairement les questions de transmission des savoirs sans porter seulement sur elles, ou qui portent spécifiquement sur l'enseignement de contenus scolaires précis, en mathématiques comme dans d'autres disciplines.

Bibliographie

- Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 124, 39-49.
- Aballéa, F. (2013). L'anomie professionnelle. *Recherche et formation*, 72, 15-26.
- Aballea, F. et Braem, S. (2002). La notion de professionnalité : un concept transfert. *Recherche sociale, Dynamique des métiers et des professions de l'intervention sociale*, 4-15.
- Albarello, L. (2006). Aspects méthodologiques de l'analyse des besoins de formation. Dans J.-L. Guyot et C. Mainguet (dir.), *La formation professionnelle continue: Stratégies collectives* (p. 39-54). De Boeck Supérieur.
- Allard, C. et Mamede, M. (2023). Étude des conditions nécessaires pour favoriser l'exercice de la vigilance didactique des formateurs en formation initiale ciblée sur les liens entre apports théoriques et pratiques en classe. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives, Thématique 1*, 341-376.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. L., Paquay, M., Altet, E., Charlier, et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4^e éd., p. 28-40). De Boeck.
- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en éducation*, 8, 12-23.
- Baillat, G., Espinoza, O. et Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue française de pédagogie*, 134, 123-136.
- Baillat, G. (2003). *Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré*. Rapport de recherche. IUFM de Champagne-Ardenne.
- Baillat, G. et Philippot, T. (2018). Le professeur des écoles et la polyvalence. *Administration & Éducation*, 158, 65-70. <https://doi-org.ezproxy.u-paris.fr/10.3917/admed.158.0065>
- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin Ministre d'Etat, Ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports*. Ministère de l'Education Nationale
- Barbier, J.-M. et Lesne, M. (1976). Une recherche sur les pratiques d'analyse des besoins. *Pour*, 46, 51-64.
- Barbier, J.-M. et Lesne, M. (1977) *L'analyse des besoins en formation*. Robert Jauze.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Editorial du numéro spécial sur « recherches et développement professionnel ». *Recherche et formation*, 17, 5-8.
- Barbier, J.-M., (1996). Les voies nouvelles de la professionnalisation. Y., Lenoir et M.-H., Bouillier-Dudot (dir.), *Savoirs Professionnels et curriculum de formation*. (p. 67-82). Presses de l'université Laval.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*. L'Harmattan.

- Beckers, J. (2004) Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et Formation*, 46, 61-80.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.becke.2007.01>
- Bénilan, P. (2001). *Les IUFM au tournant de leur première décennie, rapport d'étude au Comité national d'Évaluation des Établissements publics à Caractère scientifique, culturel et professionnel*. La documentation française.
- Berger, G. (1988). Formation introuvable pour profession impossible. *L'éducation permanente*, 96, 73-79.
- Bishop, M. (2008). Une réforme complexe et polémique, la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972. *Le Télémaque*, 34, 59-72. <https://doi.org/10.3917/tele.034.0059>
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. PUF.
- Blin, J.-F. (1999). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. L'Harmattan.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-91.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. (1994). Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique. *Revue de Recherche en Education*, 13, 77-96.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Revue Française de Pédagogie*, 35, 117-132.
- Bouysse, V. (1996). *La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire. Une nécessité devenue vertu ?* [Mémoire de D.E.A]. Université Descartes.
- Broccolichi, S. (1994). *Organisation de l'école, pratiques usuelles et productions d'inégalités* [thèse de Doctorat]. Écoles des hautes études en Sciences sociales.
- Broccolichi, S. et Roditi, É. (2014). Analyses didactique et sociologique d'une pratique enseignante. *Revue française de pédagogie*, 188, 39-50. <https://doi.org/10.4000/rfp.4539>
- Broccolichi, S., Joigneaux, C. et Couturier, C. (2018). Comment les jeunes maîtres appréhendent-ils les difficultés de leurs élèves ? aspirations initiales, obstacles actuels et possibilités de les surmonter. *Recherche & formation*, 87, 29-45. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3446>
- Brousseau, G. (1995). L'enseignement dans la théorie des situations didactiques. *Actes de la 8^{ème} école d'été de la didactique des mathématiques. IREM de Clermont-Ferrand*. 3-46.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2002). Les doubles jeux de l'enseignement des mathématiques. *Questions éducatives, l'école et ses marges : didactique des mathématiques*, 22-23, 83-155.
- Brousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Université Victor Segalen.

- Buisson, F. (1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. INRP.
<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2528>
- Butlen, D., Masselot, P. et Charles-Pézard, M. (2004). *Dur, dur, dur d'enseigner en ZEP*. La pensée sauvage.
- Butlen, D. et Charles-Pézard, M. (2007) Conceptualisation en mathématiques et élèves en difficulté. Le calcul mental, entre sens et technique. *Grand N*, 79, 7-32.
- Butlen, D. et Robert, A. (2013). Interroger la profession en didactique des mathématiques, un filtre pour apprécier les activités possibles des élèves et des enseignants – et interroger la didactique ! Dans Bronner, A. (dir.), *Questions vives en didactique des mathématiques. Actes de la XIV^{ème} école d'été de Didactique des Mathématiques*, (p. 5-84). La Pensée sauvage.
- Butlen, D., Charles-Pézard, M. et Masselot, P. (2015). *Apprentissage et inégalités au primaire : le cas de l'enseignement des mathématiques en éducation prioritaire. Rapport CNESECO : Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?*. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/11/Enseignement-en-%C3%A9ducation-prioritaire.pdf>
- Butlen, D., Charles-Pézard, M. et Masselot, P. (2016). Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique dans des classes regroupant des élèves issus de milieux défavorisés : Routines et gestes professionnels associés. Dans B. Calmettes, M. Carnus, C. Garcia-Deban et A. Terrisse (dir.), *Didactiques et formation des enseignants : Nouveaux questionnements des didactiques des disciplines sur les pratiques et la formation des enseignants*. Presses universitaires de Louvain.
- Butlen, D., Mangiante-Orsola, C. et Masselot, P. (2017). Routines et gestes professionnels, un outil pour l'analyse des pratiques effectives et pour la formation des pratiques des professeurs des écoles en mathématiques. *Recherches en didactiques*, 24, 25-40. <https://doi-org.ezproxy.u-paris.fr/10.3917/rdid.024.0025>
- Butlen, D., Masselot, P. (2018). De la recherche à la formation : enrichir les pratiques des enseignants pour favoriser les apprentissages des élèves en mathématiques. *Recherche et formation*, 87, 61-75. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3502>
- Chaix, G. (2014). La formation des enseignants : enjeux et défis pour les académies. *Administration et Éducation*, 144, 73-78. <https://doi.org/10.3917/admed.144.0073>
- Chapoulie, J.-M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue Française de Sociologie*, XIV, 86-114.
- Chappet-Pariès, M., Robert, A. et Rogalski, J. (2008). Que font de élèves de troisième et de quatrième avec un même enseignant dans une séance de géométrie ? Ou de la stabilité des pratiques. Dans F. Vandebrouck (dir.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (p. 95-137). Octarès.
- Charles-Pézard, M., Butlen, D. et Masselot, P. (2012). *Professeurs des écoles débutants en ZEP : quelles pratiques ? Quelle formation ?* La Pensée Sauvage.
- Charlot, B. (1976). Négociation des besoins : nécessité ou impasse. *Éducation permanente*, 34, 19-33.
- Charlot, B. (1979). Le mythe de la négociation des besoins. *Revue du GFEN, Dialogue*, 33.
- Charpentier, Ph. (2013). L'internet : un nouvel outil pour de nouvelles pratiques de documentation pour la préparation de classe ? *Recherches en éducation*, HS(5). 59-67.
<https://doi.org/10.4000/ree.9153>

Chartier, A.-M. (2000, 31 mai). La formation continue dans le premier degré : éléments d'approche historique. *L'analyse des besoins de formation des enseignants du premier degré. Actes du séminaire national organisé par la direction de l'Enseignement scolaire*. CRDP. (p. 3-27).

Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire*. Payot.

Chiadli, A., Jebbah, H. et De Ketele, J.-M. (2007). *L'analyse des besoins en formation pédagogique des praticiens de l'enseignement supérieur : comparaison de plusieurs dispositifs*. Université Mohamed V- Souissi, Faculté des Sciences de l'Education, CIPEGU (Centre International de Pédagogie et de Gestion Universitaires).

Clauzard, Ph. (2018). *Autour des mots professionnalité et professionnalisation*. <https://www.philippeclauzard.fr/2018/11/autour-des-mots-professionnalité-et-professionnalisation.html>

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF.

Commission européenne. (2001). *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Bruxelles. http://www.europa.eu.int/comm/education/life/index_fr.html

Condette, J.-F. (2019). *L'histoire de la formation des enseignants* [vidéo] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=oYGn0SFRovk>

Cros, F. et Raisky, C. (2010). Référentiel. *Recherche et formation*, 64, 105-116.

Delahaye, J.-P. (2020). Leçons d'hier pour la formation d'aujourd'hui. *Les Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/lecons-d-hier-pour-la-formation-d-aujourd-hui/>

Demailly, L. (2013). Crise, réajustements identitaires et déprofessionnalisation dans les métiers de l'éducation. Entretien avec Lise Demailly réalisé par Fanny Salane. *Recherche et formation*, 74, 115-124. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2152>

Demazière, D. (2009). Postface. *Formation emploi*, 108, 83-90.

Desjardins, J. et Boutet, M. (2008). De l'organisation du système de formation à la concertation des acteurs : pour une médiation des savoirs. Dans Ph. Perrenoud (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p 155-168). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.perre.2008.01.0155>

Develay, M. (2013). Hier le maître était nommé instituteur, aujourd'hui professeur des écoles. Ces changements d'appellation ont-ils un sens ? *Comment refonder l'école primaire: Regards croisés* (p. 27-35). De Boeck Supérieur.

Dorison, C. (2008). Quelle réforme pour quelle démocratisation ? La question de l'école primaire dans la transformation du système éducatif, 1945-1970. *Le Télémaque*, 34, 29-42.

Dubar, C., Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Armand Colin

Dubar, C. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin. (3^e édition).

Dubet, F. (2013). De la vocation au métier. *Diversité*, 174, 201-206.

Dugast, F. (1999). MAFPEN, Rétrospective. *Recherche et Formation*, 32, 25-4.

Étienne, R. (2015). Développement, crise et refondation de la formation continue en France. Dans O. Maulini (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants* (p. 31-41). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2015.01.0031>

Étienne, R. (2017). Rôle de l'analyse dans une formation en alternance : faire avec la complexité et accompagner le changement ? Dans J. Desjardins (dir.), *Comment changent les formations d'enseignants: Recherches et pratiques* (p. 177-195). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ezproxy.u-paris.fr/10.3917/dbu.desja.2017.01.0177>

Ferry, G. (1968). L'enseignant éducateur. *Revue française de pédagogie*, 3, 18-30.

Ferry, J. (1880) Arrêté relatif au rétablissement des conférences pédagogiques.: L'enseignement du Français à l'école primaire Textes officiels. Tome 2 : 1880-1939. Institut national de recherche pédagogique, (1995, p 59).

Filâtre, D. (2016), *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de sa vie, Rapport sur la formation continue*, Comité national de suivi de la formation des enseignants et personnels d'éducation, MENRES.

Fleitz, T. (2004). Formation continue et transformation des pratiques enseignantes : le rapport à la formation. *Savoirs*, 4, 79-97. <https://doi.org/10.3917/savo.004.0079>

Frelat-Kahn, B. (2003). Du métier d'instruire à la professionnalisation des enseignants. *Raison présente*, 146, 43-53.

Frenay, M., Jorro, A. et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67, 105-116.

Gentili, F. (2005). Comment définir l'identité professionnelle ? Dans F.Gentili (dir.), *La rééducation contre l'école, tout contre: L'identité professionnelle des rééducateurs en question* (p. 17-57). Érès.

Goigoux, R., Cèbe, S., Robert, A., Elalouf, M.-L. (2005). Améliorer la formation initiale des enseignants, dossier du café pédagogique «la loi d'orientation de l'école». *Café pédagogique*. https://www.unige.ch/iufe/files/7015/7053/7475/050118_Ameliorer_la_formation_initiale_des_enseignants.pdf

Grandière, M. et Paris, R. (2016). *La formation des maîtres en France, 1792-1990. Textes officiels*. <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=toformation-sources>

Guglielmi, J. (1998). Naissance et évolution d'un IUFM. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 20, 91-115.

Jobert, G. (1988). Editorial : Identité professionnelle et formation continue des enseignants. La formation continue des enseignants. *Revue éducation permanente*, 96, 11-19.

Hatano-Chalvidan, M. (2020). Le rôle de la formation dans la construction des professionnalités des métiers « hétérotopes ». *Recherches et éducations*. Varia. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10678>

Herreros, G. (2008). 1. La sociologie et les organisations : quelques repères. Dans *Au-delà de la sociologie des organisations: Sciences sociales et intervention* (p. 33-68). Érès.

Huchet, C. (2016). De la quête d'identité à la construction d'une véritable professionnalité émergente. *Recherches en éducation*, HS(9), 123-139.

IGEN et IGAENR (2010). Évaluation de la politique de la formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998-2009). Rapport au ministre de l'Éducation nationale, (rapport n°2010-111). *La documentation française*.

IGEN et IGAENR (2013). Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants. (Rapport n°2013-009). *La documentation française*.

IGEN et IGAENR (2017). Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré, rapport de diagnostic. (Rapport n°2017-035). *La documentation française*.

IGEN et IGAENR (2018). le pilotage du plan national de formation. (Rapport n°2018-124). *La documentation française*.

Jobert, G. (1988). Identité professionnelle et formation continue des enseignants. *Education permanente*, 96, 11-19.

Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (2011), *La Professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* De Boeck.

Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*, De Boeck.

Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, 90, 41-50.

Jorro, A. (2022). Professionnalité émergente. Dans Anne Jorro (Dir.) , *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 341-345). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ezproxy.u-paris.fr/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0341>

Kahn, P. (2008). Réformer l'enseignement: perspectives historiques : introduction. *Le Télémaque*, 34, 23-28. <https://doi.org/10.3917/tele.034.0023>

Kahn, P. (2008). La pédagogie primaire entre 1945 et 1970: l'impossible réforme?. *Le Télémaque*, 34, 43-58. <https://doi.org/10.3917/tele.034.0043>

Ketele de, J. (2013). Introduction - L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. Dans A. Jorro (Dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 7-22). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ezproxy.u-paris.fr/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0007>

Krop, J.(2014). *Comment est née la méritocratie républicaine?* café pédagogique. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/2014/10/20102014Article635493873072437841.aspc>

Lang, V. (1987). De l'expression des besoins à l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants. *Recherche et Formation*, 2, 37-49.

Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et Formation*, 23, 9-27.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Presses Universitaires de France.

Lang, V. (2001). La profession enseignante en France : permanences et éclatements. *Education et francophonie*, volume 29(1), 52-69.

- Lang, V. (2005). Discours sur la professionnalisation des enseignants : cadre d'analyse. *Colloque formation professionnelle des enseignants*. Nantes.
- Laot, F. et Malglaive, G. (2006). Formation des adultes, formation des enseignants, *Recherche et formation*, 53, 69-78.
- Laot, F. et De Lescure, E. (2006). Formateur d'adultes: Entre fonction et métier. *Recherche et formation*, 53, 79-93. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1007>
- Lapostolle, G. (2013). *Formation initiale des enseignants et professionnalisation : un itinéraire de recherche*. Université de Bourgogne.
- Lapostolle, G. (2013). La création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation s'inscrit-elle dans un modèle supranational de professionnalisation des enseignants ? *Tréma*, 40, 60-75.
- Laprévôte, G. (1984). *Les Écoles normales primaires en France (1879-1979) : Splendeurs et misères de la formation des maîtres*. Presses universitaires de Lyon. doi :10.4000/books.pul.14835
- Le Mener, M., Meuret, D. et Morlaix, S. (2017). L'accroissement de l'effet de l'origine sociale sur la performance scolaire : par où est-il passé ? *Revue française de sociologie*, 58, 207-231.
- Lebeaume, J. (2011). Les choses et les mots à l'école primaire. Exploration de la connexité des enseignements de français et de sciences (1880-2000). *Carrefours de l'éducation, HS(1)*, 87-100. <http://doi.org/10.3917/cdle.hs01.0087ps>
- Le Douaron, P. (2002). La formation tout au long de la vie: Promotion René Cassin. *Revue française d'administration publique*, 104, 573-580. <https://doi.org/10.3917/rfap.104.0573>
- Lelièvre, C. (2009). L'axe central du contexte historique de la formation des enseignants en question. *Carrefours de l'éducation*, 28, 189-198.
- Lemosse, M. (1989). Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, 55-66. <https://doi.org/10.3917/cdle.028.0189>
- Leplat, J. (1997). *Regard sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Presses Universitaires de France.
- De Lescure, E. (2017). Apprendre à travailler à tout âge, pour qui et pour quoi ? *Sociologies pratiques*, 35, 1-7. <https://doi.org/10.3917/sopr.035.0001>
- Louveaux, F. (2014). ESPE : une réforme à bas bruit ? *Administration & Éducation*, 144, 87-91.
- Louveaux, F. (2019). La refonte de la formation continue des enseignants en France, un outil de qualité ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1-3. <https://doi.org/10.4000/ries.7672>
- Margolinas, C. et Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. Dans J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires* (p. 19-32). Presses universitaires de Rennes.
- Margolinas, C. (2012). Connaissance et savoir. Des distinctions frontalières ? *Sociologie et didactique : vers une transgression des frontières*, 188, 17-44.
- Maroy, C. et Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahier de recherche du Girsef*, 18, 3-29.

- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.
- Masselot, P. et Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche et formation*, 56, 15- 31.
- Mathey-Pierre, C. et Bourdoncle, R. (1995). Autour du mot « professionnalité ». *Recherche et Formation*, 19, 137-148.
- Maubant P. et Roger L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 1-16.
- Mayen, P., Orly, P. et Pastré, P. (2017). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar (Dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (4^e éd., p. 467-482). Dunod.
- Merle, P. et Sensevy, G. (2001). Une modalité de régulation des pratiques professionnelles : la recherche d'une articulation entre offre et demande dans la formation continue des enseignants. *Éducation et sociétés*, 8(2), 27-48. <https://doi.org/10.3917/es.008.0027>
- Ministère de l'éducation nationale. (1946, 6 juin). *Réorganisation des écoles normales*. Décret n°46-1358. BOEN 1946-030, 874-878.
- Ministère de l'éducation nationale. (1960, 19 octobre). *Circulaire sur l'enseignement du français et du calcul dans les classes primaires*. BOEN n° 29. <https://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/956-enseignement-français-calcul-classes-primaires.html>
- Ministère de l'éducation nationale. (1969, 6 juin). *Instruction pour la formation pédagogique des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses*. Circulaire n° IV, 69-1087.
- Ministère de l'éducation nationale. (1969, 7 août). *Arrêté relatif à l'aménagement de la semaine scolaire et répartition de l'horaire hebdomadaire dans les écoles élémentaires et maternelles*. Dcalin.fr/textoff/services_1969.html
- Ministère de l'éducation nationale. (1969, 27 octobre). *Organisation dans les écoles normales primaires d'un stage de perfectionnement à l'intention des instituteurs*. Circulaire n° IV, 69-435.
- Ministère de l'éducation nationale. (1972, 20 juin). *Mise en œuvre de la formation continue des instituteurs*. Circulaire 72-240. BOEN 1972, 178-179.
- Ministère de l'éducation nationale. (1986, 20 mai). *Mise en œuvre de la formation des élèves-instituteurs*. Circulaire 86-274.
- Ministère de l'éducation nationale. (1991, 14 janvier). *Service hebdomadaire des personnels enseignants du premier degré*. Décret 91-41.
- Ministère de l'éducation nationale. (1994, 24 novembre). *Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaires en fin de formation initiale*. BOEN 43, 31-26.
- Ministère de l'éducation nationale. (1999, 27 mai). *Politique contractuelle dans les IUFM : orientations du dispositif de formation*. Circulaire 1999-075. BOEN 22.
- Ministère de l'éducation nationale. (1999, 23 décembre). *Nouveaux dispositifs de formation continue pour l'année 2000-2001*. Circulaire 1999-046.

Ministère de l'éducation nationale. (2001, 29 mars). *Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1^{er} et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation*. Circulaire 2001-051. BOEN 2001 n°13.

Ministère de l'éducation nationale. (2010, 12 mai). *Arrêté portant sur la définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*. NOR : MENH1012598A, JORF n°0164 du 18/07/2010 (2010).

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTE XT000022485632/>

Ministère de l'éducation nationale. (2011, 22 mars). *Orientations pour la formation continue des personnels enseignants du ministère de l'éducation nationale*. Circulaire n°2011-042.

Ministère de l'éducation nationale. (2013, 01 juillet). *Annexe de l'arrêté relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. NOR:MENE1315928A, (2013). <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/jo/7/18>

Ministère de l'éducation nationale. (2013, 25 juillet). *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. BOEN 30.

<https://www.education.gouv.fr/bo/13.hebdo30/MENE1315928A1315928Ahtm>

Ministère de l'éducation nationale. (2019, 26 septembre). *Schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale 2019-2022*. Circulaire n°2019-133. BOEN 2019- 035.

Mons, N., Chesné J.-F et Piedfer-Quênay, L. (2021). Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation ? Dossier de synthèse CNET. Cnesco-Cnam.

De Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche*. Peter Lang.

Mounier, E. et Priolet. M. (2015). Les manuels scolaires de mathématiques à l'école primaire – De l'analyse descriptive de l'offre éditoriale à son utilisation en classe élémentaire. [Rapport de recherche]. *Conférence de consensus. Nombres et opérations : premiers apprentissages à l'école primaire*. Ifé-ENS de Lyon.

Mourot, J. (2022). *Dans les écoles de la république, cinquante ans d'errance pédagogique : 1940-1990*. Le Scorpion brun.

Obin J.-P. (1991). Identités et changements dans la profession et la formation des enseignants. *Recherche & Formation*, 10, 7-22.

OCDE. (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: Results from TALIS*, OCDE. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.

OCDE. (2018). *Regards sur l'éducation 2018. Les indicateurs de l'OCDE ?* OCDE, 414-416.

OCDE. (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS. OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, 15, 7-38.

Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. Dans L.Paquay, M. Altet, É. Charlier, Ph. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences ?*. (p. 5-26). DeBoeck Supérieur.

- Paris, A. (2021). Les parcours de formation des enseignants des 1er et 2nd degrés en France. Cnesco. (Rapport d'enquête sur le parcours de formation des enseignants du premier et du second degré en France).
- Parlement. (1989, 10 juillet). *Loi d'orientation sur l'éducation*. Loi n°89-486.
- Parlement. (2013, 8 juillet). *Orientation et programmation pour la refondation de l'école de la république*. Loi n°2013-595
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*, 67, 109-125.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle: Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.u-paris.fr/10.3917/puf.faber.2011.01>
- Pelay, N. (2011). Jeu et apprentissages mathématiques : élaboration du concept de contrat didactique et ludique en contexte d'animation scientifique [Thèse de doctorat]. Université Claude Bernard Lyon1.
- Perez-Roux, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps*, 63, 75- 88. <https://doi.org/10.3917/sta.063.0075>
- Perez-Roux, T. (2006). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction. *Staps*, 73, 57-69. <https://doi.org/10.3917/sta.073.69>
- Perez-Roux, T., Briaud, P. (2007) Construction de la professionnalité en formation initiale : regards croisés sur l'évolution d'une enseignante-stagiaire en physique chimie. *Aster*, 45, 235-256.
- Perez-Roux, T. (2012). *La professionnalité enseignante: modalités de construction en formation*. Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes : enjeux de et défis pour la formation. Presses Universitaires de Rennes (p.97-120). <https://hal.science>
- Perez-Roux, T. (2021). Note de lecture de l'ouvrage : [Maugis, M.-P. (2020). *L'engagement de l'adulte apprenant en formation obligatoire. Un paradoxe de l'apprenance ?*: L'Harmattan], *Recherche & formation*, 98, 92-95. <https://www.cairn.info/revue--2021-3-page-92.htm>.
- Perrenoud, Ph. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle, *Recherches en éducation*, 8, 121-126. <https://doi.org/10.4000/ree.4508>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (1996), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4^e éd.). De Boeck
- Peretti, A. (1982). La formation des personnels de l'Éducation nationale. Rapport remis le 7 avril 1982 au ministre de l'Éducation nationale Alain Savary, Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Presses Universitaires de France.
- Philipot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*, [Thèse de doctorat]. Université Reims Champagne-Ardenne.

- Philippot, T. et Baillat, G. (2009). Les enseignants du primaire face aux matières scolaires, *Recherche et formation*, 60, 63-74.
- Perrenoud, Ph. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle, *Recherches en éducative*, 8, 5-3.
- Philippot, T. (2013). Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre. *Tréma*, 39, 62-75).
- Piedfer-Quêney, L. (2021). *La formation continue des personnels de l'Éducation nationale : qu'en est-il aujourd'hui ?* Conférence de comparaisons internationales : la formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation. Paris : Cnesco-Cnam.
- Pochard, M. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. La documentation française
- Portugais, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Peter Lang.
- Prost, A. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*. Tempus
- Prost, A. (1999). L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990. *Recherche & Formation*, 32, 9-24.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Seuil.
- Prost, A. (2014). *La formation des maîtres de 1940 à 2010*. Presses universitaires de Rennes.
- Rey, B. (2009). « Compétence » et « compétence professionnelle ». *Recherche et formation*, 60, 103-116.
- Rey, B. (2015). La notion de compétence : usages et enjeux. *Le français aujourd'hui*, 191, 15- 24. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0015>
- Robert, A. et Terral, H. (1993). La formation commune en IUFM : entre mythe fondateur et mise en œuvre effective. *Recherche & Formation*, 13, 25-45.
- Robert, A. et Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche, *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2(4), 505-528.
- Robert, A. (2008). Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41, 27- 45. <https://doi.org/10.3917/lse.413.0027>
- Robert A. et Vivier L. (2013). Analyser des vidéos sur les pratiques des enseignants du second degré en mathématiques : des utilisations contrastées en recherche en didactique et en formation de formateurs – quelle transposition ? *Éducation et didactique*, 7, 115-144.
- Robert, A. et Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXI^e siècle : portraits socioprofessionnels*. *Recherche & formation*, 92, 144-146.
- Roditi, E. (2009). L'histogramme : à la recherche du savoir à enseigner, *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 43, 129-138.

Roditi, E. (2011). *Recherches sur les pratiques enseignantes en mathématiques de diverses approches et perspectives*. Note de synthèse présentée pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Paris Descartes.

Roditi, E. (2013). Une orientation théorique pour l'analyse des pratiques enseignantes en didactique des mathématiques. *Recherches en didactiques*, 15, 39-60.

Roditi, E. (2014). Chapitre 1. L'évolution de la pratique enseignante de Benoît en mathématiques. Entre rupture et continuité. Dans Ph. Chaussecourte (dir.), *Enseigner à l'école primaire: Dix ans avec un professeur des écoles* (p. 25-68). L'Harmattan. <https://doi-org.ezproxy.u-paris.fr/10.3917/har.guigu.2015.01.0025>

Roegiers, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles. De Boeck Université.

Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de «cognition située» et «cognitiviste» en psychologie des acquisitions. *Activités*. 1-2.

Rogalski, J. (2007). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. (Communication et article lors d'un séminaire) Les enseignants recrutés sans formation initiale. Quels enjeux ? Quelles réponses ? : Actes du séminaire international : *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale*. Sèvres CIEP

Rogalski, J. (2008). Cadrages théoriques. Dans F. Vandebrouck (dir.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (p.11-30). Octares.

Romian, H. (1976). Les écoles normales et la recherche pédagogique. *Former des maîtres*, 68, 4-7.

Samurçay, R. et Vergnaud, G. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? *Carrefours de l'éducation*, 10, 49-63.

Saujat, F. (2008). Reconnaître le travail des enseignants. *Dossier XYZep*, 32, I-II.

Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion, *Activités*, 11(2), 188-200.

Sensevy, G. (2002). La formation continue des professeurs : éléments de réflexion et propositions. *Le français aujourd'hui*, 136, 7-16. <https://doi.org/10.3917/lfa.136.0007>

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.

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

Terral, H. (1997). La professionnalité des enseignants au regard de son histoire et de ses mythologies. *Recherche & Formation*, 24, 149-162.

Terral, H. (1997). *Profession : professeur*. Presses Universitaires de France.

Toussaint, D. (2002). Un examen pour les instituteurs : le brevet de capacité de l'instruction primaire dans le département de la Somme (1833-1880), *Histoire de l'éducation*, 94, 75-101.

Trépos, J.-Y. (1992). *Sociologie de la compétence professionnelle*. Presses universitaires.

- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vandebrouck, F. (2020). Théorie de l'activité en didactique des mathématiques. *Cahiers du laboratoire de didactique André Revuz*, 21, 43-54.
- Vergnaud G., Samurcay, R. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? *Carrefour de l'éducation*, 10, 48-63.
- Vézinat, N. (2010). Une nouvelle étape dans la sociologie des professions en France, *Sociologie*, 3(1), 413-420. URL :<http://journals.openedition.org/sociologie/517>
- Villars, G. (1984). Pédagogie et sciences de l'éducation : des concepts aux réalités culturelles. *Raison présente*, 71, 23-40.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Wittorski, R. (2015). Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain. Dans J.-Y. Bodergat, et P. Buznic-Bourgeacq (dir.), *Des professionnalités sous tension* (p. 31-41). De Boeck.
- Wittorski, R. (2016). Les enjeux identitaires de la professionnalisation et du développement professionnel des inspecteurs du travail. Dans M. Sorel et M. Hatano-Chalvidan (dir.), *La notion d'identité* (p. 211-235). L'harmattan
- Zay, D. (1988). La formation continue des instituteurs français, de la tradition pédagogique à de nouvelles demandes. Dans La formation continue des enseignants, *Education permanente*, 96, 131-140.

Table des tableaux

Tableau 1. Indicateurs de professionnalisation selon Perrenoud.....	117
Tableau 2. Les trois processus de professionnalisation et les trois états associés	119
Tableau 3. Caractéristique des répondants : statuts et comparaison avec l'académie ..	265
Tableau 4. Caractéristique des répondants : ancienneté dans la profession	266
Tableau 5. Répartition des enseignants répondants école maternelle et élémentaire ...	267
Tableau 6. Répartition géographique des enseignants répondants au questionnaire	267
Tableau 7. Formations suivies sur l'académie de Paris	269
Tableau 8. Sources des satisfactions exprimées vis-à-vis de la formation continue	272
Tableau 9. Sources des insatisfactions exprimées vis-à-vis de la formation continue .	279
Tableau 10. Objets des attentes exprimées vis-à-vis de la formation continue	288
Tableau 11. Comparaison des insatisfactions et attentes exprimées.....	288
Tableau 12. Comparaison des insatisfactions et attentes vis-à-vis du pilotage	294
Tableau 13. Indications sur les enseignants et inspecteurs enquêtés par entretiens	297
Tableau 14. Récapitulatif des séances filmées de Dominique.....	379
Tableau 15. Les actes de paroles durant la séance de Dominique.....	382
Tableau 16. Récapitulatif des séances filmées de Sylvie.....	395
Tableau 17. Les actes de parole de la séance de Sylvie.....	396
Tableau 18. Récapitulatif des séances filmées de Joëlle.....	408
Tableau 19. Les actes de parole de la séance de Joëlle.....	409
Tableau 20. Les actes de paroles de la séance des Magali.....	419
Tableau 21. Les actes de paroles de la séance de Valérie.....	429
Tableau 22. Les actes de paroles de la séance de Maëlle	436

Annexes

Annexe 1 : Tableau de tri et catégorisation des réponses au questionnaire.....	465
Annexe 2 : Croisement des données des réponses au questionnaire	469
Annexe 3 : Questionnaire exploratoire : Réponses des enseignants.....	470
Annexe 4 : Entretien semi-directif avec Dominique.....	471
Annexe 5 : Entretien avec Dominique	472
Annexe 6 : Entretien semi-directif avec Sylvie	478
Annexe 7 : Entretien avec Sylvie.....	479
Annexe 8 : Entretien semi-directif avec Joëlle	485
Annexe 9 : Entretien avec Joëlle.....	486
Annexe 10 : Vidéo de la séance de Dominique	496
Annexe 11 : Transcription de la séance de Dominique	497
Annexe 12 : Vidéo de la séance de Sylvie.....	507
Annexe 13 : (1) Fiche de préparation des ateliers école 1	508
Annexe 13 : (2) Transcription de la séance de Sylvie	512
Annexe 14 : Vidéo de la séance de Joëlle.....	517
Annexe 15 : Transcription de la vidéo de Joëlle.....	518
Annexe 16 : Fiche de préparation des ateliers 2016-2017 école 1	526
Annexe 17 : Fiche de préparation des ateliers 2016-2017 école 1	528
Annexe 18 : Vidéo de la séance de Magali.....	529
Annexe 19 : Transcription de la séance de Magali.....	530
Annexe 20 : Entretien d’auto-confrontation croisé de Magali et Maelle	537
Annexe 21 : Entretien d’auto confrontation simple de Magali.....	552
Annexe 22 : Vidéo de la séance de Valérie	565
Annexe 23 : Transcription de la séance de Valérie	566
Annexe 24 : Entretien d’auto confrontation simple de Valérie	567

Annexe 25 : Vidéo de la séance de Maëlle	568
Annexe 26 : Transcription de la séance de Maëlle	569
Annexe 27 : Entretien d’auto confrontation simple de Maëlle	574
Annexe 28 : (1) Questionnaire de Magali.....	583
Annexe 28 : (2) Vidéo de la séance de Valérie.....	585
Annexe 29 : Transcription de la séance de Valérie	586
Annexe 30 : Entretien d’auto-confrontation simple Valérie.....	591
Annexe 31 : Entretien d’auto-confrontation croisé Valérie.....	597
Annexe 32 : Questionnaire de Magali	609
Annexe 33 : Questionnaire de Maëlle.....	610
Annexe 34 : Questionnaire de Valérie	612

Annexe 1 :
Tableau de tri et catégorisation des réponses au questionnaire

Expériences	(In)satisfactions	Suggestions
<p>Animations pédagogiques seulement Variées Approfondissement disciplinaire/TICE Stage en lien avec modification institutionnelles (programmes...) Premiers secours Stages occupationnels Stages spécialisation/habilitation/direction Analyses de pratiques Approfondissement culturel Formation sur la difficulté scolaire/handicap</p>	<p>Contenus Inappropriée/inintéressante/décevante Efficace (outillage, réflexion, mise en pratique, retours, approfondissement) satisfaisant Trop théorique/magistral Pas assez de théorie Pas de mise en situation Eloigné de la réalité de la classe Pas d'exploitation pratique possible Déconnectée des moyens Pas de choix de méthode/progressions pour débutants Intéressant mais inapplicable faute de moyens (financiers) Peu bénéfiques Mauvaise « qualité » Toujours du bon à prendre Trop didactique/in transposable Trop interdisciplinaire Réflexion sur pratiques Peu de partage d'expérience/échanges Partage pratique, prise de recul Créer du lien entre professionnel Nouvelles connaissances/matériel Anticiper les difficultés des élèves</p>	<p>Contenus Adapter le contenu aux public/demandes Plus de choses clés en main Plus d'Echanges de pratiques Moins d'apports théoriques Plus d'apports théoriques/réflexion Contenus plus concrets/proche de la réalité (mise en pratiques et supports) Méthodologie d'apprentissage (les points à ne pas rater) Plus de formation à l'éducation (compétences sociales/civiques, laïcité, respect altérité, enjeux civiques à l'école...) Plus de formation disciplinaires (langues,TICE, domaine artistique, sciences) Plus de formation sur l'handicap Thèmes plus généraux (pédagogie ?, Rapports parents, rapport ATSEM, handicap, préparation de cours...) Adaptées au métier de directeur (gestion conflit, mener une réunion..) Formation adaptées aux difficultés/particularité de chaque école</p>
	Modalités Durée	Modalités Durée

	<p>Trop courts Plus de stages longs Manque de temps pour échanges entre collègues Manque de temps pour réflexion Formation Ecourtées chq année Stages imposés Stages filés Stages PES Préparation spécialité Conférences Pas d'aller retour stage/classe Pas de visites de classes Formations inégales en contenus modalités Stage immersion langue Mettre enseignants en position d'élèves/infantilisante Tour de table Grand groupe, trop généraliste, pas prise en compte besoin Groupe trop important Prévoir retours pour approfondissement</p>	<p>Accentuer la fréquence Plus de régularité Stages en petit groupe Formation plus individualisée Travail en équipe/stage école Tous les ans en équipe Aller-retour formation-pratique Intervention dans d'autres classes Voir les pratiques de maîtres formateurs Plus de conférences Plus de formations dans les musées (Re)proposer des Stages longs Formation avec associations de pédagogie (ICEM) Rencontre inter enseignant sur un thème précis</p>
	<p>Intervenants De qualité Loin des réalités de terrain Inintéressant Peu qualifiés Partage de pratiques expérimentées Experts Formations inégales selon intervenant Prometteur (chercheur cap maths)</p>	<p>Intervenants Plus de Variété des intervenants Ayant une expérience de classe</p>
	<p>Besoins et attentes Ne répond pas aux besoins/attentes A répondu aux questions Formation qui répond aux attentes des « décideurs » Peur de postuler sur formations selon besoins car expertise trop élevée des participants</p>	<p>Besoins et attentes Chaque enseignant devrait exposer ses besoins : point de départ des formations</p>

	<p>Formation suivie maitre formateur efficace, cible les besoins</p> <p>Formation universitaire a répondu aux attentes</p> <p>Formation « occupationnelle »</p> <p>Permet de rencontrer les collègues</p> <p>Aucune attente de ces formations</p> <p>Contact avant formation pour répondre aux besoins</p> <p>Besoins non ciblés</p> <p>Pas d'attente spécifique</p> <p>Permet une modification perspective dans le métier (formateur..)</p>	
	<p>Accès à la formation/Organisation</p> <p>De plus en plus rares</p> <p>Formation obligatoire</p> <p>Peu de choix</p> <p>Formation continue non accessible aux débutants/barème</p> <p>Serveurs saturés</p> <p>Pas de remplaçant</p> <p>Fragilité remplaçant en CM2</p> <p>Pas le droit de postuler sur formation autre cycle</p> <p>Aucune demande aboutie</p> <p>Hors temps de classe, perte de temps</p> <p>Pas de prise en compte des compétences/carrière</p> <p>Pas de stages reconversion prof</p> <p>Sur temps libre/perso (GFEN...)</p> <p>Difficultés cas remplaçant/enseignant spé sur plusieurs circo</p> <p>Formations qualifiantes</p> <p>Charge de travail en M2</p>	<p>Accès formation/Organisation</p> <p>Tout à revoir</p> <p>Elargir l'offre</p> <p>Accessibilité à tous (débutants, non en fonction du barème)</p> <p>Hors temps scolaire difficilement conciliable avec vie privée/famille</p> <p>Formation sur temps scolaire, replacée</p> <p>Possibilité d'accéder à des formations qualifiantes reconnues pour évolution de carrière</p>
	<p>Magistere/GAIA</p> <p>Choix trop restreints</p> <p>Formation continue GAIA efficace</p>	<p>Magistere</p> <p>Moins de formation via ordinateur : pas d'échange, pas concret</p> <p>Supprimer la formation a distance</p>

	<p>Adéquation au cycle d'enseignement/expérience Différencier la formation selon niveau d'expérience Stages clés en main Stages ne correspondant pas au cycle enseigné</p>	<p>Adéquation cycle d'enseignement/expérience Plus de formation pour maternelle Tenir compte de l'expérience des enseignants</p>
--	--	---

Annexe 2 :
Croisement des données des réponses au questionnaire

Fichier Excel mis à disposition du jury.

Annexe 3 :
Questionnaire exploratoire : Réponses des enseignants

Fichier Excel mis à disposition du jury.

Annexe 4 :
Entretien semi-directif avec Dominique

Fichier Audio mis à disposition du jury.

Annexe 5 :

Entretien avec Dominique

E : Depuis combien de temps es-tu enseignante ?

DOMINIQUE : Depuis 1977. J'étais suppléante. Après la fac, j'ai été dans une classe après entretien avec un Inspecteur. Après un an et demi, j'ai passé le concours interne de l'école normale. J'ai eu une formation à l'école normale pendant un an et demi.

E : Avant l'école normale qu'as-tu fait ?

DOMINIQUE : J'ai fait la fac de langues orientales, Russe et anglais jusqu'en licence.

E : Depuis combien de temps es-tu à École 1 ?

DOMINIQUE : Je suis à École 1 depuis 30 années. Avant j'i fait des remplacements dans le 19^{ème}, le 15^{ème}, le 14^{ème} puis j'ai été ici.

E : Comment as-tu choisi ce métier ? Avais tu des enseignants dans ta famille ?

DOMINIQUE : C'est le contact avec les enfants. J'avais fait beaucoup d'animation pendant la fac. L'enseignement n'était pas mon premier choix car je me dirigeais plutôt vers l'interprétation mais il y avait peu d'emploi alors je me suis dirigée vers l'enseignement car ça me plaisait bien.

E : Qu'est ce qui te plaît le plus dans le métier ?

DOMINIQUE : C'est de faire passer le savoir à des enfants.

E : Qu'est ce qui te plaît le moins dans le métier ?

DOMINIQUE : Etre obligée de consacrer du temps à la discipline. De plus en plus on a du mal avec les élèves et on passe beaucoup de temps là-dessus et c'est dommage. Tout ce qui est lié au comportement, les parents ont beaucoup baissé les bras dans les endroits où on travaille.

E : Depuis combien de temps as-tu des CP ? As-tu toujours eu des cycle 2 ?

DOMINIQUE : J'ai eu des cycles 2 en début de carrière à École 1, des CP et CE1 pendant environ 10 ans. Puis j'ai eu des cycles 3 très longtemps environ quinze ans. J'ai de nouveau des CP depuis 7 ans. C'est une classe que j'adore, classe où on le voit le plus les enfants évoluer, les voir apprendre à lire c'est fabuleux.

E : Qu'utilises-tu comme manuel en classe ? Pourrais-tu me dire pourquoi celui-ci plutôt qu'un autre ? Sur quel critère tu as fait ton choix ?

DOMINIQUE : J'utilise Maths+ depuis 2 ou 3ans. Nous avons fait un stage sur la numération avec Sylvie où on nous avait présenté plusieurs manuels et celui-ci était ressorti comme intéressant. Cap Maths était intéressant aussi mais trop difficile pour les élèves qu'on a ici. Maths + c'est un fichier niveau manipulation, il n'y a pas grand-chose mais on le fait à côté car on a suffisamment de matériel pour assurer ces activités. Les élèves aiment manipuler, ils sont plus motivés et ça les aide à donner du sens.

E : Est-ce que tu te sers du guide du maître ?

DOMINIQUE : Oui la première année, mais après deux ou trois ans, ça roule, c'est comme les méthodes pédagogiques, on les connaît bien mais quand je débute, j'aime bien regarder le livre du maître généralement avant le début d'année scolaire puis régulièrement.

E : Qu'est-ce que t'apporte le guide du maître ?

DOMINIQUE : ça peut donner des idées sur des façons différentes d'aborder un sujet, et puis des idées d'exercices. Ça vient compléter ce que tu as comme façon de faire les choses.

E : D'après toi, est-ce que la didactique des maths peut améliorer la pratique des enseignants et les apprentissages des élèves ?

DOMINIQUE : sans avoir réfléchi, je ne vois pas trop quoi te dire.

E : As-tu déjà eu des formations en maths, en didactique des maths ?

DOMINIQUE : Non, comme ça je vois pas, c'est le genre de choses il faut réfléchir un peu.

E : Est-ce que les ateliers mathématiques, t'ont apporté quelque chose à toi ?

DOMINIQUE : Oui, découvrir différentes façons d'aborder un thème par le jeu et c'est vrai qu'on y pense pas forcément. Tous les jeux ça permet d'aborder une notion mathématique et puis de voir que les enfants ils peuvent être plus à l'aise dans la façon d'aborder les notions qu'en classe devant leur fichier, oui moi ça m'a apporté franchement.

E : Est-ce que tu as réussi à t'en emparer pour réutiliser en classe ou faire du lien pour les élèves qui n'ont pas compris ?

DOMINIQUE : Oui par exemple, le jeu Mitigri, nous a permis de travailler les notions de complément à 10 et là on fait les paquets de 10 et les compléments jusqu'à 100. Oui je pense qu'on peut réinvestir ce genre de chose c'est très intéressant. Et puis ce qui est bien c'est que les enfants qui des fois ont des difficultés, se sentent plus à l'aise, c'est un jeu, même ceux qui ont peur de se tromper, ce n'est pas pareil, ils acceptent mieux. Ça débloque certains enfants, ça les aide de fait d'être avec des camarades et dans un jeu ça les gêne beaucoup moins.

E : Est-ce que ça a changé ton regard à l'égard des élèves ?

DOMINIQUE : Bien sûr, ça permet de détecter des choses chez les enfants, aussi bien des difficultés que des enfants plus à l'aise qu'on ne le pensait mais qui osaient pas. C'est vraiment intéressant de les observer.

E : Et les échanges avec les collègues, les regards croisés sur les élèves ?

DOMINIQUE : En général après les ateliers on discutait avec Sylvie ; « ah j'étais agréablement surprise ou un autre je pensais pas qu'il avait des difficultés dans ce domaine ». Ça nous permet d'échanger.

E : ça t'a apporté un plus par rapport à l'évaluation des élèves ?

DOMINIQUE : Oui bien sûr.

E : ça t'a apporté plus d'avantages que de contraintes ?

DOMINIQUE : Oui c'est évident, non pas de contraintes.

E : La préparation des ateliers, comment vous faisiez ?

DOMINIQUE : La préparation c'était essentiellement Laetitia et Joëlle, et ensuite on faisait une réunion avec Sylvie pour la présentation des jeux.

E : Faisiez-vous des réunions de retour d'atelier ?

DOMINIQUE : Oui, on s'est réunie trois fois sur ce qui allait ou n'allait pas, pour faire un point, un bilan.

E : Est-ce que le regard de l'enseignant spécialisé est important sur certains élèves ?

DOMINIQUE : Le regard de l'enseignante spécialisée on l'a déjà sur les élèves qu'elle prend mais c'est intéressant.

E : Les besoins de chaque groupe étaient déterminés par qui ?

DOMINIQUE : On a fait des groupes hétérogènes, on est parti du principe que Joëlle et Laetitia ont dit « on mélange tous les niveaux, parce que sinon si on a que des gamins en difficulté ça va être laborieux ». Donc on a des groupes hétérogènes, ça s'est bien passé. Donc ce qui se passait souvent, c'est quand un gamin en difficulté dans le groupe avait du mal, il y avait les bons qui l'aidaient. C'était jamais mal ressenti par l'élève, ça se passait bien. Et puis j'ai joué plusieurs fois avec eux, je veux dire voilà. Après s'ils demandaient de l'aide bien sûr... Mais la gestion entre eux c'est beaucoup mieux et parfois je jouais pas et je les regardais faire. J'ai fait un peu des deux, ils aiment bien qu'on joue avec eux.

E : Par rapport au jeu du Mistigri, on l'avait choisi pour travailler cet item moins réussi d'addition à trous. Est-ce que ça a eu un effet positif sur les apprentissages ?

DOMINIQUE : Moi je pense que oui car du fait que ça n'avait pas été réussi, c'est vrai qu'on l'a beaucoup retravaillé même en classe aussi bien en calcul mental qu'à l'écrit et bon nous on a fait des évaluations avec Sylvie, qui ne sont pas celles de l'inspection mais...

E : Est-ce qu'il y avait cet item là ?

DOMINIQUE : je crois qu'il y avait des additions à trous, mais en tous cas si c'est pas les évaluations, on a beaucoup refait même dans le fichier et c'est nettement mieux. Bon, là je vois la semaine dernière, on a retravaillé des problèmes, on travaillait ensemble, je leur ai pas donné des fiches et je leur demandais d'apporter leurs solutions pour répondre à la question et bien d'office ils ont proposé des additions à trous et des soustractions. Moi je trouve que ça a bien progressé.

E : Est-ce que tu dirais que le travail en équipe et les échanges entre collègues, pour toi est que c'est une forme de formation ?

DOMINIQUE : Ben oui, moi-même quand j'ai fait des stages de formation ce que je trouvais très intéressant c'était justement les échanges entre collègues. Venant de lieux différents, bon je vois Sylvie et moi on a fait beaucoup de stages de formation ensemble, quand on discutait avec des collègues qui était dans le 7^{ème} par exemple, ou dans d'autres quartiers plus favorisés de Paris, quand elles nous écoutaient il y en a une qui nous a dit un « c'est pas possible, on fait pas le même métier ». Elles étaient, bon, elle, étonnées de ce qu'on leur disait et nous quand on les écoutait on disait, ben, là, ce que vous leur proposez là, avec nos élèves c'est pas possible, c'est pas la peine de proposer ça, pas maintenant ils en sont pas là. Donc si c'est très intéressant les échanges entre collègues.

E : Qu'est ce qui est le plus important pour toi en formation ?

DOMINIQUE : Moi les animation pédagogiques ça m'a rarement apporté quelque chose, par contre les stages de formation ne serait-ce que les échanges, c'est très importants. On a eu souvent des maîtres formateurs très intéressants qui faisaient découvrir les façons d'aborder les choses, très intéressantes. Après, ce que je dirai, c'est y en a pas assez. Alors nous ça fait maintenant, bon moi j'arrivais sur ma fin de carrière donc je pense que c'est dû à ça mais, on s'est vu refusé des stages. Le dernier qu'on nous a refusé, qu'on a failli nous refusé, ça a été... et là ça a fait scandale, qu'on nous donnait pas... On avait reçu notre stage, on avait reçu notre feuille et, Trois ou quatre jours avant le stage, on reçoit un appel du rectorat nous disant que finalement on nous avait supprimé notre stage parce qu'on ne pouvait pas envoyer dans nos classes des étudiants, car on n'avait pas des classes normales. [...] c'est le mot qui a été utilisé. Alors là moi ça m'a mis hors de moi. J'ai pris le téléphone j'ai appelé le service en question pour dire « mais vous n'avez pas honte de dire des choses pareilles ? j'ai dit mais nous, moi par exemple ça fait 30 ans que je suis dans des classes que vous appelez « non normales » entre guillemets mais enfin tout le monde a le droit à la formation continue, les étudiants ils vont peut-être se retrouver dans des écoles comme les nôtres, il ne faut pas leur épargner la réalité des choses, donc voilà.

Donc je pense que depuis quelques années, la formation diminue de plus en plus et puis en plus maintenant ça va être de plus en plus sur le temps libre et plus sur le temps scolaire. Ils vont voir que les gens n'y vont pas, ça va être appelé à disparaître. Mais, moi j'ai fait des stages très intéressants que je regrette pas d'avoir fait et ça m'a permis de rencontrer à la fois des enseignants, des maîtres formateurs qui étaient vraiment très bien et des collègues pour les échanges, c'est très important ça franchement. Je pense que c'est une chose extrêmement importante. Moi ce que je regrette un peu c'est, ce qui devrait

être prévu dans la formation, c'est de nous envoyer nous, voir d'autres classes. Moi j'aurai bien aimé, aller, bon je dis pas, 15 jours de stages mais trois quatre jours dans une classe d'un quartier favorisé pour voir un peu... parce que nous on perd un peu la réalité... non réalité non car on est dans la réalité mais on se doute même plus qu'il existe autre chose. Et je pense que même les enseignants qui sont dans ces quartiers là viendraient un peu dans nos classes aussi ça leur permettrait de... et puis après faire ça pendant un stage, deux trois jours on va dans des classes et puis après on se retrouve au sein du stage pour en discuter parce que ça je pense que ça serait vraiment formateur.

E : ça, ça aurait été une de tes attentes et par rapport aux stages que tu as fait, par exemple les stages longs, tes critères de choix c'était plutôt par rapport à tes goûts ou par rapport à des besoins que tu ressentais ?

DOMINIQUE : Par rapport à mes goûts oui certainement parce que, y avait des stages que j'avais demandé...bon pour adhérer à un stage il faut y aller volontiers, donc, par rapport à mes goûts oui et par rapport à des attentes précises par rapport à l'enseignement proprement dit, c'est-à-dire que moi quand j'ai demandé un stage en numération des géométrie, c'est parce que j'avais envie qu'on me donne de nouvelles idées sur la façon de faire passer certaines choses, donc oui, en fonction des goûts et en fonction des besoins.

E : Généralement les stages que tu as choisis, ont répondu à tes attentes ?

DOMINIQUE : la majeure partie des stages oui, bon il y a toujours des petites choses qui conviennent pas mais comme dans tout... mais la majorité des stages oui, m'ont vraiment apporté et me laissent de bons souvenirs.

E : Et, est ce que tu as participé à d'autres formations, peut-être plus personnelles, est ce que a par exemple déjà été à des colloques, des conférences, en dehors de l'éducation nationale ?

DOMINIQUE : mmm non

E : qu'est-ce que tu penses de m@gistère?

DOMINIQUE : M@gistère c'est la formation à distance ? Moi je m'y étais inscrite par obligation et j'en ai jamais fait donc je ne peux pas te dire ce que j'en pense. D'ailleurs pas plus tard que cette année j'avais trois heures m@gistère, je n'ai jamais eu de nouvelles.

E : et qu'est-ce que t'en penses de ces formations à distance, est ce que tu penses que ça peut être une autoformation ?

DOMINIQUE : moi je pense pas

E : par ce qu'il n'y a pas de répondant ?

D ! moi personnellement je suis peut-être de la vieille école mais moi j'aime bien avoir une formation avec quelqu'un en face de moi, à qui m'adresser, à qui pouvoir poser des questions... En parlant justement des animations pédagogiques moi plusieurs fois ce qui m'a mise hors de moi c'est d'arriver, on nous colle une vidéo sur une télé et on s'en va et puis voilà, ben pour moi ça c'est pas de la formation.

E : c'est-à-dire que dans les animations pédagogiques tu trouvais qu'il n'y avait pas suffisamment de retour ou d'émulation avec le formateur ?

DOMINIQUE : Exactement et puis il y a des fois où c'était totalement inintéressant... On a eu une formation cette année sur les livrets numériques, non franchement... et sur les nouveaux programmes, mais moi les nouveaux programmes je les avais lu, j'ai pas besoin de trois heures d'animation pour qu'on me redise ce qu'il y a dans les programmes, ça pour moi, c'est faire acte de présence pour les heures pour lesquelles on est payé, c'est pas autre chose, ça pour moi c'est totalement inutile. Je préfère être trois heures dans ma classe, à faire des trucs, à préparer ma classe ou à corriger mes fichiers que de nous déplacer trois heures pour nous dire que le livret numérique il est pas au point et que ça va foirer, ben oui, ça on s'en est aperçu.

E : Alors je voulais juste peut être, il y a deux questions encore, sur les niveaux de satisfaction donc là en fait, il y aura trois choses, niveau de satisfaction et pertinence de formation, donc ça sera plutôt pas satisfait, moyennement satisfait ou plutôt satisfait, tu vois comme une échelle de valeur, donc c'est sur la satisfaction et la pertinence. Donc à ton avis, est-ce que l'offre de formation est plutôt pas satisfaisante ou plutôt plus...

DOMINIQUE : sur la formation continue, animations pédagogiques ?

E : oui

DOMINIQUE : Allez on a dire quand même plutôt

E : il y a pas mal d'offres tu trouves ?

DOMINIQUE : Il y en avait, maintenant il y en a de moins en moins et je pense que ça va être appelé à disparaître, alors est ce qu'ils vont se rabattre après sur la formation à distance ? Peut-être, ce qui pour moi n'est pas une formation. Mais en tous cas moi je dirai jusqu'à il y a 4 ou 5 ans, je trouve qu'il y avait quand même beaucoup d'offre mais là c'est en train de diminuer en quantité, alors en qualité je sais pas mais, en tous cas en quantité oui.

E : Ensuite, sur les modalités de formation, est ce que tu trouves c'est plutôt satisfaisant ou plutôt pas ? Alors les modalités, j'entends que ça soit en présentiel, ou à distance ou hybride c'est-à-dire un peu des deux.

DOMINIQUE : c'est vrai qu'à distance c'est quand même une part minime de la formation donc, ouais plutôt satisfaisant on va dire.

E : Sur l'amélioration des compétences professionnelles, est ce que tu penses que la formation est plutôt satisfaisantes, moyennement ou plutôt plus ?

DOMINIQUE : oui plutôt satisfaisante

E : tes préférences sur la durée de formation ? la durée c'était plutôt les stages mais pour toi une formation satisfaisante ça devrait durer combien de temps ?

DOMINIQUE : Moi les stages que je trouvais satisfaisants à l'époque ils faisaient entre quinze jours et trois semaines.

E : Et tu penses que ça permet de se sentir plus à l'aise ? De mieux connaître les gens ?

DOMINIQUE : De se sentir plus à l'aise certainement, au moins de mieux connaître les gens avec qui on est en stage pendant quinze jours ou trois semaines, et même les maîtres formateurs. Quinze jours à mon avis, pas moins. Les stages qui durent une journée par ci par là, je suis pas sûre...Moi les stages dont je garde des bons souvenirs c'est les stages longs.

E : et sur les modalités de candidature, est ce que tu penses que c'est mieux de faire des candidatures individuelles ou par équipe ?

DOMINIQUE : ben je pense qu'il faut les deux, c'est pas du tout la même chose, le stage école on va choisir un thème commun à l'école, un projet sur lequel on veut travailler après le stage individuel c'est quelque chose de plus personnel, au niveau de tes besoins et de tes envies.

E : Est-ce qu'il y a une période de l'année qui te paraît plus favorable pour aller en stage ?

DOMINIQUE : Ben je dirai premier trimestre pour pouvoir ensuite utiliser ce qu'on a vu sur le reste de l'année, maintenant si... moi il m'est arrivé de faire des stages en fin d'année scolaire, si je change pas de niveau par exemple, je peux le réutiliser l'année suivante. Mais sinon, c'est vrai que premier trimestre c'est pas mal.

E : donc les attentes par rapport aux stages c'est plutôt en retirer des outils à utiliser?

DOMINIQUE : à utiliser

E : est-ce que ça c'est un gage de qualité de formation pour toi ?

DOMINIQUE : oui, oui

E : qu'il y ait quand même des choses utilisables après ?

DOMINIQUE : biensur

E : Est-ce que tu penses que la possibilité d'avoir une reconnaissance ou certification, ça peut être important pour la formation continue ?

DOMINIQUE : c'est-à-dire ?

E : Que ça rentre dans les projets de carrière et que ça puisse permettre d'évoluer par exemple, je ne sais pas sous forme de crédits, de points, je ne sais pas, ça serait un système à revoir mais ça serait dans l'idéal... Est-ce que tu penses que ça pourrait être intéressant d'avoir une certaine reconnaissance, qu'on dise « tiens cet enseignant, il a été formé dans ça donc il est peut-être qualifié spécifiquement dans ce domaine ?

DOMINIQUE : Que ça fasse un peu comme une spécialisation tu veux dire ?

E : oui plus ou moins

DOMINIQUE : non moi je pense pas, non

E : donc non tu penses qu'il y a pas forcément besoin de reconnaissance particulière ?

DOMINIQUE : non je ne pense pas que ça soit fait dans ce but là

E : mais est-ce que tu penses que ça pourrait être intéressant ?

DOMINIQUE : franchement je n'y ai pas réfléchi mais comme ça je vois pas non, j'y ai pas pensé en fait tu vois.

E : parce que moi j'en ai vu certains dans les questionnaires qui disaient qu'ils manquaient de reconnaissance, pour certaines formations, certains disaient que l'institution ne reconnaissait pas les compétences et se sentaient un peu dévalorisés.

DOMINIQUE : j'ai jamais réfléchi à ce côté du problème,

E : pour toi en tous cas c'était pas un problème ?

DOMINIQUE : Non

E : Ecoute, je crois qu'on a fait le tour, est ce que tu as quelque chose que tu aimerais ajouter et qu'on a peut-être pas abordé ?

DOMINIQUE : non je pense qu'on a fait un tour complet

E : Et bien merci beaucoup

Annexe 6 :
Entretien semi-directif avec Sylvie

Fichier Audio mis à disposition du jury.

Annexe 7 : **Entretien avec Sylvie**

E : Depuis combien de temps enseignes-tu ?

SYLVIE : J'enseigne depuis 30 ans, depuis 1987. Avant de rentrer dans l'enseignement public, j'ai fait 2 ou 3 ans dans l'enseignement privé puis ensuite j'ai passé le concours public. J'ai commencé comme remplaçante dans le privé et puis comme ça me plaisait j'ai passé le concours public. J'ai commencé en janvier 1987. J'ai fait l'école normale pendant 2 ans.

E : Quel est ton parcours universitaire ?

SYLVIE : J'ai fait un DESS en psychologie du travail. J'ai été embauchée par une entreprise puis j'ai eu un accident et ils ne m'ont pas gardé car j'étais en période d'essai.

E : Qu'est ce qui t'a donné envie de faire ce métier ? Est-ce que tu avais des enseignants dans ta famille ?

SYLVIE : Je viens d'une famille d'enseignants, comme depuis petite c'est l'enseignement qui me plaisait. Quand j'ai vu comment ça se passait dans le monde du travail, j'ai été déçue et puis j'ai décidé de faire ce que je voulais faire au départ, l'enseignement et c'est sans regret. J'aurais travaillé autrement dans le recrutement, ça m'aurait peut-être plu mais je ne regrette pas mon parcours.

E : Qu'est-ce qui te plaît le plus dans le métier ?

SYLVIE : Partager ce que je sais avec les enfants. J'adore apprendre des choses, j'ai envie d'apporter aux enfants, eux m'apportent beaucoup également, et donc, cet échange entre nous et le fait de partager mon savoir avec eux, c'est ça qui me plaît.

E : Qu'est ce qui te plaît le moins ?

SYLVIE : Tout ce qui est administratif. Tout ce qu'on doit faire doit être justifié par écrit très souvent et c'est ça qui me pèse beaucoup, de devoir justifier. Ce que je peux comprendre en même temps pour ne pas laisser la porte ouverte à n'importe quoi mis ce côté justifier, il faut faire le projet, ça peut démotiver même quand on est motivé car un projet peut nous revenir car ça, ça va, ça ç va pas, le papier est mal rempli, on a pas assez d'argent. On arrive à faire ce qu'on veut globalement mais pas toujours. Il y a des choses qu'on aurait très envie de faire et on est freiné par l'administratif. Il y a des contraintes qui fait que tu ne peux pas toujours faire ce que tu as envie de faire.

E : Est-ce que tu as toujours eu des cycles 2 si non depuis quand ?

SYLVIE : J'ai commencé sur les cycles 3, cycle 2 ça fait 6, 7 ans. J'ai eu principalement des cycles 3 dans ma carrière.

E : Et ça fait longtemps que tu es sur l'école 2 ?

SYLVIE : Depuis 1994. J'étais arrivée ici en Perf pour remplacer une collègue pendant 3, 4 mois et après je suis restée dans l'école.

E : Est-ce que tu aurais eu envie de te spécialiser ou de faire autre chose ou évoluer dans la carrière CPC ou formateur ?

SYLVIE : non ca j'ai pas eu envie [CPC ou formateur]. Mis il y a un moment ou comme j'avais un DESS en psychologie j'avais la possibilité de devenir psychologue scolaire. J'y ai réfléchi à un moment et puis finalement je n'ai pas pris car j'i trop envie de partager les savoirs avec les enfants. Non je n'i jamais eu envie de faire autre chose, même l'idée de psychologue scolaire est vite passée, ça me plaît d'être au quotidien avec les enfants et ça me suffit.

E : Qu'utilises-tu comme manuel en classe ? Pourrais-tu me dire pourquoi celui-ci plutôt qu'un autre ? Sur quel critère tu as fait ton choix ?

SYLVIE : Maths + de chez SED, parce qu'ici quand je suis arrivée en cycle 2 c'était Picbille et je t'avoue qu'à un moment avec Dominique, on travaillait ensemble, on en a eu un peu assez de Picbille, on s'ennuyait nous avec Picbille arrivé à un moment et on a fait des stages à l'IUFM et on nous avait parlé de maths+, il y avait Cap maths aussi qu'on nous avait conseillé mais on nous avait dit que pour notre école c'était un peu difficile et on a demandé conseil et on nous a dit que maths+ de chez SED semblait plus correspondre à la population qu'on avait. Parce qu'on a voulu changer Picbille.

E : Par rapport à Picbille tu trouves que ça apporte quoi de différent ?

Sylvie : Picbille avec le système de boîtes et de jetons ça c'était bien mais maths + on ne propose pas de la manipulation comme ça, mais il y a beaucoup plus de mesures, de géométrie que Picbille il y a beaucoup moins moi je trouve ? Donc le plus qu'on a trouvé avec Dominique sur cette méthode, c'est l'aspect mesures problèmes et géométrie qui est davantage abordé dans maths +, après dans Picbille c'est vrai que les boîtes c'était pas mal mais on en a eu marre voilà. On fit de la manipulation quand même, on a des buchettes, on a Bucheton, on a des trucs mais on utilise plus les boîtes de Picbille car elles sont très spécifiques à la méthode mais on manipule autrement.

Ce qui est bien aussi c'est les posters. Pour les activités découvertes, ce qui est vraiment bien c'est les posters. Ça représente une situation très concrète et ça permet pour nos élèves de mieux comprendre le problème. Avec nos élèves il y a souvent des grosses difficultés de compréhension, à cause de la langue, et aussi les références culturelles.

E : Est-ce que tu te sers du livre du maître et que pensez tu que ça t'apporte ?

SYLVIE : Le livre du maître je m'en suis servie car il y a une progression en calcul mental, chaque jour il y a du calcul mental donc c'est vrai que je m'en inspire, après il y a aussi sur les posters qui accompagnent la méthode, sur le livre du maître on explique comment on peut exploiter le poster mais le reste je fais sans.

E : Est-ce que selon toi des apports en didactique des maths, c'est-à-dire pour l'enseignant comment anticiper les erreurs des élèves, repérer les difficultés pour pouvoir mieux appréhender les notions mathématiques et proposer des aides vraiment adaptées... est ce que tu pense que ces aspects c'est absolument nécessaire pour les pratiques enseignantes et les apprentissages des élèves ou peu nécessaire... ou... Dans le livre du maître ? Oui soit dans le livre du maître soit des apports en formation ?

SYLVIE : Moi je t'avoue que j'ai l'impression d'avoir appris en fonction des réactions des élèves mais moi j'ai fait quand même pas mal de stages en mathématiques et je t'avoue quand même que je pense que les différents stages que j'ai fait en géométrie, sur les problèmes, en nombre et calcul aussi et je pense que ça m'a quand même apporté un peu. Bon je te cache pas qu'il y a pas mal les réactions des élèves avec les années bon il y a des choses qu'on appréhende mieux mais les stages m'ont apporté sur la façon de voir les élèves, de les aborder, des choses à leur proposer. Les stages m'ont apporté moi, les profs nous disaient on se met en situation, comment vous réagissez ?

E : ça permet un prise de recul ?

SYLVIE : Oui l'avantage du stage c'est que tu prends du recul, ça permet de réfléchir à ta façon de faire, à la pratique, d'observer les enfants, de réfléchir sur leur façon de faire

E : On reparlera des stages mathématiques après dans la partie formation, j'aimerais revenir sur les ateliers mathématiques tels que moi je les ai vues donc depuis 2014 en fait. Est-ce que tu penses que les ateliers mathématiques t'ont apporté à toi ?

SYLVIE : C'est une pratique qu'on utilise beaucoup ici dans l'école pas toujours en mathématiques, on l'a fait en sciences par exemple aussi. Sur le fait de faire des ateliers, c'est dans la continuité de ce

que j'ai fait depuis que je suis là. Par contre ce que ça apporte c'est de pouvoir observer de façon plus pointue chaque élève. Comme on fait tourner les élèves, ç permet d'avoir un œil et d'avoir une idée de ce que valent les élèves dans leur fonctionnements en mathématiques et dans leur raisonnement. Moi c'est ça qui m'apporte beaucoup et puis après ce qui apporte aussi c'est de pouvoir les voir individuellement et leur donner des petits trucs, un échange et puis eux m'apportent dans leur façon de faire et moi je peux aussi leur apporter de façon beaucoup plus individuelle que dans la classe. Mais c'est vrai que c'est quelque chose qui fonctionne depuis des années ici, que le fait de travailler en atelier c'est pas nouveau.

C'est intéressant car on voit comment chacun fonctionne et on essaie d'être au plus proche des besoins que chaque élève a. ça nous permet de voir qu'un tel il a des difficulté là , qu'un autre finalement c'est dans le calcul que c'est moins bien, lui les nombres, on a une idée beaucoup plus précise de ce qu'est capable de faire chaque élève

E : Tu parles d'évaluation ?

SYLVIE : Oui pour évaluer et puis moi ça me permet de leur donner des petits trucs, des petites techniques. Je leur apporte individuellement à chacun ce dont ils ont besoin.

E : Est-ce que tu dirais ce ça t'a apporté plutôt des avantages que des contraintes ? est-ce qu'au niveau de la préparation c'est pas trop lourd ?

SYLVIE : Comme on fonctionne depuis longtemps comme ça, ça n'a pas été une contrainte, c'était sur un autre thème, ce n'était plus des sciences qu'on faisait mais des maths et puis voilà. Alors c'est vrai qu'il y a pas mal de préparation mais on est quand même pas mal aidées par Laetitia et la maitre E. Le seul problème c'est quand il y a un absent ou ça te casse ton truc ou bien il faut refaire au dernier moment et bien faire autrement. Non ce n'était pas une contrainte car même si ça demande plus de préparation ça apporte tellement autre chose que moi j'accepte.

E : Et justement au niveau de la préparation des ateliers, comment ça se passait entre vous ? Au niveau des choix des jeux, du matériel utilisé, du choix des groupes d'élèves aussi ?

SYLVIE : Alors pour le matériel utilisé, c'était souvent Joëlle car en tant que maitre E, elle a beaucoup de matériel et de jeux. Nous, on en a aussi donc Joëlle elle nous apportait des idées, ce qu'elle pensait faire, nous on regardait de notre côté, moi j'avais des jeux dans la classe par exemple donc j'en ai proposé aussi, on mettait en commun. Joëlle et Laetitia ensuite choisissaient et puis on en discutait, on acceptait ou on refusait voilà. Par contre les groupes c'est uniquement Dominique et moi car on faisait des évaluations et en fonction des évaluations on faisait nos groupes. La constitution des groupes c'était nous mais après on en discutait quand on voyait que dans un groupe ça se passait pas bien, Joëlle et Laetitia pouvait nous dire ça ne fonctionne pas bien, il y en a un qui ne devrait pas être dans ce groupe et on modifiait.

E : Et les critères de choix des jeux se faisait comment ?

SYLVIE : On commençait par les évaluations, on détectait des manques et à partir de là, Joëlle faisait des recherches sur les jeux et en discutait

E : Est-ce que vous avez réussi à faire des retours en équipe pour effectuer des régulations, des moments institutionnalisés je veux dire pas des moments informels après ateliers ?

SYLVIE : Ce qu'il y a c'est que comme Laetitia qui est PDM vient travailler avec nous, tous les jeudis midi on prenait une heure pour travailler avec Laetitia. Et quand on avait besoin pour réadapter nos groupes etc... Joëlle venait à ce moment de réunion du jeudi midi, elle se joignait à nous et on discutait toutes les 4 des ateliers maths. On prenait sur ce temps de PDM mais parfois on restait les mardis à 15h car il y avait trop de choses à voir et que l'heure de PDM ne suffisait pas.

E : Est-ce que le travail d'équipe t'a apporté ?

SYLVIE : Ah oui oui, tu ne te sens pas seul. Tu peux dire moi j'ai observé ça et puis en discuter, parce que comme les groupes tournaient, les enfants tournaient donc on pouvait dire nos observations. On avait toutes un regarde sur les gamins. Et puis tu te sens moins seul

E : Et les changements au niveau des élèves comme tu peux les mesurer ? que les ateliers ont eu des effets ?

SYLVIE : ça je n'arrive pas à le mesurer

E : Si on prend l'exemple de l'addition a trous

SYLVIE : On peut le mesurer si des enfants l'expriment et qui disent « ah oui mais c'est comme dans le jeu de... on avait fait ça dans le jeu » parfois il y a quelques enfants qui te disent ça donc là, je me dis qu'ils réinvestissent ce qu'ils font en atelier. Après moi je suis incapable de savoir s'ils réinvestissent, moi je t'avoue que là je ne sais pas.

E : Et par rapport au mistigri cette année ? Est-ce que tu as pu réutiliser le jeu en classe ?

SYLVIE : On ne l'a pas réutilisé mais on y faisait référence. Les enfants ont pu réinvestir des jeux en classe comme celui ou tu fais la somme avec deux dés et tu abaisse un taquet en bois, des cubes avec les formes géométriques alors que le mistigri est plus difficile à faire en autonomie.

E : Est-ce que tu as pu évaluer les additions à trous ?

SYLVIE : Non je l'ai pas fait

E : Ça pourrait être intéressant pour voir s'il y a des progrès car nous avons choisi ce jeu pour évaluer cette compétence car Cécile Nous avait dit que c'était l'item le plus échoué.

Est-ce que tu penses que le travail en équipe et les échanges entre pairs peut être une forme de formation ?

SYLVIE : D'ailleurs quand on va en formation ? moi ce que j'aime c'est qu'il y a des gens de tout horizon, on essaie de se mélanger il y a des gens qui travaillent avec des enfants qui cognitivement fonctionnent bien, il y a des gens comme nous. Il y a des échanges entre nous, pour voir comment sont les élèves ailleurs car nous on est enfermé dans notre truc de ZEP et quand on entend certains collègues on se dit effectivement il existe d'autres élèves et souvent quand on est en stage, ils nous amènent dans des classes pour observer des choses, ça fait du bien de voir comment ça fonctionne ailleurs. C'est ce qui est bien en formation. Ce n'est pas forcément ce que le formateur va rapporter que je vais prendre c'est tous les échanges qu'on a avec les collègues.

E : Plus sur la pratique que sur les savoirs ?

SYLVIE : Oui plus sur parce que les savoirs bon...Parfois le formateur va nous faire des petits rappels

E : C'est plutôt des formations que tu choisis ?

SYLVIE : Oui dans le paf mais tu sais ici quand on discute c'est aussi comme une formation. On le retrouve à plus petite échelle dans les écoles.

E : Est-ce que tu pourrais me dire ta meilleure expérience en formation continue et la pire expérience ?

SYLVIE : C'est vrai que tout ce qui est sciences, les formations nous font prendre conscience qu'il faut qu'on manipule, ce n'est pas toujours vrai dans la réalité on a toujours un peu de mal. Tout ce que j'ai pu faire autour des sciences m'ont toujours apporté à ce niveau-là. Toutes m'ont apporté, j'en ai pas une plus qu'une autre.

E : Et sur toutes les formations obligatoires y compris les animations pédagogiques ?

SYLVIE : Le problème des animations pédagogiques, c'est quelque chose qui va durer comme ça 2 ou 3 heures une après-midi au mois de mars. Alors voilà, le pire dans les formations c'est celle-là. Les formations... les animations pédagogiques moi ne m'apportent plus rien, moi c'est très clair car je trouve que c'est trop court en temps. Alors si parfois quand l'inspecteur fait des apports théoriques mais bon pour la pratique rien ne vaut les stages longs de trois semaines comme on avait avant.

E : Est-ce que tu penses que c'est la durée, les modalités, choisi ou imposé ?

SYLVIE : Il y a déjà le choix et puis des gens que tu côtoies pendant 3 semaines et que tu ne connaissais pas avant, au bout d'un moment les choses se disent, il y a plein de choses qui circulent, il y a plein d'informations, il y a des choses qui se créent, il y a de la confiance qui se construit donc en trois semaines, tu as le temps de créer des liens avec les gens et de partager des choses et expliquer ta pratique parce que c'est pas en un jour que tu vas dire à quelqu'un que tu connais pas je fais comme ça dans ma classe. Il y a une confiance, un groupe qui se forme et des échanges qui se passent. Quand tu vas sur un mercredi après-midi, rien ne se passe, il n'y a pas d'échanges et voilà c'est ce que je te disais, ce qui m'apporte à moi ce sont les échanges.

E : Et les formations magistère ?

SYLVIE : Je n'en ai jamais fait

E : Que penses-tu des formations à distance ?

SYLVIE : Déjà l'outil informatique me fait peur et oui ça m'inquiète.

E : Est-ce que tu fais des demandes de stages encore ?

SYLVIE : Les stages sont de plus en plus court. J'ai regardé pour partir et il y a de nombreux stages de 1 jour, 3 jours, 1 semaine au maximum.

E : Et le remplacement ?

SYLVIE : Oui je regarde si c'est remplacé car si ce n'est pas remplacé je ne fais pas. Je ne vais pas faire une formation continue au détriment des élèves ça non.

E : Et sur le temps hors scolaire ?

SYLVIE : Je ne fais pas non plus car ça va au bout d'un moment... Quand je vois qu'ils réduisent les stages, les stages de trois semaines pour moi, ça c'est la vraie formation continue, on revenait avec des choses et puis des échanges.

E : Et du coup est-ce que ça t'oblige à faire de l'auto formation ?

SYLVIE : Oui et puis avec les collègues ici, des ressources sur internet et puis des collègues avec lesquels je suis restée en contact.

E : Est-ce que tu penses que les candidatures sont mieux en individuel ou équipe ?

SYLVIE : Quand ça concerne l'école en général, c'est bien qu'on soit tous, sur le climat scolaire des choses comme ça, ça concerne vraiment tout le monde. Ça permet d'entendre tous les mêmes choses car sinon faire un compte rendu aux collègues ou bien rapporter au risque de déformer, ce n'est pas bien. Moi une année j'avais demandé géométrie car ça me posait vraiment problème. Quand j'ai des besoins très spécifiques, aller seule en formation ça ne me gêne pas.

E : Tu choisis les formations par goût ou besoins ?

SYLVIE : Ce dont j'ai besoin moi. J'ai demandé Géométrie. L'Histoire ça m'aurait plus mais je n'ai jamais trouvé. Sur la lecture surtout quand je suis arrivée en cycle 2 Je n'ai jamais choisi une formation juste pour sortir de la classe. Si je vais en formation c'est vraiment pour y trouver quelque chose sinon

non. C'est pour ça que comme je ne demande qu'un seul ou deux stages ça fait un moment que je n'ai rien

E : Et puis ça se fait à l'ancienneté ?

SYLVIE : Oui et puis maintenant ils regardent le nombre de semaines réalisées dans ta carrière, c'est pour ça que je suis bloquée actuellement.

E : Ce qui ressort de l'enquête sur les enseignants de paris, beaucoup disaient qu'il y avait un manque de reconnaissance, que les formations pourraient compter dans la carrière... est ce que toi tu ressens un manque à ce niveau-là ou pas du tout ?

SYLVIE : Moi je le vois comme la possibilité de mettre en place des choses dans ma classe, faire évoluer ma pratique, j'ai besoin de rien d'autre.

Annexe 8 :
Entretien semi-directif avec Joëlle

Fichier Audio mis à disposition du jury.

Annexe 9 :

Entretien avec Joëlle

E : Depuis combien de temps es-tu enseignante ?

Joëlle : Depuis 36 ans

E: est-ce que tu as eu un autre métier avant d'être enseignante ou pendant

Joëlle: Avant d'être enseignante, j'ai travaillé 2x6 mois chez un dentiste pour me payer mon permis avant d'aller à l'université, ensuite j'ai fait 1 an d'arrêt comme congés parental, ensuite j'ai travaillé dans l'éducation nationale avec 10 ans de mi-temps pour élever 3 enfants

E : Depuis quand es-tu enseignante spécialisée, après combien de temps dans ta carrière

Joëlle: C'est récent depuis 2008, 2008-2009 j'ai eu la formation

E : Tu as fait la formation à l'université, tu as passé le concours de l'IUFM ?

Joëlle : J'ai passé le concours après le Bac, l'école normale, c'était la période où à l'école normale, on avait une formation concomitante avec l'université et on sortait de cette formation avec un DEUG d'enseignement et on avait une équivalence universitaire et donc, je me suis inscrite à l'université avec cette équivalence en Science de L'Education.

E: tu te rappelles en quelle année c'était ?

Joëlle : Avant mes enfants, en 91 la licence et en 93 le master

E: Donc tu as eu la formation école normale ?

Joëlle : c'était en train de basculer vers l'IUFM puisqu'il y avait des cours d'universitaires, on avait des UE et des UF et on devait valider les 2

E : Ce n'était pas le concours à proprement parler ?

Joëlle : Non, le concours pour rentrer c'était le concours de l'école normale et en sortant, j'avais un DEUG d'enseignement.

E : est-ce que c'est quelque chose que tu as toujours voulu faire de devenir enseignante ?

Joëlle : Je voulais être éducatrice spécialisée, j'avais envie d'être enseignante mais sans le savoir, je crois, parce que déjà très jeune, j'aidais des enfants dans le village où j'habitais qui n'arrivaient pas à lire, j'encadrais aussi des équipes de basket. Dans mon entourage, il y avait une amie de la famille qui était enseignante et directrice d'école dans mon village et qui venait souvent me voir et qui me parlait de son métier, ça m'a donné envie. J'ai aussi fait des recherches à l'université pour une Unité de valeur qui s'appelait ; histoire de famille et ma grande tante que j'adorais a toujours voulu être institutrice. Il y a eu un peu tout ça, c'est un projet qui a muri doucement

E : Qu'est ce qui te plaît le plus dans ton métier ?

Joëlle : Travailler avec des enfants, j'aime beaucoup leur créativité, leur ouverture, leur curiosité, être avec eux, découvrir avec eux et leur transmettre, les faire chercher, jouer avec eux et les faire avancer.

E : Qu'est-ce que tu dirais qui te déplaît le plus dans ce métier-là ?

Joëlle : Les contraintes de temps surtout dans le spécialisé (tous les 3/4 d'heure il faut changer de groupe) Quelque fois avec certaines équipes où mon rôle n'est pas bien perçu, cela me déplaît car j'ai l'impression alors de devoir justifier mon travail alors que l'on doit faire confiance et non juger, cela me déplaît.

E: Est-ce que tu penses enseigner jusqu'à la fin de ta carrière où est ce que tu penses changer, évoluer de statut, faire autre chose ?

Joëlle : J'ai déjà changé par rapport à ma formation de départ, je pense peut-être faire un master2 d'ASH mais pas forcément pour faire de la formation sauf s'il y a un poste qui m'attire particulièrement parce que j'aime ce que je fais avec les élèves mais si mon poste est remis en cause, peut-être que je changerai mon fusil d'épaule.

E: Selon toi, comment les apports en didactique des maths peuvent améliorer les pratiques des enseignants et/ou les apprentissages des élèves ?

Joëlle : Les apports sous quelle forme ?

E: Je suppose formation ou des connaissances que toi tu aurais en didactique des maths. (Formations ou recherches personnelles)

Joëlle : ça ne peut fonctionner que comme ça, si on ne fait qu'appliquer une méthode de mathématique, on voit bien le nombre d'élèves qui n'ont pas construit le nombre en CP, tous les ans c'est récurrent, donc il faut des entrées diverses et variées, réfléchir sur sa pratique et voir les stratégies qu'ont les élèves et partir aussi de là peut-être et construire avec eux, mais pour cela, il faut se poser des questions sur quel est le programme d'abord et comment les enfants construisent le nombre et comment ils acquièrent les mathématiques, on a pas forcément de réponse, mais on a des pistes ; ces pistes-là, il faut les utiliser. Pour les trouver, c'est en formation continu ou en lisant des livres sur les différents chercheurs, en tant qu'enseignant, c'est important de faire ça (9:18) En lisant des livres par exemple. En tant qu'enseignant c'est important de faire ça sinon on ne peut pas comprendre comment l'enfant construit que ce soit les mathématiques ou autre chose mais apprendre à apprendre c'est important, je crois, L'enseignant doit se poser des questions sur sa pratique et pour se poser des questions sur sa pratique il faut qu'il se détache de sa pratique par des lectures, par des échanges avec les collègues aussi. C'est ce qu'on essaie de faire, enfin nous on fait ça beaucoup entre maître E, on se retrouve et on échange au niveau des pratiques. C'est important car ça nous fait aller plus loin. On part du vécu pour ensuite construire la théorie derrière.

E : Tu as eu des formations spécifiques en didactique des maths ?

Joëlle : J'ai eu M Vergnaud à l'Université quand même donc j'ai une formation au départ et depuis je vais tous les ans en ESPE en analyse de pratique donc là, il y a toujours un versant mathématique, donc oui j'ai tout le temps des formations.

E : ça fait partie de la formation obligatoire ou c'est quelque chose que tu demandes toi ?

Joëlle : Non je demande tous les ans.

E: ça ne fait pas partie des 18h obligatoires ? Est-ce que tu as les 18h?

Joëlle : Je rentre dans les 9h éventuellement, mais j'en fais beaucoup plus toujours.

E : Je ne me suis jamais posé la question pour les enseignants spécialisés.

Joëlle : C'est pas vraiment dans les textes, chacun fait sa cuisine, mais souvent les enseignants spécialisés en font beaucoup plus, ils prennent beaucoup de leur temps, la plupart, ceux que je connais, maintenant je ne les connais pas tous. La plupart assistent à des réunions, dès que le sujet les intéresse.

E: Est-ce que tu te rappelles des choses dans ta pratique que tu as tenté à un moment donné de mettre en place et que tu as peut-être abandonné parce que c'était trop difficile ou bien au contraire des choses que tu as mis en place et qui fonctionnent très bien ? plutôt en mathématiques.

Joëlle : Moi, j'aime bien utiliser les planches à Cime en mathématiques et je trouve que ça fonctionne très bien et ça fonctionne très bien parce que ça me plaît, il y a aussi le côté un peu affectif, lorsqu'on aime le support, on dégage une motivation, on porte la motivation avec les enfants. C'est un support que j'utilise beaucoup car c'est un peu différent de ce qui est utilisé en classe et donc les enfants découvrent ce support, ils ne savent pas toujours que ce sont des mathématiques d'ailleurs, c'est entre le jeu et les

savoirs et le support de la classe, c'est entre les deux. C'est quelque chose que je pratique beaucoup mais à condition de l'utiliser, comment dire, il faut vraiment que les enfants construisent la planche, leur donner toutes les entrées des 5 exes pour qu'ils puissent vraiment se l'approprier. Je trouve que ça fait bouger en mathématiques. Après j'aime beaucoup aussi toutes les configurations que l'on peut leur proposer que ce soit Stella Baruk, Brissiaud, toutes les entrées possibles car ça fonctionne bien, la décomposition du nombre (je cherche le nom. . .) si on place 545, on place une carte de 500 puis une carte de 40 puis une carte de 5.

E: Associé à l'abaque ou pas du tout.

Joëlle : ça peut être avec l'abaque mais ça peut être aussi tout seul, ça fonctionne très très bien avec les enfants. J'aime aussi beaucoup ce qui est raisonnement et logique, pour moi, ça fait partie aussi du versant mathématiques et ça c'est une entrée que j'utilise énormément avec les enfants et qui marche bien. C'est aussi une entrée un peu ludique et les enfants apprécient. Et la dernière chose qui est liée aux mathématiques aussi, c'est la mémoire, c'est mon dada, je travaille beaucoup avec la mémoire enfin sur la mémoire et je fais un travail d'introspection pour les enfants pour qu'ils réfléchissent comment ils apprennent parce que je crois que ce soit en mathématiques ou dans les autres matières, c'est très important de travailler cet aspect-là aussi des choses

E: Je voulais parler des ateliers mathématiques qui ont été mis en place avec les enseignants de CP. Ils ont été mis en place depuis 2014. Est-ce que ça coïncide avec l'arrivée de la PDM dans l'école ou est-ce que ça fonctionnait déjà avant ?

Joëlle : Depuis que je suis là, j'ai proposé de la co- intervention toujours, c'était varié car on était souvent que 2 enseignants voire 3 donc forcément c'était plus compliqué. 2014, la fille qui est PDM donc Laetitia était enseignante avant dans l'école et avant il y avait une autre PDM

E: D'accord, il y avait une autre PDM avant elle

Joëlle : 2 autres PDM parce qu'ici, on était l'école pilote au niveau des PDM. Mais le projet on a été obligé de le construire avec un directeur qui s'appelle Mr Bergeron qui était un enseignant spécialisé aussi et donc ce projet, c'est pas tout à fait l'option qui a été choisie après. Le PDM s'occupait plutôt d'un groupe, il coupait les classes en deux à chaque fois et donc, il faisait des matières comme l'anglais, l'histoire et géo choses qui ne sont plus faites de nos jours on cible maintenant le cycle 2 c'est la lecture, les productions écrites et les mathématiques

Depuis 2014 on travaille ensemble, moi depuis que je suis là, je fais des ateliers que ce soit en mathématiques ou en lecture, moi j'appelle ça de la co-intervention. J'en fais régulièrement en maternelle soit en PDM aussi J'en propose un sur la construction du nombreux sur la structuration des phrases

E : Je voulais revenir sur l'organisation des ateliers mathématiques, j'étais venue il y a 2 ans faire des observations sur les ateliers, je suis revenue là, ce n'était pas tout à fait la même organisation j'ai l'impression, mais peut-être que c'est moi qui ne l'ai pas vu de cette façon-là, avec Laetitia et les 2 enseignante de CP, comment se déroulaient les préparations, qui choisissait les supports, sur quels critères, est ce qu'il y avait des réunions de régulation, des retours, des réunions d'équipe, des choses comme ça ?

Joëlle : C'est essentiellement moi, je reconnais, en fait comment on procédait : on analysait enfin j'analysais les évaluations de CP, là il y a eu des évaluations beaucoup plus pointues puisque c'était des évaluations de la circonscription en mathématiques donc à partir de là, on voyait quels étaient les items échoués et en fonction de ces items échoués, proposer des supports qui puissent ou les faire travailler sur ces items mais d'une autre façon d'une manière ludique souvent, ça c'était mon postulat. A partir de là, je réfléchissais sur quels étaient les supports les plus adéquats et ensuite j'en parlais avec la PDM, j'en parlais ensuite avec les enseignants en leur demandant si dans leur classe, bon au bout d'un moment je connaissais leurs jeux aussi ce qu'ils avaient de plus approprié pour travailler telle ou telle leçon, dans les jeux possibles et à partir de ça, on établissait un projet. Mais là, c'est uniquement moi toute seule au début, après la PDM à la fin c'est Laetitia A dans un temps intermédiaire c'est moi qui les tapait

entièrement après c'est Laetitia qui les tapait essentiellement les objectifs puis la mise en page, on revoyait ensemble, quand c'était prêt, une réunion avec les enseignants, les jeux, le projet et l'organisation même matérielle.

E: Les groupes d'élèves du coup ils étaient déterminés de quelle façon ?

Joëlle : pas par moi malheureusement c'est pour ça que ça, il y a eu des couacs, mais ça c'est quand même j'estime le travail de l'enseignant donc je leur ait demandé et toujours j'avais essayé de faire des groupes homogènes mais jamais ça fonctionne, depuis plusieurs années je leur demande de faire des groupes hétérogènes justement pour s'appuyer sur l'autre et ne pas créer les fameux conflits socio-culturels entre les enfants, c'est important qu'il y ait des groupes hétérogènes. Ça pas été vraiment le cas on l'a observé là notamment. Donc après c'est difficile s'il y a non attente, une demande si l'enseignant ne répond pas vraiment à la demande, après ça faire un peu dysfonctionner les ateliers

E: Surtout si les besoins sont évalués avant, je veux dire, par rapport aux élèves et décider des groupes à mettre en place

Joëlle : Fonction de la demande, on disait toujours groupes hétérogènes ... voilà. Alors pourquoi je n'ai pas intégré plus les enseignants dans la préparation parce que c'était lourd pour eux. Donc c'était un peu pour leur alléger la tâche. Maintenant, je regrette parce que, je vois qu'avec le temps, c'est perçu comme une tâche normale de ma part et ça ne les intègre pas suffisamment au projet parce que ça arrive comme ça et je trouve qu'il faudrait pour que ça fonctionne vraiment bien qu'ils soient partie prenante de la construction du projet aussi

E: Parce du coup, tu trouves qu'elles sont restées un peu en retrait, qu'elles ne sont pas venues forcément te parler après des ateliers, de l'évolution de leurs élèves

Joëlle : Non, ça reste, la personne à qui je parle c'est Laetitia la régulation se fait avec Laetitia. Si moi je ne vais pas vers eux il n'y a pas de retour, ça reste un moment T dans l'emploi du temps et il n'y a pas non plus d'implication forcément sur la classe, le fameux transfert et moi je regrette c'est pour ça que je pars d'ici. C'est ce moment-là qui manque qui fait que tout mon investissement en fait s'arrête parce qu'il n'y a pas le transfert

E: Il n'y a pas de lien en fait avec la classe

Joëlle : Oui voilà, ça reste entre nous bien sûr, c'est pour expliquer le pourquoi du comment

E: Oui bien sûr

Joëlle : C'est qu'après, on essaie de bien faire au départ c'est pour les aider que j'ai fait ça et puis après, je me suis rendu compte que c'était une erreur que j'aurai du plus les impliquer quitte à ce que, eh bien, je ne sais pas en faire moins, je ne sais pas, je ne sais pas. . .

E: C'est sûr que ça demande du temps, ça demande de l'implication sur du temps personnel

Joëlle : Oui, oui et nous on a fait énormément sur du temps personnel et là les 2 dernières années, j'ai proposé que d'un projet à l'autre, on prenne une séance, une, ce qui ne correspond pas du tout au temps de préparation pour préparer et on nous l'a reproché en réunion après donc ce qui m'a fait un peu arriver à ces conclusions-là. Je pense que les enseignants ne se rendent pas du tout compte de l'ampleur du travail que ça représente et il aurait fallu les associer plus pour qu'il n'y ait pas ces reproches après parce qu'on ne peut pas reprocher à quelqu'un de faire ce travail sur 2 heures d'intervention, sur une séance si on réalise vraiment l'envergure de la tâche

E: Ce qui est peut-être dommage, c'est qu'il n'y a pas eu la mesure des changements sur les élèves, enfin comment mesurer les changements chez les élèves, les progrès ou pas d'ailleurs, comment savoir si ces ateliers sont vraiment efficaces si ça apporte vraiment un plus sur les apprentissages ; peut-être en petit groupe, toi, tu as pu voir des choses.

Joëlle : Oui moi je vois des choses

E: Mais sur l'ensemble de la classe c'est mesuré aux évaluations ?

Joëlle : Oui, aux évaluations, on reprend les mêmes évaluations.

E: Alors, comment savoir quel impact a vraiment cette organisation-là, c'est compliqué, c'est dommage parce qu'il me semble que c'est quand même un plus, d'avoir des ateliers, d'avoir cette organisation-là, le travail en plus en équipe mais si effectivement il n'y a pas de retour

Joëlle : Surtout que ces jeux-là peuvent permettre de construire des outils que l'on pourra utiliser en classe et ça je l'ai proposé plusieurs fois même les outils en fait il n'y a pas d'utilisation, c'est pas fait. C'est dommage parce que c'est comme ça, il faut que l'on travaille en boucle sinon les enfants ça reste un moment T dans leur journée ou dans leur semaine qu'ils apprécient mais qu'ils ne transfèrent pas dans les apprentissages en mathématiques parce qu'il faut qu'ils fassent ce lien, ça a été fait, je l'ai bien entendu pour Ivry ils l'ont fait le lien et ça ça a manqué

E: C'est vrai qu'ici, je sais qu'elles utilisent des méthodes, je ne sais pas d'ailleurs sur quel manuel elles travaillent maintenant, je crois qu'elles ont changé et c'est vrai du coup qu'elles suivent le manuel elles n'intègrent pas ce biais là, ce qu'elles voient. Elles ont dit par contre qu'elles mettaient certains jeux en fond de classe et que les enfants pouvaient y accéder mais ils y accèdent du coup en autonomie il n'y a pas forcément de regard de l'adulte ni de prise en charge de l'adulte dans ces moment-là.

Joëlle : Les enfants ne vont pas faire le lien entre ce qu'ils ont joué comment la décomposition du 15 et l'addition à trous avec ce qu'ils font dans la classe. Et ça c'est là où ce perroquet qui vaut 10 enfin tout ce lien là c'est dommage parce que ça c'était. Les enfants il faut leur faire faire les liens, moi je sais que je le fais beaucoup comme j'utilise beaucoup le jeu je suis obligée de faire ce lien verbalement déjà avec les élèves pour qu'ils comprennent que c'est aussi dans la classe à quoi ça correspond ce qu'ils font avec moi à quoi ça correspond dans la classe mais il faut que ça soit repris dans la classe aussi et répété car c'est ça aussi qui fait avancer c'est la répétition et qu'on les fasse répéter d'ailleurs.

E : Et oui parce que les ateliers c'est 1 fois par semaine, on peut imaginer que d'une semaine sur l'autre s'il n'y a pas de reprise en classe ça s'évapore un peu.

Joëlle : oui c'est pas suffisant, alors ce qu'on faisait c'est régulièrement un bilan avec les élèves sur ce qu'ils ont appris pas si ils aiment ou si ils n'aiment pas, qu'est-ce qu'ils ont appris à travers les jeux etc. mais c'est peu c'est sûr par rapport à l'investissement et au temps de travail que ça représente et à la mobilisation des personnes. C'est dommage, je le réalise mais je jette pas la pierre et je suis aussi responsable certainement, j'aurai dû les impliquer plus, je ne sais pas

E: C'est difficile ça dépend tellement des individus

Joëlle : Les personnes sont fatiguées aussi, la maitresse partait à la retraite elle était fatiguée, elle n'avait plus envie de faire tout ça, ça demande de l'énergie

E: Juste parler 2 ou 3 minutes du jeu Mistigri, est-ce que tu penses que c'était un jeu qui était pertinent pour travailler certaines compétences mathématiques qui étaient échouées en évaluation chez les élèves, on avait pensé utiliser ce jeu-là pour justement l'item qui était un petit peu raté sur les additions à trous Est-ce que tu penses que c'était pertinent, est-ce que tu penses que c'était un jeu qui leur a apporté un plus ou pas s'il n'y a pas de lien qui a été fait comment tu as trouvé ce jeu-là ?

Joëlle : Je l'ai trouvé intéressant d'abord parce que je ne le connaissais pas, intéressant car il permettait de décomposer un nombre que l'on a pas du tout l'habitude de décomposer comme le 15, je trouve que ça introduit une variable intéressante et moi ça ça me plaît toujours car on met les enfants devant un petit problème et à eux de trouver ça c'est très très bien. Ce qui était bien ce qu'on a fait d'ailleurs c'est un autre jeu pour les enfants qui n'avaient pas construit le nombre qui s'appelle Auf Zack qui est dans la ludothèque de l'école et avec lequel ils ont pu manipuler et avoir une représentation du nombre et il y en a certains et on l'a bien vu qui n'arrivent pas à construire le nombre cela ils auraient eu besoin de quelque chose d'autre en plus. Mais pour tous les autres, je trouve que ça les a confortés dans leurs acquis

il y en a certains qui sont allés plus loin, ils comptaient très très vite ça aussi c'est tout un travail sur le calcul mental et sur la motivation parce qu'un perroquet c'est rigolo. Après c'est vrai qu'au niveau de la manipulation c'était un peu compliqué ça c'est un peu l'inconvénient des jeux à cartes, souvent je leur fais poser sur la table car je me dis c'est pas très grave mais eux ils avaient envie de cacher il fallait cacher quand même J'ai trouvé que le jeu était intéressant.

E: On verra, elles vont faire passer les évaluations, elles vont faire passer que cet item-là, l'addition à trous pour voir si les élèves de façon implicite on va dire ont peut-être fait le lien. Ce serait intéressant de voir

Joëlle : On va pas voir l'impact. A mon avis ce qui ont fait le lien ce sont uniquement les bons élèves, les autres peuvent pas faire ce chemin si on ne les accompagne pas

E: Parce qu'il n'y a pas eu forcément de passage à l'écrit.

Joëlle : Et non parce qu'on a pas fait la fameuse maison, ça c'est justement le travail fait dans la classe, il faut utiliser ça pour faire ce qu'on fait les collègues de l'école 1 c'est très très bien, le fait qu'ils soient là d'ailleurs c'était intéressant c'est une ouverture pour montrer qu'on peut aller plus loin dans la classe avec ce support c'est ça qui est intéressant ; Et moi quand j'utilise les jeux, je fais très souvent des passages à l'écrit avec les jeux.

E: En ce qui concerne les formations. A ton avis quels sont les savoirs les plus importants pour un enseignant. Par exemple en formation quelle compétence faudrait-il viser en priorité chez les enseignants pour qu'ils arrivent en classe et faire leur classe.

Joëlle : C'est très complexe comme question

E: Peut-être en restant général aussi, peut-être plus sur la gestion de classe, soit des aspects théoriques soit des aspects didactiques ou un peu de tout

Joëlle : Il faut un peu de tout. Il faut gérer l'hétérogénéité, ça ça manque dans la formation, le fonctionnement cognitif de l'enfant ça c'est très important aussi, les savoirs forcément si on ne maîtrise pas les savoirs on ne peut pas les enseigner Y a pas besoin d'avoir un master 2, l'éventail est large mais je pense qu'il faut donner envie d'apprendre aussi, construire des projets avec les enfants apprendre à faire ça aussi et partir des élèves ça c'est très important être à leur écoute parce qu'ils ont beaucoup de choses à nous apporter et ne pas être dans la toute-puissance, penser qu'on maîtrise tout, qu'on sait tout et que c'est tout l'enseignant, quand je leur dit que la réponse est dans le texte et que moi je ne sais pas, que c'est le texte qui donne la réponse, c'est pas moi, ils me regardent avec des yeux ronds car on ne leur a jamais dit ça et ça c'est très important. Alors il faut qu'on apprenne et ça on peut l'apprendre aussi en formation à prendre du recul on n'est pas le savoir.

(Leur apprendre à chercher et ne pas tout attendre de l'enseignant ? l'enseignant devrait apprendre à se taire ?)

E: Il faut que les enseignants osent aussi, je pense que la toute-puissance c'est souvent pour avoir un cadre et maîtriser pour que rien ne dépasse, c'est une prise de risque finalement aussi de se placer dans cette position-là.

Joëlle : Et oui mais c'est la meilleure des positions c'est comme ça que l'enfant se libère et apprend et a envie. C'est très important et dans la formation on disait beaucoup que les enseignants aient des informations sur les élèves à besoins particuliers car ça ça manque très souvent ils savent pas comment les gérer, nous, on les aide, mais qu'ils aient un minimum de formations, qu'ils ne soient pas pris au dépourvu qu'ils aient des outils ou qu'ils puissent en demander aux enseignants spécialisés qu'ils soient pas contre productifs avec ces enfants parce que ça peut être très négatif.

E: Par rapport à la formation continu, quelle est selon toi ta meilleure expérience de formation, parmi les formations de l'éducation nationale, quel serait ton meilleur souvenir de formation et le pire aussi. Est-ce que tu aurais des exemples ?

Joëlle : Ma formation spécialisée est à la fois le meilleur et le pire. J'ai appris énormément de choses que j'avais déjà travaillé quand j'étais en maîtrise il y a quelques années de ça et là, je suis allée plus loin car c'est plus dans la pédagogie ; et le pire, car ce n'était pas une année tranquille, c'était une année avec une pression énorme avec cet examen terrible au bout donc il y avait les deux, le plaisir de revoir et d'apprendre avec des gens intéressants parce que les professeurs de ESPE dans le spécialisé sont passionnants, vraiment des gens de grande qualité et en même temps cette pression qu'on avait parce qu'il fallait réussir l'examen.

E: Il y avait un mémoire professionnel, c'est ça ?

Joëlle : Il y avait un mémoire professionnel, il y avait un examen qui durait 3-4 heures avec un jury avec 2 inspecteurs un professeur de ESP et un pair, 2 séances avec les élèves plus l'analyse de la séance et ensuite la soutenance du mémoire tout ça dans la foulée donc à la fin, on est épuisée. Mais je crois que les formations qui sont les plus intéressantes ce sont celles qui sont dans la durée quand même.

E: Justement, j'avais une question dans ce sens-là, sur les modalités. A ton avis qu'est ce qui est le mieux en terme d'organisation de formation au niveau de la durée.

Joëlle : 1 semaine ou 15 jours minimum parce que l'enseignant quitte sa classe vraiment, il est disponible pour construire et être à l'écoute, les gens se mettent à échanger entre eux mais il faut un petit moment parce que les gens apprennent à se connaître et puis il faut oser, on n'ose pas le premier jour et si c'est 1 jour dans la semaine régulièrement on est ni vraiment en formation ni vraiment sur le terrain, on est un peu partout, ce n'est pas assez constructif

E: Et les modalités, est ce que le présentiel est indispensable et il ne devrait y avoir que du présentiel ou les modalités de formation à distance ou les formations hybrides peuvent être à ton avis complémentaires ou pas forcément utiles ?

Joëlle : Moi je n'aime pas ça du tout lire sur l'ordinateur, il est vrai qu'il m'arrive d'avoir des CD de colloques que j'écoute mais ce qui m'a le plus apporté moi, ce sont ou des conférences pédagogiques parce qu'on a la personne en face de soi qui transmet quelque chose

E: Tu penses que l'autoformation est nécessaire, les formations personnelles qu'elles sont nécessaires en plus des formations de l'éducation nationale, ce qui demande une démarche personnelle évidemment

Joëlle : Au moins les lectures, au moins s'intéresser aux nouvelles méthodes qui sortent, des livres sur la pédagogie, l'acquisition du nombre ou sur le jeu

E: Que ce soit avec les pairs ou avec les formateurs. Je crois que l'on a fait le tour. Est ce que tu as des points que l'on a pas abordé et dont tu aimerais parler ?

Joëlle : J'ai trouvé que c'était intéressant de travailler avec vous sur ces jeux parce que c'est toujours intéressant d'avoir une entrée un peu. . Ce que je regrette c'est qu'on ait pas assez entraîné les enseignants dans la boucle. Moi c'est mon regret que je formule là, moi je n'ai pas réussi. Quand je dis que je n'ai pas réussi c'est pas totalement vrai car j'ai vu que leur matériel a changé, j'ai proposé du travail en autonomie chose qui était pour eux impossible notamment il y a quelques années, disant que les enfants ne sont pas autonomes. Je dis c'est pas vrai, les enfants sont autonomes en maternelle il n'y a pas de raison qu'ils ne le soient pas en CP, ça ne disparaît pas comme ça et donc maintenant à travers des supports comme Logico ou les fichiers Freinet maintenant ils achètent ces supports et je me dis qu'ils ont changé quand même c'est de l'ordre du matériel mais ça agit quand même sur ce qui est fait dans la classe.

E: Il y a eu une ouverture quand même de leur part sur autre chose.

Joëlle : Oui et ma première co-intervention en CP, c'est moi qui animait et l'enseignante était en train de corriger ces cahiers donc on est parti de là donc quand même le chemin. . C'est aussi pour ça École 2 par exemple ils sont beaucoup plus loin au démarrage. Tout le monde est ensemble mais il y a encore du travail.

E: Merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions

Joëlle : C'est vrai c'est compliqué car dans une équipe quand on est membre du RASED parfois ils ont l'impression, c'est ce que m'avait dit l'inspecteur, qu'on les juge alors que c'est pas ça du tout, forcément on voit des choses parce qu'on est souvent en observation on voit des choses mais nous aussi on s'implique quand on prend la classe, on leur montre bien que nous aussi on est imparfait de la même façon, des choses que l'on maîtrise, des choses que l'on maîtrise pas du tout mais ce regard. .

E: C'est difficile de faire rentrer quelqu'un dans sa classe, déjà c'est difficile et puis il y a cet aspect jugement et la co-intervention justement c'est dommage.

Joëlle : Je le sens et ça a été formulé. Peut-être qu'il y a aussi ce ressenti qu'ils ne vont pas arriver suffisamment à bouger ou quelque chose parce que ça ils le sentent aussi, il n'y a pas d'adéquation possible ou pas suffisante, manque de temps ou d'envie on ne sait pas, il y a plusieurs façades. Bon l'an prochain je sais qu'il y a cette personne dynamique qui arrive ça va peut-être faire bouger les choses parce qu'il faut faire bouger les choses de la base.

E: Et puis Laetitia revient

Joëlle : oui, il y a un maître formateur qui y sera en CM1 CM2, ça fait rien ça va donner du dynamisme et ça peut être bien parce que des outils ils en ont.

E: Après c'est une question d'organisation

Joëlle : Et de volonté aussi

E: Je pense qu'effectivement que l'émulation d'équipe peut apporter pour des gens qui n'osent pas ou qui n'ont plus d'énergie, je pense que c'est porteur effectivement.

Joëlle : On est quand même arrivé à faire ces ateliers, ça me tenait à cœur car ces enfants ils sont toujours face au tableau, ils sont jamais en groupe, c'est important pour ces enfants-là d'avoir des moments où ils sont ensemble où ils jouent ensemble. Être ensemble c'est aussi s'écouter et tout ce qu'ils ont fait pendant les séances.

E: Et en petits groupes peut-être que certains se sentent plus pris en considération aussi, ils sont peut-être un peu noyés dans la masse.

Joëlle : Et dans la classe, il y en a qui sont en échec à cause de ça, il y a aussi ce regard qui change de l'enseignant quand on est en petit groupe. Une année, on avait fait des groupes complètement homogènes en langage, moi j'avais pris les enfants les plus en difficultés et après on avait changé et ils avaient voulu prendre les enfants les plus en difficultés après ils m'ont dit : mais c'est terrible, je ne sais pas comment tu fais. Mais c'était intéressant parce qu'ils ont vu combien c'est difficile quand on met les enfants en difficultés ensemble et combien c'est nécessaire quand on fait ces ateliers-là de faire des groupes hétérogènes.

E: Et oui forcément car il y a une certaine dynamique de groupe et du coup la responsabilité passe encore par l'adulte.

Joëlle : Oui c'est pour cela qu'il faut se battre, que ce soit les enfants qui co-construisent et pas nous uniquement qui apportons.

E: C'est vrai que ce sont des postures qui sont très difficile à changer et même pour soi.

Joëlle : Mais même en tant que maître E c'est une posture que l'on doit avoir, obliger à se taire c'est difficile, c'est ce que je fais dans mon travail, je m'oblige à me taire mais ça il faut un climat de confiance, que les enfants se sentent à l'aise, n'aient pas peur, ne soient pas jugés. Avec moi ils ne sont pas jugés, je ne porte jamais de jugement sur ce qu'ils vont dire ou faire donc ça aussi c'est très important ce regard qu'on a sur l'enfant. Quand on lui laisse vraiment sa place il construit aussi les séances car ils savent comment ça se passe. Dans mon travail petit à petit je me recule, je me retire, je laisse faire mais c'est vraiment très difficile, il faut vraiment se faire violence pour y arriver pour les laisser parler.

E: Pour qu'ils aient leur espace en fait.

Joëlle : Oui, de l'écoute, beaucoup de respect. Beaucoup d'enseignants, je les entends envoyer des piques comme ça sous des airs plus au moins d'humour, ils sont terriblement blessés, ça c'est très très dur, il faut reconstruire derrière, il faut être très vigilant, ça s'apprend peut-être aussi, je ne sais pas ! ça peut s'apprendre en formation ?

E: Je pense que ça peut s'apprendre si on a peut-être un retour aussi, je pense qu'il y en a certains qui ne se rendent pas compte. Donc effectivement en retour en étant filmé, je crois qu'être filmé c'est très important pour ça, c'est très dur c'est très très dur, il y a des enseignants qui ne veulent pas et avoir des retours sur leurs pratiques, c'est très très compliqué, j'en ai bien conscience mais ça peut être intéressant.

Joëlle : C'est comme ça que l'on progresse aussi

E: Si tu veux le faire d'ailleurs avec toutes les vidéos que l'on a faite avec toi, il n'y a pas de soucis

Joëlle : Oui oui ça m'intéresse, on peut toujours progresser, c'est ça qui est intéressant. Moi c'est comme ça que je vois mon métier. C'est comme ça que je l'ai vu évoluer, ça m'a permis de bouger, d'évoluer, on est toujours dans une recherche et dans une dynamique.

E: Les analyses de pratiques que tu as fait en formation est ce qu'ils vous ont filmé ou regarder d'autres pratiques d'autres enseignants.

Joëlle : Non, c'est très peu d'analyses de pratiques, c'est plutôt des thèmes de travail.

E: C'est pas basé vraiment sur des observations d'autres personnes

Joëlle : Non c'est dommage, c'est le maître G qui fait plus ça, mais nous on a pas ça. Quand on fait des réunions juste maître E entre nous on fait ça, on raconte ce qu'on vit dans les équipes dans les écoles, c'est compliqué pour nous ou ce qu'il s'est passé avec un élève et là on essaye de construire ensemble, de réfléchir ensemble sur le pourquoi du comment, la dynamique de groupe, il y a des dynamiques de groupe dans toutes les écoles et cette année, la dynamique de groupe s'est construite contre le RASED, c'est pour ça que l'on s'en va tous. C'est vrai que les années précédentes, il y avait M Bella, quand le directeur soutient le RASED ça ne va jamais plus loin que des ragots, des choses comme ça. Par contre, on ne fait pas le même métier ce qui est pas souvent compris. Cette année, on a pas été soutenu par le directeur par méconnaissance je pense surtout et les enseignants se sont lâchés, c'était terrible, il y a eu 3 réunions de mise au point, mise au point RASED comme si il n'y avait que nous à mettre au point et c'était insupportable. On a demandé rendez-vous à l'inspecteur en disant que l'on s'en va, on peut toujours s'améliorer, il y a sûrement plein de choses que l'on fait qui sont sûrement pas bien, je suis d'accord, mais on peut pas comme ça cibler des gens.

E: IL faut que ce soit une réflexion collective.

Joëlle : Qu'il y ait un retour dans leur sens aussi et puis je ne vois pas comment on peut avancer comme ça.

E: C'est pas une volonté de faire ensemble

Joëlle : Non, c'est une volonté de détruire l'autre et c'est violent et quand ça fait des années que vous vous investissez pour une école c'est d'autant plus violent. Vous vous dites wouah, c'est comme ça que l'on vous remercie. Moi, je recherche pas de remerciements, mais au moins un respect.

E: D'autant que ça reste aussi le même corps de métier.

Joëlle : Il y a aussi une incompréhension de notre fonction, pourtant on explique, on explique. .

E: C'est très dommage en effet, d'autant que les RASED sont en danger de disparition.

Joëlle : Il y a une volonté derrière.

E: Il faudrait que les enseignants se battent pour ça car le jour où ils n'auront plus les personnes ressource, les enseignants spécialisés, comment ils vont faire.

Joëlle : Ils sont très ambivalents, vous ne servez à rien, vous êtes pas utiles, et en même temps ils ne peuvent pas se passer de nous, tout le temps ils vont être en demande c'est ça qui est, ils jouent tout le temps dans l'ambivalence.

E: Parce qu'ils se rendent bien compte qu'il y a certains élèves et certaines problématiques qui les dépassent, comme ils ont pas de formation en plus sur ça c'est compliqué.

Joëlle : Mais pour pouvoir avancer il faut que l'on puisse se faire confiance. Quand il n'y a pas de confiance ni de transfert possible et bien le travail ne sert plus à rien sinon avoir un petit sas de plaisir pour les enfants dans la semaine où ils auront un moment dans la semaine où ils vont être plus chouchoutés que dans la classe où ils sont un peu perdus dans le nombre surtout pour un élève en difficultés mais mon objectif va plus loin, il faut que ces enfants-là ils arrivent à la réussite aussi.

E: Pour qu'ils arrivent à la réussite, il faut qu'il y ait un travail de co- construction, c'est important.

Joëlle : oui oui, alors, on arrive à faire changer les regards mais on pourrait aller beaucoup plus loin et on aurait pu et ça c'est dommage, c'est la vie aussi parfois il faut changer, aller voir ailleurs.

E: Merci beaucoup

Joëlle : Et vous le sentiment sur l'école, sur l'équipe?

E: C'est vrai j'ai vu la différence entre ici et École 2, ce regard que je n'avais pas par exemple il y a 2 ans parce qu'en je suis venue il y a 2 ans, je n'étais pas du tout à École 2 et je mettais dit l'organisation est super, quelle chance pour les élèves d'avoir la maîtresse E la PDM, l'enseignante et en plus un autre regard d'une autre enseignante, c'est super ; après j'ai senti sur Dominique et Sylvie, c'était des enseignantes qui avaient beaucoup d'expérience mais qui avaient une certaine lassitude, qui n'avaient pas trop envie aussi au départ qu'on rentre dans leur classe, je me suis sentie comme intrusive aussi au départ c'était compliqué, après j'ai senti qu'il y avait une confiance qui s'installait et qu'elles ont compris que j'étais pas là pour les juger en tous cas j'espère qu'elles ont compris mais j'ai senti que c'était compliqué alors qu'effectivement à École 2, elles n'étaient pas dans le même dynamisme, j'ai pas senti qu'elles se sentaient comme ça observées, je n'ai pas trouvé que c'était une intrusion pour elle alors qu'ici j'ai un peu senti ça au départ

Annexe 10 :
Vidéo de la séance de Dominique

Fichier Vidéo mis à disposition du jury.

Annexe 11 : Transcription de la séance de Dominique

DOMINIQUE : Je vous rappelle rapidement la règle du jeu. On cherche toujours à obtenir 10 avec les dominos. Et pour nous aider, on a la maison du 10, donc on regarde le premier nombre et on sait combien il faut ajouter pour obtenir 10 et ça nous permet de savoir si on a le bon domino. Allez, on va faire commencer par celui qui a gagné mais celui qui a perdu, comme ça tu commences d'accord ? Alors, je vous donne déjà les dominos

(On l'entend dire 3, 5.... 5... au fur à mesure qu'elle distribue)

Un élève dit « je les vois »

DOMINIQUE : ça n'a pas d'importance dans ce jeu-là. Alors je fais la pioche d'accord ? Alors, attendez *(elle reprend la pioche en main et remet les dominos tos face cachée)* Je remets celle qui sont à l'envers *(Elle pose ensuite un domino au centre de la table)*.

DOMINIQUE : K c'est toi qui commence.

K : c'est quoi, je fais quoi ?

DOMINIQUE : ben c'est deux zéros (en montrant le domino sur le milieu de la table comportant deux zéros), il faut que t'ais un zéro sur un côté, heu... faut que tu ais combien ?

(Elle montre alors la fiche d'aide devant l'élève et lui montre la première ligne de la maison du 10)

0+10=10, et Elle pointe le 0)

DOMINIQUE : Si tu as zéro, il te faut combien ? *(en pointant le 10)*

K : 10

DOMINIQUE : 10 *(elle valide la réponse en répétant le nombre)*

K : L'élève place le domino et lui demande : comme ça ? *(il tourne le domino)*

DOMINIQUE : il faut que tu mettes le 10 collé, 0+ 10 ça fait 10. Allez F

(L'élève regarde ses dominos et commence à en placer un et en même temps)

DOMINIQUE : là tu as 0. Non tu n'as pas compris *(en voyant le domino posé par l'élève, et en le retirant)*. On ne joue pas au domino normaux, on joue au complément pour obtenir 10. Donc j'ai expliqué il y a trente secondes, mais t'as pas du écouter, si tu as 0 *(en pointant sur la maison du 10)* il faut que tu ais toi, 10. *(en pointant encore le 10)*. Là il y a 7, avec 7 il te faut un 3 *(en montrant encore la ligne de calcul sur la maison du 10)*. Donc si tu as un 0 ou un 3 tu peux jouer, sinon tu peux pas jouer.

(F fait non de la tête)

DOMINIQUE : Alors tu pioches

(F pioche un domino et fait non de la tête)

DOMINIQUE : tu peux jouer ou pas avec ce que tu as pioché ?

F refait un petit non de la tête)

DOMINIQUE : t'es sûre ?

(F regarde encore ses dominos et confirme par un oui de la tête à la maîtresse qu'elle ne peut pas jouer)

DOMINIQUE : Bon, ben tant pis pour toi.

(Elle touche la main de l'élève à côté d'elle pour lui signifier que c'est à lui de jouer, il commence d'ailleurs à piocher un domino)

DOMINIQUE : *(se retourne de nouveau vers F)* : tu passes ton tour alors que tu pouvais jouer je te signale mais t'as pas écouté.

(en même temps, elle empêche l'élève suivant de piocher la carte dans la pioche)

DOMINIQUE : non d'abord tu regardes si tu peux jouer (à A)

DOMINIQUE : 0 *(en montrant le domino au centre de la table, puis elle pointe 0 sur la table du 10 de A)*

DOMINIQUE : Il faut 10. Est-ce que tu as un 10 ?

A: oui

DOMINIQUE : alors tu le mets. *(Puis se retourne vers F)* Toi tu aurais pu jouer mais tu n'as pas écouté ce que je t'ai dit tant pis pour toi. *(Puis à A)* Mais, c'était pas à toi de jouer c'était à moi *(elle enlève le domino de l'élève qui vient de jouer)*. Alors 0, j'ai pas 10 mais j'ai un 3 *(en plaçant le domino)*. c'est bon, tu peux remettre ton 10 A, je t'ai pas piqué la place. A toi Y

(Y regarde ses dominos et regarde les dominos sur la table)

DOMINIQUE : alors Y, là il y a un 2, avec un deux il te faut combien ? *(en montrant la fiche d'aide du doigt car l'enseignante de l'autre côté de la table et assise est trop loin pour pointer directement le 2)*

Y : 10

DOMINIQUE : non ! Je vous ai donné une feuille pour quoi ? *(en secouant la maison du 10 de Y)*

K : Pour nous aider

DOMINIQUE : ben oui. Donc si tu as 2 il te faut combien ? *(en pointant la fiche)*. Y, dis moi combien il te faut pour avoir 10 ?

(Réponse inaudible de Y)

DOMINIQUE : Non ! *(en montant le ton et tapant du poing sur la table)*. Tu as 2, tu veux 10, combien tu dois ajouter ? *(en pointant de nouveau la fiche)*. Regarde *(elle se lève et pointe la fiche sur la bonne ligne en montrant à l'élève le 2 et le 8)* Là tu as 2, et il te faut ? *(en pointant le 8)*

Y : 8

DOMINIQUE : il te faut 8. Regarde si tu un 8

(L'élève sort un domino avec 8 et le pose sur la table)

DOMINIQUE : Il faut que la fiche vous aide sinon c'est pas la peine

A : c'est 80 *(en voyant le 8 et 0 accolés), le 8 et le 0*

(l'enseignante ignore cette remarque)

DOMINIQUE : K c'est à toi

K : J'ai pas de 10 *(il y a encore un 0 à un bout)*

DOMINIQUE : t'as pas de 10, mais là il te faudrait combien ? *(en montrant l'autre extrémité du jeu posé)*

K : donne une réponse non audible

DOMINIQUE : non, Ça c'est combien ? *(en montrant l'extrémité du jeu)*

K : 9

DOMINIQUE : non ça c'est un 6, il y a un petit point en dessous. Qu'est-ce qu'il te faut comme complément pour 6 ? *(en pointant la fiche)*

(on voit l'élève chercher sur la feuille)

K : 4

DOMINIQUE : 4, alors est ce que tu as un 4 ?

K : non

(l'enseignante lui tend la pioche)

DOMINIQUE : tu pioches

(K fait non de la tête)

DOMINIQUE : pas de 4 ? Pas de 10 ?

(K retourne son domino pour que l'enseignante vérifie)

DOMINIQUE : à toi F

(F regarde ses cartes)

DOMINIQUE : d'abord avant de regarder tes cartes, regarde combien il te faut. Laisse-la réfléchir (à K)

DOMINIQUE : *(elle pointe un 0 sur le jeu posé sur la table)* là il te faut combien ?

F : 10

DOMINIQUE : 10 *(en hochant la tête en signe de oui)*, est ce que tu as un 10 ?

(F fait un discret oui de la tête)

DOMINIQUE : alors vas y

(F sort un domino avec le 10 et le pose)

DOMINIQUE : quand vous n'y arrivez pas d'un côté, vous regardez de l'autre. Alors moi il me faut un 5 ou un 4, j'ai le choix, je vais mettre un 5, je vais le mettre dans l'autre sens. Tu pousseras un peu ta feuille.

DOMINIQUE : à toi A. Alors regarde A tu as combien ici ?

A : 1

DOMINIQUE : alors il te faut combien avec 1 ?

(A regarde un peu partout)

DOMINIQUE : non, regarde ici *(en lui montrant la fiche d'aide)*

A : 1 avec 9

DOMINIQUE : voilà, alors regarde si tu as un 9

(L'élève pose tous ces dominos devant lui pour bien voir)

DOMINIQUE : non *'répond à la place de l'élève)*. Alors ici il te faudrait quoi ? *(en montrant l'autre extrémité)*. C'est quoi ce nombre ?

A : 9

DOMINIQUE : non. Ça c'est un 6

A : j'ai 9 et 6

DOMINIQUE : avec 6 qu'est-ce qu'il te faut ?

A : heu... 1 ?

DOMINIQUE : *(silence)*

A : 10 ?

(Dominique nous regarde d'un air exaspéré sans dire que c'est faux)

(Y à côté d'A, essaie de lui montrer la réponse sur la fiche)

DOMINIQUE : non non tu lui ne montres pas *(à Y)*. Montres moi ou est 6

(A pointe le 6 sur la fiche)

DOMINIQUE : qu'est-ce qu'il te faut avec 6 *(en pointant le 4)*

A : 4

DOMINIQUE : 4, regarde si tu as le 4

A : oui *(en sortant un domino)*

DOMINIQUE : voilà, tu le mets là *(en posant le domino elle-même)*

DOMINIQUE : à toi Y. Pousse-toi un peu *(à F qui est très avancée sur la table et devant l'enseignante car elle regardait son camarade jouer)*. Alors Y là tu as un 1, avec le 1 il te faut combien ? *(en pointant vers la fiche)*

Y : 9

DOMINIQUE : un 9, alors regarde déjà si tu as un 9 ?

(Y fait non de la tête)

DOMINIQUE : et là on a un 3, qu'est-ce qu'il te faut avec un 3 ? *(en pointant la fiche)*

Y : un 7,

DOMINIQUE : est ce que tu as un 7 ?

Y : oui

DOMINIQUE : oui, tu le mets là (*en le plaçant elle-même*)

DOMINIQUE : à toi K. Alors là tu as dix, avec 10 il faut quoi ?

(*L'élève regarde sur la fiche, ne semble pas comprendre la demande et dit quelque chose d'inaudible*)

(*L'enseignante montre un petit agacement en tapotant sur la table avec le poing et réitère sa question*)

DOMINIQUE : Si tu as déjà 10, combien il faut que tu ajoutes ?

K : 0

DOMINIQUE : Ben 0, est ce que tu as un 0 ?

K : L'élève cherche et dit non

DOMINIQUE : non, et là on a 1 (*en pointant vers le dernier domino à l'autre extrémité du jeu posé*). Avec 1 il te faut combien ?

K : 9

DOMINIQUE : 9, est ce que tu as un 9 ? Tu vas le poser là, on va le mettre comme ça. Bien, à toi F. Là bas tu as un 2, qu'est-ce qui te faut avec un 2, regarde. (*en désignant la fiche*)

F : 8

DOMINIQUE : 8, est ce que tu en as un ?

(*L'élève sort un domino*)

DOMINIQUE : oui, très bien. A moi, alors là il y a un 8 il me faut un 2, et j'en ai un. A toi A. Alors ici tu as un 9, regarde ce qu'il te faut avec un 9 ?

(*l'élève est en train de regarder ses dominos, l'enseignante lui tourne la tête vers la fiche*)

A : là c'est 1 ; 9 (*dit l'élève en regardant la bonne ligne sur la fiche*)

DOMINIQUE : il te faut 1 car 9 et 1 ça fait 10. Est-ce que tu as 1 ?

A : non

DOMINIQUE : non, alors on va regarder de l'autre côté. Là il y a un 10.

A : j'en ai pas en regardant ses dominos

DOMINIQUE : qu'est-ce qu'il te faut avec un 10 ?

A : 0 ?

DOMINIQUE : 0, est ce que tu as un 0 ?

(*L'élève continue de regarder sa fiche*)

DOMINIQUE : non là (*en désignant les dominos de l'élève*), est ce que tu as un 0 ?

A : non

DOMINIQUE : Alors tu pioches.

DOMINIQUE : Est-ce que tu as pioché un 0 ? Arrête de tordre les cartes STP

A : non

DOMINIQUE : donc tu peux pas jouer, tu passes ton tour ; A toi Y

(On voit l'élève regarder le jeu puis les dominos qu'il a en main, puis la fiche, il se lève et pose un domino)

DOMINIQUE : Très bien Y

DOMINIQUE : A toi K

DOMINIQUE : Alors tu as 0 d'un côté. Il te faut quoi avec le zéro K ?

K : 10

DOMINIQUE : 10, est-ce que tu as un 10 ?

DOMINIQUE : non *(en regardant les dominos de l'élève, elle répond à sa place)*

DOMINIQUE : ou bien un 10 là et il te faut un ? *(en montrant le dominos à l'autre extrémité du jeu)*

K : 0

DOMINIQUE : t'en a pas alors pioche *(elle lui tend la pioche)*

(L'élève pioche un bon domino et le montre à l'enseignante)

DOMINIQUE : ah ben, tu peux le placer. Non avec le dix. Parce que 0 et 0 ça ferait 0. Donc tu le mets comme ça, ça nous permettra de continuer dans ce sens. A toi F. Alors, tu as un 6 d'un côté et un 0 de l'autre. Donc, avec 6 il te faut quoi ?

(L'élève regarde la fiche et donne une réponse que nous n'entendons pas mais qui est la bonne puisque validée par l'enseignante)

DOMINIQUE : 4

F place un domino sur le jeu mais pas au bon endroit

DOMINIQUE : non il n'est pas là le 6. Il est là, voilà. Alors, moi tu m'as mis un 5, il me faudrait un 5, je n'en ai pas, ou un 10 *(en faisant un très léger non de la tête)*. Je pioche. *(l'enseignante refait un non de la tête en grimaçant)*. Je ne peux pas jouer. A toi *(en désignant A de la main)*

(On voit A retourner tous ses dominos sur la table et regarder ceux posés dans le jeu)

A : Ah 0

DOMINIQUE : 0 ici *(en montrant le domino 0 posé sur le jeu)*, Donc il te faut quoi si tu as 0 ?

A : 10

DOMINIQUE : oui, est-ce que tu as un 10 ?

A : non

DOMINIQUE : et là-bas on a un 5, qu'est-ce qu'il te faut avec 5 ?

(On voit A se lever en regardant les dominos sur la table)

A : 4

DOMINIQUE : non, regarde je t'ai donné ça exprès ! *(en baissant la tête de A vers la fiche)*.
Si tu as 5, il te faut combien ?

A : 5

DOMINIQUE : voilà, et tu en as un. *v* Voilà

(A se lève pour poser le domino)

DOMINIQUE : Attends je vais te le placer

(L'enseignante place le domino)

DOMINIQUE : à toi Y

(Y regarde ses deux dominos et réfléchit)

DOMINIQUE : Y tu as un 3 d'un côté et un 0 de l'autre. Alors qu'est-ce qu'il te faudrait ?
Avec 0 il te faut quoi ?

Y : 0

DOMINIQUE : ah ben non, $0+0$ ça n'a jamais fait 10

(Y regarde la fiche)

Y : 10

DOMINIQUE : 10, est ce que tu en as un ?

(Y fait non avec la tête)

DOMINIQUE : non. Et avec le 3 il te faut combien ?

(Y regarde sur la fiche)

Y : 7

DOMINIQUE : 7, est ce que tu as un 7 ?

(Y fait non avec la tête)

DOMINIQUE : alors tu pioches

Y : j'ai un 10

DOMINIQUE : très bien tu peux le placer. $10+0 = 10$

DOMINIQUE : A toi K. Alors K, tu as un 3 d'un côté et 8 de l'autre. Qu'est-ce qu'il te faut avec le 8 ?

(K regarde sur la fiche et pointe 8 sur la ligne $2+8 = 10$)

DOMINIQUE : non, c'est le premier que tu dois regarder. Montre moi 8 dans la première colonne

(K montre la ligne)

DOMINIQUE : oui (*pour valider la ligne*). Qu'est ce qu'il te faut ?

K : 2

DOMINIQUE : est-ce que tu as un 2 ?

K : oui

DOMINIQUE : alors tu peux le placer (*en désignant le « bon bout » du jeu posé avec son doigt*)

(*K place le domino sur le « bon bout » mais ne met pas le domino côté 8 face au 2*)

DOMINIQUE : non mets le 2 à côté du 8

(*K bouge le domino*)

DOMINIQUE : voilà. A toi F . Arrête d'abimer ça toi s'il te plait (à A), arrête de tout abimer je te dis (*en retirant la main de A de la fiche*)

A : je l'ai pas abimé

DOMINIQUE : si regarde, tu as déjà tordu tous les dominos. ça y est F ?

F : F dit oui de la tête

DOMINIQUE : bien, alors moi qu'est-ce qu'il me faut ? un 10 ou un 7. J'ai un 7 (*elle se lève et place son domino*). A. Alors A, ici on a 0, qu'est-ce qu'il te faut avec un 0 ?

A : 7

DOMINIQUE : non, j'aimerais que tu ne dises pas n'importe quoi et que tu te serves de ce que je t'ai donné, montre-moi 0 (*en tapant sur la fiche d'aide devant l'élève*)

A : là

DOMINIQUE : Alors qu'est-ce qu'il faut avec 0 ?

A : 10

DOMINIQUE : Est-ce que tu en as un ? Non (*en même temps que l'élève*). Donc on va regarder de l'autre côté-là bas tu as 1 (*elle pointe de loin l'autre extrémité du jeu*). Dis-moi ce qu'il faut avec 1 ?

A : 9

DOMINIQUE : est ce que tu as un 9 ?

A : oui, il y a un point

DOMINIQUE : oui ben c'est celui là le 9 , quand il n' y a pas de petit point c'est que c'est un 6. Allez place le.

DOMINIQUE : où est –ce qu'on a vu le 1 ? Est –ce qu'on a dit que 0+ 9 ça faisait 10 ? On a dit que 1+9 ça faisait 10

(*A place le domino au bon endroit et dit « 81 » en voyant le 9 et le 1 collés, l'enseignante ne relève pas*)

DOMINIQUE : bien, Y.

(Y se lève et pose le domino qu'il avait anticipé)

DOMINIQUE : alors Y, tu nous mets 6 et 4, oui très bien.

DOMINIQUE : à toi K. Alors qu'est-ce qu'il te faut là K ? Si tu choisis celui-ci *(en montrant un domino à l'extrémité la plus proche de l'enfant)* Combien il te faut ? *(le domino représente 1)*

K : 1

DOMINIQUE : non ça c'est 1.

K montre le 1 avec son doigt et dit : 1

DOMINIQUE : *(s'agace)*. T'as toujours pas compris le principe K. Là il y a le nombre 1. Avec 1, quel nombre tu dois ajouter pour obtenir 10 ? *(en montrant la fiche du doigt)*. Sers toi de ta fiche !

(K regarde sur la fiche)

K : 9

DOMINIQUE : 9, alors regarde si tu en as un ?

K : oui

DOMINIQUE : voilà

(K place le domino mais pas de la bonne façon)

DOMINIQUE : il faut que tu mettes le 9 à côté du 1 sinon ça fera jamais 10. A toi F. Alors qu'est-ce qu'il te faut toi ?

F : 10

DOMINIQUE : non, oui, 10 pour mettre là et là bas ?

F prend sa fiche

F : 2

DOMINIQUE : tu n'as pas, alors vas-y pioche, t'auras peut être la chance de piocher le bon nombre

(F pioche le bon nombre)

DOMINIQUE : bien. Alors voyons, il me faut un 10 ou un 5, et bien je n'ai ni l'un ni l'autre, et je ne peux toujours pas. A toi (à A qui est en train de suivre le chemin dessiné par les dominos posés) Joue, au lieu de faire tchou tchou !

Les autres rigolent

(L'enseignante pointe du doigt un 5 à une extrémité)

A : dit un 5 (car il voit et nomme le 5. Il ne dit pas le complément)

DOMINIQUE : oui. T'en as pas allez pioche le dernier domino

A : j'ai 10

DOMINIQUE : alors est ce que tu peux le placer le 10 ?

A : oui, euh non

(Y lui montre la bonne extrémité)

DOMINIQUE : ben oui ou non. C'est oui, ou c'est non. c'est oui surement

A : je le sais déjà

(A place le domino au bon endroit)

DOMINIQUE : voilà, très bien. Y. Arrete A *(qui continue de suivre le chemin formé par les dominos par la table en faisant le bruit d'une voiture)*

DOMINIQUE : Pour mettre avec le 5 il te faut combien ?

Y : 5 *(après avoir regardé sur sa fiche)*

DOMINIQUE : Alors est ce que tu l'as ?

Y : oui

DOMINIQUE : et ben c'est bien, il a gagné.

DOMINIQUE : allez on finit, à toi K, parce que moi j'en ai encore 3. Alors avec 2 il te faut combien ?

(K regarde sur la fiche et semble perdu. F lui montre avec le doigt)

DOMINIQUE : t'as pas compris K, tu regardes le premier nombre, voilà. Avec 2 il te faut...

K : 8

DOMINIQUE :8, et puis c'est pareil des deux côtés donc...Est-ce que tu as le 8 ?

K : non

DOMINIQUE : non, à toi *(à F)*. A toi de placer

(F prend un domino et le met sur une extrémité puis une autre)

DOMINIQUE : peu importe. Très bien. Allez moi je mets ça là, *(en plaçant un domino de son jeu)*

(A pose son dernier domino et quitte la table)

DOMINIQUE : non n'importe quoi *(en regardant le domino)*

Y quitte aussi la table

F range le jeu avec K

Le jeu se termine.

Annexe 12 :
Vidéo de la séance de Sylvie

Fichier Vidéo mis à disposition du jury.

Annexe 13 :

(1) Fiche de préparation des ateliers école 1

ATELIER MATHÉMATIQUES 2015 PERIODE 4 et 5 NUMERATION

Classes concernées : CP A et CP B

Compétences générales :

- **numération** : Approfondir ses connaissances en numération
- **démarche mathématique** : S'engager dans une procédure personnelle de résolution et la mener à son terme.
 Rendre compte oralement de la démarche utilisée, en s'appuyant éventuellement sur sa « feuille de recherche ».
 Admettre qu'il existe d'autres procédures que celles qu'on a soi-même élaborées et essayer de les comprendre.
 Identifier les erreurs dans une solution.
- **approfondir l'usage des règles de vie collective** : Utiliser correctement les usages sociaux de la politesse.
 Savoir respecter les règles de paroles.
 Coopérer dans l'élaboration d'un projet commun.

Organisation : groupe hétérogène de 4 ou 5 élèves avec un enseignant

Les jeux par groupe de niveaux

<p style="text-align: center;">GROUPE MOYEN/FORT 1 :</p> <p>J1 : « La bataille des nombres » Editions Mot à Mot J2 : « Le jeu du hublot » Editions J3 : « Le nain jaune » Editions</p>	<p style="text-align: center;">GROUPE MOYEN/FAIBLE 1 :</p> <p>J7 : « Le douze barré » J8 : « Le jeu des choses » Editions J9 : « Le Jungle Trio » Editions</p>
<p style="text-align: center;">GROUPE MOYEN/FORT 2 :</p> <p>J4 : « Le jeu du grand collier » CAP MATHS CE1 remanié J5 : « La cage aux nombres » J6 : « Dix sur Dix » Editions Orda Industries Ltd</p>	<p style="text-align: center;">GROUPE MOYEN/FAIBLE 2 :</p> <p>J10 : « Le grand cœur » J11 : « Le château des nombres » Editions RETZ (Boîte à outils pour l'apprentissage de la numération) J12 : « dominos Faire dix »</p>

J1 : « La bataille des nombres » Editions Mot à Mot

Compétences :

Travailler les liens entre numération orale et écrite
Comprendre la signification des chiffres dans l'écriture d'un nombre, en fonction de leur position (dizaine et unité)
Comparer, ranger, encadrer des nombres des nombres (jusqu'à 69)

Matériel :

- jeu de cartes
- frise numérique

Déroulement :

Distribuer les cartes vertes en totalité, elles restent cachées.
Les cartes roses restent au centre, elles servent de consignes.

Bataille : retirer une nouvelle consigne et une nouvelle carte verte.

Meneur : maîtresse puis élève

J2 : « Le jeu du hublot »

Compétences : *Déterminer, par addition, le résultat d'une augmentation ou d'une réunion de deux quantités*

Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités.

Déterminer la valeur d'une augmentation.

Matériel : - fiche « le jeu du hublot » pour garder en mémoire ses lancés et calculer ses points (dans pochette)

- 2 dés de 6 faces, 3 dés de 6 faces ou 2 dés de 10 faces

J3 : « Le nain jaune »

Compétences : *Travailler la valeur.*

Comparer, ranger, encadrer des nombres.

Résoudre des problèmes de distribution portant sur les quantités en utilisant les nombres connus sans

recourir aux opérations usuelles.

Matériel : - le plateau de jeu

- bande numérique jusqu'à 40

J4 : « Le jeu du grand collier » Editions CAP MATHS

Compétences :

Dénombrer

Comprendre la signification des chiffres dans l'écriture d'un nombre, en fonction de leur position (dizaine et unité)

Matériel : - 1 piste du jeu (remanié du jeu initial CE1, nombre jusqu'à 69)

- 1 dé

- pions (en fonction du nombre de joueurs)

- **pour le meneur de jeu :** 2 boîtes avec des cartes de 10 perles et des cartes de 1 perle

- **pour les joueurs restants :** 5 cartes de 10 et 10 perles isolées

J5 : « La cage aux nombres »

Compétences :

Ajouter deux configurations du dé et associer le résultat au nombre correspondant

Ou associer la constellation à un nombre

Travailler les tables d'addition

Matériel : - 1 fiche de la cage aux nombres dans une pochette

- 2 dés

- 20 jetons par joueur

J6 : « Dix sur Dix » Editions Orda Industries Ltd

Compétences : Produire des décompositions du 10.
User de stratégies.

Matériel : - un plateau de jeu

J7 : « Le douze barré »

Compétences :

Ajouter deux configurations du dé et associer le résultat au nombre correspondant
Ou associer la constellation à un nombre
Travailler les tables d'addition

Matériel : - 1 fiche avec le tableau à compléter
- 2 dés de 6 faces

J8 : « Le jeu des choses »

Compétence : Résoudre des problèmes portant sur les quantités (augmentation, diminution, réunion, distribution, partage) en utilisant les nombres connus en ayant ou non recours aux opérations usuelles.
(de Pierre Boule)

Matériel : - 6 cartes du jeu
- des jetons Picbille
- pots pour jetons

J9 : « Le Jungle Trio »

Compétences : Savoir retrancher ou ajouter. Trouver la bonne combinaison additive ou soustractive.
Associer le résultat à la pierre correspondante.
User de stratégies ; choisir

Matériel : - plateau de jeu
- 7 jetons par élève

Variantes : - chacun à sa plaque
- par 2 : permet de nouvelles stratégies

J10 : « Le grand cœur »

Compétences :

Associer un nombre à une constellation du dé et favoriser le Subitizing
Travailler les tables d'addition

Matériel : - 1 fiche avec le tableau à compléter
- 2 dés de 6 faces

J11 : « Le château des nombres » Editions RETZ (Boîte à outils pour l'apprentissage de la numération)

Compétences :

Savoir ajouter ou retrancher.

*Nommer le nombre qui précède ou qui suit.
Pratiquer le comptage par bond au sens direct ou indirect.*

Matériel : - plateau de jeu

J12 : « Domino Faire 10 »

Compétences : *Travailler sur les compléments à 10
User de stratégies.*

Matériel : - un jeu de domino avec chiffres de 0 à 10

Annexe 13 : (2) Transcription de la séance de Sylvie

SYLVIE : Est-ce que vous vous rappelez combien on doit faire ?

K : 15

SYLVIE : 15 vous vous souvenez ?

Elèves : oui !! (*ensemble*)

SYLVIE : Z tu te souviens ? On doit faire 15 avec les cartes. Dès qu'on a 15 avec ses cartes on pose. Et qui a perdu ?

(*Brouhaha de réponses*)

SYLVIE : C'est celui qui a le ? Mistigri (*donne la réponse presque en même temps que les élèves*). Allez tu commences à distribuer tu donnes une carte (*en s'adressant à Yanis et en lui montrant le sens de distribution*)

SYLVIE : Moi je ne joue pas sinon on aura pas assez de cartes

Z : mais non, tu regardes pas mes cartes

SYLVIE : vous ne regardez pas les cartes de l'autre

(*L'élève qui distribue est perdu et les autres élèves le lui font remarquer*)

SYLVIE : oui parce que c'est pas comme ça qu'on distribue il faut que tu donnes 1, 1, 1, 1 (*en montrant chaque élève dans le sens inverse de celui montré précédemment*) A qui tu vas donner maintenant ?

K : (*pas de réponse audible*)

SYLVIE : Ben oui parce que c'est pas comme ça qu'on distribue (*en ramassant les cartes*). Tu en as combien ?

Elèves: 3. Tout le monde en a trois

(*L'enseignante reprend les cartes et les distribue*)

K : j'en ai toujours 3

SYLVIE : oui c'est pas grave. Alors, vous regardez ? Ne montre pas tes cartes à Z. Vous regardez vos cartes si vous pouvez faire 15 avec vos cartes vous les posez. Regardez si il y a deux cartes qui vous permettent de faire 15 mais il faut qu'il y en ai deux, au moins deux. Est-ce que quelqu'un peut faire 15 avec ses cartes ?

Elves : Non

(*2 élèves comptent et on les voit surcompter avec leurs doigts (sur la gauche), les trois autres ont regardé les cartes mais on ne voit pas comment ils ont fait pour savoir s'ils pouvaient faire 15*)

Y : Moi je peux faire 15 avec une seule

SYLVIE : non, non, il faut obligatoirement 2 cartes.

SYLVIE : Allez, vas-y K tu tires une carte.

(*L'élève pioche une carte dans le jeu de sa voisine de gauche*)

SYLVIE : Est-ce que tu peux faire 15 avec tes cartes ?

K : Non

SYLVIE : Bon alors tu les mets en éventail, tu les mets bien en éventail qu'il les voit toutes. Allez vas-y, tires en une, allez hop.

(Doriane tire une carte dans le jeu de K à sa gauche)

SYLVIE : Regarde bien ? non ? Tu peux pas ?

(L'élève se tourne vers sa voisine Z pour qu'elle tire une carte)

SYLVIE : C'est à toi Z (*Z se tourne vers l'autre joueur (Yanis) sur sa droite et lui tend les cartes*). Non prends une carte de Dorian. Concentre toi, concentre toi (*à Kylian en le touchant rapidement avec la main*). Z tire une carte.

(Z tire une carte)

SYLVIE : Alors ? (*en regardant Z*)

(La maitresse pose la boîte de jeu derrière elle sur une table)

SYLVIE : Regarde si tu peux faire 15. Mets ça comme ça toi (*en redressant les cartes de Dorian*). Regarde bien Z. Fais les calculs, vois si tu peux faire 15 avec tes cartes. Quand tu additionnes deux cartes, est-ce que tu peux faire 15 ? Alors 11, il manque combien pour aller jusqu'à 15 ? Tu as 11, combien il va te manquer pour aller jusqu'à 15 ?

Z : (*surcompte à partir de 11, 12, 13, 14, 15 ; l'enseignante soutien la réponse de l'élève en lui indiquant le surcomptage avec ses doigts au fur et à mesure que l'élève surcompte*.)

SYLVIE : Donc il te manque combien ? (*En montrant 4 avec sa main*)

Z : 4

SYLVIE : Est-ce que tu as le 4 ?

Z : oui

SYLVIE : Voilà, donc Z elle a fait 15 déjà. Très bien. Allez donne une carte, présente tes cartes à Yanis.

(Yanis prend une carte)

K : elle va gagner

SYLVIE : oh pas forcément.

(Yanis regarde ses cartes)

SYLVIE : Est-ce que tu peux faire 15 ?

(Y : fait non de la tête)

Y : c'était la carte que j'avais prise

SYLVIE : oui, à Z

Ka : Hé il a regardé mes cartes

SYLVIE : il faut bien que tu mettes tes cartes comme ça pour pas qu'il les voit. Tu veux que je t'aide ?

Ka : non non

SYLVIE : Alors mets les bien en éventail pour qu'il en prenne une (*en lui montrant la position des mains*)

(*K prend une carte*)

(*Brouhaha des élèves et un élève dit quelque chose de non audible*)

SYLVIE : Attends il calcule il essaie de voir si ça fait 15 (*à un élève*)

(*elle se penche alors vers K pour regarder les cartes*). Est-ce que tu peux faire 15 regarde bien (en plaçant bien les cartes de l'élève dans sa main)

(*l'élève dit non de la tête*)

SYLVIE : Mais si regarde bien tes cartes tu peux faire 15. Mets les bien comme ça regarde comment tu peux faire 15. Regarde bien K comment tu peux faire 15.

(*On voit K qui regarde ses cartes*) Alors ? (*la maitresse se lève et se passe derrière l'élève pour l'aider à regarder les cartes en les replaçant*)

K: non

SYLVIE : Tu peux pas faire 15, t'es sur ? Prends celle-là. (*en lui désignant la carte 15*). Qu'est-ce qui te manque pour aller jusqu'à 15 ? Si j'ai ça (*en montrant la carte 14*), combien, il me manque pour aller jusqu'à 15 ? Pose ta carte.

(*K pose la carte 14 sur la table*)

SYLVIE : regardez combien il lui manque pour aller jusqu'à 15 ?

D :1

SYLVIE : oui il l'a. Voilà il a fait une paire. Allez tu présentes à Doriane.

K : encore trois (*en parlant du nombre de cartes lui restant*)

(*Dorian pioche une carte*)

SYLVIE : Très bien. Regardez. Très bien passe à Z. Z prend une carte, mais non !, une carte à Dorian.

(*Z prend une carte et la pose sur la table*)

SYLVIE : non non ne la montre pas.

(*Z reprend la carte dans son jeu et regarde ses cartes*)

SYLVIE : est-ce que ça, cette carte plus cette carte, est-ce que ça fait 15 ? (*La maîtresse montre deux cartes dans le jeu de l'élève et se rassoit. Elle ne laisse pas de temps à l'élève pour regarder les cartes*)

SYLVIE : Allez vas-y

Z : Je peux compter ?

SYLVIE : ben oui tu comptes est ce que les deux cartes que tu as ça fait 15 quand tu les additionnes ?

SYLVIE : Tu as quoi comme carte Z ?

Z : 7 et 2

SYLVIE : Elle a 7 et 2 est-ce que 7 et 2 ça fait 15 ?

Elèves: Non (plusieurs élèves)

D : non ça fait 9

SYLVIE : non allez, présente tes cartes à Yanis, voilà vas y.

(Yanis prend une carte dans le jeu de Z et pose deux cartes sur la table)

SYLVIE : très bien, il a pioché la bonne carte. Regarde 13 et 2. Allez tu passes à Ka

(Yanis tend son jeu et Ka prend une carte)

Ka : oui !! *(En posant deux cartes sur la table)*

SYLVIE : Attention attention tu en as mis trois

(K tire une carte dans le jeu de Ka)

Ka : oui !! *(K vient de piocher le mistigri)*

SYLVIE : On dit rien, on dit rien. Kilian tu peux ?

(K fait non de la tête)

SYLVIE : Passe à Dorian

(Dorian prend une carte et commence à compter en pointant avec son doigt sur les cartes)

SYLVIE : Alors ?

(Dorian pose une carte)

SYLVIE : non, recalcule bien

(Dorian recompte)

D : 14

SYLVIE : ça fait 14 donc c'est pas bon, allez présente tes cartes à Z. Z prend une carte. Mange pas les cartes Z !

(Z prend une carte)

SYLVIE : voilà, allez regarde *(elle se penche vers les cartes de Z pour vérifier)*. Alors, quatre, plus *(elle montre une carte dans le jeu)* ça fait combien ? Tu as quoi comme carte ? Ils vont t'aider. Aidez là

Z : 8 et 7

SYLVIE : 8 et 7, alors, est-ce qu'avec 8+7

K interrompt : non !

SYLVIE : Vérifiez

K : non !

SYLVIE : Vérifiez est-ce qu'avec 8 + 7 , ça fait 15

K : non ça fait 13

Ka : Oui !!

Yanis valide : si si si *(On peut voir Yanis qui compte sur ses doigts)*

Elève : Non, on a pas dit 13 on a dit 15

SYLVIE : il faut que ça fasse 15 alors pose tes cartes on va vérifier pose tes cartes.

SYLVIE : Regardez, vous avez des fruits de dessinés, comptez combien tu as de fruits au total.

(Z dénombre)

Z : fait oui de la tête

SYLVIE : est-ce que tu en as 15 de fruits ?

Z : oui

SYLVIE : Alors tu peux poser. Elle n'a plus de cartes, mais on continue, tu as gagné Z.

(Yanis tend son unique carte à Ka)

SYLVIE : Donc tu es deuxième *(en s'adressant à Yanis)*

SYLVIE : Est-ce que ça fait 15 ? *(en s'adressant à Ka)*

(Ka compte sur ses doigts)

SYLVIE : non *(elle répond à sa propre question)*

(Kali tend ses cartes à K qui prend une carte)

(K commence à compter avec ses doigts)

SYLVIE : Regarde bien tes cartes, attention, regardez 10+5

(K pose ses cartes)

SYLVIE : Est-ce que vous êtes d'accord pour que 10+5 ça fasse 15 ?

E : Oui *(plusieurs élèves)*

SYLVIE : vas-y *(K donne son unique carte à Dorian)*

(K rigole avec ses mains devant la bouche et les autres élèves aussi car Dorian vient de piocher le mistigri)

SYLVIE : alors attention Dorian il n'y a plus que toi et Ka, on ne dit rien.

(Dorian qui n'avait qu'une seule carte et qui vient de piocher le mistigri ne peut pas faire de paires. Il présente ses cartes à Ka qui tire une carte et pose très rapidement la dernière paire du jeu)

Ka : ça fait 15

SYLVIE : ça fait 15 et voilà !

SYLVIE : Oui, Dorian a le mistigri c'est pas grave.

Annexe 14 :
Vidéo de la séance de Joëlle

Fichier Vidéo mis à disposition du jury.

Annexe 15 : Transcription de la vidéo de Joëlle

Brouhaha d'élèves

Joëlle : non, non, tu lèves la main, assieds-toi

E1 : mistigri, là ça va faire 5

Joëlle : Est-ce que tu peux ne pas parler sans que tu sois interrogé et lever la main, d'accord ? Assieds-toi, tu n'es pas interrogé. Alors ? (E4)

E4: le mistigri

Joëlle : le mistigri, alors est ce que quelqu'une peut expliquer comment on joue. E4

Tous les élèves lèvent le doigt

E4 : c'est les cartes, après il y a mistigri, après on peut faire 15, la carte la même, il faut mettre 15 et 0 et après on met sur la table

Joëlle : il faut faire 15 avec combien de cartes ? E1

E1 : il faut faire 15, comme $14 + 1$, $13 + 2$

E4 : $6 + 7$

E1 : $10 + 5$

E4 : on peut mettre 2 cartes

Joëlle : 2 toujours ?

E4 : oui toujours 2 cartes

Joëlle : toujours 2 cartes et il faut faire 15. Et quand est ce qu'on peut dire qu'on a gagné ?

E1 dit quelque chose sans lever la main maintenant

Joëlle : lui fait chut chut, quand est ce qu'on peut dire qu'on a gagné ?

E3 : quand on a plus de cartes

Joëlle : qu'est ce qui peut nous faire perdre ?

E3 : si on a le mistigri on a perdu

Joëlle : si on a le mistigri on a perdu

E1 : en dernier

Joëlle : en dernier, en dernier, tu as raison

E4 : on peut s'en débarrasser

Joëlle : du mistigri

Elèves (*plusieurs*) : oui

Joëlle : comment on peut faire pour s'en débarrasser. (*vers E1*) Non non non lève la main je voudrais entendre E2

E2 : c'est celui qui pioche dans nos cartes, si il a le mistigri il peut le piocher

Joëlle : l'intérêt c'est de s'en débarrasser en faisant piocher c'est ça ?

Elèves (*plusieurs*) : oui

Joëlle : allez on y va. Combien de carte il faut donner ?

E3: six

E4: cinq, sept,...

Joëlle : je vérifie hein

E4: normalement c'était quatre

Joëlle : je vérifie (*l'enseignante regarde dans ses notes*) ha quatre, allez on y va, on va essayer avec quatre, sinon on peut en donner plus. On y va, Cachez votre jeux (*en distribuant les cartes*). Aller on va voir si avec quatre c'est bon. Combien je t'en ai donné ? (*la maîtresse vérifie le nombre de cartes de chaque joueur*). Tu vas commencer à piocher, toi aussi trois ? Ah je me suis trompée, bon ça fait rien (*à E5*) Vas-y tu prends une carte chez elle c'est parti. Ha avant j'ai oublié de vous dire quelque chose. Est-ce que des élèves peuvent poser des cartes avant que l'on commence ?

Es 4 : on peut mais seulement si on a quinze

Joëlle : est-ce que des élèves qui ont quinze peuvent poser deux cartes?

E1 : j'ai 14+2

Joëlle : 14+2 est-ce que ça fait 15 ?

E1 non ça fait 16

Joëlle : Non ça fait 16. Est-ce que toi tu peux poser ? (*E3*)

E3 : fait non avec la tête

Joëlle : E2 est ce que tu peux l'aider et regarder si elle n'a pas deux cartes qui font 15

E2 : 10+5

Joëlle : Qu'est-ce que ça fait $10+5$. Tu as besoin de compter ? $10+5$ ça fait combien ?

E1 : si si si si si

Joëlle : à (E1) vas-y explique lui.

E1 : (*tend ses mains et surcompte*) 10 11 12 13 14 15

E4 : tu vois ça fait 15

Joëlle : tu en es sûr ou pas ? Compte voir toi, tu sais compter 10 avec tes mains ?

(E3 commence à sortir des petits cubes pour dénombrer)

E4 : tu retiens 10 dans ta tête + 5 10, 11, 12, 13, 14, 15 (*en montrant sa main*)

(*mais E3 continue de sortir des petits cubes, on la voit sortir 5 cubes et les ranger*)

(E3 ensuite en faisant un oui de la tête)

Joëlle : Ça fait combien ça alors ? Ça fait quinze? Alors qu'est-ce que tu peux faire avec tes cartes ?

E3 pose ces deux cartes sur la table

Joëlle : très bien tu poses. Très bien. Est-ce que toi tu as des cartes pour faire 15 ? (à E4) t'es sûr ?

Il faut que je jette un œil ou que je demande à E2 de regarder

E4 : non c'est bon

(On voit E5 qui demande à saisir quelque chose)

Joëlle : qu'est-ce que tu veux ?

E5 désigne la boîte à petits cubes

(Joëlle lui tend et se déplace vers lui)

(*on entend il est trop bête*)

Joëlle : qu'est-ce que j'ai entendu ? Qu'est-ce que tu vas faire alors ?

E4 : elle ne doit pas dire de gros mots

Joëlle : ce n'est pas un gros mot, c'est blessant, tu vas t'excuser

(*Pendant ce temps-là ; E5 continue de compter les petits cubes, on le voit mettre 6 cubes d'un côté et commencer à constituer une autre collection*)

Joëlle : qu'est-ce que tu calcules ? $6+9$

L'élève vérifie ses deux collections 9 d'un côté et 6 de l'autre, il dénombre ensuite tous les petits cubes

(On entend l'élève 1 à côté qui dénombre à haute voix et qui arrive à 16)

E5 : 16 ?

Joëlle : recompte, puis à E1 : tu peux compter dans ta tête stp ?

(E5 recommence à dénombrer, il pose alors ses deux cartes sur la table)

E5 : j'ai plus qu'une carte

Joëlle : à E1 tu as vu tu as dû te tromper en comptant car tu as trouvé 16, c'est pour ça qu'il faut que tu comptes dans ta tête car tu risques de le tromper

Joëlle : à E5, Allez pioche une carte tu commences, tu pioches une carte chez E4.

E5 : Ah (pose ses deux cartes)

Joëlle : bon ben voilà, alors on peut continuer si vous désirez

Joëlle : (à E1) tu pioches chez E4.

E4 ; je suis trop contente

Joëlle : attention elle est trop contente méfie toi

E1 : vérifie ses cartes et dit non *(il a 4 cartes 2, 4, 14, 3)*

Joëlle : mais vérifie avant de dire non. Qu'est-ce que c'est 14 ? plus *(en désignant la carte 3)*

E1 commence à sortir des petits cubes

Joëlle : ça fait combien $14 + 3$?

(une élève dit 17)

(E1 continue à sortir des petits cubes)

Joëlle : laissez-le compter parce que sinon vous le perturbez

E1 : *(sort 14 cubes et 3 cube set dénombre l'ensemble)* et dit 16

Mais une élève (E4) lui dit et lui ? *(en désignant un cube qui avait glissé)* : ça fait 17

E1 : 17

Joëlle : est-ce que tu peux les poser ?

E1 : non

Joëlle: Alors à toi de tirer.

(E2 tire une carte)

Joëlle : Tu peux ? On vérifie avec elle ? Alors qu'est-ce que tu poses ? Ça fait combien ça ?

E2 : 11+4

E1 *commence à surcompter à haute voix et dit 15*

Joëlle : oui ? Et dis donc est ce que ça fait 15 ? (à E4) est ce que tu es d'accord avec E2? (à E3)
Comment tu as fait ? (à E4)

E4 : j'ai gardé 11 dans ma tête et puis j'ai rajouté 4

Joëlle : vas y

E4 *Surcompte 12, 13, 14, 15*

Joëlle : d'accord E3, tu tires une carte à E2.

(E3 pioche le 7 et a dans son jeu 8 et 12, on la voit compter avec ses doigts.

Joëlle : est-ce que tu peux faire 15

(E3 sort deux cartes et les pose sur la table)

Joëlle : alors attend qu'est-ce que tu poses ?

E3 : 8 et 7

Joëlle : ça fait combien ça ?

E3 : j'ai compté dans ma tête

Joëlle : alors qu'est-ce que tu as compté, tu peux compter là ?

E4 :tu gardes 8....

Joëlle : attend laisse là expliquer.

E3 :8 (*surcompte 9, 10, 11, 12, 13, 14*)

Joëlle : vas-y, recompte il y a eu un soucis là. Tu comptes comment ? Tu pars de 8 c'est ça ? Tu vas rajouter 7 ? comment tu vas faire pour rajouter 7 ?

E3 *fait oui avec la tête*

Joëlle : prépare 7 alors avec tes doigts, comment tu vas faire ?

E3 *est perdue*

(E4 prends ses doigts et compte pour elle est levant un à un les doigts jusqu'à 7 et en surcomptant en même temps à partir de 8)

E4 : 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 et voilà

Joëlle : tu es d'accord ? Oui ou non ?

E3 : fait oui

Joëlle : allez on continue. Vas y (à E4) . E3 regarde ce qu'il se passe pour toi. Elle a gagné elle n'a plus de cartes. (à E4) est ce que tu peux jouer ?E4 fait non avec la tête. Pioche une carte (E1)

E1 pioche le 13

E1 : Oui je peux faire

Joëlle : tu peux faire quinze alors comment ?

E1 pose le 13 et le 2

E 1 : je mets 13 et je rajoute 14 15. (*En surcomtant avec ses doigts*)

Joëlle : 13+2 15 bravo. A toi.(E2).(à E1) : range tes cartes elle va tirer une carte chez toi. (à E2) : vas y

(E2 pioche une carte)

E1 : dis oh non tu peux faire

E2 lève le doigt pour donner sa réponse

Joëlle : oui

E2 pose sa paire 14+1

Joëlle : elle lève le doigt alors dit nous E2?

E2 : 14+1 ça fait 15

Joëlle : oui ça fait 15 Tu n'as plus de carte (E2)

E5 : nous trois on a gagné

Joëlle à E4 : normalement tu devais tirer chez E2 donc tu vas tirer chez lui (E1)

E4 tire chez E1

E4 : je peux

E4 pose sa paire 12+3

Elle tend sa carte à E1

E1 : mais t'as vu elle a le mistigri.

Professeur: attends attends... (à E4) Tu nous as pas la justifié tes deux cartes.

E4 : j'ai mis douze dans ma tête, j'ai compté après 12

Joëlle: donc ?

E4: $12+3=15$

E1 : elle a perdu elle a le mistigri.

Joëlle : (*à E1*) tu sais ce que tu m'avais dit. Qu'est-ce que tu m'as dit tout à l'heure, ce n'est qu'un jeu, ce que je ne comprends pas c'est pourquoi toi il te reste cette carte. Il a repris une carte sur la table.

E1 : non je n'ai pas pris une carte de la table

Joëlle : mais si mon grand

E2 : fais voir, ha mais moi j'avais fait le calcul $11+4$

Joëlle : mais oui, je ne sais pas à quel moment tu as pris cette carte.

E4: donc c'est moi qui ai perdu

Joëlle : donc oui cette fois si c'est E4 qui a perdu, (*à E1*) mais même si ça avait été toi est-ce que c'est grave ? Non c'est un jeu. Bien tous cas bravo à E4, bravo à E5.... (Bravo à chaque élève un par un). Alors on regarde tout ce qui fait 15 (*en organisant toutes les paires en colonne sur la table*) alors Norman qu'est ce qui fait 15 là (*en désignant la première paire posée sur la table*).

E5 : $15+0$

E5 : $6+9$,

Joëlle : toute les façons de faire quinze, continue Airin (E4)

E4 : $5+10$, $7+8$

Joëlle : stop, à E4

Joëlle : à E3, continue à toi (*en montrant la paire suivante*)

E3 : ...

Joëlle : puis à E2 : à toi

E2 : ...

puis à E1 : à toi, tu termines...

E1 qui n'écoutait pas commence à prendre les petits cubes pour compter.

E4 : il a pas besoin de compter, il a juste besoin de dire le numéro qui est ici et la

Joëlle : nombre, on dit le nombre, hein. Là ce ne sont pas des numéros sur des t-shirt, sur des maisons, ce sont des nombres, et les nombres on peut les additionner

E5 : et moi j'ai le numéro 3

Joëlle : oui là on peut dire que tu as le numéro 3 car c'est sur un vêtement. Tu peux ramasser les cartes parce que maintenant on va changer

Annexe 16 : Fiche de préparation des ateliers 2016-2017 école 1

ATELIER MATHÉMATIQUES 2016/ 2017

Le calcul par le jeu- CP

Pourquoi un tel atelier ?

Le jeu :

En situation de jeu, les élèves sont capables d'une concentration et d'une attention étonnantes.

De plus, le jeu est un facteur important de motivation.

Le choix des supports :

Un partenariat avec des chercheurs de l'université de Paris Descartes nous a fait découvrir le jeu « Le Mistigri des Caraïbes » aux Editions Calculodingo. Nous avons trouvé que ce jeu de hasard était simple à mettre en place et très intéressant.

Les autres jeux sont un choix d'équipe pédagogique et appartiennent à Madame Perez-Aman, maîtresse E.

Remarque : Tous les jeux possèdent des règles simples pour être faciles à expliquer et vite comprises.

Le calcul :

Les gestions internes avec mise en place de stratégies et de techniques qu'imposent le calcul mental sont nombreuses et peuvent vite devenir complexes pour les élèves.

C'est donc dans un souci de manipulation et d'entraînement encore plus important que nous avons organisé cet atelier autour du calcul.

Les évaluations de circonscription de février ont montré ses difficultés.

Supports et objectifs

1) Les supports utilisés :

ATELIER 1 dit **A1** : « **Auf Zack ! Zack e via !** » aux éditions Drei Hasen in der Abendsonne

ATELIER 2 dit **A2** : « **le Mistigri des Caraïbes** » aux éditions Calculodingo

ATELIER 3 dit **A3** : « **Jungle Trio** »

ATELIER 4 dit **A4** : (en autonomie) « **le Douze Barré** »

2) Les objectifs pédagogiques généraux :

- Mettre tous les élèves en situation de réussite : les jeux comportant une part de hasard, tous les élèves peuvent gagner
- Favoriser la coopération entre élèves : les plus experts pouvant expliciter leurs stratégies

- Améliorer la communication et la cohésion dans le groupe classe grâce aux jeux en petits groupes
- Développer la concentration et la rigueur, la méthodologie
- Rendre chaque élève acteur grâce à des jeux ludiques et attractifs
- S'entraîner à la rapidité de calculs

3) Les objectifs spécifiques à chaque jeu :

A1 : « **Auf Zack ! Zack e via !** » aux éditions Drei Hasen in der Abendsonne

- Dénombrer des collections diverses
- Entraîner la mémorisation des nombres et leurs décompositions
- Connaître et utiliser les tables d'addition jusqu'à 10
- Travailler la représentation mentale du nombre, associer le nombre écrit à une collection d'objets
- Faire la somme de 2 collections et les associer au nombre jeton correspondant
- Exercer la mémoire (jeu sous forme de Memory)
- Introduction et utilisation du 0

A2 : « **le Mistigri des Caraïbes** » aux éditions Calculodingo

- Reconnaître les nombres jusqu'à 15
- Additionner 2 nombres et les appareiller lorsque la somme fait 15
- Mise en mémoire des calculs additifs : les doubles, les tables de 10, les tables de 11
- Introduction et utilisation du 0
- Sensibilisation à la notion de nombre pair et impair

Intérêt supplémentaire : jeu de hasard où chacun a autant de chance de gagner

Aides : 1 paquet de 15 cubes par élèves selon besoin, 1 frise numérique jusqu'à 20, frise murale

A3 : « **Jungle Trio** »

- Savoir retrancher ou ajouter.
- Trouver la bonne combinaison additive ou soustractive.
- Associer le résultat à la pierre correspondante.
- User de stratégies ; choisir
- Utiliser 2 dés, pratiquer le sur-comptage

Remarque : Support jusqu'à 9, jouer avec 2 dés simples

Support jusqu'à 16, jouer avec 3 dés simples

A4 : (en autonomie) « **le Douze Barré** »

- Ajouter deux configurations du dé et associer le résultat au nombre correspondant
- Associer la constellation du dé à un nombre
- Travailler les tables d'addition
- Utiliser 2 dés, pratiquer le sur-comptage

Annexe 17 :
Fiche de préparation des ateliers 2016-2017 école 1

(Voir Annexe 13(1))

Annexe 18 :
Vidéo de la séance de Magali

Fichier Vidéo mis à disposition du jury.

Annexe 19 : Transcription de la séance de Magali

Magali : Pas de ce sens-là ! Il faut que tu retournes ton paquet. Comme ça (*Magali montre à M.A comment tenir le paquet dans le bon sens*), il ne faut pas que tu regardes les cartes que tu donnes. Une à A, une à L, une à F.

M.A distribue.

F : je ne l'ai jamais fait !

M.A regarde la carte avant de la donner à F.

Magali : non, il ne faut pas que tu regardes les cartes. Donne à F, et une pour toi ! toi aussi tu joues.

F : mais on joue deux fois ?

Magali : tu vas voir. Vous pouvez distribuer vos cartes. Dans ce jeu, on peut regarder, ça s'appelle le Mistigri.

M.A distribue à chacun la deuxième carte.

Magali : (*en voyant l'élève, un peu jeter les cartes pour les donner aux autres*) : doucement M.A.

M.A prend une carte et la distribue.

Magali : Allez vas y. Vous regardez vos cartes. Vous les mettez... vous les retournez on va regarder ensemble les cartes. Voilà.

F (*en montrant le jeu d'A*) : il a le pirate !

Magali : ah donc ça s'appelle comment le pirate ?

L : Le mistigri !

Magali : le mistigri ! Donc il ne faut pas l'avoir. Bon. (*à A*) mais attends. Ensuite qu'est-ce qu'on va faire avec les autres cartes ? F concentre toi ! Qu'est-ce qu'on va faire avec les autres cartes ? M.A tu peux leur dire ?

M.A : eh bien ... (*les voix des autres enfants sur celle de F couvrent la voix de Mar-Aurel*)

Magali : (*à F*) : chut tu veux bien écouter M.A ?

M.A : ... il fait le numéro des fruits et il a gagné.

Magali : (*à A*) : écoute tu ne vas pas savoir comment il faut gagner ! Tu le sais ?

Il secoue la tête.

Magali : alors qu'est-ce que vous avez vu sur vos cartes ? qu'est-ce que vous voyez ?

Magali : on voit des fruits. Oui.

L : c'est la même chose.

Magali : qu'est-ce qui est la même chose ?

L : que le perroquet !

A : donc tu as perdu.

Magali : ah avec le pirate il y a un perroquet. Oui exactement.

L : donc j'ai perdu.

Magali : Alors F, elle compte les fruits là ! (à F , *en pointant du doigt ses cartes*), Alors ici il y en a combien ? Et là il y a écrit quoi ?

F : un.

Magali :un. (*montrant la deuxième carte de F*) là il y a combien de fruits à ton avis ? il y a écrit quoi ?

A chuchote : 6 ...

Magali :alors il y a combien de fruits ? (à F) compte !

F : 1 , 2 , 3 , 4 , 5 , et 6. Ah mais pourquoi il y a 9 ici ? (*en désignant un angle de la carte*)

A leve la main.

Magali :vas y dis A !

A : bah en fait, il ne pouvait pas faire comme ça parce que sinon ça aurait fait un 6. Mais comme ils ont trouvés une autre idée c'est euh... de faire 9 parce que là (*en montrant sa carte*) ça fait un 6. Et comme on ne pouvait pas faire des 9, ils ont fait des 6.

M.A : mélangé...

A : ils ont mélangé.

Magali : ah bon tu crois ? et là regardez (*montrant la 3eme carte de F*) c'est écrit quoi là ?

L : 1

A : beh là c'est des un...

Magali : mais regarde F, comment il est le 1 ? oui L ?

L : il est à l'envers.

Magali :il est à l'envers.

M.A s'agite.

Magali (à M.A) : on est en train de parler ! pose, pose, pose ! On est en train de parler des chiffres.

F : mais pourquoi il a 4 cartes (M.A) ?

Magali : parce qu'on a distribué toutes les cartes et il y en a un qui a 4 cartes. Et vous les autres, on 3 cartes. Bien alors, parce que ce n'est pas fini le jeu. On va commencer ...

Les élèves parlent.

Magali : vous me laissez finir de parler ? Alors L a dit quelque chose d'intéressant. Elle a dit : « regarde là c'est écrit 1 et celui-là il est à l'envers ». Parce que en fait tu peux tenir ta carte dans ce sens-là et tu as le un qui est à l'endroit. Ou bien dans ce sens-là, et le un est à l'endroit. Et pareil pour le 6 ! regarde F ! Tu as le 6 et quand... regarde A... quand tu retournes ça fait un ?

Tout le monde : 6 !

Magali : ça veut dire que l'on peut tenir la carte dans ce sens-là comme dans ce sens-là ! Voilà. Alors tu avais quel numéro ? le un ! bon.

Alors il y a le mistigri qu'il ne faut pas avoir, ensuite il faut avoir des paires. Qu'est ce que c'est que faire des paires ? oui , F ?

F : avoir des points ?

Magali : des points ? non. (à A) avoir des paires ça veut dire quoi ?

A : ça veut dire de faire une pile !

Magali : non plus. Ça veut dire qu'il faut mettre les cartes par 2. Donc on va mettre les cartes par deux. Et pour mettre les cartes par deux, il faut faire 11 avec deux cartes. Alors vous regardez si vous pouvez. Qu'est ce qui est écrit là ? (à A)

A : 9 !

Magali : est ce qu'il y a besoin de recompter ?

A : mmmh... oui...(recompte)

Magali : t'es sûr ?

A : euh non . Non.

Magali : bien. Ici il y en a combien ?

A : zéro !

Magali : bien, zéro. Alors est ce que avec deux cartes on peut faire 9

L : oui .

A : non.

Magali : (à F) est ce que avec ces deux cartes tu peux faire 9 ? euh , 11 ! pardon ! qu'est ce qu'on a dit sur les chiffres ? qu'il fallait retenir le plus grand ! Ah , allez ! F , est ce que $8+6$ ça fait 11 ?

F compte 6 sur ses doigts.

Magali : oui tu gardes le 8 dans ta tête. Ça fait combien ?

A : ça fait 14 !

Magali : fait 14 ! M.A ! Alors regardez M.A il a quoi là ?

A : il a 11.

Magali : il a 11 mais il n'a qu'une seule carte. Alors 11 plus quoi ? F !

A : $11+3$!

Magali : $11+3$ ça fait 11 ?

L : $11+rien$!

Magali : 11 plus rien ! M.A ! Donc il faut qu'il ait ces deux cartes là ! Bien.

L : moi j'ai ces 2 cartes !

Magali : et alors ça marche ? $10+2$ ça fait combien ?

M.A : 13.

Magali : ça fait 13 , $10+2$? ça fait combien M.A ?

Il bredouille.

Magali : ça fait 11 ?

M.A : non c'est 14 !

L : c'est 12 !

Magali : c'est 14 ? comment on peut faire alors pour savoir ? normalement c'est lequel le chiffre le plus grand ? (à L) oui c'est 12. On fait 10 et on rajoute 2. Donc ça ne va pas. On reprend les cartes dans ses mains. On va jouer maintenant. Donc comme M.A... J'aimerais bien que vous m'écoutez là vous n'êtes pas concentrés ! Comme M.A a 4 cartes, A il faut que tu tires une carte à M.A. Donc tu tires une carte à M.A ça veut dire quoi ? C'est-à-dire que tu prends une des cartes, une des 4 cartes qui lui a. Vas-y.

Il pioche.

Magali :et ensuite tu regardes si avec tes cartes tu peux faire 11.

A : bah oui !

Magali :alors, montre !

A : 11 +0 .

Magali :11 + 0 ! bravo ! Donc tu les prends, tu me les donnes. Non les 2 cartes !

A : ah les deux !

Magali :la paire ! F tu ne vas pas savoir si tu n'écoutes pas. Voilà ensuite, maintenant qu'est ce qui va se passer ?

A : euh ... je ne sais plus.

Magali :à ton avis ? toi tu viens de tirer une carte à M.A . Et L va te tirer une carte. Tu mélanges bien. Et vas y tiens tes cartes. Aaaaah elle a déjà attrapé le Mistigri. Magali (à L) tu mélanges bien tes cartes, et c'est F qui va prendre une carte. Magali (à F) tire une carte ! Alors regarde si dans tes cartes on peut faire 11.

F compte les unités sur les cartes avec ses doigts.

Magali :il faut que ce soit avec deux cartes F. Magali (à A) qui pointe 3 cartes : non pas avec 3 cartes. Avec 2 cartes. Magali (à F) ça ne marche pas là ? ça fait 9 ça ne marche pas ? Alors tu reprends tes cartes et c'est M.A qui va tirer dans les cartes. D'accord ? allez vas-y. Allez M.A, est ce que tu peux faire 11 ? Regardez, regardez ! F, on aide M.A pour voir s'il peut faire 11 ?

A : moi je sais comment faire ?

Magali : bah dis !

A : on fait 5+ 6 !

Magali : bravo A ! Alors 5+6 A ? pas A, M.A ! A te propose « 5+6 ça fait 11 ». Est-ce que 5+6 ça fait 11 ? 6,7,8,9,10,11 ! Donc tu me donnes ta paire. C'est moi qui attrape les paires. Tu n'as plus que 2 cartes.A tu dois piocher ! pioches !

Ae : 3..

Magali :est ce que 3+9 ça fait 11 ? est ce que 9+3 ça fait 11 ? non alors on passe à L. Non L qu'est ce que tu en penses ? 9,10,11,12 ! alors vas-y tire une carte ! Doucement il ne faut pas abimer les cartes ! F ! tu tires une carte F ! non (à L) tu n'as pas le droit de retenir des cartes, elle prend la carte qu'elle veut ! (à F) alors 9 ! comment on fait pour arriver à 11 ? 9,10,11 ! F il y a combien de fruits là ? il y a écrit quoi là F ?

F : 9 !

Magali : donc il y a 9 fruits. 9 pour aller à 11 il manque combien ? 9,10,11 ! est-ce que tu as le deux ? non alors ramasses tes cartes.

F montre une autre combinaison de cartes.

Magali : oui mais là ça fait 10 ! Nous c'est 10 qu'on veut ? non alors tu ramasses !

L : moi je peux faire 12 !

Magali : ah bon ? bah 12 ça ne marche pas hein ! Allez M.A tu tires une carte ! A n'abime pas les cartes ! Alors est-ce ça, ça fait 11 ? $7+4$?

Les élèves : oui !

Magali : M.A il y a écrit quoi ? 7, après on garde 7 dans la tête. 8...

M.A : .9, 10, 11.

Magali : oui ! ah tu n'as plus de cartes ! tu as gagné ! Il a gagné ! donc toi (à A) tu dois tirer une carte à F ! $8+3$ est ce que ça fait 11 ?

A : oui !

Magali : tu as gagné aussi bravo ! Alors L tu tires une carte à F.

F montre ses cartes.

Magali : non il ne faut pas qu'elle regarde ! allez vas-y ! allez L, est ce que tu peux faire 11 ?

Donne-moi les cartes qui font 11 ! Non F tu gardes tes cartes. $10+1$ ça fait combien F ?

F : 10 ...

Magali : et après ?

F : 11.

Magali : est ce ça fait une paire ? oui ! maintenant tu tires une carte à L ! alors 9. Tu gardes dans ta tête 9.

Elle compte dans sa tête.

Magali : ça fait 11 ? oui ! Bravo ! et L a perdu car elle a le Mistigri !

Tous les élèves parlent en même temps ! une nouvelle partie démarre.

Magali, à F : alors tu distribues. Dans le sens des aiguilles d'une montre.

L à de nouveau le Mistigri Magali lui dit :

Magali : ce n'est pas grave le Mistigri peut passer d'une main à l'autre hein !

L : je peux faire un 11.

Magali : ah bah vas-y tu me le donnes ! allez ... $11+0$ ça marche ? Marc -aurel !

Les autres montrent leur jeu à Magali sans répondre à la question posée. Magali prend la paire en guise de bonne réponse.

Magali à L : Mais non tu n'as pas perdu ! quelqu'un va te la tirer ! (en parlant de la carte du mistigri)

.

Magali montre les cartes de F.

Magali : est ce qu'on peut faire 11 ici ? est ce qu'on peut aider F pour voir si elle peut avoir 11 ?

F : je veux faire toute seule !

Magali : ah tu veux toute seule ! est-ce que toi tu peux faire 11 A ? chut !

A : je ne peux pas.

F compte sur ses cartes, plusieurs fois.

Magali : F il y a combien là ?

F : 8...

Magali : 8, donc tu retiens bien dans ta tête 8 ! 9...

F : 10, 11, 12, 13 14.

Magali : avec ça, ça ne marche pas. Et avec ça ? (montre une autre carte, mais F recompte à partir de 0).

A : tu retiens 8 !

Magali : oui, F retiens 8, merci A ! 8, 9, 10 ... alors il faut combien ? quel est le plus grand chiffre F ! ?

A, montre à F : c'est 5.

Magali : donc 5, 6, 7... et les 2 ...

F recompte à partir de zéro sur ses cartes pour essayer de retrouver une bonne combinaison pour faire 11.

Magali : non F. Il faut retenir le grand chiffre. 8, 9, 10, 11, 12 ... ça ne marche pas, allez F regroupe tes cartes. Et c'est M.A qui va tirer une carte. Vas-y M.A. Alors, 5, tu peux l'associer avec quoi ? 7+5 ça fait combien ?

Magali (à M.A) non on a dit qu'on retenait le grand chiffre. C'est lequel le grand chiffre ?

Les élèves : c'est 7.

Magali : c'est 7. 7 après 8...

M.A : ...9, 10, 11, 12 !

Magali : ça ne marche pas. Alors tu fais tirer à A ! il ne faut pas que tu lui montre les cartes ! voilà ! alors 9 ... 9+10 ?

A : ah non ça ne marche pas, ça ne marche pas !

Magali : et derrière tu as quoi ?

A : 3 et 4.

Magali : alors est ce que ça marche avec 3 et 4 ?

A : 9, 10, 11, 12 ! (il bouge la tête pour dire que ça ne marche pas.) Ah et si on fait avec ça ? 9, 10, 11, 12 ! ah non !

Magali : Alors tu fais tirer à L ! Allez L tire une carte ! Donc toi tu ne peux pas faire 11, F tu tires une carte ! Allez, alors est ce que là tu peux faire 11 ? est ce qu'on peut aider F ?

F : moi je sais !

Magali : Alors dis-nous ! 9 avec quoi ?

F : 9+2.

Magali : donc c'est bon ?

F : oui !

Magali : c'est bien bravo F ! Donne-moi la paire ! ah non pas toutes tes cartes ! juste les deux c'est ça la paire ! 2 cartes ! maintenant tu reprends tes cartes, et tu fais tirer M.A. Mais il ne faut pas qu'il voit tes cartes, sinon il va faire 11 hein ! Alors regardez , est ce qu'on peut aider M.A ? F !

Tous les élèves parlent en même temps , cela fait beaucoup de bruits, la conversation est inintelligible.

Magali : qu'est ce qu'on peut faire ? 7 dans la tête oui ! avec 8 ? Est-ce que $7+8$, ça fait 11 ?

M.A bouge la tête pour dire non.

Magali :non ? et avec le 5 ? 7 après ...8...

M.A : 9,10,11,12.

Magali :alors non. Il faut qu'il tire une carte ! Regardez comment il met ses cartes, en éventail ! il ne faut pas m'abimer les cartes, c'est pour plein d'enfants ! tout le monde veut jouer !

A : 7 !

Magali : Alors (à A), 7 ! 7 plus quoi pour faire 11 ?

A : $7+4$!

Magali : $7+4$!

A : 7 , 8 , 9 , 10 , 11 !

L : je peux l'aider ?

Magali :mmmh , il a trouvé tout seul ! bravo !

L tire une carte à A.

Magali :allez L !

L fait tirer une carte à F.

Magali :alors , est ce que ça marche ? non F il faut ... (elle allait dire « retenir le plus grand chiffre dans sa tête). 7 ? non.

A : tu prends 10 tu retiens 16 et ça fait ... euh non non .

Magali : allez F , c'est M.A qui tire ! garde tes cartes. Alors est ce qu'il a trouvé une paire ? $10+$? $10+1$ est ce que ça fait 11 ?

Tous les élèves : oui.

M.A fait tirer à A.

A : alors , 8 , 9 , 10 , 11 !

Magali : oh bah voilà ! qui est ce qui a gagné ?

A lève les bras.

Magali : allez L tu tires !

Elle tire la dernière carte de M.A.

F : il a gagné !

Magali :et ensuite F il faut que tu tires ! L, mélange ! allez remélange !

F a vu les cartes et tire la carte qui n'est pas le Mistigri. L a la carte avec le Mistigri.

Annexe 20 : Entretien d'auto-confrontation croisé de Magali et Maelle

Entretien de Magali

Emilie à Magali : c'est toi qui commentes ta vidéo. Et Valérie, Maelle si vous avez des choses à dire par rapport à ce qu'elle dit, vous intervenez. Si à des moments toi Magali tu veux interrompre la vidéo, voilà. C'est ouvert à la discussion.

Magali souffle.

Maelle : détend toi.

Magali et Maelle mange. La vidéo démarre.

Maelle : tu nous resitues à quel moment c'était ?

Magali : première séance.

Maelle : toute 1ere séance ? découverte du jeu ?

Magali : oui

Maelle : génial, intéressant.

Emilie : c'est important que tu le dises parce que justement comme c'est la première séance, peut être que toi (à Maelle) tu te rappelles comment tu as fait au début. »

Maelle : « je vais essayer. »

Magali : c'est quand même un groupe très compliqué.

Maelle : oui, on a bien noté, on a reconnu !

Magali : à part L.

Vidéo : regardez vos cartes. Ça s'appelle le mistigri. Doucement M.A.

Magali : en fait je n'ai pas montré les cartes au début.

Maelle : tu as attaqué direct.

Magali : parce que en fait ils ne sont pas concentrables. Ils ont vu les cartes, ils voulaient toucher.

Maelle : ouais avec le groupe que tu avais ce n'était pas complètement ce qu'il fallait faire.

Magali : ça c'est un peu de la petite section... alors j'aurais pu d'abord leur donner, puis regarder les cartes. Mais je me suis dit il y a trop choses, on attaque directement.

Maelle : mais tu as super bien fait avec ce groupe.

Maelle : moi je ne l'aurais pas fait.

Valérie : moi non plus.

Magali : pourquoi ?

Maelle : parce que moi je pose les choses avant. Mais je trouve ça bien que tu les mettes directement en activité, parce que tu les connais. Tu les sens immatures dans leur façon d'appréhender les choses. Tu les sens comme les gamins que tu avais en maternelle avant. Effectivement, ça ressemble à de jeunes enfants, donc les lancer directement, je ne l'aurais pas fait ce n'est pas une habitude que j'ai moi, mais je trouve ça très malin par rapport au public que tu avais là.

Magali : voilà c'est-à-dire effectivement j'aurais peut-être proposé cet atelier autrement si ça avait été des élèves capables de se concentrer, d'écouter une règle du jeu, et là il y avait trop de choses. Il fallait distribuer... il fallait qu'on manipule tout de suite en fait.

Vidéo : ...Oui, le mistigri , donc il ne faut pas l'avoir... F concentre toi...

Magali : mais ils devaient un peu avoir la règle tu vois...regarde !

Vidéo : alors F elle compte les fruits là. Il a écrit quoi là ? 1 ! oui !

Maelle : tu t'appuies sur leurs remarques, tu regardes ce qu'il sort.

Magali : oui je prends les réflexions qui correspondent à là où je veux aller. Tu vois A il a compris, il commençait à accrocher, il comptait les trucs.

Vidéo : regarde ton 1 A...

Emilie : il essaye de se justifier à lui-même que sur la carte il voit marqué 9 mais de l'autre côté il voit marqué 6. Il essaye de se trouver son explication. C'est son explication à lui mais...

Maelle : tu voulais arriver sur le nombre de fruits que l'on compte c'est le même que le chiffre sur la carte ?

Magali : non je me suis appuyé de ça. Cet argument leur parle, donc je me suis dit, on va utiliser ce truc-là.

Emilie : est-ce tu as pensé que ça pourrait être une difficulté pour eux ça justement ?

Magali : alors justement après je mets en place le truc, en montrant que le nombre correspondant. J'ai clarifié le truc, avec mes mots à moi.

La vidéo redémarre.

Magali : là martin je l'ai perdu, mais après il joue.

Magali : ah ils sont concentrés là !

Vidéo : regarde F, regarde A, ça fait 6... Ensuite il faut faire des paires, c'est quoi faire des paires ? c'est-à-dire qu'il faut mettre les cartes par deux. Sinon on perd. Pour mettre les cartes par deux, il faut faire 11. Il faut faire onze avec les deux cartes... Pour faire 9...

Maelle : ah non 11. Tu les perds ahah.

Magali : c'est parce qu'ils sont dispersés de partout, alors j'essaye de les récupérer. Donc je me concentre sur ça.

Emilie : mais c'est vrai tu m'avais dit que tu les raménais sans arrêt.

Maelle : ils ne passent que par ça, par le contact. C'est comme ce matin, A je lui dis que si je m'adresse au groupe je m'adresse aussi à toi. Ces gamins si tu ne passes pas par l'appeler lui nominativement, ou le toucher. Il n'est pas là. Il est hyper égocentré et ne fais pas partit du groupe.

Valérie : ce matin, c'était pareil. Quand on faisait la correction, il dessinait sur son ardoise. Je l'ai emmené au tableau pour faire, il ne savait pas faire. Je lui ai dit : tu retournes à ta place, tu observes la correction. Mais tu reviens après. Lise y est allé, il est revenu après, il n'était toujours pas concerné.

Maelle : mais effectivement les mêmes c'est de la maternelle. Affectivement, dans le groupe, on est toujours au même point. Et du coup ce genre de gamins qu'elle a senti...

Magali : en même temps je les connaissais !

Maelle : là la découverte du jeu, c'était en janvier !

Magali : en janvier ?

Emilie : oui c'était en janvier.

Maelle : et donc ça faisait 4 ou 5...

Magali : oui bien sûr tu perçois assez rapidement les choses.

Maelle : et donc elle sait bien que ça passe par le tactile. Le « je te regarde quand je te parle » parce que quand je m'adresse à celui qui est là toi tu es ailleurs.

Magali : mais alors tu vois ils ne sont pas concentrés ! je prends beaucoup sur moi, je suis hyper concentré, pour pas les perdre. Après quand ils jouent c'est plus facile, parce qu'ils sont dans le truc. Alors même s'ils se trompent ils sont quand même dedans, et au bout d'un moment, ils perçoivent la règle. Là j'essaie de leur expliquer que...

Emilie : justement avec des élèves comme ça, est ce que les moments collectifs sont ...

Maelle : ce n'est pas du tout productif.

Emilie : ce n'est pas du tout productif. Alors ils sont souvent évités ou pas fait ? ou fait quand même mais avec un peu d'appréhension ?

Magali : mais A, il participe quand même en classe quand c'est oral. Quand...

Maelle : oui quand on est sur des histoires ou des trucs comme ça.

Valérie : mais parce qu'il est au 1^{er} rang. Chez moi il est au premier rang, chez toi il est aussi au 1^{er} rang je suppose ?

Magali : non il n'est pas derrière.

Valérie : mais je trouve qu'il y a aussi une relation un peu duelle.

Magali : ah tu penses qu'il est duel quand il est en face ? non il participe à l'oral. Il est bon à l'oral...

Valérie : oui mais il ne s'intéresse pas aux remarques des autres.

Maelle : dans son propos il s'isole. Il va pouvoir répéter ce que le copain a dit mais...

Magali : ça je m'en souviens plus par contre.

Maelle : mais j'aime bien ta façon de les mettre à patouiller dès le départ. Je sais pourquoi je ne le fais pas hein ! c'est que je n'aime pas être dans ta situation.

Magali : moi ça ne me dérange pas. En quoi c'est dérangeant ?

Maelle : moi je me sens mal à l'aise dans cette situation où j'ai l'impression que tout m'échappe.

Magali : mais pas du tout...

Maelle : mais moi c'est l'impression que ça me donne. Ce n'est pas que j'ai l'impression que ça t'échappe à toi, c'est que je n'aime pas me retrouver dans cette situation là parce que je ne vais pas forcément aller vers là où je veux aller. Je vais être donc plus cadrante au départ.

Emilie : par rapport au fait de distribuer les cartes ?

Maelle : le fait de tout de suite les mettre dedans. De les laisser patouiller, de les laisser réagir, de laisser faire émerger des choses et de rebondir dessus. Je vais tendre vers ça par moment dans ma façon d'aborder les choses. Mais de base je vais beaucoup plus cadrer, présenter les choses.

Magali : la règle ?

Maelle : par forcément la règle. Il va falloir revoir pour le coup le film du 1^{er} groupe que j'ai eu mais ce n'était même pas forcément la même configuration, ce n'était pas un groupe aussi compliqué non plus. Je sais que je leur ai montré les cartes, à quoi elles ressemblaient, on regarde, c'est moi qui les ai

posés comme ça. Ce n'est pas eux, je les distribue et plaf plaf plaf , ils touchent et ils parlent. Ce n'est pas leurs cartes. On met les cartes devant tout le monde, j'ai l'impression de mieux les cadrer. Et ça me rassure. Mais je les mets moins en recherche.

Magali : oui mais justement je devrais un peu plus faire comme toi pour leur apprendre à écouter une consigne collective.

Maele : mais ceux-là, c'était un peu...

Valérie : c'est aussi très bien qu'on travaille ensemble. C'est que moi je suis très dans les objectifs. On explique au départ un peu ce qu'on va apprendre. Je m'assure que tout le monde a bien tout compris avant de... et toi tu es là on y va on patouille, et moi dans cette configuration là j'aurais peur d'en perdre un.

Maele : alors qu'en fait même au départ tu en perds ! parce que les phases collectives d'explications sans patouiller, ils ne sont plus là déjà. Donc on a une impression de contrôle, de leur avoir donné au moins la base, les clefs de départ pour pouvoir appréhender le reste en patouillant mais on a de fait déjà perdu ces élèves là parce que ces moments collectifs, pour les trois quarts, ça sort par une oreille, et ça ressort par l'autre. Tu les mets en activité direct, ça me rassure moins, c'est plus bloup bloup bloup , comme ça. C'est plus comme une classe de maternelle, je sais et c'est pour ça que je n'enseigne pas en maternelle. C'est quelque chose qui me perturbe un petit peu. Ce n'est pas le même métier.

Magali : elle explique le truc. Il y a un moment où je pose deux, trois trucs.

Maele : oui mais tu les poses à partir d'eux ! et donc... moi j'ai posé, je suis sûr d'avoir posé.

Magali : j'ai sélectionné dans ce qui pouvait leur parler, et ce qui pouvait faire la règle. Je me suis dit que s'ils voient les numéros, est ce qu'on peut s'appuyer sur les numéros et sur ce qu'il a écrit. A compter ou à regarder. Mais au moins que ça éclaire ce qu'il y a sur les cartes.

La vidéo reprend.

Magali : et là je les ai tous perdu, donc je les rappelle.

Maele : elle, elle sur compte !

Vidéo : comme M.A...

Magali : elle a du mal à s'imposer F.

Vidéo : F tu ne peux pas savoir si tu n'écoutes pas...

Emilie : sur la façon de jouer c'était très différent entre vous 3 sur le fait de défausser les paires.

Magali : alors moi j'ai fait ça. Mais je n'aurais peut-être pas fait ça avec un autre groupe pour éviter les ...

Emilie : de trop distraire ?

Magali : oui

Emilie : d'accord

Maele : oui parce que ce groupe, ils auraient été capable de reprendre les cartes au milieu de la table, et les remettre dans leur jeu.

Magali : et moi je voulais qu'ils se rendent compte qu'il fallait deux cartes.

Vidéo : tire une carte. Alors si regarde si dans tes cartes il y a une paire qui fait 11.

Maele : elle, elle étale. Elle compte. Ahah elle fait 11 avec 3 cartes !

Vidéo : il faut 2 cartes, ça ne marche pas ! alors tu reprends tes cartes, c'est M.A qui tire ses cartes...

Maelle : M.A les tient bien.

Magali : là je me mets à leur hauteur pour leur parler. En maternelle on fait vachement ça. Après je ne sais pas c'est une expérience de maternelle. Quand tu veux vraiment leur dire quelque chose tu te baisses et tu parles.

Vidéo : est-ce que $5 + 6$ ça fait 11 ? oui, donc tu me donnes les cartes !

Magali : on voit qu'il a compris

Emilie : oui, on sent que tu prends volontairement les choses en main pour que ça tourne

Magali : oui parce que si ça ne tourne pas je vais les perdre.

Emilie : c'est vrai que c'est important de dire que ton but c'est de les mettre en action, de jouer.

Magali : pour moi c'est naturel. Enfin je ne sais pas comment l'expliquer, c'est compliqué... mais c'est normal de faire comme ça, pour moi tu vois.

Maelle : mais c'est bien mais je ne dis pas que c'est la vérité vraie, mais je te dis juste que ta façon de faire, de par ton expérience en maternelle, et de par ton caractère, et des habitudes de maternelle, mais c'est aussi ta façon à toi de gérer tout ça. Et c'est une très bonne chose à apporter aux élèves et à nous, tout comme ce qu'on fait je pense au niveau de cadrer et d'organiser d'avantage, ce sont des habitudes que l'on a parce qu'on est en début d'élémentaire et qu'en début d'élémentaire on essaye de leur donner une méthodologie un peu posée, de grands, pour plus tard. Et du coup on se retrouve sur cette classe, CP-CE1, c'est un peu charnière entre la maternelle et l'élémentaire et je pense que ce qu'on leur apporte à notre manière, c'est une autre philosophie et c'est très bien que les enfants, de par les ateliers que l'on fait en commun.

Magali : ça me paraît naturel pour moi. Le fait que tu me dises que « ça me stresse de faire comme ça » c'est compliqué à entendre. Voilà après...

Maelle : tout comme toi tu n'arriverais pas à prendre le temps qu'on prend au départ parce que tu te dis « mais non il faut que je les mette dans l'action »

Magali : c'est moins parce que ça me fait peur... c'est parce que je trouve ça...c'est juste.. J'aurais du mal à faire parce que ça m'énerverait de faire comme ça.

Maelle : alors que moi ça m'angoisserait de faire comme ça.

Magali : ce n'est pas de l'angoisse, c'est juste je ... prend sur moi.

Valérie : nous on veut trop fixer au départ. Alors que là tu fais une fois en jouant et après tu reviens.

Magali : oui mais c'est parce que c'était la 1ere séance. Alors que moi la 1ere séance je la fait comme ça, et après fixe au fur et à mesure. Tu rappelles la règle.

Valérie : il faudrait que ce soit fixé dès le départ.

Magali : mais avec ce groupe là...

Valérie : mais avec n'importe quel groupe finalement...

Magali : non parce que, il y a des enfants qui sont concentrables plus facilement, qui ont déjà joué aux cartes.

Valérie : mais par rapport à mon approche, tu vois je vais peut-être trop dans le scolaire. A vouloir trop fixer au départ, on perd du temps, il faut peut-être en effet jouer, ça vient, et tu fais des séances autres.

Magali : et là voilà tu dis : « c'est quoi la règle ? » tu construis.

Valérie : ou même tu associes les cartes qui vont ensemble, sur une séance autre. Et rappeler les procédures de calcul. Si tu le fais au moment du jeu, tu perds du temps.

Magali : non pas forcément, puisqu'elles se mettent en place et pour c'est réel.

Valérie : non mais tu vois F, elle ne sort pas du comptage. Tu crois qu'elle ne peut pas : « allez on fait tous on met dans sa tête. »

Magali : j'ai introduit ça, mais quand ils sont dedans, pour qu'ils le vivent.

Emilie : quand vous dite fixer toutes les deux, c'est aussi au niveau des procédures ?

Maelle : c'est avancer dans leur procédure. Il y a des procédures plus ou moins expertes et il y a des procédures pour tout décompter, y compris la 1ere carte alors que le nom est marqué dessus. C'est exactement comme quand on lance deux dés et qu'ils recomptent ! alors qu'ils la connaissent la constellation 3 et la constellation 2, bah ils vont quand même recompter 1, 2, 3, 4, 5. Ça c'est le niveau de base des enfants qui arrivent de maternelle et qui n'ont pas encore...

Magali : mais tu vois je l'ai fait ! j'ai essayé de voir avec F ! je lui ai dit, mais elle ne l'a pas retenu ! donc est ce qu'en grand groupe elle l'aurait mieux fait ?

Maelle : je ne sais pas.

Valérie : mais c'est comme Karine qui ne fait qu'avancer sur la bande, parce que les contraintes du jeu font que du coup je ne pense pas qu'ils puissent aller vers d'autres procédures.

Emilie : je me suis demandé si la technique du sur comptage était une technique qui était particulièrement mise en avant dans le manuel que vous aviez ?

Maelle : je ne pense pas que ce soit une question de manuel. C'est juste que c'est de la maternelle pure. On essaye de les faire passer par des choses à partir de « tu reconnais un nombre » « tu l'as déjà » et « tu sur comptes » c'est l'étape d'après. Et il y a encore d'autres étapes après. Passer sur la dizaine. Tu as toutes les étapes sur le calcul mental. Parce que au bout de 3, 6 mois ou à la fin du CP quand on est encore à tout recompter, tu ne peux pas accéder au reste. Il faut avancer un petit peu. Mentaliser. Là ce qu'elle fait ce n'est pas du calcul mental c'est-à-dire elle est obligée de passer par tout. Alors que quand tu sur comptes, tu entres dans le mental. Ça devient abstrait, un concept que tu gardes en tête.

Magali : pour l'instant elle n'y est pas.

Maelle : par contre Valérie elle veut : il existe une autre procédure que plus efficace que celle de maternelle. On va tous essayer de l'utiliser là. On va essayer des choses pour vous les approprier.

Magali : mais je fais ça en classe moi.

Maelle : mais c'est ce qu'elle te dit, de faire ça en classe à un autre moment.

Magali : ah oui mais pas sur ce jeu ?

Valérie : oui ou en partant d'une photocopie.

Magali : ah je pensais que tu voulais reprendre ...

Valérie : tu prends en photocopie les cartes...

Maelle : pour avoir un rappeler des situations.

Valérie : et « comment vous avez fait pour compter ? »

Magali : mais regarde je vais lui dire après.

La vidéo démarre.

Magali : donc là je me concentre sur ces 2 -là. On garde 9. Je montre avec les doigts.

Vidéo : 9 pour faire 11, ça fait combien ?

Maelle : elle recompte tout.

Magali : elle n'écoute pas.

Maelle : là elle est en train de compter dans sa tête. Elle est en train de compter pour savoir que c'est 9.

Vidéo : nous c'est 10 que l'on veut ? non... alors est ce que ça fait 11, $7+4$? il y a écrit quoi...7, 8, 9, 10, 11. Tu as gagné. Alors toi tu dois tirer une carte à F. $8+3$ ça fait ? oui ! tu as gagné aussi. L tu tires une carte. Est-ce que tu peux faire 11 ? non F tu gardes dans tes mains. $10+1$ ça fait combien F ? oui ! bravo !

Maelle : elle t'a dit oui mais... elle n'en est pas là.

Magali : le but pour elle c'est de sur compter.

Maelle : ceux qui sur compte tu peux faire le par cœur mais les autres doivent sur compter.

Emilie : c'est fini ?

Maelle : oui, la 1ere partie est fini. Du coup on va garder la mienne. Mais c'est plus en rapport avec ce qu'avait fait Valérie sur les compléments à 20.

Emilie : ce n'était pas la même classe non plus. C'est la classe d'Anne.

Entretien de Maelle

Maelle : il faut que je revoie la vidéo de la 1ere fois.

La vidéo s'ouvre.

Magali : ah oui c'est M, S...

Maelle : J et V.

Magali : tu avais un bon mélange.

Maelle : j'avais un mélange de très faibles, S très fiable, J c'est limité, M c'est moyen, et V très bon.

Magali : M elle s'est trainé au cap maths l'autre fois. Ses camarades lui ont expliqué. Et sa mère voulait lui faire sauter une classe ! le pauvre surtout qu'elle n'est pas sûr d'elle. Elle a besoin de confiance en elle.

Valérie : elle deviendra moyenne, et comme beaucoup j'espère qu'elle ne s'écroulera pas au collège.

Maelle : oui parce que à l'école ça va aller.

Valérie : ces élèves en général, ils tiennent en élémentaire, et c'est en 4eme où c'est la...

Maelle : donc là avec Anne je ne me souviens plus, on n'avait pas commencé aussi tôt avec eux je crois. Je les avais, toute la partie janvier-mars c'était avec vous sur les ateliers, et Anne on faisait d'autre chose. Et eux, on les avait pris un peu plus tard. On va dire qu'on est en milieu de travail. Ils ont déjà fait 11, 15. Et là, c'est la 1ere partie à 20. Donc on était sur cette idée d'automatiser les compléments à 10, pour pouvoir faire 20 et le passage à la dizaine supérieure. Donc 1ere fois. Comme à 20, en fait on a toujours fait des nombres impairs, ce qui collait par rapport au jeu de départ, et au fait qu'il y a un mistigri, et là j'ai dû poser un peu le fait que quand tu fais 20, il va y avoir la carte 10 qui est inutile. Soit il faut faire le double, mais je n'avais pas le double. Soit, tu la retires, soit elle devient le mistigri. Mais je crois que je leur explique.

La vidéo démarre : « ah oui on doit piocher ! tu te souviens ? donc je vais vous laisser distribuer. Il faut distribuer tout le jeu ... aujourd'hui la règle du mistigri, c'est les 2 cartes qui vont être ensemble, la paire de cartes, ça doit faire un total de 20. »

Magali : ah oui tu leur explique là. Pourquoi tu leur as expliqué cette histoire de 10 ?

Maelle : parce que quand elles avaient dit 20... je crois que c'est J, qui a dit : « 10+10' » j'ai dit qu'il n'y aurait pas de dix du tout quoi.

Maelle : et tu vois ils ont l'habitude de tenir leurs cartes ça se voit. Lui à 20, il n'a pas vu, il ne l'a pas mis. S il est content il est dans le jeu pur.

La vidéo continue : est-ce que vous êtes d'accord avec V ?

Maelle : là j'aurais pu leur dire : « ah qu'est-ce qu'on peut dire à V ? » tu vois. Les copains ils auraient pu le dire.

Magali : il est dans le jeu quand même S.

Maelle : il ne va pas au bout.

Magali : et elle fait quoi M ? elle est larguée ?

Maelle : elle rentre plus tard dans le jeu, là elle est larguée elle dort.

Magali : elle dit oui pour te faire plaisir.

La vidéo continue : allez S !

Magali : il cherche là quand même nan ?

Maelle : on était en fin d'année hein ! vingt c'est trop grand pour lui. Ce serait 9+2 , il le ferait mais bon... Je crois il doit avoir 17 et 3.

Magali : moi je les aurais fait poser les cartes pour que l'on vérifie ensemble. Mais en 20 tu vois.

Valérie : ce n'est pas ce que j'ai fait et j'ai eu tort.

Magali : je leur aurais poser pour qu'on s'habitue à voir 20 tu vois.

Valérie : ah ouais.

Magali : J elle compte.

Maelle : M elle revient et elle est plus dedans.

Magali montrant un élève : il ne veut pas qu'on sache le mistigri ahah !

Maelle : sauf qu'il ne l'a pas.

La vidéo : « ... Puisque les autres tu as déjà vérifié normalement. »

Maelle : ouais là j'essaye de lui faire comprendre qu'elle peut anticiper. Et que normalement quand elle pioche une carte elle sait tout de suite, il y a juste celle-là à vérifier.

Magali : peut-être qu'il aurait fallu poser la carte et lui dire : « maintenant tu cherches ton complément. »

Maelle : je ne sais pas.

Emilie : on peut dire de les mettre dans une phase plus collective du coup ?

Magali : là à ce moment. Voilà tu viens d'avoir... montrer à tout le monde la carte et demander ce qui ferait le complément. Juste pour l'aider au départ à avoir cette habitude. Que ce soit un truc un peu

collectif. Je ne sais pas pourquoi ce temps collectif... pour pas la laisser seule face au problème. Pour que les autres du coup prendraient cette méthode si à chaque fois...

Maelle : la méthode d'anticipation du résultat.

Magali : la méthode que tu as utilisée. Mais je ne sais pas si je l'ai fait ça moi.

Emilie : tu veux dans ta classe...

Magali : non quand ils sont en train de jouer. Comme c'est nouveau le complément à 20, ceci dit on l'avait fait en classe, mais on voit que ça leur pose des problèmes, à part à V. Mais dire, on prend le 8, il faut trouver le complément, quelle carte elle devrait avoir ? elle qu'elle puisse vérifier et dire : « ah oui j'ai ça ». Faire ça un tour ou deux puis après ils se débrouillent tout seul.

Emilie : pour faire comme une sorte de routine ?

Magali : oui voilà.

Maelle : parce que en tant que adulte si tu joues, tu as tes cartes en main, tu vois ce que tu as , tu as déjà vérifié que tu n'avais pas de pair, tu vois ce que tu as, et donc tu sais que tu attends la carte 3, 7 ou 10.

Magali : mais la méthode de savoir qu'ils ont déjà les deux cartes au départ, normalement ils l'ont déjà fait ...

Maelle : et là je signifie à J, alors qu'elle devrait l'expérimenter avec les autres.

Magali : moi j'aurais fait comme ça, mais je ne sais pas si je l'ai fait non plus.

Maelle : alors là il se trouvait que j'avais un $17+3$ et qu'elle me sortait un $13+7$ en 2eme paire. Donc l'équivalent en complément à 10.

Vidéo : c'est J qui avait mis ça. Tu pioches. Excuse-moi je n'ai pas suivi.

Maelle : là M était concentré. Elle a regardé mais elle n'a pas fini.

Valérie : par contre c'est elle qui a re pioché à J, alors que ce n'était pas du tout à elle de faire ça. Elle venait de le faire. Alors qu'en fait c'était à S de piocher.

Magali : elle n'était pas capable de le dire ! mais elle est stressée là !

Valérie : et sa mère voulait déjà à cette époque-là faire un saut de classe. Déjà c'était ça. Sa mère lui dit : « il faut absolument qu'en classe tu sois... » et ça la met dans des états de stress pas possible.

Maelle : on le voit elle est angoissée.

Valérie : elle se retrouve avec plein de cartes. Elle en a 5, alors que S en a plus que 2.

Maelle : elle voit qu'elle est en train de perdre.

Magali : moi je pense que c'est parce qu'elle n'est pas capable de faire les calculs et elle se dit : « oh toutes ces cartes ! »

Valérie : on se rend compte qu'elle n'est pas à l'aise dans le calcul. Et que sa mère lui a demandé d'être très performante, et qu'elle se rend compte qu'elle ne l'est pas.

Maelle : et non mais ça se voit. Elle n'est pas bien dans ses baskets.

Valérie : elle est en surcharge affective, parce qu'elle est hyper stressée. Et en surcharge cognitive parce qu'elle a des cartes. Elle a du mal déjà en calcul de base.

La vidéo redémarre.

Magali : mais S a trouvé finalement ses paires.

Valérie : ce n'est pas M qui gagne...

Maelle : non elle est ... elle est en train de compter. Mais elle a trop de cartes devant les yeux. C'est trop pour elle.

Magali : oui c'est ça. Elle se dit : « je dois avoir quelque chose. » elle compte.

Maelle : je pense qu'elle n'arrive pas à se concentrer.

Magali : bah oui parce qu'elle est stressée !

Maelle : et tu vois elle savait ce qu'elle attendait ! elle anticipe !

Magali : elle anticipe pour pallier le stress. Tu vois elle a encore ses nouvelles cartes, elle compte.

Maelle : elle devrait être soulagée parce qu'elle a posé une paire mais...

Vidéo : « c'est juste la dizaine qui a changé de cartes... regarde S... la dizaine qui était avec le 8... le perroquet, il a changé de carte. »

Magali : V était pressé de finir ! et J...

Maelle : elle n'est jamais crispée. C'est compliqué pour elle mais tout va bien. Elle n'angoisse pas. Elle avance. Elle n'a pas de blocage affectif quoi.

Magali : elle est bien dans ses baskets. Et t'as vu S arrive à chaque fois à trouver la paire ?

Vidéo : « toi tu pioches chez qui du coup? chez M. »

Maelle : ah oui d'office elle a gagné le mistigri.

Magali : et comment tu les as rangés ?

Maelle : j'ai rangé le 18+2 et 12 +8 ensembles. Là le 15+5 et 20+0. 11+9 et 19+1.

Emilie : et ça tu m'as dit que ça t'était venu durant le jeu ?

Maelle : en fait comme la 1ere paire c'était 18 et 2, et l'autre 12 et 8 , je m'en suis servi tout de suite pour dire : « ah d'ailleurs il y a quelque chose que l'on remarque. » et pour les mettre ensemble. Je leur ai fait remarquer à chaque fois.

Magali : oui parce que tu organises.

Maelle : oui j'organise. Mais parce que ma façon de raisonner en maths est très structurée. Toi...

Magali : oui moi je suis plus la physique. Donc c'est plus ...

Maelle : oui, après c'est notre façon d'appréhender les maths aussi.

Emilie : oui parce que là tu les avais bien ordonnés !

Maelle : oui parce que j'ai un esprit très logique, très cartésien. Je range moi, donc je leur donne de quoi ranger.

Magali : tandis que moi je n'ai pas la même logique. En physique, tu te dis il y a ce résultat. Et ça marche ou ça ne marche pas. Il ne faut pas que ce soit prouver par $A + B$. je range peut-être pas assez...

Maelle : et moi je range peut-être trop. Mais c'est en ça que je te dis que j'organise. Et que quand on fait le rallye math, avec les petits carrés, on organise. Si tu cherches tout tes petits carrés au hasard, tu ne jamais sur la bonne réponse au final. Tu as besoin d'une organisation pour ne rien oublier.

Magali : tandis que j'organise pour compter les faces du solide.

Maelle : et ne pas compter deux fois la même oui.

Emilie : et l'autonomie tu m'avais parlé Magali.

Magali : ah oui je suis à fond là-dedans. Mais je leur laisse trouver les structures. Mais du coup j'essaye de corriger ça parce que c'était quand même moi 1^{er} CP. Je voyais moins tous les matériaux etc....

Maelle : mais regarde nos parcours : toi tu viens de petite section, tu as fait beaucoup de maternelle, tu as passé du temps en petite section, tu as les prérequis et une façon d'appréhender des élèves petits et de construire. Et moi j'ai commencé en CM2, nos carrières respectives font que. Moi j'ai descendu comme ça, donc maintenant que je suis sur du cycle 2, j'ai toujours en tête mon CM2, CM1, CE2, et ce que j'attendais des élèves et ce que je voulais qu'ils aient construit avant de partir au collège. Moi j'ai la finalité des regards toi tu as la vision de comment ils arrivent et comment ils construisent les choses. Et quand on se retrouve en CP sur le même genre d'activité, toi tu as cet esprit encore tout pâte à modeler, et moi j'ai une vision de finalité de l'élémentaire. Donc l'organisation que je leur donne dès le CP, c'est parce que c'est des outils, ils ne s'en saisissent pas ce n'est pas grave, mais je leur donne pour que dans 4 ou 5 ans il faut qu'ils aient cette méthodologie-là.

Magali : moi je ne le fais pas assez.

Emilie : et peut être que la méthode aide aussi à changer la façon de faire ?

Maelle : je pense que Valérie ça l'a beaucoup aidé cette année d'être sur cap math, et la pousser à utiliser les différentes procédures.

Magali : et moi l'inspecteur m'avait parlé de ça une fois. Je l'ai vu plusieurs fois. Bon après il te dit plein de choses hein, mais il a dit en fait : « il n'y a pas méthode. Il ne faut pas leur donner de méthode, mais il faut leur en donner plusieurs. » et ne pas accepter qu'il y en ait une qui soit meilleure que l'autre.

Valérie : par exemple ça m'est arrivé sur cap math, Hugo nous a présenté sa méthode. On essaye de faire tous comme lui. Et le lendemain on fait une autre méthode. Puis après on discute, sur quelle méthode est la plus pratique.

Maelle : oui parfois il a une méthode plus pertinente.

Magali : moi je leur fais choisir au jour le jour.

Emilie : tu montres à chaque fois toutes les méthodes ?

Magali : on explique. Puis après je leur dis : « comment tu as trouvé cette méthode ? » je l'affiche au tableau : « voilà on peut faire comme ça. » je l'affiche. Après on fait la méthode d'un tel, puis je leur demande : « et toi tu as utilisé la méthode de qui ? » etc.... et d'autres une méthode plus rapide.

Maelle : il y a quand même une question de pertinence de choix de méthode. Certes, il n'y a pas de bonne ou mauvaise, enfin il y a plusieurs méthodes qui permettent d'arriver à un résultat, mais dans certaines situations, certaines méthodes sont plus pertinentes, plus efficaces. Et à un moment il faut faire un choix d'efficacité quand même.

Valérie : moi je fais ça pour les obliger sortir de ...

Maelle : leur façon de faire.

Valérie : mmh. Et pour les enfants qui sont en difficultés d'essayer de se dire, souvent il n'y arrive pas, mais il y a 3 ou 4 procédures, dedans il y a 2 procédures simples, mais même dans les procédures simples du coup ils arrivent à faire autrement, et se dire : « ah oui mais je peux lâcher mes doigts. Ou je peux lâcher la bande. Je peux essayer. » et pour ceux qui au contraire sont très performants et qui des fois trouvent le résultat comme ça, de les obliger à passer par une procédure pour après...

Maelle : oui parce que pour les performants, il y a un résultat intuitif qui arrive, et ils ne voient pas le chemin dans leur tête. La réponse est tellement évidente, elle leur apparaît tellement évidente, qu'ils n'ont pas le cheminement. Or au collège, on va leur demander le chemin de pensées. C'est-à-dire tu as

une résolution, et tu dois ... l'argumentation étape par étape doit être rigoureuse, et tu dois être capable d'expliquer. Même si pour toi ça te semble simple, et automatique, tu dois l'expliquer.

Magali : quand c'est des nombres plus compliqués, certains n'y arrivent plus. C'est pour ça que je leur dis : « il faut une méthode. »

Valérie : c'est pour ça que moi je continue dans les méthodes, et je vais choisir un nombre qui va être beaucoup plus évident à faire avec une procédure, et d'autre fois un nombre plus évident avec une autre procédure. Pour les habituer à se dire que suivant ce que l'on a, on ne va pas utiliser toujours la même méthode.

Magali : mais en même temps, c'est ce que disait le M. L (l'inspecteur), on donne un problème aux adultes et chacun trouve le résultat aucun n'a utilisé la même méthode. Parce que on n'arrivera pas à faire faire la même méthode à tout le monde quoi qu'il advienne.

Valérie : non mais c'est bien aussi de leur dire qu'il faut...

Maele : chacun doit trouver son chemin. Et que des fois il en existe d'autres.

Valérie : et que la méthode, elle ne va pas marcher toujours. Des fois il faudra, surtout sur les exercices, il faut s'autoriser à aller sur une autre méthode. Ne pas hésiter à écouter les procédures des autres, parce que des fois ce sera plus rapide de passer par une autre procédure, et des fois de garder sa propre méthode.

Magali : moi ça je ne le fais pas en grand groupe.

Emilie : et ces petits jeux comme ça peut être que ça permet d'induire directement des procédures expertes finalement ? parce que là c'est le sur comptage qui est utilisé, donc il y a moins de phase de mise en commun de procédures de chacun. Ça paraît plus naturelle d'induire une procédure sur un petit jeu comme ça ?

Maele : bah tu as peut-être l'attention des 4. Mais ce n'est pas forcément plus évident ou ... c'est juste qu'ils sont d'avantage concernés, concentrés.

Magali : ouais voilà. Là si tu peux demander comment il a trouvé. Ils peuvent s'en servir dans le jeu. Oui, il faudra que j'essaie. Je vais essayer.

Maele : mais tu vois pour aller plus vite...

Valérie : mais tu vois les enfants comme A, ils restent enfermés dans une procédure, et du coup ils n'en sortent pas du moment où ça fonctionne. Et il n'a pas réfléchi sur autre chose, car il est tellement centré sur lui-même, et après il reste complètement bloqué. Et c'est que l'adulte qui peut le débloquent.

Magali : après quand il grandit, il devient plus mature, et du coup il arrive à entrer dans une autre ... tu vois là la multiplication pour 3, j'en ai toujours qui additionne, mais j'en ai de plus en plus qui ne font plus cette addition. Parce que je leur dis : « non on ne fait plus ça. On essaye de trouver quelque chose de plus rapide. »

Maele : mais l'addition répétée ça veut quand dire qu'ils ont compris ce qu'était la multiplication.

Magali : Kim-line est capable parfois d'y arriver. Mais F n'est pas du tout à la multiplication. Mais elle pourrait résoudre ce problème même si c'est fastidieux. Elle y arrivera quand...

Maele : elle va les apprendre.

Magali : non mais elle les apprend, mais ça ne lui parle pas. C'est abstrait. Alors que non l'addition ça reste un truc sur.

Valérie : tu la laisse faire ?

Magali : je la laisse faire, et j'essaie de lui dire qu'elle a appris la multiplication et qu'elle peut le faire. Je lui donne des nombres faciles comme avec 5 ...

Valérie : par exemple sur la page du cap math et il y a des calculs posés, tu la laisse faire et tu te dis ça viendra plus tard, ou tu es avec elle et tu le fais ?

Magali : alors, je reste à côté d'elle quand c'est la multiplication simple, qu'il n'y a pas de retenues, juste pour lui montrer qu'on a fait des multiplications comme ça.

Valérie : donc tu ne la laisse pas faire un exo ?

Magali : j'attends au moins qu'elle a fait correctement quand il n'y a pas la retenue. Le jour où il n'y a pas la retenue on passe à la ... là elle ne fait même pas les additions rapides, j'ai dit à Madame Ronge de retravailler un peu avec, je l'ai refait plusieurs fois...

Valérie : alors que moi je n'y arrive pas. Tu vois à dire que ils le feront seuls plus tard.

Magali : oui elle n'est pas mûre pour ça en même temps. Même dans sa façon de compter, elle est en retard ça se voit. Ce n'est pas parce que tu vas lui dire : « tu le fais. »

Maelle : oui mais si elle n'est pas mature pour accéder...

Magali : peut-être que la technique elle va l'avoir, mais elle ne va pas comprendre ce qu'elle fait, elle n'en est pas là. Peut-être que j'ai tort je ne sais pas ! Peut-être qu'il faudrait que j'insiste, qu'il faut que je me mette à côté d'elle. Mais je l'ai fait plusieurs fois pour l'addition, en lui disant : « ça c'est les dizaines... » mais elle ne les met pas. J'ai abandonné. Et là je crois qu'elle les fait correctement ses additions. Mais ça sera plus long que les autres. Ça, tu n'arriveras pas à avoir tout le monde au même niveau ! Je me dis qu'ils ont encore le CE2. Parce qu'elle n'est pas encore dans l'abstraction. C'est mieux que le CP c'est sûr. Mais j'essaye plutôt de me poser avec ceux où c'est ...

Maelle : le passage charnière un peu.

Magali : voilà.

Maelle : et les autres tu te dis, ce n'est pas le moment on verra plus tard. Mais tu vois le mot angoisse est un peu fort mais on est toujours sur ce truc-là. Il faut qu'on l'ait fait avec tous.

Emilie : c'est un peu comme une pression institutionnelle quoi !

Magali : totalement. Mais j'ai lâché là-dessus.

Valérie : c'est que si dans le fichier c'est ça, il faut l'avoir fait. Suivre les programmes, les machins...

Magali : c'est sûr qu'il faut essayer de suivre le programme. Mais même en petite section c'est comme ça. Ils doivent s'avoir plusieurs trucs, et il y en a ... alors soit après intellectuellement ils ne sont pas capables, parce que ils sont formés comme ça et c'est la vie, soit ils ont des problèmes mentaux qui fait que ça... c'est l'expérience ça après. Ils doivent tous savoir compter jusqu'à 3 ou 5, ils doivent tous savoir leurs couleurs ...

Emilie : et là l'expérience ça t'a permis de lâcher sur certains trucs justement ?

Magali : je me dis que ça ne sert à rien de lutter contre F qui n'en est pas là quoi ! pour moi c'est une histoire de maturité et que si tu n'as pas compris, tu n'as pas compris ! et alors en plus moi en maths, j'en ai fait longtemps, il y a des trucs qui se sont déclenchés un jour. Tu as travaillé et un moment : « ah mais oui c'est ça , en fait c'était tout con ! », ça t'est venu parce que tu étais ouverte à ce moment-là.

Maelle : nan mais je pense qu'on développe une sorte de culpabilité quand quelque chose voilà... on devrait leur faire passer tous parce que à peu près à ce stade-là de l'année voilà, c'est quelque chose qu'on a vu , revu , réemployé, et que du coup ils devraient y arriver.il y en a encore 2 ou 3 qui n'y arrivent pas voilà. Ou tu lâches pour ces 3 là et tu dis c'est normal ils n'en sont pas encore là, il y a d'autres choses à leur faire travailler, ce n'est pas grave ça va venir. Ou tu dis, il faut qu'ils y arrivent, et tu développes une forme de culpabilité.

Magali : je ne les abandonne pas je les épaulé quand même.

Maelle : on a bien vu !

Valérie : mais tu es beaucoup plus seine ! parce que tu avances sur ce qu'ils sont capables de faire.

Maelle : il y a un petit côté où on s'acharne des fois.

Magali : c'est sur Kim-line que je me suis acharné pour qu'elle soit dans les temps. Tu trouves des stratégies, tu la flattes, après tu lui dis : « tu as envie d'aller en CE2 » , ouais , alors il faut y aller.

Maelle : ouais la carotte.

Magali : j'essaye plein de stratégies, mais tu vois je me bats contre des moulins à vents. Je suis Don Quichotte. Tu ne peux pas ... Kim-line a ses parents derrière qui savent tout derrière, alors tu essayes de faire pour la gamine avec tout ce que tu mettras en œuvre, alors qu'il y a les autres qui t'attendent, même les bons. Même Isis qui a besoin de connaître les stratégies, et comme F qui a besoin de savoir les multiplications. Parce que là Isis ne sait pas travailler, moi je m'inquiète pour Isis. Parce que je sais ce que c'est de ne pas savoir travailler. et c'est aussi inquiétant que F et Kim-line. C'est comme ma fille avant quoi...

Magali : après F, il faut qu'elle aille au-delà de sa timidité. Qu'elle arrive à entrer dans les apprentissages. Elle a envie. Elle me demande ses notes. Elle est partie de rien. Après il faut leur donner des pistes qui vont les aider à aller plus loin que le CE1 ou ...

Maelle : mais cela dit on devrait se détendre. Toi c'est sur tes enfants. Les gamins qui sont passés au cycle 2 qui ont fait CE2 , CM1, CM2 et le collège, dont on a des nouvelles, ils ont vachement bien évolué. Des mêmes pour qui on s'inquiétait en CP et les faisant passer en CE1. Mais en fait ils grandissent, et quand ils arrivent au collège, on a des bons retours.

Magali : il faut aussi leur dire leurs difficultés. Par exemple Gabriel, je lui dis : « tu as plein de connaissances, mais tu as plein de fautes dans tes trucs, toi ton boulot c'est de faire moins de fautes d'inattention. » après F je lui dis : « tu ne lâche pas. »

Maelle : oui elle lâche facilement.

Emilie : ce n'est pas fini la vidéo ?

Maelle : presque.

Vidéo : on échange les enfants d'ateliers.

Magali : et tu vois moi c'est un truc que je ne fais. Je veux les faire manipuler, mais je ne prends pas le temps de faire ce bilan.

Maelle : mais tu vois au final, bon ce n'était pas la 1^{ère} séance, mais je pense qu'ils ont eu les cartes en main très vite ! ce n'était pas si... après regarde ils ont commencé à jouer à 1m30 de l'atelier sur la vidéo. Après cela dit, regarde ça c'est les 1^{er} tours... sans forcément écouter, à quel moment ils ont déjà les cartes ?

Magali : ils ne les ont pas eu tout de suite ...

Valérie : si tu as fait une étape posée.

Maelle : voilà j'ai distribué pour eux le 1^{er} tour. Et à 3 min 30 je leur montre comment il faut qu'ils distribuent. Sur un atelier d'un petit quart d'heure ce n'est pas non plus énorme d'avoir fait un petit point de 3 min. pour poser les choses...

Magali : moi j'ai posé après. Oui, parce que je me dis qu'ils se sentent plus impliqués quand c'est leurs cartes. Quand c'est eux. Parce que moi je pense pour les petits. Parce que faire une consigne globale...

Maelle : bah c'est une consigne globale avec 4 mômes.

Magali : oui mais quand même globale.

Maelle : ouais non mais c'est deux approches différentes. Et je trouve qu'il y a un juste milieu à trouver.

Emilie : c'est aussi tout l'intérêt de ma démarche !

Maelle : mais (à Magali) ce n'est pas ton approche en elle-même qui ne me va pas, moi elle me perturbe mais... alors que j'en vois le bien fondé.

Magali : non mais moi je vais rester comme je suis mais je vais me dire : « ah tiens Maelle fait... »

Maelle : et moi d'essayer de me dire que je vais un peu plus les impliquer dès le départ.

Magali : c'est aussi tout l'intérêt d'aller voir les collègues travailler. On ne le fait assez. C'est hyper intéressant. C'est bien d'être accueilli dans les autres classes.

Maelle (à Emilie) : et là ce qui est un peu dommage c'est qu'il y a des gens autour de nous qui ont passé le concours, c'est notre collègue par exemple, elle vient d'avoir sa classe dans laquelle elle va enseigner à mi-temps l'année prochaine dans une école, donc mi-temps école, mi-temps ESPE. Le stage ça va être quoi ? elle va être en classe à mi-temps dans une classe qui n'est pas pourvu d'un titulaire, donc c'est elle qui va devoir se considérer comme titulaire parce que le complément de mi-temps ça va être des remplacements. Elle est où la formation ? Alors que la formation sur le terrain c'est censé être un apprentissage.

Emilie : et comme un tutorat je pense.

Maelle : mais oui. Ça te permet d'entrer dans le métier. Là elle n'a pas d'observations en classe.

Emilie : c'est comme si elle était titularisée.

Maelle : et en fait sans ses observations, tu es vraiment isolé dans ta classe. C'est pour ça que je suis contente d'avoir fait ça. C'est hyper formateur !

Magali : et oui, et sans jugements. Et moi dès que j'ai été rattaché dans une école, je suis allée voir les instit' pour leur demander : est-ce que je peux venir ? il n'y en a pas beaucoup qui ont accepté mais enfin... après c'était ça en échange que je prenne une classe le samedi matin.

Maelle : le petit deal !

Magali : oui mais moi ça m'arrangeait bien. Comme ça j'avais la classe aussi, elles me montraient des trucs ...

Maelle : mais c'est ça qui manque beaucoup dans la formation ! c'est les échanges sur le terrain.

Valérie : après il y a un regard aussi qui est difficile.

Magali : oui mais quand tu débutes, il n'y a pas forcément de jugements.

Emilie : et même après, il n'y a pas forcément de jugements.

Magali : moi des fois, tu prends la classe, je ne ferais pas comme ça mais...

Maelle : et quand tu parles de jugement... le mot jugement est un peu péjoratif. Il y a le sens où tu peux avoir un regard critique mais pas péjoratif. Mais critique : « ça, ça me plait ! », « ça je n'y avais pas pensé ! », « ça je ne l'aurais pas fait comme ça. » mais ça n'a rien d'un jugement de valeurs.

Magali : mais après je pense que si tu fais ce métier, c'est pour être seul dans ta classe, pas d'adulte qui juge, il n'y a personne qui juge, à part les inspecteurs. On est isolé...

Maelle : on est très isolés... ça fait 10 ans que fait tout ensemble, je n'ai aucune idée de comment ça se passe dans la classe d'A ou de M. Je ne me rends pas compte. Et il y a des choses différentes chez les uns les autres, et il y a du bon à prendre partout.

Magali : elle est positive !

Annexe 21 : Entretien d'auto confrontation simple de Magali

Emilie : le but c'est pour de moi de voir comment toi tu te vois ce que tu dis de ta propre pratique. Donc je ne vais pas intervenir tant que ça, sauf par moments...pour certaines choses que je ne comprends pas bien, donc je te poserais des questions à un moment donné sur le pourquoi du comment peut être. C'est surtout toi qui va regarder ce que tu fais et tu auras la possibilité d'arrêter quand tu veux pour essayer de...

Magali (la coupe) : mais qu'est-ce que je dois chercher ?

Emilie : rien, là c'est vraiment commenter ce que tu fais.

Magali : comment moi je me vois ?

Emilie : comment toi tu te vois ! Donc tu peux commenter aussi ce que font les élèves. Moi peut être que j'aurais des questions sur certaines élèves, sur l'organisation, actions et des choses toute à fait classique de ta pratique.

Magali : oui en verra bien.

Emilie : donc on va le faire en 2 temps : une fois en entier sans commentaires déjà pour t'habituer à te voir etc. Parce que ce n'est pas forcément évident.

Magali : non.

Emilie : euh... voir un peu comment se déroule la séance, ça va peut-être te donner tes idées, si tu veux prendre des notes tu peux hein !

Magali : et comment ça te donner des idées ? Autour de quoi ?

Emilie : non toi si tu relèves des choses améliorer, ou à me parler.

Magali : ah pour éviter de te parler maintenant en même temps.

Emilie : voilà, tu veux que je te donne un truc pour écrire ? (Donne à Magali une feuille) je dois avoir un crayon.

(Silence le temps de trouver le matériel)

Emilie : parce que tu vas te dire « bah tiens j'ai fait ça... » Peut-être que toi tu vas être étonné aussi par moment

Magali : c'est possible

Emilie : tu vas peut-être repérer des choses aussi sur des élèves, que tu n'avais pas vu mais ça va permettre de te replonger dans la séance en fait de la voir, d'abord une fois, sans commenter.

Magali : sans commenter mais je note ! ?

Emilie : voilà tu peux prendre des notes, ce n'est pas obligatoire mais c'est pour toi si ça t'aide.

(La vidéo diffusée sur l'ordinateur d'Emilie commence à 3minutes42 de l'entretien)

Emilie : est-ce que tu entends ?

Magali : c'est bon, j'entends.

(Instructions données aux élèves dans la vidéo pour donner des cartes, explique aux élèves que c'est le jeu mistigri, puis jeu du mistigri guidé, avec les élèves.)

Fin du 1^{er} visionnage à 16min35 de l'entretien, arrêt de la vidéo de la séquence par Emilie.

Emilie :. Alors là du coup on va la regarder depuis le début.

Magali : et là je vais la commenter.

Emilie : Oui et en fait moi c qui m'intéresse, c'est d'essayer de comprendre ce qu'il se passe dans ta tête euh... pendant que tu joues avec les élèves. Tu t'en rappelles aussi hein, je me dis aussi que quand on travaille comme ça avec des élèves que l'on connaît bien...

Magali (acquiesce avec la tête et la main): oui

Emilie : il y a forcément des choses que tu fais, que tu dis à certains élèves, voilà pour adapter en fonction de ce qu'ils savent, de ce qu'ils sont, tous ces petits trucs là que moi je ne peux pas savoir en fait quand je regarde les vidéos comme ça. Donc bah s'il y a des moments où tu fais certaines choses particulières par rapport à certains élèves...

Magali : Ah ça oui. Ça c'est sûr.

Emilie : voilà, c'est ce truc là que j'ai envie de comprendre en fait. Alors là tu fais quoi ?

Magali (en pointant l'ordinateur pour désigner des élèves dans le vidéo, arrêtée par Emilie un peu avant) : Alors là t'as un groupe qui a du mal à se concentrer, sauf la petite ici qui est assez bonne en maths mais à cette époque-là elle n'était pas très sûre d'elle. Mais bonne en maths, alors que les autres, c'est 2 enfants là, on un problème de concentration vraiment flagrant, alors pour les rattraper, je les touche, et en les touchant ça les ... enfin moi j'ai cet impression... de les refaire revenir à moi, de les refaire être présent quoi. Lui, il a beaucoup de soucis, il est mis en nourrice, donc euh il sait des choses mais c'est pareil au niveau de la concentration c'est difficile et pareil pour A. Et donc du coup ces enfants-là il faut les ramener tout le temps à ce qu'on est en train de faire, mais j'ai vu au début dans le

truc, il y avait beaucoup d'éléments, donc ils étaient très dispersés, et après finalement au fond ils se sont concentrés.

Emilie : ils se sont mis dans l'activité. Et là c'était un groupe d niveau ? Parce que je ne me rappelle plus l'année dernière si vous faisiez des groupes de niveau, ce n'était pas mélangé ?

Magali : oui, on faisait des groupes de niveaux, mais pas tout le temps, sauf AL qui est bonne en calcul et qui n'a pas de problèmes de concentrations.

Emilie : AL elle s'appelle ?

Magali (*tourne son stylo entre ses doigts*) :L. Mais ces enfants-là, les 3 autres ont des difficultés.

Emilie : Après F, M.A, et comment il s'appelle déjà ? A ?

Magali : A. Oui alors eux ils ont des difficultés. Elle n'est pas sûre d'elle du tout, les 2 autres c'est plutôt des problèmes de concentrations. Tandis qu'A, il n'est pas ... comment dire... structuré.

Emilie : oui

Magali : Il n'est pas rangé, pas structuré, il s'éparpille dans pleins de trucs. En fait j'ai eu des discussions avec sa maman, mais on ne sait pas s'il ne serait pas un peu ... il à tous les trucs de précoce. Il a un bon niveau oral, il s'éparpille très vite, il manque un peu de (*fais un geste avec ses 2 mains, pour imiter l'ordre, la rigueur, mouvement sec de bas en haut*)

Emilie : ouais.

Magali : Mais il sait plein de choses. Mais il est trop...

Emilie : Il n'a pas particulièrement de difficultés en calcul lui ?

Magali : Si parce qu'il ne sait pas comment s'y prendre.

Emilie : d'accord, il n'a pas de méthode.

Magali : Il n'a pas du tout de méthode, ça part dans tous les sens, il ne sait pas prendre l'information importante.

Emilie : Mais c'est vrai qu'on le voit un peu, mais si tu veux on va le ré regarder et puis quand...

Magali : Mais j'ai eu des discussions avec sa mère, elle elle avait des gros problèmes scolaires, et ils se sont rendu compte qu'elle était précoce assez tard. Et son grand frère (à l'enfant), qui apparemment avait des difficultés, lui ils ont voulu le faire passer le test de QI. Donc j'ai dit de demander aussi de faire passer le test.

Emilie : oui

Magali : Mais la mère est en vrac aussi et du coup bah... on ne sait pas. Parce qu'il connaît beaucoup de chose, il a un super dialogue mais après euh... tu vois, c'est un très bon niveau de vocabulaire, il s'intéresse à plein de trucs, mais il n'est pas du tout structuré. Il ne sait pas prendre l'idée principale, là il s'éparpille sur les dessins, les machins... et après il arrive quand même à faire les choses.

Emilie : oui donc on pensait, à une différence d'intelligence surement.

Magali : je ne sais pas après c'est juste une intuition. Après c'est vrai que si le grand frère est déjà comme ça bon...

Magali : et lui, il a un dys ... je ne sais plus ... dys euh... il est dysphasique je crois. Il a un problème pour retrouver, c'est-à-dire pour comprendre la consigne dans son cerveau, et la restituer. Il n'arrive pas à redire ce qu'il a dans la tête.

Emilie : d'accord

Magali : Mais il sait des choses, mais lui il avait redoublé son CP. Maintenant il est parti en ULIS, car il s'est vraiment beaucoup adapté. Alors qu'il sait quand même des choses tu vois. Mais... faut surement lui dire autrement.

Emilie : oui. Là je vais la remettre, et tu peux toi arrêter quand tu veux en fait hein. Dès que tu vois un truc...

Magali : oui, oui.

Emilie : que tu as envie de me dire, tu arrêtes.

REPRISE DE LA VIDEO A 21min d'entretien.

Magali, dès le début de la vidéo : en fait j'ai voulu faire pleins de consignes, au début, peut être surement un peu de trop, parce qu'ils n'avaient pas l'habitude de jouer aux cartes. Donc ils ne savent pas distribuer, il y avait beaucoup de consigne, c'était peut-être un peu trop compliqué au début. Mais finalement, je me dis même en leur donnant beaucoup ils ont quand même réussi à y arriver et à jouer.

Emilie : Et là tu vois par exemple, tu regardes, tu vois que les enfants parlent beaucoup et t'arrive en entendre ce qu'il te dit et à l'ignorer ou il y a des moments où tu fais abstraction ?

Magali : en fait j'écoute. Il y a des moments où je lui dis de s'arrêter. En fait j'écoute, je suis super concentré, et en même temps de l'autre œil je surveille ce qu'il fait, donc parfois j'ai des pertes (*rires*) parce que comme il parle beaucoup, qu'il faut que je lui réponde, l'œil traîne. Et lui (cible *un élève*) je surveille qu'il distribue bien, car j'aimerais bien qu'il apprenne à distribuer, c'est un jeu de cartes, il faut apprendre à distribuer. Donc tout c'est nouveau. Et comme c'est des enfants qui mettent un peu de temps à ... pas à comprendre eh... à comprendre parce que je pense qu'il manque de, ce n'est pas compliquer de distribuer, mais il manque de méthode. Du coup distribuer c'est compliqué, mais en même temps

j'avais envie qu'ils apprennent à jouer. Au départ. Après en deuxième ils y arrivent, et arrivent à faire l'histoire des paires.

Emilie : parce que le but pour toi, c'est qu'ils arrivent à jouer tout seul ou c'était axé sur les connaissances mathématiques ?

Magali : Alors ... je suis un peu trop prétentieuse (*rigole et sourit*) parce que en fait je veux qu'ils fassent les deux. Je veux au final qu'ils soient autonomes, mais qu'ils fassent la numération quand même, mais qu'ils soient autonomes dans la gestuelle. Dans la gestion des jeux. C'est peut-être trop leur demander, c'est ce que je me suis dit au départ, je me suis dit : « oh la la, tu leur donnes beaucoup de consignes ». Parce que en maternelle on est censé avoir joué, même si on a oublié peut-être que ça revient. Du coup au début, ils ne sont pas concentrés, donc je les attrape comme ça pour les recentrer. En fait ils découvrent tout.

Emilie : Parce que là je pense que c'était le 19...non le 12 janvier... il y a eu qu'une séance avant. Peut-être que ce groupe là il faut que je vérifie parce que...

Magali : Oui à la séance d'avant il y a avait deux demi groupes.

Emilie : Ah voilà c'était leur 1ere fois

Magali : Oui, puisque tu vois j'insiste longtemps sur la découverte des cartes, il y a après l'effet de découvrir, ce qui va les aider pour prendre des indices sur les cartes, que ce ne soit pas moi qui leur dise.

Emilie : Ah oui, parce ce que c'était un fonctionnement : un demi groupe qui faisait les maths, et la semaine d'après ils faisaient ça. Et chaque demi-groupe...

Magali : était divisé en 3 sous-groupes.

Emilie : oui en 3 sous-groupes d'accord.

Magali : C'est sûrement ça parce que tu sais-je ... en maternelle, on leur demande de faire découvrir le matériel par soi-même, et c'est ce que je leur fait faire.

Emilie : oui, en fait d'accord, oui, oui ... **(redémarre la vidéo, on entend dans la vidéo : « vous regarder vos cartes ... on va les retourner ensemble ... »)**

Magali : là je leur apprend à ... la règle. **(vidéo : « donc ça s'appelle comment ? Le mistigri ! Qu'est-ce qu'on va faire avec une autre carte ? F concentre toi ... Qu'est-ce qu'on va faire..»)**

Magali : Ah tu vois là je ne la laisse pas découvrir, mais on a peu de temps.

Emilie : et oui ça c'est la difficulté **(vidéo : « chut tu veux bien écouter ? »)**

Magali : Ah tu vois tu l'as rattrapé. (*Sourit et rigole*). Et tu vois lui a des difficultés pour parler donc c'est compliqué si je les perds un peu, car c'est long à dire ce qu'il a à dire. Oui c'est un groupe difficile. (Vidéo : « **ah sur le pirate il y a un perroquet. Alors F, elle compte les fruits.** »)

Magali : Alors, quand j'entends un indice qui correspond, j'essaye de l'attraper pour les diriger. Mais ils sont déjà plus concentrés là. (Vidéo : « **vas-y dit A ! », A explique difficilement** »).

Magali : Tiens tu vois, il ne sait pas exprimer, alors qu'il parle très bien, il peut exprimer beaucoup de choses. (Vidéo : « **il est à l'envers. Pause, pause, pause. On est en train de parler. On est train de parler** ») Même là il aurait fallu prendre plus de temps pour la laisser découvrir, mais ça c'est un truc de maternelle, prendre du temps pour leur faire découvrir le matériel. Mais comme ils sont jeunes... mais comme je voulais quand même qu'ils jouent... faut essayer de tu vois (*rigole, sourit*), de dire « je passe combien de temps ? ». (Vidéo : « **vous me laissez parler là ! L a dit quelque chose d'intéressant, regarde elle a dit là c'est écrit 1, et celui-là est à l'envers, car tu peux tenir ta carte dans sens-là, ou dans ce sens-là. Regarde F... regarde c'est pareil pour le six. Regarde A. Quand tu retournes ça fait ...** ») Oh la vache, je lui enlève les cartes, pour éviter qu'il se disperse sur autre chose. L a compris, F peut être... et lui il était dans son truc à lui. Donc c'est compliqué de... (vidéo : « **Alors là il y a le mistigri qui vous parle. Il faut faire des paires. Qu'est-ce que c'est des paires ?** » **Élèves : « euuuhh...** ») Alors tu vois j'utilise ce mot là en me disant que c'est important. En fait ça leur est passé un peu au-dessus, alors après je n'utilise plus le mot paire parce que ça ne leur parle pas tellement ou c'est trop nouveau. Le mot paire je l'ai dit, mais après je leur dis « deux par deux » parce que c'est un langage plus simple qu'ils comprendront plus. Autant, sur un autre groupe d'enfants qui étaient plus à l'aise, j'aurais encore continué à utiliser le mot pair, autant ça ne leur parlait pas du tout, et on n'était pas le mot paire ce jour-là. J'ai glissé le mot, et j'ai vu que ça n'accrochait pas.

Emilie : Oui, parce que je n'ai pas bien compris pourquoi, ce qu'elle dit. Elle (en *montrant l'ordi*) quand tu lui pose la question, j'ai eu l'impression qu'elle disait que c'était un couple.

Magali : Je ne sais pas.

Emilie : On va repasser. (vidéo : « **ensuite il faut faire des paires, qu'est-ce que c'est que faire des paires ? F... élèves : avoir des couples.** »)

Emilie : Avoir des couples ?

Magali : je ne sais pas, en plus tu vois comme elle est tellement timide, elle met ses mains devant sa bouche, elle ne parle pas fort. C'est une enfant très... qui a un manque de confiance en elle. Et du coup elle s'empêche pleins de choses. C'est dommage elle connaît des choses.

Emilie : (vidéo **redémarre**) oui du coup, là tu n'as pas relevé.

Magali : non, je demande et en fait... on vient d'apprendre qu'en fait, ce genre de truc ne faut pas faire.

Emilie : C'est-à-dire ...

Magali : Alors... (Bafouille), moi j'essaye toujours d'avoir ce qu'ils pensent. Et quand tu as un mot nouveau, il ne faut pas demander à ce qu'un enfant l'explique, parce que si c'est faux, certains enfants vont retenir ce qui est faux. Donc maintenant j'essaye de faire un peu attention, ou de demander quand j'ai entendu la vraie réponse.

Emilie : Ou quand tu l'as déjà vu toi-même en classe peut être ?

Magali : oui peut être. Mais là j'essaye quand même d'avoir leur idée. Mais ça ne marchait pas. On nous a dit cette année en formation, et je l'avais déjà entendu dire, par rapport au mot faux dans la dictée, et que tu demandes aux enfants de corriger etc. Ils disent qu'il ne faut absolument pas faire ça, c'est un chercheur qui a fait une conférence sur ça, qui nous avait non, parce qu'en fait il y a des enfants comme ces enfants-là, qui sont distraits régulièrement et il suffit qu'ils voient une fois le mot avec la faute, pour qu'ils le photographient. Et j'ai rediscuté avec le monsieur, c'est le monsieur qui fait le vocanet tu vois ... et je lui dis bah voilà, car on fait la dictée négociée. Et je lui ai dit que j'ai entendu une conférence, où on nous a dit qu'il ne faut pas surtout pas écrire au tableau des choses fausses. Et il m'a dit sauf que dans la dictée négociée, on part du principe qu'il y a des choses fausses. Voilà, qu'il faut bien le dire que c'est faux. Alors là tu vois, peut être que je ne ferais plus ça, demander...

Emilie : et la tu penses qu'en cette période-là, tu n'avais pas déjà vu ce mot là en classe ? Par ce que c'était le milieu d'année quoi...

Magali : Non c'était en janvier... et puis ils n'ont pas... à part lui qui a plus de vocabulaire... ils ont un vocabulaire un peu pauvre mais... je ne sais pas si j'aurais dû continuer sur le mot paire, mais comme ça ne leur parlait pas. Voilà. J'ai peut-être plus insisté sur la fois d'après. (vidéo **redémarre : « tu vois faut mettre les cartes par deux... »**) Tu vois, je le montre avec les doigts.

Emilie : En tout cas, sur le moment c'est quelque chose que tu as fait plus ou moins spontanément, de montrer avec les doigts.

Magali : Non. Enfin, spontanément oui, parce que j'ai l'habitude, j'étais beaucoup en maternelle, avec des enfants qui n'avaient pas de vocabulaire, ou qui ne comprenaient pas le français. J'ai fait beaucoup par les gestes. En fait, ces enfants-là qui des fois oralement ne... se concentrent pas sur l'oral, ils ont comme ça aussi un visuel. Comme ça je me dis ça leur donne deux chances. Tu sais, on a des mémoires un peu... et donc je me dis que si visuellement ils l'ont vu et entendu, ça leur donne 2 fois plus de chances de retenir la consigne.

Emilie : oui

Magali : (vidéo **redémarre**) maintenant ça devient spontané, mais j'y pense tout le temps. Vite fait mais...

Emilie : peut-être la maternelle t'a aidé à consolider ces pratiques là

Magali : voilà après le fait d'avoir entendu plein de fois... et après j'ai une fille qui est beaucoup dans l'auditif... enfin on nous a toujours dit au cours de ma « carrière », on nous dit « il y a plusieurs mémoires, essayez de varier ». Donc j'essaye de le faire souvent. Pour que cette consigne reste visuelle, car elle est importante. Tu vois ce matin je l'ai fait, aussi. J'ai dit « il faut 4 faces carrés » (montre 4 avec les doigts) je ne l'ai pas fait avec le groupe d'avant mais avec le groupe qui a du mal à se concentrer, où tu vois les consignes elles ont été à moitié oubliées, je leur montre 4, me disant que certains vont retenir cette information, car ils l'ont vu, et pas que entendu.

Emilie : effectivement. (Redémarre la vidéo). Alors là justement, je voulais revenir sur la technique de comptage, est ce que ça une technique que tu reprends depuis le début de l'année pour additionner? Est-ce que c'est le sur comptage qui est principalement utilisé comme méthode ?

Magali : Ces enfants sont encore en sur comptage. Tu sais moi c'était mon 1^{er} CP, on a appris par cœur des petites choses, « deux + deux » voilà... et donc normalement euh... on a fait pleins de calcul mental jusqu'à 10 puis après on est passé au ... oui parce que en maternelle ils comptent sur leur doigt, et après on essaye de retenir, c'est l'étape d'après. En CP, il y a le sur comptage comme ça, et on essaye de faire les compléments à dix et de rajouter.

Emilie : mais là je ne sais pas s'il avait été vu les compléments à dix. Car là le complément c'est le onze pour le mistigri.

Magali : Si on l'avait fait. On avait fait assez vite la maison jusqu'à dix. A onze, non ça change après.

Emilie : Et là c'était quelle méthode que tu utilisais l'année dernière en CP?

Magali : je ne sais plus.

Emilie : Cap maths ?

Magali : non c'était pour le CE1, pour cette année. Mais ça, ça m'a bien convenu. Autant l'année dernière c'était litchi, ce n'est pas ça ?

Emilie : il faut que je vérifie je l'ai peut-être pris en note.

Magali : c'était un fichier, ce n'est pas moi qui l'avait choisi. Et il y avait des choses que j'ai fait en plus, parce que ce n'était pas ma façon à moi de comprendre les maths, alors c'est un peu compliqué d'expliquer les maths quand tu vois, tu vois un truc tu te dis « ça ne me parle pas du tout », alors tu vois, tu essayes de trouver une méthode. Mais j'ai trouvé Cap Maths super bien fait, parce que ça m'a parlé. Mais j'ai une collègue, elle n'a pas aimé, ça ne lui a pas parlé.

Emilie : parce que litchi, l'idée était qu'il y a moins de manipulations peut être ?

Magali : Pas que ça. C'était aussi la façon d'aborder les choses. Tu vois, par exemple Cap Maths, il te demande tout le temps d'expliquer comment tu as trouvé. Qu'il n'y a pas qu'une seule solution. Ça permet de donner les solutions de chacun, et puis un va trouver cette solution qui va lui parler. Voilà.

Emilie : D'accord, donc c'est plus sur l'explicitation des différentes procédures des élèves ?

Magali : ça et puis, je pense qu'il prend son temps pour faire l'opération mais, plus de temps pour comprendre le fond tu vois. Comprendre les nombres, comprendre que les unités ça devient une dizaine, qu'on les transforme. Moi je trouve que c'est... Pour moi ... pour l'avenir, tout le monde est capable de faire des techniques, mais c'est plus important d'apprendre ce qu'on est en train de faire, plutôt que d'utiliser une technique. Après certains, n'ont pas tous compris la notion d'unités et tout ça, ils savent faire une addition, mais ça ne te dit pas s'il a compris. Sur l'évaluation tu leur dis : « ok c'est bon tu sais faire la technique, mais te n'as pas compris ce que ça voulait dire au fond. »

Emilie : Oui, en fait ils ne savent pas décomposer un nombre.

Magali : Voilà, ouais. Pas compris que voilà. Et là on est sur la multiplication et c'est pareil. Ils savent multiplier, mais ils n'ont pas compris. Et Cap Maths insiste sur la manipulation.

Emilie : ok, va falloir que je re regarde litchi. (Redémarre **la vidéo**).

Magali : Voilà, il faut le reconcentrer. Je les touche. Parce que c'est en maternelle que j'ai appris à les ... les ...

Emilie : rechercher ?

Magali : les ramener. (*Imitant avec son poing, une main qui revient vers elle, comme pour ramener un élève*) (**vidéo : « F ! 11+3 ça fait 11 ?, F : non, 11+ rien. , Bien., élève : là c'est 14. , Et comment on fait pour faire 14 ? ... On reprend les cartes dans les mains. »**) Donc là je me dis ça suffit cette phase, il faut qu'ils jouent. Ils sont impatients de jouer. Comme c'est la 1ere fois, j'ai pris du temps à faire ça. Après on rappelle les règles. (Vidéo : « F tu ne vas pas savoir si tu n'écoutes pas. Ensuite, qu'est-ce qu'il va se passer ? Toi tu vas tirer ... tu mélanges bien... ») J'essaye de lui faire reformuler pour que ça s'intègre à lui. (Vidéo : « tu mélanges bien tes cartes, et c'est F qui va jouer. Chut. C'est F qui va prendre une carte. ») Là je fais preuve de patience (*rigole*), c'est long c'est fastidieux. Mais je me dis ce groupe-là a besoin de ... voilà je rappelle les règles, ils en oublient comme ce matin. Il faut que tu leur rappelle la consigne.

Emilie : On va que elle est vraiment... elle n'est pas dans le calcul mental, dans le sur comptage, elle est vraiment dans le dénombrement. Et elle est dénombre la quantité jusqu'à ce que ...

Magali : non en fait, le jeu a surtout servi à leur redire en petit groupe, qu'il fallait garder les grands nombres (*imite dans la tête, avec ses mains*). Ça a au moins servi à ça. Et c'est ce qu'ils ont fait après. Et tu as les meilleurs qui ont intégré quelles cartes faisaient onze.

Emilie : Oui, tu as la sensation, que ça les a un peu aidés en calcul mental ?

Magali : Tous les jeux qu'on fait là, de solide, ils vont retenir des choses. Le fait d'avoir manipulé, jouer, chercher de façon ludique, ça aurait pu être ennuyeux, et du coup manipuler et faire les choses en jeux, ils retiennent mieux... Ouais, je suis persuadé de ça. Ils s'en sont souvenus lors du calcul mental.

Emilie : Ils s'en sont souvenus du jeu du mistigri ?

Magali : Oui certains disent qu'ils connaissent par cœur. C'est parce qu'ils avaient vu les calculs au mistigri. (Vidéo **reprend**) Alors tu vois au niveau de la manipulation des cartes...

Emilie : il a besoin de poser des cartes

Magali : en éventail c'est difficile. Tu vois ces des élèves qui ont du mal avec les maths, et en jouant, ils ne voient plus qu'ils font des maths. Et ça c'est super. Et là tu vois, elle a réussi (en *montrant F*), et pour une gamine timide ou en manque de confiance, du coup ça, ça les aide vachement.

Emilie : En classe elle participe comme ça ?

Magali : non très peu, (imite *l'élève*), elle lève plus ou moins le doigt comme ça, c'est moi qui va la chercher, car je vois quand elle a la bonne réponse. J'ai quand même réussi à la récupérer. Je l'ai gardé 2 ans, au début, elle ne disait pas un mot. Mais elle n'est toujours pas très sûr d'elle, tu ne peux pas la changer non plus. Mais dans le jeu, elle oublie qu'il y a des bonnes et mauvaises réponses.

Emilie : oui, elle est dans l'enjeu du jeu ?

Magali : oui, mais du coup elle fait quand même des maths. Et ça ne lui paraît pas ennuyeux, elle ne se sent pas en échec. Et tu vois là, je les perds car quelqu'un rentre, mais ils se reconcentrent très vite. (Vidéo : « **est ce que 5+6 ça fait onze ? Oui, donc tu me donne ta paire. Pioche !... Est-ce que 9+3 ça fait onze ? Alors vas-y tire une carte ! Doucement, il ne faut pas abimer les cartes... F, il faut que tu tires une carte. »**) Elle a compris comment ça fonctionnait. (Vidéo : « **F, il y a combien de fruits là ?... Alors est ce que tu as le 2 ? Non, alors ramasse tes cartes ! ... nous c'est dix qu'on veut ? »**)

Emilie : il faut plusieurs tours pour qu'elle comprenne.

Magali : A a compris.

Emilie : on le voit compter sur ses doigts. A elle (F) est dans le jeu. (Vidéo : « **tire une carte à F. Est-ce que tu peux faire 11 ? Donne-les-moi tes cartes qui font onze. Non F tu gardes dans tes mains. 10+1 ça fait onze ? Élève : 10 ... oui. »**)

Magali : je ne sais pas si elle m'a dit oui pour me faire plaisir. (**Vidéo : « alors tu as gagné F. »**) (*Rigole*)
Nan mais tu vois ça fait plaisir de les voir, ça fait plaisir de voir ces élèves en difficultés, les voir jouer, compter.

Emilie : on voit qu'ils sont comptant de faire ce qu'ils font.

Magali : Et n'empêche qu'ils bossent. Peut-être que grâce à ce jeu, elle a compris qu'on peut sur compter.

Emilie : Oui, en voyant les autres faire.

Magali : oui ils apprennent beaucoup comme ça.

Emilie : Bon bah, super. Bon bah là je n'ai pas de questions qui me viennent à l'esprit. Surement quand vous allez vous regarder les unes les autres. Le but va être maintenant, de croiser les regards, chacune, sur vos pratiques. Parce que vous avez globalement surement plus ou au moins, idée de comment fonctionne les unes et les autres...

Magali : ah, on ne sait pas trop.

Emilie : tu ne sais pas trop ?

Magali : Maelle un peu car elle vient dans ma classe. Valérie je la vois moins. Parfois je lui demande comment elle a fait, mais il y a des petites choses que tu ne vois pas. C'est compliqué d'être en Co-intervention. Il faut vraiment en discuter avant, et encore c'est compliqué, tu ne dis pas : « toi tu dis ça et moi je dis ça. » tu as des enfants en face de toi qui te répondent autre chose, puis moi je ne suis pas rigoureuse mais...si un enfant nous expose une idée, je me dis « tiens c'est une bonne idée, ce qu'il nous avance là, s'il a compris cette méthode là c'est qu'il l'a compris comme ça. » Donc je peux emmener les enfants sur ce truc-là. Mais euh...

Emilie : tu te bases beaucoup sur ce que te dit l'élève, pour aller vers l'objectif que toi tu as mis en début de séance ?

Magali : oui, c'est pour ça que je faisais des fiches de prés mais je ne suivais jamais en fait, mais je trouvais que leur idée était bonne. Donc en fait c'est ça, plutôt que la mienne derrière ma feuille. Par exemple, Fiona a fait des multiplications en ligne, c'est elle qui a eu l'idée, et j'ai trouvé que c'était une super idée quoi.... (*Tape dans ses mains, pour les garder jointes*). Donc je reprends, on en reparle au tableau.

Emilie : et là l'année dernière pour les ateliers est ce que tu te rappelles, la mise en place de Mistigri c'est un peu Myriam qui était venu présenter...

Magali : oui mais on ne s'était pas dit comment on va faire la chose. Parce que tu vois en maternelle, en général on présente le matériel, ils manipulent, mais c'est sur plusieurs séances. Là j'ai fait tout en un,

car je me dis qu'ils sont plus grands, mais ils sont quand même là, ils regardent les cartes, ils ont envie de ...voilà. Il y a un moment de découverte, de voir à quoi ça correspond. Mais je ne sais pas si on en a parlé ça avec les filles, si elles l'ont fait par exemple, sur une première séance.

Emilie : il me semble, mais c'est vrai que ça aurait été bien de voir les 1ere séances de tout le monde en fait. Mais Valérie, on l'avait en fin d'année, donc c'était compliqué. On n'avait pas les mêmes moments pour toutes. Mais ça vous pourrez en parler.

Magali : Mais même là tu te dis, je mets 5 minutes pour faire ça, pour qu'il découvre machin, et en fait quand je vois que je perds tout le monde, hop je passe à autre chose. Donc ça dire pas... on tu t'aperçois à ce moment, qu'un truc n'a pas été compris, alors tu restes 10 minutes de plus. Après j'essaye de faire attention à leur intention. Alors qu'il faudrait parfois faire le contraire : que ce soit eux qui s'adaptent à un temps.

Emilie : Oui, et tu te souviens, pas forcément pour ce groupe là, mais d'une manière générale, avec le jeu du Mistigri, il n'y a pas eu de difficultés liées aux cartes ? Comme il y avait des fruits, des perroquets, des couleurs ...est ce que tu as des souvenirs...

Magali : Oui bien sûr, on en a parlé avec d'autres groupes. Mais il y a des groupes qui ont tout de suite vu que les perroquets ça faisait 10.

Emilie : Peut-être qu'ils étaient plus sur les chiffres. Parce que on voit quez F dénombre, mais j'ai l'impression que les autres, en tout cas lui, parle beaucoup des chiffres sur la carte. Parce que c'est vrai que ça peut paraître étrange cette représentation de la dizaine avec des perroquets, alors que ça aurait pu être un paquet de 10 fruits.

Magali : non, en fait c'est mieux que ce soit... de se rendre compte qu'un perroquet est une unité en elle-même.

Emilie : tu trouves que c'est plus simple toi ?

Magali : bah nous par exemple, quand je leur fais représenter les dizaines c'est un truc comme ça (dessine *un bâton représentant une dizaine*) avec les unités à part.

Emilie : et tu ne représentes pas les petits carrés ?

Magali : non, c'est pour leur montrer que c'est une dizaine en elle-même. Alors, il faut leur rappeler souvent parce que certains ont oubliés. Ils comptent les cubes dedans. Donc moi je trouve ce n'est pas si mal de mettre des perroquets.

Emilie : Que ce soit une autre représentation. Mais faudra qu'on voit quand on sera toutes les 4 ensemble, si avec le Mistigri il y avait une volonté de travailler, re travailler les compléments à 10...

Magali : ceux-là n'étaient pas prêt à faire les compléments à 10, même en début CE1, il y en avait plein qui ... ne savent pas donc ont à rien appris, pour aller plus vite, mais certains ne les utilise toujours pas. Mais Cap Maths les utilise souvent les compléments à 10.

Emilie : oui pour des stratégies de calculs. Parce que là c'est vrai que le Mistigri à 11 ce n'était pas mal pour réutiliser.

Magali : Mais ils n'en étaient pas là eux ! ...

Emilie : Bon, bah je crois que l'on arrêter.

Magali : Oui, il est quelle heure ?

Annexe 22 :
Vidéo de la séance de Valérie

(Voir Annexe 28)

Annexe 23 :
Transcription de la séance de Valérie

(Voir Annexe 29)

Annexe 24 :
Entretien d'auto confrontation simple de Valérie

(Voir annexe 30)

Annexe 25 :
Vidéo de la séance de Maëlle

Fichier Vidéo mis à disposition du jury.

Annexe 26 : Transcription de la séance de Maëlle

V : est-ce que on a le droit de le déposer pour le prendre de notre côté ?

Maëlle : on a le droit de quoi ? de faire quoi avec le Mistigri ?

V : ah oui on doit piocher !

Maëlle : tu te souviens ? tu te souviens ! Donc je vais vous laisser distribuer. Tout le jeu. Il faut distribuer tout le jeu, jusqu'à temps qu'il n'y ait plus de cartes. Je vais vous laisser commencer. Attention aujourd'hui la règle du Mistigri, c'est que les deux cartes qui vont être ensemble, la paire de cartes, ça doit faire un total de 20. D'accord, on doit faire un total de 20.

Les élèves : oh !

Maëlle : D'accord, on doit faire un total de 20. Si vous avez deux cartes, si on les additionne font 20, vous les poser. Alors (*à la fille en face d'elle*) : comme il y a qu'une carte avec chaque nombre, est ce que tu vas trouver 10+10 dans le jeu ?

M (*Fille en face de Maëlle*) : elle hoche la tête pour dire non.

Maëlle : Non, il n'y a qu'une carte de 10. On ne peut pas faire une paire avec deux cartes de 10, puisqu'il n'y a qu'une carte de 10. Donc j'ai retiré la carte de 10 et je l'ai remplacé par la carte du Mistigri. D'accord ?

M elle hoche la tête pour dire oui.

Maëlle : (*regarde les autres*) il y a le mistigri, et toutes les autres cartes marchent par paire pour faire un total de 20. Ça marche ? (*puis regarde le Garçon à gauche*) Alors vas -y, c'est toi qui distribues.

V distribue toutes les cartes.

Maëlle : jusqu'à ce qu'il n'y a plus de cartes, exactement. Allez, on regarde son jeu, sans le montrer aux copains. Et si on a déjà une paire de 20 ...

S (*garçon à droite de Maëlle*) semble avoir de bonnes cartes car il sourit, et est impatient.

Maëlle : (*dit à quelqu'un derrière elle*) non elle est en sortie Magali, elle l'a mis au tableau. (*Reprend avec ses élèves*) Alors... et vous essayez de parler un petit peu fort, comme il y a du bruit dans la classe.

M : je peux avoir 20 mais avec une seule carte ?

Maëlle : ah non ! Qu'est ce qu'il faut ? si on a deux cartes, et que tu as déjà la carte 20, qu'est ce qu'il faut pour faire 20 ? Vous lui répondez à M ! Quelle est la carte qu'il lui faut, quand elle a déjà la carte qui fait 20 , et qu'il lui faut une deuxième carte ?

V : 0 !

Maëlle : le 0 ! D'accord M ? Alors est ce que quelqu'un a déjà une paire de cartes qui fait 20 ?

S : non.

Maele : non ? vous êtes sûr ? très bien. Donc (*au garçon à gauche*) tu vas piocher une carte chez S !

Les deux garçons rigolent une fois la carte tirée.

Maele : allez, tu tends ton jeu. Si tu as une paire de cartes qui fait 20, tu la poses, sinon tu tends ton jeu à J tu te souviens !

V repère le 13+7. Mais pose d'abord 3 cartes : 13+7+0.

Maele : ah, c'est que 2 cartes ! celle-là tu la gardes ! (lui *redonne la carte 0*) . Est-ce que vous êtes d'accord avec V que 13+7 ça fait 20 ?

Pas de réponses des élèves.

Maele : vous vérifiez dans votre tête ?

S surcompte sur ses doigts.

Maele : alors est ce que vous êtes d'accord ?

Les élèves : oui !

Maele : oui on valide ? regardez dans 13, il y a déjà 10 qui sont cachés dans 13. On est déjà arrivé à dix. Donc il nous manque encore 10 pour arriver à 20. Donc il reste le 7 et le 3. Est-ce que 7+3 ça nous fait une nouvelle dizaine ?

Les élèves acquiescent.

Maele : oui. Donc on a 7+3 ça fait déjà 10. Et la dizaine qui est caché dans 10, on arrive à 20. C'est bon. Bravo V ! Allez, tu tends ton jeu à J.

J tire une carte dans le jeu de V. Les élèves rigolent.

Maele : alors non ? tu tends ton jeu ?

M tire une carte à J. Puis tends directement son jeu à S. Les élèves rigolent.

Maele : laissez-le compter !

S compte dans sa tête et semble surcompter à l'aide ses doigts.

Maele : alors S, as-tu une paire de cartes qui fait 20 ? tu hésites avec quoi ? entre quoi et quoi qui fait 20 ? Celle-ci ? tu veux additionner laquelle et laquelle ?

L'élève hésite encore.

Maele : c'est deux-là c'est ça ?

Il acquiesce.

Maëlle : alors tu as déjà une dizaine. La dizaine c'est le perroquet. Et maintenant il te reste ça, est-ce que ça va faire une deuxième dizaine ?

L'élève murmure la réponse à Maëlle.

Maëlle : d'accord, donc ça ne fait pas 20.

Tu tends ton jeu à V. Allez, tends bien ton jeu. (À V, *face au sourire de l'élève*) si tu le peux, tu le mets, si tu ne peux pas, tu passes à J. Non V, ne passe pas 2h à mélanger les cartes ! allez vas-y. (à J) est ce que tu as la carte correspondante à celle que tu viens de piocher ? Non ? alors tends ton jeu à M. Puisque les autres tu avais déjà vérifié normalement.

M hoche la tête, pour dire qu'elle n'a pas de combinaisons. S tire dans son jeu, mais J pose une paire de cartes.

Maëlle : Allez, est ce que vous êtes d'accord avec J ? et regardez, en plus ça ressemble beaucoup avec ce que l'on vient de faire avec V. Regardez, qu'est ce qu'on remarque ?

M : c'est le contraire parce que, il y a le 7 (montre le 7) et le 3 (montre le 3 de 13). Et c'est le contraire !

Maëlle : comment ça c'est le contraire ?

M : bah parce que là c'est le 3 qui va devant, et il là le 7, c'est comme s'il échangeait (*montre que la 1ere combinaison est 13+7 et la nouvelle est 17+3*)

Maëlle : d'accord, donc ici on a une dizaine et 3 petites unités, et en fait ; la dizaine a disparu. Et elle est passée où ?

M montre le 17.

Maëlle : eh ouais ! la dizaine a basculé sur l'autre carte. Donc on a toujours 7 et 3, et il y a la dizaine qui a changé de place. Allez, on continue.

S pioche dans le jeu de M. Il pose 2 cartes.

Maëlle : est-ce que ça fait 20 ?

Les élèves sont d'accord.

Maëlle : oui, 18, 19, 20. 8 et 2 (*montre avec les doigts*) ça fait 10. Et qu'est ce qu'il nous manque pour faire 20 ?

J : une dizaine.

Maëlle : une dizaine qui est là ! donc on a la dizaine, plus la dizaine qui est là ! ok on continue.

V joue, et pose 2 cartes.

Maëlle : Bravo ! alors qu'est ce qui fait 10 et 10 dedans ?

V : 9+1 ça fait 10. Et il y a la dizaine qui est devant.

Maelle : elle est devant, elle est dans 19. Ok on continue.

J réfléchit puis tend son jeu à M, qui pose 2 cartes.

Maelle : alors, êtes-vous d'accord avec M ?

Les autres : OUI !

Maelle : qu'est-ce qu'on a qui fait une dizaine ?

V : 5+5. Et la dizaine.

Maelle : voilà, il y a 5+5 et dans 15 il y a la dizaine. D'accord. On continue.

S réfléchit.

Maelle : là, tu as compté avec les petits fruits ?

S : oui.

Maelle : d'accord, et regardez qu'est-ce qu'on remarque ? (*Met les cartes au-dessus de la combinaison 18+2*).

V lève la main.

Maelle : encore toi V ? j'attends un peu les copains et copines.

M lève la main.

Maelle : M !

M : parce que c'est comme ce qu'on avait fait !

Maelle : c'est comme ce qu'on avait dit là ! ($17+3 = 13+7$) on a les mêmes unités 7 et 3 et 7 et 3, et c'est la dizaine qui a changé de carte. Regarde S. 8 et 2, on avait dit que $8+2$ ça faisait 10 d'accord ? là aussi on a $8+2$. Et la dizaine qui était avec le 8, elle a changé de cartes. Le perroquet qui était là il a changé de carte. Ok, allez tends ton jeu.

V, tend à J.

Maelle : allez, il faut qu'on termine.

J pose 2 cartes.

Maelle : ah alors, on est ce que je la range, si je dois la ranger avec quelque chose ?

J montre la combinaison 19+1.

Maelle : il y a 9 et 1 qui font 10 et la dizaine a changé de carte d'accord ? Allez on continue.

M tire. S tire dans le jeu de M. Il pose la combinaison 20+0.

Maëlle: bravo! S a gagné. Allez (à V) tu pioches chez qui ? qui il y a avant S ?

Il pioche dans le jeu de M.

Maëlle : alors est ce que ça fait une paire ?

V : oui !

Maëlle : pose alors ! Vous êtes d'accord ? qu'est-ce qu'on regarde pour voir si ça marche ?

J : les unités.

Maëlle : on regarde les unités. Alors ?

V lève la main et prend la parole : 6+4 et ont déjà l'autre dizaine.

Maëlle : donc ça fait 20. Super. (À J) tu pioches chez qui ?

J : chez M. *(Ce qu'elle fait aussitôt)*

Maëlle : c'est entre vous deux les filles ! alors est ce que tu as une paire ?

Elle sur compte sur la carte.

J : Oui !

Maëlle : j'aimerais bien aussi savoir où est ce que tu la ranges ! tu la ranges en face de quoi ? Regarde les unités ça te fait penser à quoi ?

Elle pose au-dessus de la 1ere combinaison.

Maëlle : eh oui, on a 6 et 4 pareil. Et la dizaine a changé de côté.

Maëlle : Donc ! Eh ! regardez ce que l'on retrouve ! On retrouve les compléments à dix, c'est-à-dire : 1 et 9 ça fait 10, 8 et 2 ça fait 10, 7 et 3 ça fait 10, 6 et 4 ça fait 10, 5 et 5 ça fait 10. Donc pour pouvoir faire les compléments à 20, on doit bien connaître les compléments à dix. Et puis on sait qu'il y a la deuxième dizaine qui fait 20, d'accord ? Eh bien, vous avez super bien joué ! Donc qui a gagné ? Vous trois (désigne, V, J, S) et toi (désigne M) tu as eu le Mistigri. Allez on change on va à l'autre atelier.

On change les enfants !

Annexe 27 : Entretien d'auto confrontation simple de Maëlle

Emilie : « alors là on va faire un entretien d'auto confrontation. Donc c'est-à-dire que je vais te montrer ta pratique, et toi en fait tu vas essayer de m'expliquer avec des mots très simples ce que tu vois, ce que tu comprends de ton activité. Donc c'est bien sûr sans jugement... »

Maëlle : « Donc c'est des consignes que je peux donner, ou que je ne donne pas d'ailleurs ? »

Emilie : « tout ce que tu vois en fait, parce que c'est vrai que quand on a une position extérieure, on peut bien sur décortiquer la vidéo, et puis remarquer certaines choses mais il n'y a que l'observable. Mais tout ce qui est lié à toi, à ce que tu pensais à ce moment-là si tu t'en souviens mais pas forcément. Essayer de traduire au mieux ce que fais réellement. C'est centré sur ta pratique à toi. »

Emilie : « donc on va le faire en 2 temps. Dans un premier temps, tu vas regarder simplement les images pour essayer de te remettre dedans et de revivre la situation, et de t'habituer à ton image parce que ce n'est pas forcément évident aussi de se voir au début. Donc, tu vas te voir, tu vas t'entendre, donc il y a peut-être des choses déjà qui vont te parler. Si tu veux prendre des notes d'ailleurs, je peux te passer un papier. »

Maëlle : « oui je veux bien. »

Emilie : « je pense que je dois avoir un crayon ? »

Maëlle : « attends je dois avoir un stylo derrière. »

Emilie : « Si tu as des choses que tu remarques, que tu aimerais revenir. Donc on va laisser défiler jusqu'au bout la vidéo. Je crois qu'elle fait... tu vois elle fait quand même 13 minutes. Dans un second temps on va revenir, sur ce que tu as vu, on va remettre la vidéo. Tu pourras l'arrêter quand tu veux, moi je pourrais aussi te questionner. Alors ce sera peut-être des questions qui vont te paraître peut-être naïves, mais c'est fait volontairement pour essayer de comprendre plus finement pourquoi à un moment tu aurais pu faire ça, ou dire ça. Essayer de comprendre, mais c'est vraiment à visé compréhensive. C'est-à-dire, qu'il n'y a jamais de jugement ou quoi que ce soit. Et c'est vraiment pour comprendre ce que tu fais. Voilà, tu pourras arrêter l'image, revenir en arrière même si tu veux. Parfois, je te dirais « ah je n'ai pas bien compris ce que tu faisais là, est ce que tu peux m'expliquer. » Voilà, tout ça évidemment c'est strictement confidentiel, c'est pour ma thèse. Ce ne sera jamais diffusé. Après si toi tu estimes que cette vidéo là, ça pourrait être intéressée de la partager avec tes collègues, on pourra la reprendre... »

Maëlle : « moi j'aimerais bien faire en croisé avec Magali et sa façon de présenter... je sais qu'on... »

Emilie : « oui, généralement, on fait un fait présentation simple, et après on peut croiser avec d'autres enseignants qui ont déjà vu une vidéo. Donc oui, oui, on essayera de la faire aussi. Donc voilà je te laisse regarder. »

La vidéo démarre à 5 minutes de l'enregistrement de l'entretien.

Maëlle prend plusieurs notes durant la vidéo.

Emilie : « Alors juste ton impression globale, avant de revenir plus dans le détail. Sachant que c'est vraiment te remettre dans l'action, et comprendre ce qu'il se joue dans les interactions, dans ce que tu

dis à ce moment-là précis voilà. Quelles étaient tes intentions si tu t'en souviens ? tes préoccupations. »

Maelle : « alors si on se base sur la notion qu'on voulait faire passer, comme ce n'était pas la séance de découverte. Sur le jeu en lui-même, je voulais qu'ils commencent à se débrouiller tout seuls, c'est pour ça que je les ai laissé distribuer au début etc... sauf qu'on s'est rendu compte, que sur chaque séance il faut vraiment être derrière parce que les enchaînements d'actions pour des CP sont un peu compliquées : c'est-à-dire d'abord regarder sa paire, tendre son jeu au camarade d'après, qui doit piocher, quand il pioche, il doit trouver une paire, si oui la poser et expliquer pourquoi, sinon tendre à nouveau son jeu au voisin. Et en même temps quand on pioche, on peut déjà anticiper une réponse parce qu'on a déjà vu que les autres cartes ensemble ne fonctionnaient pas, donc c'est uniquement avec la carte qu'on va recevoir qu'on va pouvoir éventuellement fabriquer une autre paire. Ça fait énormément de choses pour eux, et en fait au niveau ordre d'action, on a vraiment besoin d'être derrière en permanence, à dire : « tu dois faire ça. » J'ai trouvé que c'était assez laborieux à chaque fois. Donc il y avait quand créé une habitude, pour qu'ils puissent jouer tout seul ensuite, ça c'était un point de vue purement pratique et puis après au niveau des notions, sur l'avancée des séances on était sûr consolider les compléments à dix, et comprendre qu'on pouvait s'en servir pour atteindre les compléments à 20, ou les compléments à la dizaine supérieure. Donc là-dessus je pense que sur le petit quart d'heure de jeu, ça collait avec la notion qu'on voulait faire passer et le travail qu'on voulait faire faire. Ensuite, ce que j'ai remarqué... »

Emilie : « si tu veux on peut reprendre carrément, et tu fais pause. »

Vidéo : « ah oui on doit piocher ! tu te souviens ? donc je vais vous laisser distribuer. Il faut distribuer tout le jeu ... aujourd'hui la règle du mistigri, c'est les 2 cartes qui vont être ensemble, la paire de cartes, ça doit faire un total de 20 »

Maelle : « alors ouais, là sur les consignes j'ai beaucoup étayé. On est sur un jeu donc on a 2 cartes ensembles, donc c'est la paire. Le but du mistigri c'est de faire la paire. Donc je reste sur paire, mais après on est quand sur un vocabulaire mathématique de l'addition. Donc c'est pour ça qu'ensuite j'ai mis la paire de carte, j'ai dit « les cartes qui vont ensemble, donc la paire », pour donner une explication du mot paire. J'ai vachement fait attention au vocabulaire quand même. Et ensuite de placer quand on les additionne ensemble. Donc basculer d'un vocabulaire de jeu à un vocabulaire mathématique, où on est sur la représentation d'un calcul en ligne en fait. Une addition et un total. Et donc utiliser les termes appropriés au langage mathématique. J'ai commencé par les termes jeux, pour aboutir sur les termes mathématiques. C'était voulu. »

Emilie : « d'accord bon... et tu avais fait en plus plusieurs séances de ce jeu-là avec différents nombres, différentes sommes, donc c'est des choses que tu avais repérés dans d'autres séances, la façon de présenter le jeu ou est-ce que... »

Maelle : « sur la mathématique, toutes les matières d'ailleurs, on essaye d'être précis au niveau du vocabulaire, parce que ça va être du vocabulaire employé par la suite quand on va le transposer sur des exercices de mathématique pure. Donc on essaye, dans la mesure du possible, à la fois d'être très clair donc commencer par les cartes qui vont ensemble, et en même temps d'utiliser au final, et de répéter séance après séance les termes appropriés. Donc je crois dans mes souvenirs, j'ai essayé d'employer ces termes, mais en fait en les rappelant à chaque fois d'être le plus explicite possible en fait par rapport à ça. Et les termes qu'on utilise ensuite en mathématiques, représentent vraiment quelque chose pour eux, que ce ne soit pas des termes trop abstraits puisqu'ils les auront manipulés. »

Emilie : « donc ça, pour faire le lien avec ce qu'ils vivent en classe, toi tu ... est ce que tu vois comment ça se passe dans les classes, ou est-ce que c'est en parlant avec les enseignants de CP par

exemple que tu sais où est ce qu'elles en sont, ce qu'elles disent aussi... est ce que ça se prépare en commun ? »

Maelle : « alors, ça se prépare en commun, alors moi cette année on a moins l'occasion de se voir de façon bien précise pour les préparer en commun. Mais sur ces ateliers-là, on les prépare en commun. Et par contre sur les consignes données, c'était vraiment notre façon personnelle de faire, et les choses qui nous tiennent à cœur. Mais à chaque fois qu'on se fait le petit retour, le petit bilan après effectivement on peut transmettre ce genre de choses sur : « j'ai essayé de faire attention à ça. » ou « il faudra faire attention ça la fois d'après », « si tu reprends en classe, ce terme là il est mal compris, mal perçu. » après on se rend compte aussi que les élèves le réutilisent dans d'autres jeux et on se préoccupe de leur faire remémorer ... « tu sais on avait vu ça quand on avait fait tel jeu et... ». Après sur les pratiques des collègues, si parce que quand elles présentent les jeux au départ sur d'autres séances, puisque je n'interviens pas seulement sur les jeux mathématiques, mais aussi dans la façon d'aborder, de proposer les consignes aux élèves on a quand même un petit regard les unes sur les autres. Mais c'est pour ça que l'analyse croisée m'intéresse pas mal, exactement sur le même jeu, la façon de présenter différente, par rapport à des personnalités différentes. »

Emilie : « oui ça faut qu'on le fasse. »

Maelle : « parce que avec Magali et Valérie par exemple, qui sont les 2 collègues avec qui on travaille sur ce jeu mathématique à ce moment-là, je sais à peu près par rapport à ce que je vois en classe, que Valérie est beaucoup plus, elle va donner les étapes une par une, de façon progressive, très dirigées. Et Magali, va plus lancer des petites phrases qui vont les faire réfléchir. Mais ça va être pas forcément aussi carré, mais ça a son intérêt pour faire réfléchir d'une autre manière ses élèves qui vont un peu plus. Chacune a sa personnalité. Alors moi je pense qu'il y a Magali, moi au milieu et Valérie à l'autre bout. T'as le spectre de la façon de présenter les choses avec nous trois. On continue. »

Vidéo : « on va faire un total de vingt... deux cartes ensemble qu'on additionne. »

Maelle : « alors avec un autre groupe, je les ai laissé remarquer tout seul qu'il n'y avait pas la carte 10. »

Emilie : « oui parce que je suis demandé si tu avais déjà testé le jeu du mistigri à 20 et que ... »

Maelle : « non parce qu'on n'avait pas assez de jeu pour avoir deux 10. Et je m'étais posé la question en préparant. Alors ok on est sur des nombres impairs. Là l'objectif c'est vraiment de retravailler le complément à 10 et le complément à la dizaine supérieur. Donc on partait sur un total pair, alors là le problème se pose. Avant on avait les nombres impairs, on avait le mistigri et toute les cartes. //// Là, soit je laissais le dix, et j'en prenais un autre dans un autre jeu, et on avait effectivement $10+10$ ça fait 20, mais celui-là en grande section ils le connaissent. Soit, on l'enlève et on le remplace par 10, et à ce moment c'est le dix qui devient mistigri. Ou on le laissait, et on les laissait se rendre compte qu'à la fin bah mince il y a un dix aussi, qu'est ce qu'on en fait ? pourquoi il est tout seul ? Voilà. Là j'avais choisi de dire dès le départ, d'essayer de les faire réfléchir un tout petit peu sur le problème que l'on va avoir, de leur filer cette donnée, et leur expliquer ensuite. Et ce que serait le mistigri. »

Maelle : « alors ce que j'ai aussi observé, c'est que parmi les 4 élèves, pour bien les connaître, le plus performant effectivement c'est V. C'est l'élève qui va argumenter, va trouver plus rapidement les paires, va être attentif même quand je parle à d'autres élèves. Alors que les 3 autres qui ont plus de mal, ne sont pas du tout sur cette démarche-là. Donc la distribution, comme on avait plein de jeux de cartes, c'est pour qu'ils commencent à s'habituer à distribuer dans un ordre, partager les cartes, aller jusqu'au bout. Parce ce que ça, ça prépare aux situations de partage ! donc à la fois être sur des jeux traditionnels, donc quand on distribue on commence par le voisin de gauche et... et en même temps, distribuer c'est partager en parts égales. »

Vidéo : « il lui faut des zéros... »

Maelle : « alors là j'étais en train de lui répondre, je perdais les autres. Et en fait, il faut systématiquement que je demande aux autres de répondre, qu'ils cherchent entre eux les réponses. Mais là, j'étais focalisée, sur : elle me pose une question à moi, il faut que je lui réponde à elle. » sur ces situations là il faut se retirer le plus possible. Je suis trop présente. »

Vidéo : « donc tu vas piocher... »

Maelle : « et ça commence donc il pioche, alors il a perdu un tour parce qu'il aurait pu la poser, puis piocher et éventuellement en avoir une deuxième. »

Emilie : « peut-être qu'il savait aussi qu'il allait prendre une carte et qu'il allait avoir quelque chose. Mais, du coup un point de vue du jeu, quand tu leur demande de regarder les paires dans leur jeu, tes préoccupations c'est qu'ils soient autonomes pour trouver les paires ? tu restes à ta place... »

Maelle : « j'aurais pu tourner, regarder, vérifier. Mais non, là ce n'était pas la première séance. Je leur ai fait le premier coup et pas forcément ensuite. »

Emilie : « et là c'était des élèves performants ? »

Maelle : « alors V très performant, M en mathématique c'est moyen bien, J ça peut être bien, S c'est compliqué. C'était vraiment un groupe très mélangé. Après c'était pour garder un rythme dans le jeu, c'est-à-dire qu'on avait eu les explications, les instructions. Il fallait qu'ils se lancent, alors si dès le départ on dit « alors montrez-moi, je regarde... » ça ne lançait toujours pas le jeu. »

Maelle en regardant la vidéo : « ah il a mis 3 cartes... ah il se débarrasse de 3 cartes. »

Emilie : « alors je me suis demandé à ce moment-là, si tu avais vu ou juste mis de côté, comme tu n'es pas revenu dessus, je ne savais pas si tu avais vu que c'était 0 ou... »

Maelle : « bah je ne sais plus ... qu'est-ce que je dis... » *elle reprend la vidéo.* « Ah oui, que deux cartes, donc celle-ci tu la garde. Oui j'avais vu que c'était 0, ah je ne lui ai pas fait remarquer qu'il avait bien 20 avec ses 3 cartes, mais que la règle c'est de faire 20 avec sa paire de cartes. »

Emilie : « c'est toujours comme ça dans l'action... »

Maelle : « parce que j'aurais pu arrêter, regarder, leur dire : qu'est-ce que vous avez à faire remarquer à V. Et leur faire remarquer qu'il avait 20, et rappeler la règle du vingt avec la paire. »

Maelle : « M c'est la plus sage, mais c'est celle qui est la moins concentré. Elle n'a pas eu le temps d'aller jusqu'à vingt. Il faut vraiment prendre du temps pour atteindre ce qu'on c'était fixé : repérer les unités qui font dix, et la dizaine qui est déjà là pour un complément à la dizaine supérieure. Parce que sinon, on aurait pu dire : est-ce que c'est bon ? oui, bon on passe à la suite. »

Emilie : « je me suis demandé si c'était favoriser les compléments à dix par les unités, si c'était quelque chose sur laquelle vous vous étiez mise d'accord dès le départ, pour quand même leur donner une technique à réutiliser par la suite ou si c'était un objectif que toi tu avais. »

Maelle : « on c'était dit qu'on allait choisir le nombre 20 pour travailler les compléments à dix qu'on avait vu par cœur. J'ai donc insisté là-dessus. Et c'est tout l'intérêt d'avoir une séance avec l'enseignant justement, faire reformuler, montrer une technique qu'on va réutiliser, revérifier. Plutôt

que de les laisser en jeu libre, et d'être spectateur de ce qu'ils arrivent à faire ou pas. Après ça rallonge le jeu, et on peut les perdre. Mais ça donne une explication, une habitude d'argumentation. »

En regardant de nouveau la vidéo : « ah mais c'est bien S c'était un élève qui était plus souriant cette année, parce que avant il était éteint toute l'année. Vraiment renfermé, très lent. C'était difficile et laborieux pour lui. Et là, le voir s'amuser et rigoler, c'est agréable de le voir comme ça. Ah oui, j'ai remarqué M, elle était dans la tactique. Elle a mélangé son jeu de cartes, pour qu'il pioche éventuellement le mistigri. Elle est vraiment dans le jeu. »

Maelle : « il pense intuitivement qu'il a deux cartes qui font 20. Et tout l'enjeu est que ce ne soit plus intuitif et qu'il arrive à être sûr de sa solution. »

Emilie : « qu'est-ce que tu penses quand tu vois qu'il fait comme ça ? »

Maelle : « alors un, il n'a pas les compléments à 10 par cœur, il dénombre tout, il sur compte, donc il y a des risques d'erreurs, et j'aimerais arriver sur quelque chose de ... sortir de ce comptage. Les compléments à 10, il y en a peu, donc c'est facile de les apprendre. Alors compter sur les doigts c'est une chose mais par contre quand je leur montre 8 et 2 on les visualise les compléments. »

Emilie : « alors et le fait de laisser les cartes sur la table ? »

Maelle : « ah qu'ils gardent leurs paires, c'était vraiment pour les afficher pour que ça rentre dans leur tête, que le 7 et 3 ça va ensemble quoi. C'est photographier les nombres qui vont ensemble. Il faut qu'ils fixent avec tout ce qu'ils peuvent. »

La vidéo reprend.

Maelle : « elle est quand même en train de compter pour voir si elle n'a pas une paire. M aussi j'ai l'impression, à moins qu'elle ait le mistigri. »

La vidéo : « ... Puisque les autres tu as déjà vérifié normalement. »

Maelle : « alors ça je lui ai donné une astuce, de « tu as déjà vérifié les autres, donc celle que tu pioches c'est la seule qui éventuellement peut faire une paire ». Mais je n'y suis pas revenu de tout le quart d'heure. Mais c'est une technique qui fait que normalement même si les autres sont en train de jouer, je reste dans le jeu car j'anticipe qu'est ce qui me manque comme carte pour avoir une paire. Normalement, si je suis expert sur le jeu, quand je pioche une carte, je sais tout de suite si j'ai une paire ou pas. Puisqu'est ce que c'est une carte que j'attends ou pas. Mais ça je n'ai pas assez insisté dessus. »

Emilie : « mais on voit quand même qu'ils regardent... »

Maelle : « pour le coup c'est ce genre de stratégie qui va les faire devenir joueur expert. D'avoir une attente. De savoir ce que j'attends, et d'être dans le jeu. Attendre un résultat c'est hyper important. »

Maelle : « là pour le coup avec la représentation du perroquet pour la dizaine ça permet de bien visualiser la dizaine. »

Emilie : « et là la dizaine, ils avaient déjà fait plusieurs fois le jeu et donc ils avaient bien intégré cette notion de dizaine avec le perroquet et fait le lien, avec les fruits et le perroquet ... »

Maelle : « au départ ce n'est vraiment pas une représentation que j'aurais utilisé, après ça peut se justifier, parce que quelque part, il a dix fruits, il mange les dix fruits. Là en l'occurrence ça a bien servi parce que c'est vraiment on prend l'animal et on le met de côté. C'est la dizaine qu'on bascule sur le côté. On voit qu'il y a toujours les fruits. Mais pourquoi pas. Mais je ne trouve pas ça très pertinent, mais si certains s'appuient dessus, alors je le prononce, mais je n'ai pas insisté, puisque je n'ai pas pensé ça très pertinent sur le jeu. »

Maelle : « alors là ce qu'il y a c'est que les doigts c'est moi qui leur montre, 8 et 2, mais à aucun moment je leur fais sentir sur leurs doigts. »

Emilie : « tu te trouves trop présente par rapport à eux ? »

Maelle : « pas trop présente, mais ils doivent aussi sentir les choses. Et il faut varier la façon d'appréhender le tout, là dans le geste, ça ne devrait pas être que moi. Ils devraient faire le geste et se rendre compte eux-mêmes, que les 8 doigts ils savent les lever d'un coup, que les 2 doigts ils sont cachés là. On voit que ça fait 10, quand on les déplie. Mais ça c'est moi qui leur montre, ils ne le ressentent pas dans leur corps. C'est quelque chose sur lequel on ne s'appuie pas assez. Ce n'est pas un réflexe que l'on a suffisamment. »

Emilie : « les enseignants ne le font pas suffisamment ? ou ne permettent pas aux élèves ? »

Maelle : « ils ne leur permettent pas de leur faire. Ils le font beaucoup en maternelle, et qu'on a tendance à oublier en élémentaire. »

Maelle : « là il la trouve, il utilise l'argumentation, pour prouver à son copain qu'il a raison. »

Emilie : « et là au début je vois que les paires sont mises cote à cote. Après cette organisation change. Est-ce que tu te rappelles qu'un moment donné tu te dis que ça pourrait être une bonne idée... »

Maelle : « oui, ça doit être mon côté psychorigide, mais le fait que les deux paires inversées se retrouvent l'une après l'autre au début c'est très bien, c'était mon intention. Ensuite on les pose côte à côte, après je les intercales... »

Emilie : « tu les met l'une en dessous de l'autre ? »

Maelle : « je les met comme ça parce que je veux, je crois... il me semble ... tu vois ... $9+1$, $8+2$, $7+3$, $6+4$, $5+5$, enfin voilà, parce que à la fin il y avait le $20+0$, et le $15+5$... »

Maelle en entendant un enfant bien articuler 19: « ah tu vois 19, j'ai beaucoup insisté sur le lien avec la numération orale. On la voit mais on l'entend aussi, pas comme dans onze ou dans treize par exemple. »

Maelle : « donc lui il compte. Donc on prend sa technique mais il avait déjà eu... S'il compte les fruits, il est vraiment tact tac tac, début CP. En lui montrant ce qu'on a déjà vu 2 fois, 18 et 2, il était déjà là voilà, je l'ai mis en parallèle, pour lui montrer qu'il n'avait pas besoin de compter les fruits. C'est bien de compter mais ce n'est pas forcément utile. Il avait déjà des indices. »

Vidéo : « c'est juste la dizaine qui a changé de cartes... regarde S... la dizaine qui était avec le 8, le perroquet, il a changé de carte. »

Emilie : « et là c'est vraiment dans l'action que tu t'es dit que ça pourrait être intéressant de le mettre l'un en dessous de l'autre ? »

Maelle : « oui parce que ... ça s'est fait sur le moment, parce que avant on n'était pas sur les compléments à vingt, c'était la 1ere fois qu'on le faisait. Et du coup c'est vraiment celui où tout allait se mettre en parallèle, alors qu'avant quand on était sur les nombres treize ou quinze, il n'y avait pas forcément de ... certains fonctionnaient en inverser, mais tous. Ce n'était pas pertinent. Là, ça devient pertinent car on est vraiment sur les compléments à 10, avec le 3 et 7 et 7 et 3 ça revient au même quoi. »

Emilie : « mais c'est vrai aussi qu'on voit bien qu'il y a une bonne interaction avec la petite M qui elle rebondit sur ce que vous avez vu... »

Maelle : « et J c'est pareil, elle replace... à la fin elle hésite, mais un peu il y a un peu plus loin c'est elle dit « est ce qu'on peut le mettre là ? » »

Maelle : « M a aussi compté les fruits, et là J est dedans, elle observe, S est un peu largué. Là on est vraiment sûr de la logique. Et ça c'est important quand on va faire du rallye math après et qu'on leur demande de chercher toutes les solutions, qu'ils puissent ordonner les choses pour qu'ils n'oublient rien ou pour tout trouver. Donc ils repèrent des indices pour ordonner les solutions qu'on trouve. Ce n'est pas juste une solution comme ça au milieu d'autres. Mais qu'il peut y avoir une logique et qu'on peut trouver : « ah bah il manque encore une solution. Ce serait laquelle ? » sans avoir les cartes en main, on peut anticiper la solution. »

Maelle en regardant la vidéo : « S il est dans le jeu, il attend juste d'avoir sa carte... ah, ok il a anticipé ! donc ce qui est plaisant, c'est que c'est celui qui était le plus en échec, mais c'est quand même celui qui gagne ! donc on est quand même dans une situation où on peut valoriser, où il y a des élèves en échec mais qui prennent plaisir à travailler, sans se rendre compte qu'ils font du calcul. »

Emilie : « pour toi c'est l'avantage de l'atelier ? »

Maelle : « ah oui ouais, bien sûr. C'est surtout des enfants qui sont hermétiques à tout ce qui est un peu trop scolaire, qui se sentent un peu perdu, dévalorisés voilà qui dans ces situations ont un peu le sourire, c'est un vrai bonheur. Ils peuvent même gagner. »

La vidéo reprend.

Maelle : « là c'est 6, 4, 7, 3, 8, 2, 9, 1. C'est mélangé. »

Vidéo : « toi tu pioches chez qui du coup? chez M. »

Maelle : « j'aurais pu mettre le 15 et 5 là, mais c'est comme 20 et 0 c'est du spécial. Et là elle a plus de mal que toute à l'heure. Je l'aide un peu, parce que j'étais au milieu. »

Vidéo : « la dizaine passe de l'autre côté. »

Emilie : « là tu fais une phase de bilan. C'est quelque chose que tu fais systématiquement à la fin de tous tes ateliers ? »

Maelle : « non c'est quelque chose que j'essaye de faire, à la fin de tout ce qu'on fait. Mais très souvent ça passe à la trappe. Et je trouve ça dommage, car je trouve que c'est très important de revenir sur ce qu'on a appris. De reposer des mots sur la notion clef que l'on vient de voir. Et à chaque fois sur notre temps de préparation : BILAN. Mais c'est quelque chose qui passe régulièrement à la trappe. Mais je crois que sur le quart d'heure on est bon au niveau du temps, voilà 13 minutes. Là, c'était bien calé sur le quart d'heure et du coup j'ai eu le temps de faire le bilan. On se sert des compléments à 10,

on les récite tous, pour arriver à une notion plus compliquée, vous devez pouvoir bien les connaître, pour pouvoir y arriver ensuite. C'est vraiment revenir sur ce qu'on a fait, le pourquoi du comment, et insister sur les prérequis. Parce que ça va te permettre de faire ça ensuite. »

Emilie : « et je me suis demandé si à un moment, tu avais insisté sur la couleur des cartes. »

Maelle souffle : « quasiment pas. Euh... il ne me semble pas... alors je crois que sur un atelier, des élèves avaient fait la remarque, en l'occurrence là non. Là sur le total 20 ce n'était pas pertinent parce que ... parce que, alors quand on avait fait le complément à 11 ou à 13 je ne sais plus, il fallait que ça corresponde, avec une carte paire et une carte impaire. Là on était vraiment sur un total de deux dizaines, et pas sur un total qui donne un nombre pair. Donc ça aurait été rajouté trop de choses. Ça fait beaucoup... on était déjà en train d'insister sur les compléments à 10, et de « ça te sert pour passer à la dizaine supérieure. » qui est quand même une notion de fin de CP. »

Emilie : « ok, est ce que tu as quelque chose à dire sur la séance en général ? »

Maelle : « bah moi je trouve qu'elle s'est bien passée, parce que par rapport au temps, on a eu de revenir sur ce que l'on avait fait, donner les explications, donner une variante, de montrer un argumentaire, montrer des techniques, et faire un petit bilan sur ce que l'on a appris et à quoi ça va nous servir. Je trouve que dans l'ensemble c'était bien là-dessus. Après, la seule chose qu'on peut regretter, c'est que comme c'est un jeu difficile à mettre en place tout seul, parce qu'il y a trop d'actions qui se suivent un peu complexe, ils vont avoir besoin de beaucoup de séances pour s'en saisir, avant que ça devienne un exercice de calculs où ils calculent beaucoup. Là, sur un quart d'heure au final, ils ne m'ont fait qu'une dizaine d'opération. L'argumentaire on le fait ensemble, là on est train d'insister sur une démarche, des techniques, des indices, des astuces à prendre. Voilà de vraiment ordonner les choses, donner un argumentaire. Mais voilà, niveau pratique du calcul pur, ils n'ont fait que 10 calculs. »

Emilie : « est ce que toi, cette vidéo, ça te permet de voir autre chose ? de remarquer des choses que tu n'aurais pas vus, pas penser sur le moment ? »

Maelle : « oui un petit peu, sur les interactions entre eux. Mais de toute façon même si on se dit « attention il faudra que je fasse attention à tel élève ou ... » c'est vraiment compliqué, parce que sur ce genre d'atelier on est vraiment dans le feu de l'action à chaque fois. Peut-être plus sur le coté de les faire ressentir plus de choses, être moins dirigiste. Plus les aider à se faire remarquer les choses les uns les autres, comme dans une démarche de rallye maths. Car dans ça les élèves se débrouillent tout seuls. »

Emilie : « plus faire du travail de groupe ? »

Maelle : « oui, avoir moins d'ateliers dirigés. Bon après là c'était le but d'avoir des ateliers dirigés, pour avoir des interactions avec chaque enfant, voir vraiment où ils en sont, celui qui compte encore avec les doigts, celui qui a déjà intégré les compléments etc.... mais oui, arriver plus sur une pratique pour aider plus sur les interactions et la collaboration. Puis apprendre des autres, plutôt que de la maitresse. Mais pour le coup je sais que c'est quelque chose que je dois travailler moi dans toute ma pratique. »

Emilie : « tu as déjà un recours sur ça ? »

Maelle : « oui oui, je me rends compte que je suis trop guide, et pas assez metteur en scène. C'est dans mon fonctionnement. »

Emilie : « tu as pu t'en apercevoir en voyant d'autres faire ? »

Maelle : « non, non, c'est plus moi, sentir à quel moment j'en perd. Si on reste trop ... ils ont à apprendre les uns des autres, avec leurs propres mots, leurs propres formules, avec leur vision d'un enfant de CP alors que nous on a une vision adulte de la notion. Nous c'est déjà acquis, et du coup d'avantage les aider à se construire part et avec les autres, c'est intéressant. Mais c'est plus angoissant pour les enseignants. Il faut lâcher la bride et se dire qu'ils ont des choses à apprendre comme ça. Parce que nous parfois on a trop un objectif à atteindre, que tout soit nickel, carré etc. ... de tout façon ils ont plus à apprendre entre eux. Donc voilà, dans ma pratique à moi c'est ce qui me ... ça me conforte dans l'idée qu'il faut que je travaille les petites choses qui lancent plutôt que les paroles de l'adulte qui fait commencer. Mais je pense que Magali est plus douée là-dessus. Après elle est prof en maternelle, elle a fait des années en maternelle. Elle a plus l'habitude. Moi j'étais plus sur du cycle 3 et je suis descendue petit à petit, et du coup je suis plus parfois sur un travail plus abouti, carré, parce que j'ai des préoccupations de grande classe, et Magali a un regard plus de petite classe, où on laisse les choses émerger. Et donc je pense que c'est super intéressant que les élèves changent d'instit' chaque année, et voient différents rapports aux savoirs et à l'enseignement. Et qu'on arrive à travailler toutes les 3 ensemble, et quand on change d'atelier, ils vont avec Magali, ou avec Valérie qui va être plus guidant que moi. Mais ouais, on a chacune nos petits dadas quoi. »

Emilie : « bon bah écoute merci beaucoup. J'avais prévu 1h, on a un peu dépassé. »

Annexe 28 :

(1) Questionnaire de Magali

L'enseignement de la numération au CP par l'utilisation de jeux mathématiques

*Obligatoire

1. Quelle est votre ancienneté dans le métier? *

Une seule réponse possible.

- 0 à 4 années
- 5 à 9 années
- 10 à 14 années
- 15 à 19 années
- 20 à 24 années
- 25 à 29 années
- 30 à 34 années
- plus de 35 années

2. Depuis combien d'années
enseignez-vous en classe de CP? *

1 an

3. Depuis combien d'années
enseignez-vous dans cette école? *

1 an

4. Quelle formation universitaire et/ou formation initiale professeur des écoles
avez-vous suivie? (possibilité de cocher plusieurs réponses) *

Plusieurs réponses possibles.

- Parcours universitaire en sciences humaines (langues, lettres, histoire...)
- Parcours universitaire scientifique (maths, physique, SVT...)
- Parcours universitaire en sciences de l'éducation
- Ecole Normale
- IUFM
- Master MEEF
- Autre : _____

5. Quelles sont vos principales expériences actuelles ou passées de la formation continue à Paris ? (formations de circonscription, PAF ou autre) *

- Formation enfant allophone
- ateliers Montessori
- Conférence de chercheur.

6. Dans quelle mesure ces expériences ont-elles répondu à vos attentes ou vous au contraire déçu-e ?

La qualité des formations n'est pas toujours là.
Souvent des formations pour débutant.

7. Vos éventuelles premières suggestions ou réflexions sur des évolutions souhaitables de cette formation continue.

Donner le niveau de la formation
(À quel public s'adresse la formation)

Partages de pédagogie, expérience en classe à échanger. fonctionnement.

Annexe 28 :
(2) Vidéo de la séance de Valérie

Fichier Vidéo mis à disposition du jury.

Annexe 29 : Transcription de la séance de Valérie

Valérie : Vous savez à quoi nous allons jouer ?

F : mistigri

Valérie : tu m'expliques un petit peu ? je t'écoute

F : il faut calculer 12

Valérie : Quel 12 ? *(Des élèves montrent les cartes placées sur la table que l'enseignante a préalablement choisies : cartes 11 et 9)*. Attendez, laissez F terminer ses explications

F : il faut calculer

Valérie : oui il faut calculer, il faut même additionner, additionner c'est quand on fait plus

F : on va additionner

(Valérie lui montre les deux cartes sur la table)

F : les deux cartes

Valérie : très bien. Et aujourd'hui, il faut qu'on arrive jusqu'à quel nombre Léo ?

F : 12

Valérie : non, aujourd'hui on va jusqu'à 20. D'accord 20. Comment on fait pour trouver 20 ? *(en montrant les deux cartes devant elle)*. Comment on peut calculer ?

M : on peut mettre 11 et puis après 9 *(en montrant un surcomptage avec ses doigts sur la table)*

Valérie : oui très bien, on peut mettre 11 dans sa tête, on avance de 9 et on regarde si ça fait 20. Comment on peut faire encore ? Comment tu fais toi Léo ?

L : $20+0$

Valérie : oui $20+0$, c'est une autre solution, mais ici comment je peux faire si je regarde les deux cartes ? Qu'est-ce qu'on voit ?

M : ou sinon on peut faire en dessinant

Valérie : oui si on avait notre ardoise on pourrait mais malheureusement on n'en a pas Alors on va regarder les unités, combien on a d'unités ?

F : il y en a deux des unités

Valérie : Ah ? alors montre-moi où il y a deux unités

Elèves : Non deux dizaines,

K : non une dizaine et une unité

Valérie : alors qu'est qu'on voit ? Tu peux nous expliquer pourquoi tu vois une dizaine et une unité ?

M : on voit une dizaine et une unité de 11

Valérie : alors attendez je vais prendre un autre exemple pour vous montrer (*et cherche une autre carte*)

K : ça c'est le premier de 10 et ça c'est le 1

Valérie : d'accord (*Elle pose deux autres cartes sur la table*). On va prendre ces deux cartes ça sera plus facile (*carte 13 et 7*)

On a 13 et 7. Ok. Alors là j'ai le petit perroquet il représente quoi F ?

F : une dizaine

Valérie : une dizaine, ok le petit perroquet représente une dizaine, un paquet de 10. Et si je regarde les unités là, qu'est que j'ai d'abord ?

K : ça fait 20

Valérie : que les unités, que les fruits. Là on a 7 et, là on a combien ?

M : ben en fait ça fait jusqu'à 10

(*Valérie ignore*)

K : 3

Valérie : 3, et alors si j'ai $7 + 3$

F : égale 13

L : 10

Valérie : attends (*à léo*) ; (*à F*) : montre moi 7 et 3 ; (*à Léo*) super, tu sais déjà

(*F compte sur ses doigts*)

F : égale 10

Valérie : on a 10 unités (en entourant la totalité des fruits), ça fait une dizaine et le perroquet, ça fait 10+10, d'accord vous avez vu ?

F : $10+10$ égale 20

Valérie : et voilà. On y va. On commence allez c'est parti

(*Valérie distribue les cartes*)

Valérie : Léo tu pioches chez mazzarine

Léo fait « ouais » et pose une carte

Valérie : alors leo tu nous dis $20+0$ égale ?

L 20

Valérie : super, allez tu tends tes cartes ?

(F pioche)

K : attend attends

Valérie : tu as trouvé une paire ? attendez on fait une pause.

Valérie regarde le jeu de mazzarine et vérifie avec elle,

Karine compte et dis « ah non il manque une unité »

(Mazzarine pose deux cartes)

Valérie : ah, elle avait une paire mazzarine, regardez,

M : il y a avait $6+4$ ça fait 10 et comme il y a déjà une dizaine ça fait 20

Valérie : alors on regarde F, elle nous propose ça ? Alors on a 9

(F dénombre avec ses doigts, on entend Mazzarine qui dénombre 10, 11, 12, 13, 14)

Karine : *(on la voit regarder la bande numérique)* non ça fait 17

Valérie : alors on met 9 dans sa tête puis 10, 11... 17 *(en dénombrant les fruits sur la deuxième carte)*. Ça fait 17. Allez on y va, tu tends tes cartes ? Karine tu pioches ?

(Karine pioche et Mazzarine pioche de suite après, Valérie change de place pour s'asseoir près de F qui est en difficulté avec toutes les cartes à gérer)

Valérie *(à F)* « alors celle-là, tu en as 2, pour aller jusqu'à 10 il te faut combien ? » c'est bon ? *(à Mazzarine)*

(à léo) allez vas-y pioche

(Leo pose une paire)

F lui donne une carte et Valérie valide

Valérie : d'accord super. *(à F)* alors F tu pioches chez Leo ? et puis après on va la poser. Alors F elle plein de...

(F pose une paire (12+8))

Valérie : F elle a trouvé ça, vous me dites si vous êtes d'accord ?

(Tous ensemble les trois autres disant « oui »)

Valérie : si on regarde les unités, on a $8+2$ ça fait 10 plus 10

M : plus 1, 20

Valérie : plus 10, plus la dizaine, 20. F tu en as une autre ?

(F propose deux cartes)

Valérie : Prends celle la (et la pose sur la table) : 18, tu as 8 unités

(F pose la carte 2)

Valérie : voilà, là tu as 8 unités plus 2 ça fait ?

F : j'ai compté dans ma tête

Valérie ; c'est bien, tu as trouvé que ça faisait 20 ?

F : oui

Valérie : c'est bien, allez fais tirer à Karine

(Karine pioche une carte, on voit Karine qui regarde la bande numérique, Valérie vient vérifier son jeu pour s'assurer qu'elle n'a pas oublié une paire, Mazzarine a pioché entre temps et fait piocher Leo, F pioche à Léo)

F : merci, je sais pas ce qu'il faut faire, si je sais

Elle pose la cartes 3

Valérie : regarde, tu as 3, si tu as 3 il te manque combien pour aller jusqu'à 10 ?*(en montrant 3 avec ses deux mains pour visualiser les doigts abaissés)*. Pour aller jusqu'à 10 il te manque combien ? Regarde mes doigts.

F : oui mais je l'ai pas

Valérie : alors tu ne peux pas poser si tu ne l'as pas. Il te fallait combien pour compléter ?

K : 7

Valérie : oui il manquait 7

F : mais je l'ai *(en posant la carte)*

Valérie : ah et bien formidable. Parce que $7+3$ ça fait 10 *(en montrant avec ses doigts)*. Tu es d'accord avec moi F ? Plus la dizaine du perroquet ça fait 20. Vas y karine pioche. Alors qu'est-ce qu'il se passe ? *(à F)* tu n'as plus de carte, tu as gagné. Super

K : $17 + 3$

Valérie : ah formidable, parce que 7 unités +3 unités en montrant les cartes et en posant la paire sur la table

Le jeu se termine ... car les élèves doivent changer d'atelier

Annexe 30 : Entretien d'auto-confrontation simple Valérie

Emilie : « alors, ça va se passer en 2 temps : il y a un premier temps où je vais te faire regarder toute la vidéo, sans faire de commentaires, et que tu essayes de te remettre, de revivre ce qu'il s'est passé. Sachant qu'elle dure 10 minutes. Et ensuite, si tu veux pendant ce temps-là, prendre des notes sur des choses qui te frappent, moi j'ai des papiers là si tu veux, euh... pour y revenir, ensuite pas de soucis. Donc tu verras pendant la vidéo, il faut juste bouger la souris pour voir le temps, tu vois si tu veux repérer sur le ... »

Valérie : « pour pouvoir en discuter après. D'accord. » »

Emilie : « donc ça la première partie, tu prends des notes, tu regardes, enfin voilà on fait un truc global. Et après on remettra la vidéo... »

Valérie : « et on s'arrête ? »

Emilie : « et voilà, tu pourras t'arrêter quand tu veux pour discuter de certaines choses à priori, en essayant de rester focalisée sur ce que tu fais toi, sur ce que tu dis pour essayer de revivre un peu ce moment-là dans ton action, ce qui va me permettre moi d'être au plus près de ce qui c'est réellement passé pour toi ce jour, puisque moi je ne peux pas voir... je peux voir que ce qui se passe entre toi et les élèves, mais après de ton point de vu à toi c'est toi qui pourras me dire justement, m'expliquer, avec des mots très simples, ce que tu as fait à ce moment-là, pourquoi ! euh... qu'est-ce que tu projetais de faire ? qu'est-ce que tu n'as pas pu faire aussi ... de façon simple. Moi j'arrêtera peut-être à d'autres moments si j'ai des questions, des choses comme ça, donc tout ça se fait sans jugement, c'est justement : « tiens là est ce que tu me peux m'expliquer pourquoi tu fais ça ? »

Valérie rigole.

Emilie : « c'est vraiment pour bien comprendre ce que tu as fait. »

Valérie : « d'accord. »

Emilie : « et sachant que ces vidéos-là, c'est juste pour ma thèse à moi, donc il n'y a aucune diffusion, et tu me diras si après éventuellement cette vidéo-là, on peut la croiser justement avec les collègues. »

Valérie : « pas de soucis. »

Emilie ouvre le fichier vidéo sur l'ordinateur. La vidéo sur l'ordinateur commence à 3min44 de l'enregistrement de l'entretien.

Durant tout le temps de la vidéo, Valérie ne note rien, et regarde, parfois en souriant.

La vidéo se termine à 14min18 de l'enregistrement de l'entretien.

Emilie : « alors on va remettre au début comme ça... alors est ce que déjà tu as une première impression à dire, sans rentrer dans le détail ? »

Valérie : « je me reconnais déjà » rigole.

Emilie : « c'est hyper important, parce que c'est vrai parfois c'est compliqué. »

Valérie : « disons que là je ne suis pas surprise par ce que je vois. Déjà c'est plutôt... après il y a pleins de choses qu'il manque. Par exemple, j'ai oublié d'instaurer le début de la séance. On a commencé un peu trop en vrac en fait. J'aurais dû pause : « est ce que tout le monde est prêt ? » Et là on y va . Ce qui a perturbé beaucoup Karine, car on le voit elle était très déconcentrée, en rupture. Et moi j'ai commencé la séance en ramassant les cartes par terre alors que j'aurais dû prendre 10 secondes, pour voir si tout le

monde est prêt, et plus faire un rappel du jeu. Mais que je ne savais pas trop ce qui avait été fait avant... je pense qu'il y a eu une erreur de début de séance. »

Emilie : « tu veux qu'on regarde et tu me dis ... »

Valérie : « non non , mais... surtout n'hésite toi aussi... »

Emilie : « je reviendrais sur... » **la vidéo redémarre.**

Valérie : « là par exemple, je l'écoute, je lui dis : « je t'écoute » mais... elle est perturbée. Je vois que Karine je ne la sollicite pas. J'étais en face, alors peut être avec les yeux je l'avais mais ce n'était pas assez... Léo me glissait les réponses car il est ultra timide. Mazarine, qui était très performante, elle n'en avait pas besoin et elle le savait. F je suis souvent allée la chercher. Karine j'aurais dû la changer de place. Avoir Mazarine en face, Karine à côté, pour avoir ce groupe-là, tu vois stratégiquement je n'ai pas assez anticipé les difficultés, par rapport à mon positionnement. Je suis allée trop tard la voir, je la pensais assez autonome et finalement on se rend compte que c'est juste à la fin qu'elle se réveille sur les paires. »

Emilie : « elle était peut-être plus dans le jeu ? »

Valérie : « oui. »

Emilie : « il y a des enfants qui sont beaucoup dans le jeu. Après c'est voilà, peut-être les aléas du début. C'est un hasard. »

La vidéo reprend : « CHUT ! », « il faut calculer 12. Il faut calculer 12 » répété un enfant.

Valérie : « par exemple là, je, je n'ai pas ... tu vois je monopolise. Je n'ai pas laissé, par exemple Léo, interloqué aurait pu dire : « quel 12 ? » et « est-ce que tu es d'accord ? ou pas ? » c'est des critiques hein, mais en fait je suis trop centrale. A la fois c'est des CP, mais je fais des va et vient sur la parole, mais je ne les ai pas assez laissé parler entre eux. »

Emilie : « je vois ce que tu veux dire. Comme un travail de groupe ? »

Valérie : « oui, mais je suis trop cultivée en fait. Tu vois le défaut de l'enseignant qui parle trop. Tu vois il faut réussir à mener, à diriger, mais en étant tu vois... beaucoup plus en retrait. »

Emilie : « pour leur permettre de discuter entre eux ? »

Valérie : « oui. Parce que là Mazarine, on voit sur le « quel 12 ? » avant je le disais, on sent qu'elle pouvait parler, mais voilà comme j'ai pris la parole trop vite. »

Emilie : « et toi à ce moment, tu sais de quoi elle voulait parler justement F ? »

Valérie : « du jeu d'avant. Parce que avant c'était le jeu du mistigri à 12. Et le souci je sais que F sur cet exercice-là, je sais que celle qui a des difficultés, c'est F. Et du coup je vais m'axer peut-être un peu trop sur elle, et aller la mettre en confiance, la chercher, parce que je sais que Magali m'a dit : « oh là là, pour F c'est très difficile. » et beaucoup moins à Léo qui sur du calcul... Léo est plus en difficulté sur du langage. J'aurais dû aller le chercher sur cette phase-là d'explications... et peut être soutenir plus F quand elle tient les cartes. Je me rends compte sur le global que je soutiens trop F. »

Emilie : « d'accord. Après ce que je vois, c'est que si les groupes tournaient, ils se mettaient un peu comme ça, ce n'était pas si évident que ça. »

Valérie : « par contre c'est pas mal de l'avoir vu, après rien... c'est vrai que c'est une donnée importante de pouvoir changer les places après. »

Emilie : « vous avez encore ces élèves avec Magali cette année ? »

Valérie : « non. J'ai gardé F justement. Car comme elle était en difficulté, je me suis dit qu'on gagne du temps en fait quand on les suit pendant 2 ans. Le temps qu'ils s'habituent à nous, qu'ils nous fassent confiance, par rapport à tout le travail qu'on a avec la famille. La relation avec Magali était très positive.

On les a gardés. Parce que comme avec Fatou ça se passait très bien, on s'entendait bien et qu'on a aimé travailler ensemble, du coup je l'ai gardé. Ce qui fait qu'elle a bien bien progressé cette année. Il faut penser au positionnement à l'arrivée en fait. A l'installation en fait. C'est vraiment une donnée sur lequel je ... je pense qu'on est dedans, on est pris dans l'action. Tu te lances... »

Emilie : « on voit que c'est les enfants qui se placent en fait. »

Valérie : « et ce n'est pas forcément pertinent. On se dit on va commencer le plus vite possible, pour faire le jeu le plus vite, mais finalement on perd du temps après, après du coup on est obligé de se déplacer. »

Emilie : « c'est ce que tu vois à postériori, en regardant la vidéo ? tu n'en avais pas forcément eu conscience. »

Valérie : « ah non pas du tout. Et du coup machinalement je vais me déplacer, alors que j'aurais eu tout de suite Karine à coté, et peut être Léo en face pour le solliciter pour parler, et F. Je me serais mise en entre Karine et F. Karine aurait été beaucoup plus calme. F, je l'aurais beaucoup plus aidé sur ses paires, et Léo qui est en face de moi, j'aurais beaucoup plus de tendance à discuter. Et mettre Mazarine un peu plus loin, car elle se débrouillait. Donc le placement, même dans ces jeux vraiment est à réfléchir. »

Emilie : « c'est ce que tu peux en tirer ? »

Valérie : « complètement. C'est une donnée, même encore aujourd'hui... hop ils arrivent, vous vous installez et ils commencent. »

Emilie : « oui, mais l'objectif est de les faire faire. »

Valérie : « oui mais on le ferait mieux, et on aurait un regard plus personnalisé si on anticipait le placement. »

Emilie : « je vais le noter. Il serait intéressant d'y revenir. »

Valérie : « sur les groupes, comme à nos groupes fixes à l'année, qui changent suivant les jeux, quand on reprend le jeu... Sur la semaine A, comme ils découvrent on peut les laisser. Mais sur la semaine B, il faudrait tu vois pouvoir à ce moment, on reprend le même jeu, et ceux en position faible, on les met vraiment à coté de nous pour avoir une analyse plus fine de savoir où ça ne va pas. »

Emilie : « alors tu me dis les semaines ou les semaines B... »

Valérie : « non les semaines 1 ou 2, oui je me trompe. »

Emilie : « c'est parce que les ateliers sont repris deux fois en fait ? »

Valérie : « non non généralement sur un mois, euh... on a deux fois les élèves. Période de 15 jours en fait. On essaye, quand on les initie à un jeu, de le reprendre la fois d'après. »

Emilie : « ah ça dépend de l'intervenant que prend une partie de la classe ou une autre partie ? »

Valérie : « non les groupes sont fixes, donc c'est toujours les mêmes groupes. Mais on essaye toujours de faire le jeu minimum deux fois. Mais si le jeu était très simple, comme celui de ce matin, sur les heures. Il était simple il y a 15 jours, et là le jeu était le même mais avec des données différentes. La règle est la même. C'était pour voir comment ils s'en sortent. Quand on voit que le jeu est très compliqué, même simple, on le reprend. »

Emilie : « d'accord. »

Valérie : « 15 jours après. Et c'est là où il faut faire attention au positionnement. C'est un truc qu'il faut penser pour savoir où est la place de l'adulte par rapport au enfant. Et ça induit forcément la parole de l'adulte. Où là je parle trop. »

Vidéo : « il faut additionner. On va additionner ! »

Valérie : « ça je ne l'ai pas vu qu'elle n'était pas dedans. Je n'ai pas laissé Léo... »

Vidéo : « on peut mettre 11 dans sa tête, on avance de 9 et on regarde si ça fait 20. ... »

Emilie : là à ce moment, c'était quoi ton intention? »

Valérie : « d'arriver sur le complément à dix. De laisser de côté la dizaine. On ne s'occupe pas du perroquet. Et nous on va chercher le complément à dix, pour arriver à $10 + 10$. Ce que je vais essayer de voir sur les autres. Pour 7 il manque combien, bah le complément à la dizaine supérieur. »

Emilie : « là on voit qu'il donne des solutions. Et là ton intention c'était qu'émerge la solution en s'appuyant sur les cartes que tu avais mises... »

Valérie : « oui, le problème c'est que je ne l'ai pas dit. Je n'ai pas dit le mot complément à dix. On avait dû le voir. J'aurais dû dire : « dans la leçon, on a vu les compléments à dix. Alors on y va $9+1$... » on les reformule, mais je voyais que le temps passait, donc j'aurais dû être plus rapide sur la première période. Faire une deuxième séance sur un petit rappel sur les compléments avec les doigts. Ils ont besoin de manipuler. Et après pouf on passe au jeu. Et sur le jeu j'ai fait une erreur : une erreur de ... prendre le temps de regarder ses cartes et on regarde si on a déjà des paires. Et j'avais oublié. »

Emilie : « au début du jeu il y a aussi F qui dit quelque chose par rapport à son nombre de cartes, et je crois que ça perturbe aussi le début du jeu. »

Valérie : « oui. Oui, oui. »

Emilie : « ça peut être lié à ça aussi. »

Valérie : « oui, il y a eu ça aussi sur le lancement du jeu. Et le problème c'est que j'aurais dû dire le mot, dire complément à dix. »

Emilie : « oui ça te semblait nécessaire de préciser le terme qui est repris aussi en classe. »

Valérie : « et tu vois après on change vite mais le souci est de se dire « qu'est ce qu'on travaille à travers ce jeu ? » il manquait. Là, il manque le petit bilan. Pourquoi on l'a fait, et qu'est-ce que ça nous a permis. Et du coup qu'ils fassent un lien avec la leçon du petit cahier ou du fichet. Et montrer qu'il y a plusieurs façons de le travailler : la leçon, le fichet, les petits jeux, l'ardoise, le calcul mental. Leur permettre d'analyser. Voilà on ne fait pas ça... »

Emilie : « oui leur permettre de faire plus de liens entre l'aspect jeu et la leçon, faire une petite phase de bilan, ou d'institutionnalisation, c'est vrai on voit que tu es pris par le temps, c'est comme ça aussi. On voit que c'est le temps imparti, qui était terminé. »

Valérie : « c'est des essais, mais on voit qu'il faut mieux rythmer. »

Vidéo : « il y en 2 des unités. Alors montre-moi où il y a 2 unités. Euh... deux dizaines ... qu'est ce qu'on voit déjà ? une dizaine ! tu nous explique ? »

Emilie : « qu'est ce qu'il se passe pour toi ? quand Mazarine dit : « en fait, il y a le 1 qui fait les dizaines, et le 1 qui fait des unités. »

Valérie : « je voulais montrer, en fait dans notre fichier la dizaine est très stéréotypée par la barre de 10. Et donc je voulais leur faire comprendre que dans le jeu, les auteurs ont voulu aussi représenter les chiffres, mais ils ont voulu aussi représenter les dizaines et les unités, en utilisant un autre symbole. Et leur dire aussi : « ça peut aussi vous aider. » les chiffres il y a plusieurs représentations, comme on le travail en manipulation. Ou dans le fichet où il y a plusieurs représentations. »

Valérie : « eh tu vois, c'est moi qui valide. Tout le temps, et c'est ça le problème. Après ça s'apprend, mais « êtes-vous d'accord ? ». Et le souci c'est que ... après je change, mais je prends mon exemple trop vite. J'ai pris 11, mais il n'était pas bon. Alors hop je change pour faire 13. Sur le 13, on voit bien que la dizaine est représentée par le perroquet, et les fruits sont les unités. Donc du coup c'est pour ça, mais tu vois j'ai perdu du temps. »

Emilie : « après c'était plus sur la représentation chiffrée du coup ! le 1 et le 1, et le 1 et le 3. Car après je suppose, sur la carte 11 il y a le petit perroquet et un fruit. »

Valérie : « oui tout à fait. Mais du coup, enfin tu vois, pour F on aurait pu imaginer après ne travailler qu'en APC, reprendre les cartes, et ne les associer rien qu'en comptant. »

Emilie : « d'accord. »

Valérie : « du coup repasser par les compléments à dix, en les reformulant. Tu vois, on compte les fruits, et après on écrit l'opération. Elle a encore énormément des doigts. Elle est dans une phase. »

Emilie : « elle a encore besoin de dénombrer ? »

Valérie : « elle n'avait pas encore... le 7+3 ou le 6+4 c'était pas du tout automatique. Elle arrivait à mettre le 7 dans sa tête, mais il fallait qu'elle avance de trois, pour s'appuyer sur quelque chose. »

Vidéo : « et le perroquet, ça représente quoi F ? Une dizaine ! Oui, un paquet de dix. Et pour le 7... 7 et 3 ? »

Valérie : « on voit bien que si elle ne passe pas par les doigts elle est incapable de faire un calcul. »

Emilie : « je ne sais pas ce qu'elle dit avant. »

Valérie : « elle dit 13, parce qu'elle a vu 13 sur la carte. Elle n'arrive pas du tout à ... »

Emilie : « ah je n'avais pas fait ce lien-là. Elle n'a pas la représentation. »

Valérie : « Et du coup sur ce type de jeu, ça se voit clairement qu'elle est en blocage, il lui faut de la manipulation. Elle est très embêtée car quand elle tient ses cartes, elle n'arrive pas à utiliser ses doigts. Après elle y arrivera mieux parce que elle arrivera à tenir ses cartes. Mais on voit qu'elle est très en difficulté avec son nombre de cartes du début, parce qu'elle ne peut plus manipuler. »

Emilie : « elle ne peut plus utiliser ses doigts. »

Valérie : « et qu'on n'a pas mis d'outils de manipulation. Ni de table de complément à dix, ça les aurait forcés à ne pas réfléchir. Mais ça c'était voulu, on ne voulait pas leur mettre. Mais cependant, on aurait pu faire à la fin de la séance, j'aurais dû sortir le cahier de leçon, ouvrir, et leur dire : « regardez ! » et leur montrer la leçon. Tout ce que l'on a travaillé c'est ça. Ça aurait fait du lien. »

Emilie : « parce que là, les compléments à dix c'était une leçon qu'ils venaient de voir ? »

Valérie : « non ça c'est quelque chose que l'on travaille toute l'année. »

Vidéo : « on a une dizaine, et un perroquet. Ça fait... on a 10 + 10. Vous avez vu ? ok. On y va. »

Valérie : « et là j'aurais dû dire : « qu'est ce qu'on travaille ? » et là on travaille autrement, mais qu'est ce qu'on travaille ? au lieu de repartir sur le spectacle et les choses comme ça, là j'aurais dû dire : « là on travaille, on travaille les compléments à dix. »

Emilie : « c'est difficile quand tu es dans l'action de ... »

Valérie : « oui non mais, du coup de voir ... c'est important de se dire : 1. Le placement, 2. On fait référence, de faire beaucoup plus de ponts par rapport aux leçons. De prendre le temps de leur dire : bah voilà en classe on a travaillé, maintenant on va vous proposer de le jouer, jouer avec la notion. De vous entraîner en jouant. Tu vois je pense que je ne le fais pas assez. De dire, voilà on va s'entraîner aux compléments à dix, mais en jouant. Ils savent qu'ils apprennent mais en jouant. Mais quel est l'objectif pour eux ? »

Emilie : « est-ce que c'est peut-être le jeu ? »

Valérie : « oui l'objectif c'est vraiment de jouer. Mais je pense que du coup ils le vivraient encore mieux s'ils se rendaient compte : « ah bah oui on travaille les compléments à dix. Bon bah je vais m'entraîner pour encore mieux les connaître. »

Valérie : « et dire : hop allez c'est distribué, maintenant on commence. Vous êtes prêt ? hop. Qui me rappelle ce que l'on fait ? »

Vidéo : « Léo, tu vas piocher là. Léo tu pioches. »

Valérie : « ça aurait pu être «je n'ai jamais joué au jeu, quelqu'un peut m'expliquer ? » il a manqué ça. Comment on commence ? « Dite-moi comment on fait ? » Quelqu'un est allé chercher ses cartes car là j'ai été trop dans la précipitation parce qu'il manquait du temps. On aurait pu aussi à ce moment, prendre l'ardoise et marquer les calculs pour les représenter. »

Emilie : « mais là j'allais y revenir, tu as fait quand même le choix de laisser les cartes visibles sur la table, pour qu'ils puissent revenir. C'était une chose que tu avais anticipé ? »

Valérie : « oui, j'avais prévu une séance de 40 minutes, après on les aurait rangés tu vois : $1+9$, $2+8$... l'idéal aurait été d'avoir plus de temps, l'idéal aurait été de tout mettre, pouvoir les ranger dans l'ordre des compléments. »

Emilie : « oui faire le lien avec les maisons. »

Vidéo : « tu tends tes cartes à F... ah attendez ... il manque une unité ! »

Valérie : « il me manque totalement la validation du groupe à chaque fois et du coup, ce qui fait que certains se mettent en retrait quand ce n'est pas leur tour. »

La sonnerie sonne.

Emilie : « et là pourquoi tu décides de changer de place ? »

Valérie : « là je pense qu'elle a des paires. Je pense que F doit avoir des paires. Après je vais aller voir les autres. »

Vidéo : « là on a 8 unités... j'ai compté dans ma tête. »

Emilie : « tu avais remarqué que l'élève avait des difficultés aussi ? »

Valérie : « oui j'arrive, je m'en aperçois. Parce qu'en fait ma collègue m'avait signalé F, mais pas Karine. Et on s'en aperçoit vraiment à la fin. Et donc les compléments n'ont pas du tout ... et elle n'utilise que la bande, elle n'est pas du tout dans le calcul et qu'elle est dans une procédure un peu similaire qu'avec F avec les doigts, et Karine tu lui enlève la bande elle est incapable. Elle s'en sort un peu mieux, parce qu'elle arrive à compter, alors que F comme elle ne peut pas manipuler, elle est perdue. »

Vidéo : « regarde mes doigts. Il fallait trouver combien ? il manquait 7... regarde il manquait 7, $7+3$ + la dizaine perroquet ça fait 20 ! allez pioche. »

Emilie : « ça met ensuite fin à l'atelier quand elle les appelle...mais du coup »

Valérie : « ils ont eu envie de les ranger. »

Emilie : « c'est ce que j'allais te demander. Si c'était toi ou... »

Valérie : « non c'est eux, qui ont commencé, il aurait fallu continuer dans cette phase. Et pour Karine, qu'on explique comment on peut faire... »

Emilie : « si on a les doigts coincés... »

Valérie : « que la bande n'est pas là. Comment font ceux qui y arrivent ? un échange de procédure ... »

Emilie : « voilà, j'ai un peu empiété sur ton temps... »

Annexe 31 : Entretien d'auto-confrontation croisé Valérie

Maelle à Valérie : « alors tu nous remets dans le contexte, c'était à quel moment de l'année ? »

Valérie : « fin juin c'est la 1ere fois que je prends cet atelier. Je ne l'avais pas pris, je m'étais toujours occupé des autres et vous comme vous étiez filmé régulièrement, vous le preniez à tour de rôle. »

Maelle : « d'accord. Alors toi t'es arrivé sur un groupe qui avait déjà l'habitude d'y jouer... »

Valérie : « mmmhh, ça faisait très longtemps qu'ils n'y avaient pas joué. On revenait, et on avait ajouté la contrainte de passer de 11 à 20. »

Magali : « d'accord. »

Valérie : « Eux n'avaient pas joué avec le 20. »

Maelle : « d'accord, ils n'avaient pas joué avec les compléments à 10. »

Valérie : « et du coup, Léo bon... en difficulté. F en grosses difficultés. Karine a aussi beaucoup de mal. Et il y a Mazarine qui maitrise. »

Maelle : « ah c'était Mazarine, c'est ça je ne voyais qui c'était la petite blonde là... ok ! Oui donc on a les trois, très très en difficulté. »

Emilie : « alors le but en fait pour vous c'est de discuter par rapport à ce que toi Valérie tu dis, ce que tu fais. L'enjeu quand on discute ensemble, alors je vais rester en retrait, car le but c'est que vous discutiez vous trois, c'est de pouvoir donner accès à ce qui n'est pas visible. De ta pratique à toi. Tu dis ce que tu fais, pourquoi tu le fais, ce que tu sens à ce moment-là, ou quelles sont tes préoccupations sur tel ou tel moment. Il ne faut pas hésiter à arrêter la vidéo sur un truc qui te parle toi, ou sur quelque chose qui leur parle à elle. Parce que ça va forcément faire écho avec ce que vous faites, ou ce que vous pourriez faire dans une autre situation. Le but c'est vraiment d'échanger sur ce que Valérie fait, ce que vous comprenez de ce qu'elle fait. Voilà, ça doit être se faire naturellement. »

Maelle : « alors, là on laisse plutôt Valérie commenter... »

Emilie : « oui, si vous avez des commentaires, vous pouvez aussi arrêter. C'est vraiment selon ce qui vous parle. Peut-être qu'à des moments je relancerais aussi sur des choses qui m'interroge. »

Valérie : « ok, alors juste avant de commencer, ce que je n'ai pas fait l'autre fois, c'est le placement des enfants. Et donc là mon placement, je me suis rendu compte que ce n'est pas judicieux. J'aurais dû... »

Maelle : « mettre 3 angles de difficultés cote à cote ? »

Valérie : « non ce n'est pas ça. En fait j'aurais dû... »

Magali : « mettre ensemble les difficultés. »

Valérie : « j'aurais dû mettre Léo en face de moi, qui est très timide et qui ne parle pas, pour pouvoir aller le chercher beaucoup plus, même avec le regard. Là sur le côté, il avait tendance

à s'effacer. J'aurais dû mettre F à côté de moi pour pouvoir valider beaucoup plus les cartes, et Mazarine elle pouvait se mettre n'importe où. En fait au départ du jeu, j'ai voulu commencé trop vite, alors que j'aurais dû prendre le temps de mieux les placer. Donc c'est une des conclusions. »

Magali : « c'est vrai ce que tu dis. Parce que moi dans mon truc, j'ai les 2 en difficulté à côté de moi et en face de moi. »

Valérie : « tu l'avais fait exprès ? »

Magali : « non, non. »

Valérie : « et tu vois là on n'y a pas pensé mais tout le monde s'est installé, et on y va, on commence. Mais on aurait gagné énormément de temps à réfléchir au placement. Parce que moi je me retrouve en difficultés, à devoir me lever et tu vois du coup c'est beaucoup moins serein que si j'avais anticipé le placement. Donc bon... »

Vidéo : « ... aujourd'hui on va aller jusqu'à 20. Comment on fait pour trouver 20 ? on fait ... on commence par 11 puis on va jusqu'à 9, ça fait vingt. »

Valérie : « donc là on refait la présentation du matériel. »

Maelle : « et tu as choisi les plus faibles ... »

Valérie : « oui j'ai choisi les plus faibles pour voir où ils en étaient... »

Maelle : « pour les raccrocher un petit peu. »

Valérie : « non, pour savoir d'où on partait en fait. Et ... »

Maelle : « ce que je trouve très difficile, même c'est un petit groupe de 4, c'est que quand tu demandes à un élève très faible comme F, tu ne peux pas demander aux autres d'être attentif à ce qu'il se passe, et tu les perds déjà dès le début de l'activité. Et pourtant... ça pose problème tout le temps, tu te dis «je vais interroger lui ou elle pour savoir où il en est, pour pouvoir le tirer un petit peu », déjà la question de comment s'appelle le jeu c'est évident qu'elle connaisse la réponse, mais du coup elle est contente parce que dès la 1ere question elle peut répondre. Et ce n'est pas pour rien qu'elle lui a posé cette question, pour mettre en confiance dès le départ. Mais je trouve ça toujours compliqué quand tu te dis : « allez celui-là je l'interroge en lecture ! » pour le pousser, pousser, pousser et en fait tu perds toujours les autres parce que... »

Valérie : « seule des gamines comme Mazarine sont capables d'être influencés, tous les autres... »

Maelle : « Et, elle n'a fait que regarder la caméra. »

Valérie : « mais elle était tellement auto centrée que ... »

Maelle : « toujours ! »

Valérie : «si tu ne l'interroge pas elle... »

Magali : « mais je trouve qu'elle a fait des progrès pour parler F. »

Valérie : « non je parlais de Karine. Si tu n'es pas en duel avec elle, c'est compliqué de l'intégrer au jeu. Parce qu'elle a des capacités en plus mais sinon elle... »

Emilie : « et c'est quelque chose que vous faite régulièrement d'aller interroger en 1^{er} les élèves en difficultés ? »

Les 3 : « pas forcément. »

Maelle : « mais sur les choses les plus facile, je suis un peu comme Valérie là-dessus. C'est-à-dire que si je suis sûr qu'il peut répondre, alors je vais chercher les plus faibles. A ce moment-là, tu te dis : « il est content d'avoir bien répondu. » donc il est plus intéressé, plus valorisé, et donc en meilleure position pour démarrer l'activité. »

Valérie : « et là comme moi j'arrivais sur une séance où je ne savais pas du tout où ils en étaient. Je me suis dit que j'allais aller voir sur les élèves en difficultés, pour voir ce qu'ils ont compris. Après j'essaye de faire formuler qui ... »

Magali : « oh moi je trouve qu'il est là hein ! »

Valérie : « oui mais au niveau du vocabulaire, oral... il est là avec les yeux, il est présent, il est acteur, il fait, mais au niveau du langage.... Je fais souvent reformuler par Mazarine parce que je vois que ça avance ... »

Maelle : « oui parce que Léo s'il n'avait pas cette barrière de la langue, ce serait un bon élève. C'est un gamin qui a tout. Il va réussir dans quelques années, enfin sauf s'il s'écroule d'abandon, mais sinon c'est un enfant qui va être en réussite plus tard, car quand la langue sera acquise, il va pouvoir mettre à profit sa persévérance. »

Emilie : « parce que là c'est un enfant qui ne parle pas français ? »

Maelle : « pas du tout. C'est un enfant qui est en chine de l'autre côté du boulevard. Il ne parle que chinois. Il est parti en chine encore un mois cette année. »

Valérie : « et on a essayé de mettre en place des séances d'orthophonies pour l'aider à entendre les sonorités mais... »

Maelle : « ça ne comme que maintenant ! »

Valérie : « j'ai vu la famille... »

Magali : « et il est né en France. »

Maelle : « ah bah il est né en France... »

Valérie : « et j'ai convoqué la famille le 15 septembre ! il y a eu tout, l'assistante sociale, la directrice ! il aura fallu 2 ans pour avoir des rendez-vous chez l'orthophoniste. »

La vidéo redémarre.

Maelle : « là tu as placé l'addition ... « ça fait + » ».

La vidéo continue.

Emilie : « et là, est ce que vous faite pareil que Valérie ? est-ce que vous choisissez un exemple, ou vous êtes plus sur l'oral ? par rapport aux procédures. »

Magali : « alors moi je n'aurais pas fait comme ça. »

Valérie : « tu aurais fait comment ? »

Magali : « j'aurais joué plus vite. »

Valérie : « c'est mon tort oui. »

Magali : « j'aurais joué plus vite, parce que ces stratégies-là, je pense qu'ils les acquièrent en jouant. Je ne sais pas si F tu vois... donc ce que fait, c'est qu'on tire les cartes, on le fait ensemble, au moment où ça t'arrive, comme ça il est concerné. Mais je ne dis pas que c'est mieux que toi... »

Maelle : « tu les met plus vite en activité. »

Magali : « dans mon groupe, j'ai eu A, F, puis M.A. J'ai voulu leur expliquer, mais quand j'ai vu qu'ils partaient... »

Maelle : « tu les perds dès le départ. »

Magali : « donc j'ai lancé le jeu, puis ils se sont concentrés. Quand il y a eu la difficulté, on a posé les cartes, on a essayé de l'aider. Alors au début c'est compliqué mais après ils font. Je pense qu'il faut qu'ils soient plus dans l'action. Je ne fais pas de jugements de valeur hein ! »

Maelle : « c'est caractéristique de vos 2 façons de fonctionner. Valérie, elle observe et pose le cadre, et après quand le cadre est clair on commence. Magali, c'est plus aller on y va, on met les mains dans la gadoue. Mais c'est deux approches différentes, et je pense que (en regardant Magali) c'est une façon faire de la maternelle. »

Magali : « non non non, parce que moi on a fait une séance d'observation ! »

Maelle : « ah quand même. »

Valérie : « oui non mais moi c'est trop long. »

Magali : « non mais c'est parce que je ne sais pas aller jusqu'au bout des choses. »

Maelle à Valérie : « et toi tu as peur d'être dans la gadoue. »

La vidéo redémarre, puis Emilie arrête :

Emilie : « alors là tu avais proposé une 1ere paire, c'était le 11 et 9, et après qu'est ce qui t'a amené à changer ? »

Valérie : « je voulais montrer une autre proposition à F. Parce qu'elle avait vu il y a 1 et 1 ça fait 2. Elle a vu le perroquet... »

Maelle : « elle a vu le perroquet et le fruit, elle s'est dit ça fait 2. »

Valérie : « Karine lui explique, et je lui sors une autre paire, où il y a une dizaine et 3 unités et que ça fait 13 et pas 4. »

Maelle : « oui tu voulais montrer que l'explication de Karine était bonne. »

Valérie : « oui. Du coup, je montre à F qu'il y a des dessins qui peuvent l'aider à compter. »

Emilie : « elle n'avait pas bien compris le perroquet. »

Valérie : « mais ça permettait aussi à Karine d'expliquer. »

La vidéo redémarre : « on a dix unités et un perroquet, ça fait ? »

Magali : « elle avait compris ... les autres... »

Emilie : « est ce que déjà c'était une stratégie pour les compléments à 20, que vous aviez chacune dans vos classes, que tu as reprise. »

Maelle : « oui c'est ça. Dans mon souvenir on c'était mise d'accord qu'on va travailler le complément à la dizaine supérieure, pour reprendre ce principe de complément à 10, qu'on voulait avoir intégré en CP. »

Valérie : « et leur dire qu'on peut mettre la dizaine de côté, et se préoccuper des unités restantes. C'était qu'une fois à 34, par exemple si on veut aller jusqu'à 40, on enlève le 30, et on peut se focaliser que sur les unités. Parce que en CE1 c'est ça qu'on leur demande. De compléter à la dizaine, et la centaine supérieure. Donc il faut pouvoir dissocier dizaine et unité. »

La vidéo redémarre : « Léo tu vas piocher... »

Maelle : « tu ne lui fais pas chercher une paire, pour voir s'il en a déjà une. »

Valérie : « j'ai oublié. Je voulais tellement lancer le jeu. C'est moi qui ai oublié. »

Magali : « mais il le fait du coup-la Léo. Mais elle n'était pas très longue ta phase ! »

Maelle : « non, sur un quart d'heure ; 5 minutes de phase, et 10 minutes de jeu ce n'est pas dramatique. »

Maelle : « et là après tu as remis en ligne l'addition. Tu vois tu as dit : « $20+0$ »

Valérie : « Mazarine a déjà compris et réinvestit ce qu'on a dit. »

Maelle : « là vous les couleurs ça ne marche pas. »

Emilie : « c'est intéressant ce que tu dis sur les couleurs. Toi les couleurs tu t'es appuyé dessus ? »

Maelle : « non pas trop, enfin quand il n'y avait pas trop de cartes, au tout début, je ne me souviens plus...où avec certains groupes on l'avait vu. Il restait un peu de temps, donc on avait bien mis les cartes par paires, et on avait vu qu'à chaque fois il y avait une verte avec une violette. Mais je ne me suis pas appuyé dessus de manière systématique. Ça aurait pu aider certains élèves, mais sur ce groupe là je ne suis pas sûre en fait. Parce que là on rajoutait une info de couleurs, sur des choses... »

Magali : « ce n'est pas l'objectif... »

Maelle : « là ça aurait été complexifier les choses pour rien. Là de loin, je ne connais pas les noms mais je n'en vois pas l'intérêt sur ce groupe. C'est rajouter quelque chose qui allait les perdre complètement. Ça aurait été intéressant quand on travaillait sur la notion de pair et impair. »

La vidéo redémarre.

Maelle : « tu vois il faut leur répéter. C'est ce qu'on disait l'autre jour avec Valérie. C'est une surcharge cognitive : les règles du jeu, qui sont différentes quand on prend et on pose... ce n'est pas tu pioches tu jettes. »

Maelle : « F, alors que c'est son jeu elle regarde ailleurs. »

Emilie : « et on voit souvent la petite Karine qui regarde la bande numérique. »

Valérie : « elle compte encore sur la bande. Elle n'y arrive pas, elle fait sur les doigts. Comme elle n'a pas encore le... »

Magali : « mais tu vois moi je n'ai pas beaucoup utilisé la bande numérique. Quand j'ai commencé en CP ça ne m'a pas paru pertinent. Et dans la classe, ceux qui utilise la bande numérique, ce ne sont pas mes élèves. Ceux qui l'utilise encore c'est Dania, Cassandra, J... »

Valérie : « parce que on leur a appris aussi. »

Maelle : « tandis que les miens non. »

Emilie : « et toi tu fais comment ? »

Magali : « on fait autrement. »

Valérie : « toi tu fais du calcul. Ils se sont aidés des doigts. Et après c'est directement dans la tête. »

Maelle : « sur compter dans la tête. »

Magali : « je n'utilisais pas beaucoup la bande. Bon je découvrais le CP, mais a priori je n'avais pas trop besoin. De temps en temps sur les dizaines, mais pas trop. »

Maelle : « après qui tu as gardé en faibles de tes élèves de l'année dernière ? »

Magali : « F. »

Maelle : « et F, elle se sert encore de ses doigts où ? »

Magali : « encore un peu des doigts. »

Maelle : « donc F c'est comme F. Elle n'est même pas passé par la phase de bande numérique. »

Magali : « elle regarde un peu mais... »

Maelle : « parce que quand tu dis J, Cassandra, c'est des gamines qui sont très moyennes qu'elle a récupéré de chez Anne. »

Valérie : « mais il y a des gamins qui sont enfermés dans la bande. Comme tu peux aller jusqu'à cent, ils ne voient pas l'intérêt de faire avec la main. Après ma bande, elle est derrière, donc ils sont obligés de se tourner et donc je les remarque. »

Maelle : « sur cette année ? »

Valérie : « sur cette année. Parce que l'année dernière elle était au niveau du tableau. Mais là maintenant je les voir faire et je leur dis qu'ils peuvent calculer. »

Magali : « et moi j'ai insisté sur le par cœur beaucoup. »

Maelle : « tu vois tu t'es déplacé, quand tu me disais «je ne me suis pas mise au bon endroit. ». Tu t'es déplacé entre les 2 plus faibles. »

Magali : « mais ce n'est pas gênant. »

Maelle : « non. »

Valérie : « mais tu vois sur les paires du début, on aurait dû... »

Maelle : « mais ce n'est pas grave, ils les rattrapent plus tard. »

Maelle : « ah et tu vois sur ce truc-là, tu avais fait $12 + 8$ et $18+2$. Moi chaque fois je leur ai fait remarquer que la dizaine avait changé de place mais que les compléments à 10 étaient les mêmes. Après est ce que je l'aurais fait avec ce groupe-là ? je ne suis pas certaine, mais en tout cas, les groupes que j'ai pris, ça m'a semblé assez évident de leur faire remarquer. »

Valérie : « en fait, ce que j'aurais aimé, mais tu vois ça a déjà sonné donc je ne vais pas aller jusqu'au 15 minutes, mais tu vois après une fois que toutes les paires auraient été posé, là on aurait dû associer ce qui va ensemble. Mettre sur la même ligne... mais là ça avait déjà sonné... mais si on les range qu'est ce qui pourrait aller ensemble ? »

Maelle : « mais c'était aussi dans ta tête. »

Valérie : « on aurait pu le faire au fur et à mesure. »

Magali : « oui mais si tu fais ça tu casses le jeu... »

Valérie : « c'est pour ça que je voulais le faire à la fin. »

Maelle : « déjà l'avoir fait en bilan c'était bien vu. »

Magali : « mais je me dis, en bilan, les faibles ne sont plus là, la concentration est partit. »

Emilie : « pour toi ce serait des bilans en dehors du jeu ? »

Magali : « plus. Parce que ce jeu-là je l'ai quand même repris en classe, sous d'autres angles. Ça m'a servi d'exercice ! comme automatisme, une autre façon de retenir. »

Maelle : « dans l'action. »

Magali : « oui. En fait ils sont dans l'action, ils ont l'impression de jouer mais en fait ils apprennent ! »

Maelle : « ouais, enfin ils jouent aussi hein ! »

Magali : « oui, oui, non mais... »

Maelle : « ils n'ont pas l'impression d'apprendre. »

Magali : « oui, ils le disent : « on n'a rien fait aujourd'hui. » mais c'est le principe de la maternelle ! »

Maelle : « mais est ce qu'ils te disent ça les gamins ? parce que moi ils me disent ça, je leur dis que on apprend en jouant, que c'est du travail, ça reste du travail. Et que ce n'est pas juste être assis sur une chaise et écouter. »

Magali : « oui ça m'arrive... »

Maelle : « quand tu fais du théâtre tu fais du travail, quand tu fais du sport tu travailles. Tu les laisse dans l'illusion que jouer ça ne peut pas être travailler ! »

Magali : « bah parce que j'ai l'impression qu'on joue tout le temps. Tu vois, on fait des challenges, ils sont en train de jouer. Même quand ils font des exercices, je n'ai pas l'impression qu'ils s'ennuient. Il y en a plein qui sont contents d'avoir la fiche à compléter. J'ai l'impression, qu'en fin de CP, il y en a qui commencent à dire : « oh faut faire ci... » mais j'ai un peu l'impression qu'ils sont toujours en train de jouer. Je ne les trouve pas blasés. »

Emilie : « parce que les situations sont ludiques ou eux ce ne sont pas dans une situation de ...? »

Magali : « parce que c'est varié. »

Valérie : « tu vas faire un exercice, ils vont te dire : « oh on compte les points ? » tu essayes de transformer la consigne. Ou ouais on a reçu les commandes. »

Magali : « mais ils ont encore l'impression de jouer. Là il y a des cartes. »

Valérie : « il y a une autre façon de faire. »

Emilie : « et dans ce jeu, au niveau de l'anticipation, les élèves ont les cartes en main et est-ce que vous avez trouvé ça difficile le fait qu'ils n'arrivent pas à anticiper la paire qu'ils peuvent attendre ? »

Magali : « oui, compliqué. »

Maelle : « oui j'ai remarqué qu'il n'y a que pour les très bons pour qui il n'y a aucun souci sur tout le reste, c'est-à-dire : sur la règle du jeu, le fait de tenir les cartes dans sa main, et les tenir à l'endroit, et qui n'ont pas de difficultés de calcul. Ceux-là étaient dans l'anticipation. Je leur ai dit : « pendant que les autres jouent, tu peux regarder ce qu'il te manque. »

Magali : « mais là il ne restait plus qu'une carte. »

Valérie : « on aurait pu prévoir un exercice avec une carte, qu'est ce qui manque etc.... »

Emilie : « c'est quand même un jeu qui paraît basique, mais qui n'est pas si simple que ça ... »

Maelle : « ah moi je ne le trouve pas basique du tout. »

Emilie : « plutôt complexe alors ? »

Maelle : « juste additionner deux cartes c'est basique, mais dans la mise en œuvre non. »

Magali : « ça dépend pour qui. »

Valérie : « disons qu'il est complexe pour les élèves en difficultés... »

Maelle : « on a mis en place des jeux sur l'addition pure en automatisme, quand on prenait juste deux dés à lancer et tu vois... on a mis en place des petits jeux beaucoup plus simple. »

Valérie : « on était sur les additions à trous là. »

Maelle : « tu es dans l'addition à trous quand tu attends ta carte quand tu es l'anticipation. Là tu es dans l'addition tout court. »

Valérie : « mais là tu étais dans l'addition et dans l'addition à trous. »

Maelle : « addition à trous si tu étais dans l'attente d'une carte oui. Mais il y en a peu qui était dans l'anticipation. »

Emilie : « et pour le mistigri à 11 par rapport au mistigri à 20, est ce que vous avez senti des différences ? des facilités plus pour l'un ou plus pour l'autre ? comment vous avez pressenti ... »

Maelle : « à 11, ils n'avaient que 3 cartes en main, donc le jeu allait beaucoup plus vite. On a pu en faire plus sur un atelier. Et c'était des additions où ils pouvaient compter sur les doigts. »

Valérie : « c'était surtout bien tenir leurs cartes... »

La vidéo redémarre.

Maelle : « c'est ça sur ce jeu, si tu les aide un peu, pour que les paires tombent, tu peux avoir vraiment du mal mais gagner quand même. »

Emilie : « c'est peut-être le propre du jeu de hasard. »

Magali : « il y a de ça, mais il fallait penser aussi à faire les paires, sinon il y en a beaucoup des cartes. J'ai déjà vu des gamins avec des paires, et se faire prendre la paire. »

Emilie : « il y a des différences entre les gamins peut être ? »

Magali : « quand tu joues à un jeu, tu dis « ah mince je n'avais pas vu... » »

Maelle : « mais ça fait partie du jeu. Et à la fin te rendre compte qu'il te reste tout ça, bah mais regarde bien tu les as en mains, tu aurais pu gagner. »

Magali : « ça sert de leçon. »

Maelle : « c'est du tâtonnement et essais par l'erreur. Ça te donne une leçon pour la fois suivante. C'est important. »

Magali : « je ne suis pas assez dans la formalisation des choses. Je ...»

Maelle : « tu patouilles pour qu'à la fin ils mettent le cadre. Nous on est plus à placer le cadre au départ au maximum, et qu'ils se retrouvent dedans et qu'on puisse avancer. Tu es plus dans la situation de problèmes. »

Valérie : « je me dis que tant que tu n'es pas en problèmes tu ne réfléchis pas. »

Maelle : « mais tu as raison. Il faut que je me fasse violence. »

Emilie : « parce que tu trouves ça plus risqué, plus difficile... »

Maelle : « d'arriver à tes fins ? oui, oui mais je crois que Valérie l'est encore plus que moi. Je crois que si on mettait une échelle comme ça de cadre et de situations de problèmes, on est dans l'ordre. Et je pense que les élèves ont à prendre dans chaque positionnement. »

Magali : « ma fille a voulu faire son parcours up toute seule, elle s'est plantée, donc elle a oublié de payer l'inscription, donc elle n'a pas pu passer le concours. Donc j'étais énervé, et

mes 2 autres enfants m'ont dit : « mais elle va apprendre par ses erreurs. Elle ne recommencera pas l'année prochaine. »

Maelle rigole : « donc ce que tu arrives à faire avec tes élèves, tu n'arrives pas à le faire avec tes enfants ? »

Magali : « si ! »

Maelle : « si, mais du coup tu l'as laissé faire, ça t'atteint ! »

Magali : « mais ça m'énerve sur le coup. Et ces mes 2 enfants qui m'ont dit qu'elle allait apprendre de ses erreurs. »

Emilie : « c'est aussi vos personnalités. »

Valérie : « et c'est pour ça que c'est très bien que les élèves changent d'enseignante. Là on a suivi des élèves, je savais que j'avais des élèves avec qui ça se passait très très bien mais qui avaient besoin de se frotter à une autre ... »

Maelle : « à une autre personnalité, mais qui va prendre les choses sous un autre angle. »

Valérie : « comme Dania, des gamins comme ça. Il ne fallait absolument pas qu'elle reste dans un cadre trop protégé. »

Magali : « parfois tu as des élèves qui viennent négocier : « à combien de carreaux ? » non, mais chez moi il faut que ce soit propre, tu soulignes, c'est bien écrit, mais les carreaux je n'en sais rien du tout. Parce que pour moi ce n'est pas important. Mais j'ai peut-être aussi un peu tort, parce que comme je les ai laissé faire tout seul, parfois certain ont dérivé. Je les ai repris en mains pour que ce soit propre. Mais c'est vrai du coup, est ce que mes élèves vont pouvoir suivre ... »

Maelle : « ils s'adaptent. Je pense que leur avez toutes les deux apportées, des choses très différentes. Et ce que vous leur avez apporté l'une ou l'autre va leur servir de toute façon. Et ils se rattraperont sur des aspects que vous leur avez moins apportés avec les gens, les copains avec qui ils vont se frotter. »

Valérie : « c'est pour ça que c'est bien de changer. »

Maelle : « et puis de voir aussi les élèves des autres. »

Valérie : « le fait que je vois les mêmes élèves régulièrement, je me dis « ah tiens c'est vrai ça je ne fais pas comme ça. Et du coup je réajuste des trucs. »

Maelle : « mais du coup tu prends conscience de ce qui relève de ta façon de faire, de ton approche. C'est important. »

Emilie : « et est-ce que vous arrivez à discuter de ces choses-là ? »

Magali : « un petit peu. »

Emilie : « et de ce que vous faite ou de ce que vous remarquez ? »

Valérie : « les deux. Puis on se suit. Les devoirs sont les mêmes. Et par exemple ; si j'ai prévu ma séance de cap maths le matin qu'elle voulait faire l'après-midi, ça m'est arrivé de lui dire : « attention houlà finalement elle est costaud. Dis-moi comment ça passe pour toi. Et

inversement. Ou elle me dit : « sur cap maths, je n'ai pas aimé ça, j'ai préféré faire comme ça. » »

Maelle : « vous ajustez. »

Magali : « on partage. C'est vrai que moi je mets aussi beaucoup le partage. En classe, je trouve ça ludique, on est en classe pour jouer, autant que faire se peut. On essaye qu'ils soient actifs. Tu les as par le jeu. Je leur dis : « attention, je le premier gagne le point. »

Maelle : « et donc je pense qu'au bout de la ligne tu auras Audrey. Qui va être encore plus dans le cadre que toi. Tu as cet aspect qui te rattache à Magali, de se faire plaisir. »

Emilie : « j'ai donc 3 instit' différentes. »

Valérie : « après on est là avec nos élèves, on est là pour se faire plaisir avec nos classes. On est toutes les trois là pour se faire plaisir, on le fait à notre façon. Moi j'évolue dans une optique, dans un cadre protégé. Pour ça je sais que je suis très bien dans les petites classes. Je n'irais pas dans les grandes classes parce que ce n'est pas un tempérament qui m'est naturel. »

Maelle : « elle est très sécurisante, donc ça colle bien avec les petits qui arrivent sur l'école. »

Valérie : « sur les petits qui arrivent sur l'école. C'est cadré. Les parents, on sait où on va. Par rapport au caractère, j'ai beaucoup plus une démarche de début de cycle 2. Magali, préfère un niveau CE1 c'est ça ? »

Magali : « c'est positif pour moi le CP. »

Valérie : « alors que moi je suis dans une démarche plus... »

Magali : « très ritualisé. Alors moi les rituels je les perd au bout d'un moment. Chez moi mes enfants n'ont pas eu de rituels. Mais mes élèves sont habitués donc ... »

Maelle : « après l'une comme l'autre bosse sur un projet. Donc elles ont l'une comme l'autre des envies pour leur classe. Justement ce truc très ludique, on se fait plaisir tout ça. Ça passe par des projets de classe chouettes. Avec différentes façons de se lancer. Toi (regarde Magali) : allez on se lance, un peu fou fou ; et toi (regarde Valérie) plus cadrante. »

Valérie : « elle est plus dans une démarche d'enfant chercheur. Moi voilà, ils vont être autonomes sur un exercice parce qu'ils ont vu la notion, ils ont vu comment on fait. Mais si jamais ils sont perdus ils vont vite paniquer. Alors que toi ils découvrent. »

Maelle : « chez toi (regarde Magali) ils vont s'autoriser à sortir des sentiers battus. Alors que toi (regarde Valérie), tu es cadrante, ce qui est rassurant pour des enfants fragiles. »

Valérie : « mais les déstabiliser j'ai du mal à faire. »

Maelle : « mais parce que ça t'angoisse aussi. »

Valérie : « ça m'angoisse aussi. Ça m'angoisse de les voir dans ces situations. »

Magali : « moi c'est le contraire de toi. Je dis il faut faire marcher le cerveau, on y va. »

Emilie : « mais c'est bien, vous pouvez vous donner des trucs aussi. »

Maelle : « sur le lâcher prise ahah ! »

Magali : « on n'a pas le même nombre d'années de pratique aussi il faut le dire ! J'ai quand même plus d'une dizaine d'années de plus donc du coup... »

Maelle : « tu relativises beaucoup plus. Et puis le fait d'être d'avoir été pendant des années, été confronté à des tout petits, qui ont un temps d'attention hyper limités, qui arrivent en petite section avec des niveaux ... enfin entre ceux qui ont été en collectivité, ceux non... »

Magali : « oui mais ça, ça regroupe vite. En novembre c'est fait. Puis ceux qui n'ont pas été gardé par une nourrice... »

Maelle : « ... prennent vite le pli. »

Magali : « oui très vite. Ceux qui ne parle pas, en 6 mois, ils connaissent les phrases de bases. Sauf ceux qui ont un problème. Trop timide, ou les petits asiatiques qui parlent aux français, même s'ils ne parlent pas français chez eux, ils ont les phrases de base. Ils apprennent très vite en petite section. Il faut leur laisser la parole. Parce qu'ils non pas beaucoup la parole chez eux... »

Maelle : « on leur interdit de parler tout court. Et Léo, c'est un gamin qui vit dans un environnement typiquement chinois chez lui, mais qui ne parle pas beaucoup chinois à la maison. »

Valérie : « oui il a un très mauvais niveau de chinois. On s'est rendu compte que ceux qui ont un bon niveau arrive à faire le transfert en parlant entre eux, et d'aller chercher les mots. »

Maelle : « mais quelque fois avec les populations africaines, chinoises ou autres, on leur dit : «il faut parler français », mais il ne le maîtrise pas à la maison. Alors que des parents... un qui parle en anglais, l'autre en français. On va leur dire : « parlez en anglais, vous en français ». Et le gamin plus vite il sera dans ce bain de langue, plus vite il acquerra les deux. Il y a malheureusement au niveau sociétal, où « aller y parlez n'importe laquelle et ça va être super. »et d'autres » ça va être un handicap. » »

Emilie : « mais c'est des méconnaissances. »

Maelle : « oui. Alors que si l'enfant maîtrise sa langue maternelle au mieux, il fera ce que j'ai dit. »

Magali : « oui mais il faut qu'il maîtrise sa langue maternelle. »

Maelle : « parce que Léo est né en France. »

Magali : « et en plus moi j'ai vérifié ça en petite section de maternelle, c'est flagrant. Un gamin qui ne fait pas de progrès dans la langue, c'est qu'à la maison il n'en n'a pas fait non plus. Regarde 3 ans à entendre le français, ce n'est pas normal quoi...bon. »

Emilie : » merci. »

Annexe 32 :
Questionnaire de Magali

(Voir annexe 28(1))

Annexe 33 : Questionnaire de Maëlle

L'enseignement de la numération au CP par l'utilisation de jeux mathématiques

Quelle est votre ancienneté dans le métier? *

2014

Depuis combien d'années enseignez-vous en classe de CP (ou avez-vous enseigné en CP) *

5 ans au total + 3 ans de maître surnuméraire en cointervention notamment en CP

Depuis combien d'années enseignez-vous (ou avez-vous enseigné) dans cette école?

15 ans

Quelle formation universitaire et/ou formation initiale professeur des écoles avez-vous suivie? *

(possibilité de cocher plusieurs réponses)

- Parcours universitaire en sciences humaines (langues, lettres, histoire.)
- Parcours universitaire scientifique (maths, physique, SVT)
- Parcours universitaire en sciences de l'éducation Ecole Normale
- IUFM
- Master MEEF
-
- Autre : le année de Master MEEF (Formation de Formateur) en 2018/2019

Quelles sont vos principales expériences actuelles ou passées de la formation continue à Paris ? *

(formations de circonscription, PAF ou autre)

Outre ce partenariat de recherche en mathématiques, j'ai essentiellement bénéficié des formations "plus de maîtres que de classes", "plan lecture" CEI puis CP, expérimentation ENT, et dernièrement en médiation par les pairs, olympisme et cette année en anglais via l'E AFC sur le projet ERASMUS. J'ai également suivi des colloques sur les élèves EIP. Les formations de circonscription obligatoires ont surtout porté sur les apprentissages fondamentaux de français et un peu en mathématiques (les nombres au cycle 2 et 3 et résolution de problèmes à l'aide des nombres et du calcul), tronquées avec la Covid. Pas encore reçu de formation en constellation.

Dans quelle mesure ces expériences ont-elles répondu à vos attentes ou vous au contraire déçu-e ? *

Hormis notre partenariat très concret, j'ai davantage apprécié le retour théorique en didactique français et mathématiques en 1^{ère} année de Master MEEF, et surtout les liens avec la recherche. De manière générale, les formations choisies sur des thématiques sur lesquelles nous ressentons en équipe besoin de réflexion et d'apports théoriques et/ou pratiques m'apportent bien plus que les formations obligatoires "descendantes" académiques. Cela dit, les formations "plan lecture" dans le cadre de la mise en œuvre des classes dédoublées étaient intéressantes et concrètes, notamment grâce à l'expertise et la qualité des formatrices.

Vos éventuelles premières suggestions ou réflexions sur des évolutions souhaitables de cette formation *
continue.

Faire davantage de liens avec les recherches récentes, laisser plus de liberté aux équipes pour exprimer leurs besoins de formation en fonction des projets des écoles. Le principe des constellations et de la nouvelle E AFC me semble aller dans ce sens à l'issue des auto-évaluations d'écoles, et nous avons pu l'expérimenter récemment avec une formation en anglais de qualité, particulièrement adaptée aux besoins de l'équipe. J'espère que cette évolution positive ne sera pas dévoyée !

Annexe 34 : Questionnaire de Valérie

L'enseignement de la numération au CP par l'utilisation de jeux mathématiques

Quelle est votre ancienneté dans le métier?

15 à 19 années ▼

Depuis combien d'années enseignez-vous en classe de CP? *

5 ans

Depuis combien d'années enseignez-vous dans cette école? *

9 ans

Quelle formation universitaire et/ou formation initiale professeur des écoles avez-vous suivie? *

- Parcours universitaire en sciences humaines (langues, lettres, histoire.....)
- Parcours universitaire scientifique (maths, physique, SVT ..)
- Parcours universitaire en sciences de l'éducation Ecole Normale
-
- IUFM
-
- Autre

Quelles sont vos principales expériences actuelles ou passées de la formation continue à

Paris ? (formations de circonscription, PAF ou autre)

Circonscription :

Sociologie des populations d'origine asiatique en fonction des vagues d'immigration dans le quartier

Formation dispositif ROLL

Formations associées au dispositif PDM (sur la production d'écrit et le vocabulaire, sur les activités numériques...)

PAF :

Conférences sur les

apprentissages numériques

Conférences sur la production

d'écrit Formations en lien avec

IEPS (cirque, danses)

Formation pédagogie Montessori (axée sur les apprentissages de cycle 1)

Formation aux premiers secours

Dans quelle mesure ces expériences ont-elles répondu à vos attentes ou vous au contraire *

déçu-e ?

Elles apportent des zones d'éclairage sur la validation d'expérimentations par la recherche : elles valident parfois scientifiquement ce qu'on pratique en classe intuitivement, ou nous permettent de mettre le doigt sur des contradictions dans notre pratique en classe.

On découvre parfois des pratiques innovantes intéressantes.

Sur la pédagogie Montessori c'était difficile de transposer les apports de la formation sur une classe d'élémentaire (CE1 à l'époque).

Vos éventuelles premières suggestions ou réflexions sur des évolutions souhaitables de cette formation continue. *

Favoriser davantage la formation en équipe pour se construire une culture commune des pratiques envisageables dans une école. Il est en effet difficile de trouver le temps de rendre compte de formations que l'on a reçues à titre individuel.

Je ne me suis pas sentie à l'aise avec la formation en ligne, trop isolée, malgré les échanges de type

forum. C'est très chronophage au final et je préfère être mobilisée physiquement sur une formation, entourée de mes pairs pour échanger "à chaud".

Résumé :

Différentes recherches et études font état d'un décalage important entre le discours institutionnel lié à la formation continue des enseignants du premier degré, et la perception que ces enseignants ont de cette formation. Nous ne cherchons pas, dans cette thèse, à attester de ce décalage (les travaux antérieurs y contribuent largement), mais à comprendre ce que recouvre ce décalage. Après un retour sur l'histoire de la formation des instituteurs français, nous décrivons et questionnons le paradigme qui domine actuellement chez les décideurs et les concepteurs de dispositifs de formation continue : celui d'une approche par l'offre et la demande, la demande étant analysée en termes d'attente et de besoin. Avec une focale sur les enseignants eux-mêmes, par un questionnaire à grande échelle menée au sein de l'académie de Paris, nous interrogeons leur rapport à la formation et les effets qu'ils lui attribuent sur le développement de leur professionnalité. Enfin, en nous plaçant au cœur de situations d'enseignement – en mathématiques et au sein de deux écoles parisiennes –, avec une approche héritée de la didactique des mathématiques et de la didactique professionnelle, nous avons cherché à identifier, à travers des observations de classes et des entretiens, les relations qui se construisent entre le rapport à la formation, la pratique et la professionnalité.

Mots clés :

Formation continue, professeurs des écoles, professionnalité, rapport à la formation, didactique des mathématiques

Abstract:

Various research studies have shown that there is a significant discrepancy between the institutional discourse on in service training for primary school teachers, and the perception that these teachers have of this training. In this thesis, we do not seek to attest to this discrepancy (previous work has largely contributed to this), but to understand what this discrepancy consists in. After looking back at the history of the training of French primary school teachers, we describe and question the paradigm that currently dominates among decision-makers and designers of continuing training systems: the supply and demand approach, with demand being analysed in terms of expectations and needs. With a focus on the teachers themselves, using a large-scale questionnaire conducted in the Paris education authority we question their relationship with training experience and the effects they attribute to it on the development of their professionalism. Finally, by placing ourselves at the heart of teaching situations - in mathematics and in two Parisian schools – using an approach inherited from the didactics of mathematics and professional didactics, we sought to identify, through classroom observations and interviews, the relationships that develop between relationship with training experience, practice and professionalism.

Keywords:

In service training, primary school teachers, professionalism, relationship with training experience, mathematics education