

## **(IN)SATISFACTION PROFESSIONNELLE ET BESOINS DE FORMATION ÉPROUVÉS**

### **JOB (DIS)SATISFACTION AND EXPERIENCED TRAINING NEEDS**

---

*Jérôme AMATHIEU*

*Université Toulouse Jean-Jaurès, UMR 122 - Laboratoire EFTS, INSPE, Toulouse, France*

*Sébastien CHALIES*

*Université de Montpellier, Laboratoire LIRDEF, Faculté d'Éducation, Montpellier, France*

#### **RÉSUMÉ**

---

Cet article se propose d'étudier les tensions entre les besoins effectifs individuels des formés et les objets de formation partagés. L'analyse des besoins est un objet largement étudié dans le champ des sciences de la formation. Elle y est présentée comme incontournable pour impliquer les formés dans l'expression de leurs besoins malgré la difficulté pour ces derniers de les circonscrire avec justesse. Pourtant, dans la réalité, cette objectivation des besoins est parfois négligée. Ancré dans le programme de recherche en anthropologie culturaliste, le lien entre insatisfaction éprouvée au travail et délimitation des besoins de formation est ici étudié. Un dispositif transformatif a été construit pour un collectif d'enseignants volontaires au sein d'un établissement scolaire incluant des temps d'apports théoriques, de situations de travail aménagé et de négociation des objets de formation. Les résultats obtenus mettent en exergue l'évolution des besoins des formés au fil de la formation et la singularité de leurs trajectoires creusant au final des différences inter-individuelles.

Mots-clés : anthropologie culturaliste, besoins de formation, enseignant, satisfaction.

#### **ABSTRACT**

---

This article examines the dialectic between the actual individual needs of trainees and the shared aims of their vocational training. Needs analysis is widely studied in the field of training science. Even if the reality is sometimes quite different, it is presented as inescapable due to the involvement of trainees in expressing their needs, despite the difficulty they have in defining them accurately. Rooted in the cultural anthropology research program, the link between job dissatisfaction and the delimitation of training needs is studied. A transformative system was set up for a group of volunteer teachers in a school, including time for input, a modified work situation and negotiation of the training object. The results highlight the changing needs of the trainees and the singularities of their trajectories, widening inter-individual disparities.

Keywords: cultural anthropology, satisfaction teacher, training needs.

## BESOINS ÉPROUVÉS ET SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES FORMÉS

### INTRODUCTION

---

L'analyse des besoins des formés est un objet largement étudié dans le champ des sciences de la formation et, plus particulièrement, dans ce qui relève de l'ingénierie de formation (Dennerly, 2006). Elle y est présentée comme théoriquement incontournable (Chiadli, Jebbah et De Ketele, 2010), notamment dans le cadre des axes de formation dans les stratégies d'entreprise (Johnson et al., 2008). Une conception singulière de l'analyse des besoins ne résultant pas de l'analyse globale ou des attentes institutionnelles ou stratégiques consiste à prendre en compte l'expression des besoins par les formés eux-mêmes, réconciliant ainsi les troubles entre la formation désirée (Haudiquet, 2010) ou effective. Dans cette perspective, seuls les formés peuvent être à l'origine des besoins identifiés (Roegiers, 2007) ensuite traduits en objets de formation. Dans le champ de la formation des enseignants, Roegiers et al. (1992) considèrent que l'expression des besoins par les formés ne peut relever que d'un travail mené collectivement avec les formateurs. Bien que centraux, ces besoins exprimés n'en restent pas moins porteurs de subjectivité du fait même de la difficulté des formés à engager une analyse pleinement objective de leur propre activité professionnelle. Majzub (2013) identifie la difficulté pour des enseignants à signifier leurs difficultés éprouvées et en extraire des besoins avec justesse, ce qui peut ensuite véritablement impacter les actions de formation établies pour y répondre. Les formés sont-ils les mieux placés pour décider de leur formation et formuler leurs besoins avec acuité ?

L'enjeu posé au sein de cet article relève dans la possibilité pour les formés d'exprimer leurs difficultés et de les analyser, c'est-à-dire que leurs besoins déclarés s'ancrent réellement dans les difficultés éprouvées (Davezies, 2012). Une conception située et dynamique de la satisfaction professionnelle permet de potentiellement définir une insatisfaction au cours d'une pratique en contexte professionnel réel. Une piste privilégiée en formation consiste à permettre aux formés de porter des jugements d'insatisfaction sur l'activité réalisée (Amathieu et al., 2018) afin de leur permettre ensuite de « localiser » ce qui pourrait en être la source dans leur pratique professionnelle. Ce type d'accompagnement leur permettrait de structurer et d'exprimer un besoin de formation (Fournier, 2006) en lien avec l'analyse préalablement menée de leur activité professionnelle. L'objet central de l'article porte sur la délimitation et l'évolution des besoins de formation. Il se situe plus particulièrement sur le lien pouvant être établi entre jugement d'insatisfaction porté sur l'activité professionnelle et expression de besoins de formation.

### CADRE THÉORIQUE

---

Le cadre théorique cherche à conceptualiser la mise en tension pouvant exister entre, d'une part, l'insatisfaction professionnelle et sa signification par le professionnel et, d'autre part, l'explicitation par ce dernier de besoins de formation. Il est construit à partir d'un certain nombre de postulats empruntés à une anthropologie culturaliste (Amathieu et Chaliès, 2020).

### CULTURE PROFESSIONNELLE, FORMATION ET BESOINS

Se placer dans le cadre de l'anthropologie culturaliste revient à considérer que travailler et/ou se former au travail revient pour l'acteur à mener des actions « gouvernées par des règles » et/ou à réaliser des actions qui sont « le suivi de règles » (Ogien, 2007). Ces règles sont des « expériences normatives situées » (Lähteenmäki, 2003)

acceptées par la communauté professionnelle, rendant intelligibles, anticipables et évaluables les actions de chacun. Elles sont prescriptions de métier. Bien qu'elles ne déterminent pas *a priori* leur propre application, chaque acteur pouvant à tout instant en rejeter le suivi (Descombes, 2004), ces règles font autorité pour chaque travailleur en constituant autant de standards de correction au sein de la communauté. Elles constituent une sorte de « grammaire » professionnelle de métier qu'il conviendrait à terme de maîtriser pour être en capacité de réaliser le travail comme attendu dans la communauté. C'est pour cette raison que les expériences constitutives de cette grammaire sont considérées comme normatives.

En formation, chaque formé s'engage dans un double régime de réflexivité par rapport à ces règles. Se formant en situation de travail, il réalise bon nombre d'actions qui sont « gouvernées par des règles » (Ogien, 2007). Le formé est engagé dans un régime de réflexivité de l'ordre de « l'inhérence » comportant une immanence des règles à l'action. Dans ce premier régime de réflexivité, le formé est, pour ainsi dire, « présent à lui-même » et n'est donc pas engagé dans une pratique réflexive de pleine conscience sur ce qu'il réalise dans l'instant. Ceci ne lui enlève nullement la possibilité d'énoncer *a posteriori* les règles qui ont gouverné ses actions en classe, d'autant plus aisément que les formateurs les lui auront préalablement enseignées (Bertone et Chaliès, 2015). Parfois, il sera par contre dans l'incapacité d'énoncer ces règles, car elles auront été apprises à l'occasion certainement d'interactions non verbales et/ou d'alignements informels avec la pratique d'autres (Rogoff, Matusov et White, 1996), sans qu'un enseignement intentionnel ait été réalisé.

En situation de formation, lorsqu'un enseignement intentionnel est réalisé, le formé est alors engagé dans un régime de réflexivité de l'ordre de « l'appréhension de l'inhérence ». Ce régime lui permet de se représenter, au cours ou après ses actions, la signification de son expérience et de rendre compte plus ou moins fidèlement des raisons associées à celles-ci. Il est engagé dans un « suivi de règles » (Ogien, 2007) que les formateurs lui ont préalablement enseignées et qu'il exploite pour signifier et juger du caractère conforme de sa pratique professionnelle compte tenu des attendus de la communauté professionnelle de référence. Dans ce régime de réflexivité, le formé est capable d'entrer dans la description de son activité. La formalisation d'un besoin de formation par le formé nécessite alors d'associer à cette description un jugement de satisfaction ou d'insatisfaction de sa propre activité professionnelle.

### **(IN)SATISFACTION ET BESOIN DE FORMATION**

La satisfaction est considérée comme l'expression d'une appréciation. Autrement dit, lorsqu'ils portent un jugement d'adéquation sur leur activité, les formés donnent accès à leur (jugement de) satisfaction quant à ce qu'ils ont pu réaliser en situation (Chaliès, Amathieu et Bertone, 2013). La satisfaction est considérée comme résultant d'une activité d'appréciation du formé sur ce qu'il a réalisé ou ce qu'il réalise. Cette activité de jugement est nourrie par la comparaison entre des résultats préalablement attendus (enseignés par les formateurs) et les résultats effectivement obtenus (Chauviré, 2010). Le formé ne détermine donc pas de lui-même l'objet de la formation mais plutôt ce à quoi la formation devrait répondre et qu'il exprime par son jugement d'insatisfaction.

L'expression d'un besoin consiste donc *a minima* à (1) porter un jugement d'insatisfaction sur (2) une activité décrite. Les formés les plus expérimentés seraient éventuellement en capacité d'associer également des solutions à ces besoins. Dans ce cas, l'expression d'un besoin serait de (1) porter un jugement d'insatisfaction sur (2) une activité décrite et (3) y associer des solutions envisageables pour y répondre.

Engagés en formation, les formés seraient finalement en capacité de suivre une règle préalablement enseignée. L’hypothèse de recherche placée au centre de cet article peut se formuler ainsi : s’il est proposé aux formés la possibilité d’analyser leur activité professionnelle et d’exprimer des insatisfactions, alors de nouveaux besoins pourraient être signifiés en cours de formation.

## MÉTHODE

### DISPOSITIF TRANSFORMATIF DE FORMATION SUPPORT À L’ÉTUDE DE CAS

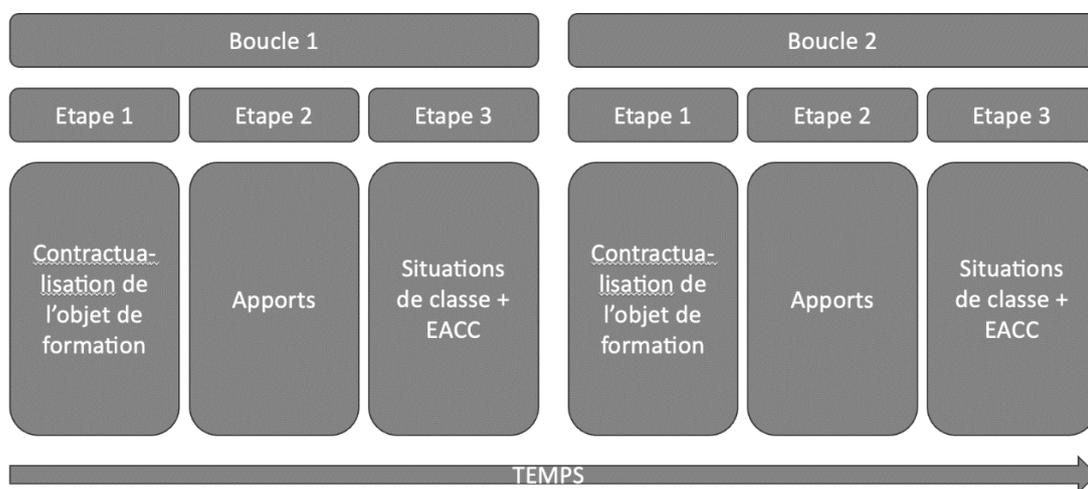
L’hypothèse théorique préalablement déclinée a été implémentée dans un dispositif transformatif (Amathieu et Chaliès, 2021). Ce dispositif a été mis en œuvre sous la forme d’un projet institutionnel porté par l’INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l’Éducation) de Toulouse Occitanie Pyrénées appelé « Recherche collaborative ». Il associait des chercheurs, des formateurs et une équipe d’enseignants d’un établissement scolaire et avait pour thème central « “Le corps à l’ouvrage” : Gagner en satisfaction professionnelle en cherchant à enseigner collectivement (CorSatEC) » (Pillon, 2012). Dans son contenu, il devait collectivement accompagner les formés dans l’usage du corps des élèves lors de leçons pour mieux les faire apprendre. Cette recherche collaborative était destinée à répondre à une double préoccupation : éprouver une hypothèse de recherche et répondre à une demande de formation sur ce thème.

D’un point de vue structurel, le dispositif était constitué de deux séquences itératives comprenant chacune trois étapes (Figure 1) :

- Étape 1 : Contractualisation entre formateur et enseignants pour définir un besoin de formation ;
- Étape 2 : Apports de formation en lien avec le besoin identifié ;
- Étape 3 : Formation en situation de classe aménagée et classe non aménagée permettant d’exploiter les apports de formation. Ce temps était suivi d’un entretien d’auto-confrontation croisée (EACC) avec l’équipe des enseignants.

Entre ces séquences, les enseignants étaient invités à poursuivre leurs échanges et à multiplier les tentatives de transformation de leur pratique professionnelle dans leurs propres classes.

Figure 1. *Illustration du dispositif transformatif*



## RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Au cours du dispositif, trois catégories de données ont été recueillies puis traitées.

Des données extrinsèques ont été recueillies par des enregistrements audio et vidéo des leçons menées en classe et des séquences de formation suivies par les enseignants. Ces enregistrements ont été réalisés en plan large à l'aide d'une caméra numérique et de micro HF. Le chercheur était positionné au fond de la salle de façon à filmer l'ensemble des participants.

Sur la base de ces données extrinsèques, des données intrinsèques ont été recueillies grâce à la mise en place d'entretiens d'auto-confrontation simples (EACS) avec les formés volontaires (deux enseignants) et le formateur. Au total, douze EACS ont été menés. Ces EACS ont été conduits de façon à pouvoir reconstituer *a posteriori* les règles suivies par les enseignants pour rendre compte de leur activité menée en situation de travail en classe et en situation de formation (Bertone et Chaliès, 2015). Par un questionnement semi-structuré, le chercheur a incité l'acteur interviewé à signifier et à juger les actions réalisées ou observées (« Que fais-tu ? » ; « Qu'en penses-tu ? »), en lui demandant des précisions (« Pourquoi cette action te semble intéressante ? ») ou en jouant sur la controverse en plaçant l'acteur face à des contradictions apparentes. Le chercheur a invité l'acteur à étayer les jugements préalablement portés sur des actions signifiées. Enfin, il a invité l'acteur à préciser les résultats attendus et/ou constatés (« À quoi t'attends-tu ? » et « Que constates-tu ? »).

Ces données ont été complétées par un entretien de type biographique (EB) mené auprès du formateur réalisé en fin de dispositif. L'objectif était de reconstituer « l'histoire de la formation » en permettant au formateur de raconter les principaux faits qui selon lui avaient étayé le développement du dispositif et d'associer à chacun d'eux une description de sa propre activité.

Le traitement des données recueillies lors des EACS a permis de formaliser les règles apprises et/ou suivies par les enseignants au cours du dispositif.

Les données recueillies ont été traitées en cinq étapes successives (Amathieu et Chaliès, 2020).

- (i) L'ensemble des données recueillies a été retranscrit verbatim puis découpé en unités d'interaction. Ces unités ont été délimitées à partir de l'objet des significations attribuées par le formé auto-confronté aux événements visionnés ;
- (ii) Pour chaque unité d'interaction, les éléments d'étayage, autrement dit des éléments énoncés pour préciser la signification attribuée par le formé à l'activité observée, ont été identifiés. Ils correspondaient à l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour expliquer la façon de s'y prendre pour signifier comme lui les événements visionnés. Ces éléments ont permis de documenter précisément les significations de l'acteur et de lever les éventuels malentendus empêchant au chercheur de signifier de la même façon que lui les événements ;
- (iii) La règle suivie par le formé pour signifier son activité et en juger a été formalisée. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir de (a) l'objet de la signification attribuée par le formé, (b) de l'ensemble des circonstances évoquées pour étayer cette signification et (c) des résultats constatés et/ou attendus. Afin de minimiser les interprétations du chercheur, chacune des règles a été étiquetée au plus près du vocabulaire des acteurs.
- (iv) La validité des résultats obtenus a été testée. Sur l'ensemble du corpus analysé, moins de 5 % des éléments identifiés ont été source de désaccord entre les chercheurs. Ils ont été rejetés.

Les données recueillies lors des entretiens de type biographique ont été retranscrites verbatim. Elles ont permis de replacer la règle suivie par l'acteur dans un raisonnement pratique plus ample, formulé pour justifier le sens de ses actions, notamment en y associant des faits susceptibles (circonstances) de les déterminer et/ou des finalités. Ainsi, par convention, chaque règle est formalisée par la convention : Dans les circonstances (A)..., la règle est étiquetée par (a) l'objet de la signification attribuée par le formé, (b) de l'ensemble des circonstances évoquées pour étayer cette signification et (c) des résultats constatés et/ou attendus... afin de (B) concourir à (valeurs/finalités).

## RÉSULTATS

---

Les résultats obtenus détaillent l'évolution des besoins de formation des enseignants lors du dispositif. Celui-ci leur offre la possibilité d'analyser leur activité professionnelle et d'exprimer de potentielles insatisfactions, traçant des trajectoires singulières de formation. Le dispositif permettant la verbalisation d'une insatisfaction par l'analyse du travail a permis d'accompagner les enseignants dans leurs nouveaux besoins de formation. L'historicité de la construction de ces besoins a été retenue pour structurer les résultats présentés. Trois périodes sont détaillées.

### PÉRIODE 1 : D'UN BESOIN INITIALEMENT DÉCLARÉ PAR LES ENSEIGNANTS À UN BESOIN ANCRÉ DANS UNE INSATISFACTION ÉPROUVÉE

Lors de l'Étape 1 (Boucle 1), le formateur et les enseignants ont échangé à plusieurs reprises pour répondre à la demande institutionnelle structurant ce type de recherche collaborative, demande consistant à pré-formaliser un besoin collectivement avant que la formation ne débute. Le formateur devait inciter les enseignants à formaliser un besoin de formation s'appuyant sur leurs insatisfactions au travail.

Les premiers échanges ont permis de délimiter et contractualiser un pré-objet de formation. Lorsqu'il est interrogé, le formateur explicite comment s'est effectué la première contractualisation avec les enseignants (Extrait n° 1).

#### *Extrait n° 1 issu de l'EB*

*F (Formateur) : Il est né artificiellement suite à une demande de ma part en sollicitant des collègues par mail et en échangeant au téléphone avec celle qui se place comme mon interlocutrice dans ce collectif d'enseignants. L'objet initial pensé théoriquement était « l'apprentissage par corps » mais posé délicatement pour pas faire fuir les collègues qui ne le souhaitaient pas. J'avais une crainte à ce sujet. L'équipe se saisit de ce que j'ai lancé en pâture.*

Le formateur indique que, pour répondre au cahier des charges de la recherche collaborative, il a sollicité et a échangé « par téléphone et par mail » avec une enseignante référente du collectif des enseignants inscrits. Il précise qu'il propose d'orienter la formation sur des aspects relevant de « l'apprentissage par corps », « l'objet initial » de la formation. Il ajoute que la formation a été « théoriquement » pensée, sans se préoccuper de l'adéquation de l'objet de formation retenu avec les besoins effectifs des enseignants. Le formateur échange de façon pro-active avec l'enseignante pour lui présenter. Malgré ses « craintes » relatives au caractère innovant de cet objet de formation, il le propose à l'enseignante qui semble « s'en saisir ».

Le formateur précise qu'il a ensuite rencontré les enseignants volontaires pour s'engager dans la formation. Il a essayé de finaliser la contractualisation du pré-objet de formation retenu avec la référente (Extrait n° 2).

Extrait n° 2 issu de l'EB

F : *Ils ont envie de se transformer et toute opportunité est bonne à saisir. Ils ont envie de changement et cette formation est l'occasion de se transformer ensemble. L'objet de travail avec l'équipe, ça « matche ». Ils voient l'occasion d'améliorer le collectif et l'objet du corps tombe bien car ils y ont tous vu une préoccupation... La préoccupation « par corps » touche une grande partie de l'équipe...*

C : *Y a-t-il eu besoin de négocier ?*

F : *Ce n'est pas tant l'apprentissage par corps qui semble les préoccuper. Les collègues ont répondu à cet objet mais en rediscutant, en laissant la parole, ce qui les animait était plutôt un autre objet : « faire collectif ». L'équipe me dit : « Nous travaillons collectivement, nous avons mis en place beaucoup de choses pour notre classe collaborative. Cela nous plaît ». En fait, ce n'était pas tant pour cet objet que pour l'opportunité de se retrouver dans ce collectif. Ils sont insatisfaits de leur condition de travail collectif. L'administration cette année leur a supprimé les temps de concertation, les moyens pour la classe collaborative, a séparé certains membres et ils se saisissent de cette formation pour se retrouver.*

À cet instant de l'EB, le formateur décrit comment s'est passée la contractualisation avec les enseignants. Il dresse le constat selon lequel l'équipe avait « envie de se transformer » et souhaitait bénéficier de la recherche collaborative comme d'« une opportunité » de formation. Le formateur a constaté que la « préoccupation du corps touchait une grande partie de l'équipe » mais que ce qui les animait relevait plutôt d'une intention partagée de parvenir à « faire davantage collectif ». Alors que les premiers échanges avec la référente de l'équipe l'avaient conduit à retenir « l'apprentissage par corps » comme objet de formation, cette rencontre avec les enseignants l'a finalement conduit à adopter un autre objet, celui du « travail collectif ». Pour le formateur, l'échange en présentiel a donc permis de mettre en exergue la préoccupation première de l'équipe souhaitant « travailler collectivement pour l'apprentissage des élèves » (Besoin 1 [B1]) plutôt que sur la thématique de « l'apprentissage par corps » (Besoin 2 [B2]).

À ce niveau, l'objet initialement retenu pour entrer en demande de formation a été transformé à l'occasion de la rencontre avec l'équipe des enseignants. Au cours de cette contractualisation, le formateur a accompagné les enseignants à exprimer leurs souhaits de formation, en leur « laissant la parole », en questionnant leurs pratiques et leurs insatisfactions. Ainsi accompagnés, les enseignants ont progressivement mis en mots les insatisfactions « éprouvées » quant à leurs conditions d'exercice du collectif, notamment compte tenu de tensions avec la direction de l'établissement. C'est finalement une insatisfaction éprouvée dans leur activité professionnelle compte tenu des conditions de travail collectif (disparition des temps de concertation) et ensuite verbalisée qui a abouti à l'expression de ce besoin déclaré collectivement fondé sur une insatisfaction éprouvée.

**PÉRIODE 2 : DU BESOIN DÉCLARÉ COLLECTIVEMENT AU BESOIN ÉPROUVÉ**

La deuxième période significative (Étapes 2 et 3, Boucle 1) est relative aux transformations des pratiques professionnelles des enseignants. Le formateur devait impliquer les enseignants dans une transformation effective de leur pratique. Lors de la suite du dispositif de formation, le formateur a proposé des apports scientifiques aux enseignants afin de les accompagner dans la transformation de leur pratique collective. Cette formation sur l'objet déclaré a été étalée sur plusieurs semaines et a comporté plusieurs interventions (Extrait n° 3).

Extrait n° 3 issu de l'EB

*F : Nous les rencontrons, les formons. Nous allons sur l'objet « faire collectif » qui leur convient. Finalement, on se rend compte que le travail collectif est abouti. On fait des petits scénarii sur l'intention partagée. Mais aussi, on fait des petits apports sur l'apprentissage par corps. Il n'est pas apparu comme majeur pour l'équipe. Nous avons réalisé des apports principalement sur l'objet collectif mais nous n'avons pas laissé complètement tomber l'autre objet de formation sur l'apprentissage par corps. La contractualisation était floue, elle autorise cela. On fait donc quelques apports sur apprentissage par corps et une partie de l'équipe l'attrape.*

À cet instant, le formateur précise son intention de parvenir à tenir, malgré tout, les deux besoins formalisés. Il précise qu'il se trouve dans une situation bien ambiguë. Il propose des apports sur un objet (« faire collectif ») (B1), besoin déclaré par l'équipe, alors qu'il se « rend compte que le travail collectif est abouti » et que cela ne constitue pas *a priori* un besoin de formation. C'est pour cette raison qu'il ne « laisse pas tomber » l'objet relatif à l'apprentissage par corps et qu'il n'hésite pas à œuvrer pour que les enseignants s'en emparent progressivement. Finalement, le formateur dit « vivre » la transformation du besoin placé au centre de la formation, du « faire collectif » à « l'apprentissage par corps ».

Parallèlement, les enseignants éprouvent cette transformation de leurs besoins au fil de la formation. Lors de l'Étape 3 de la Boucle 1, l'Enseignant 1 (E1) s'est engagé avec sa classe d'élèves de 5<sup>ème</sup> dans une leçon au cours de laquelle il comptait s'appuyer sur un apprentissage par corps pour favoriser un apprentissage en mathématiques. Les élèves devaient parvenir à mesurer un secteur angulaire entre un plot faisant office de ballon et des poteaux afin de comparer lequel de ces plots offrait un meilleur secteur angulaire pour transformer un essai en Rugby (Extrait n° 4).

Extrait n° 4 : Leçon de mathématiques de l'E1

*E1 : Antoine, tu sais ce que tu vises avec la ficelle ?*

*Élève : Oui, le poteau là.*

*E1 : Es-tu certain que le poteau est dans le prolongement de la ficelle ? Sinon, la mesure de ton secteur angulaire sera approximative.*

*Les élèves se remettent au travail et mettent la ficelle dans le prolongement du poteau...*

Lors de son EACS, l'E1 précise qu'il cherche à accompagner singulièrement les élèves dans leurs apprentissages. Il a pour intention de les impliquer dans un apprentissage par corps (B2). Compte tenu de la nature de la situation, il pense que « le corps y est complètement » engagé (Extrait n° 5).

Extrait n° 5 : EACS de l'E1

*E1 : La visée est approximative. Je leur fais constater. En regardant bien les poteaux. Là, c'était hyper satisfaisant. Tous les élèves sont actifs. Il y a bien la visée. Je l'ai noté. La 4<sup>ème</sup> personne a vérifié en courant si ça allait dans les poteaux. C'est parfait !*

*C : Tu les relances ?*

*E1 : On a fait des maths par corps !*

*C : Et par rapport à l'intention partagée ?*

*E1 : Le corps y est complètement : pour celui qui fait la visée, pour ceux qui tiennent la corde. Et pour celle qui court, jusqu'au poteau, pour savoir si c'est bien en ligne droite, on y est. On fait des maths, ils utilisent leur corps, tous de façons différentes. Je donne sens aux mathématiques !*

*C : Pour quel résultat ?*

*E1 : Donner sens aux mathématiques. Et je l'obtiens !*

Pour rendre compte de son activité, l'E1 suit la règle [*« Faire des maths par corps »* vaut pour faire *« utiliser le corps »*] pour apprendre ce qui obtient comme résultat de *« donner sens aux mathématiques »*. En suivant cette règle, il exprime sa *« satisfaction »* car il constate le résultat qu'il espérait : il *« donne sens aux mathématiques »* car *« le corps y est complètement »*. Pour lui, le travail engagé par le groupe d'élèves est *« parfait »*. Les élèves sont engagés dans un apprentissage par corps. Le premier élève réalise la visée, deux autres matérialisent le *« secteur angulaire »* en tenant la corde et le quatrième vérifie la visée en courant jusqu'aux poteaux puis mesure la corde. Pour l'enseignant, cette situation donne *« sens aux mathématiques »*. Par-delà l'activité des élèves, l'E1 est aussi satisfait, car il pense avoir participé à l'intention partagée avec les autres enseignants (B1) et a proposé des situations partagées collectivement permettant aux élèves de s'engager dans un apprentissage par corps.

L'E1 relativise, malgré tout, la transformation de son activité professionnelle en évoquant un moment non filmé correspondant à la leçon suivante (Extrait n° 6) :

Extrait n° 6 : EACS de l'E1

*E1 : Par contre, là, je les ai retrouvés en classe. J'aurais aimé qu'ils se lèvent pour utiliser leur bras pour retrouver le secteur angulaire, qu'ils bougent... qu'il reste quelque chose. Le problème, c'est que ce que l'on a fait sur le terrain est resté sur le terrain ! Il ne reste plus rien, comme si on n'avait rien fait la veille. Plus de sens aux mathématiques... Quel dommage !*

Lors de cet EAC, l'E1 témoigne d'une difficulté constatée lors de son activité professionnelle en salle de classe en suivant la règle [*« Se retrouver en classe »* vaut pour faire *« bouger »* les élèves, exploiter le travail réalisé la veille et *« retrouver le secteur angulaire »* ce qui obtient comme résultat de *« donner sens aux mathématiques »*]. Après avoir mené une leçon de mathématiques en extérieur, il a réalisé une leçon en salle de classe exploitant les résultats relevés sur le terrain de rugby. Suite à cette leçon en classe, l'E1 se dit insatisfait, estimant *« dommage »* que les élèves n'utilisent plus leur corps (*« leurs bras »*), qu'ils ne bougent plus comme cela avait pu être le cas. Selon lui, ils ne peuvent plus *« donner sens »* aux mathématiques comme ils le faisaient pourtant en extérieur. L'E1 ouvre potentiellement un nouveau besoin de formation cette fois-ci lié à une insatisfaction éprouvée relative à l'exploitation par les élèves en salle de classe dans un exercice mathématique usuel de l'apprentissage par corps réalisé antérieurement à l'extérieur de la salle (Besoin n° 3 : B3).

L'analyse du cours d'expérience de l'Enseignante 2 (E2) permet d'appuyer un autre résultat. Lors de cette même étape de formation (Étape 3, Boucle 1), l'E2 s'est engagée avec sa classe d'élèves de 6<sup>ème</sup> dans une leçon au cours de laquelle elle comptait s'appuyer sur un apprentissage sollicitant le corps pour favoriser un apprentissage en orthographe au cours d'une *« dictée footing »*. Les élèves devaient courir à l'autre bout du couloir, retenir l'orthographe de certains mots (un ou plusieurs), épeler à leur camarade puis se relayer. Lors de son EAC, l'E2 précise qu'elle avait pour intention d'impliquer le corps des élèves dans une situation d'apprentissage et quelque part les épuiser un peu (Extrait n° 7).

Extrait n° 7 : EAC de l'E2

*E2 : Je les fais bouger parce qu'ils ne tiennent pas en place : Je fais une dictée footing et ça leur plaît.*

*C : Comment le juges-tu ?*

*E2 : Je ne suis pas encore au bout du chemin. Je voulais tenter de mettre le corps dans des apprentissages. Mais, si le corps bouge, ce n'est pas pour mieux apprendre, enfin pas pour apprendre avec le corps, c'est juxtaposé, c'est le corps puis l'orthographe mais pas les deux en même temps. Je suis très mitigée. Je teste.*

C : *Pour quoi mitigée ?*

E2 : *Je te dis « mitigée » car d'un côté, je suis plutôt contente d'avoir tenté quelque chose, de mettre du corps dans les apprentissages mais d'un autre côté, ce n'est pas un apprentissage par corps. On pourrait se passer du corps ici car l'apprentissage ne dépend pas du corps.*

C : *Quel résultat souhaitais-tu atteindre ?*

E2 : *Je voulais donner sens et corps à l'orthographe mais je n'ai fait que les juxtaposer.*

Pour rendre compte de son activité, l'E2 suit la règle [« Faire une dictée footing » vaut pour faire « juxtaposer » course et orthographe ce qui obtient comme résultat de « faire bouger les élèves »]. L'E2 exprime son insatisfaction. Elle a un sentiment « mitigé » suite à ce « test » d'apprentissage par corps. Pour la première fois, elle a tenté de « mettre le corps dans les apprentissages ». Néanmoins, confrontée à des élèves qui « ne tiennent pas en place », elle les a mis en mouvement sans pour autant « donner sens et corps à l'orthographe ». Elle a sollicité le corps mais elle n'a pas constaté le résultat attendu « donner sens et corps à l'orthographe ». Finalement, elle s'est résignée à provoquer une activité corporelle car les élèves sont agités, mais elle n'est pour autant pas satisfaite de son tâtonnement dans la mise en œuvre d'un enseignement par corps au sens de la formation, c'est-à-dire un usage corporel de l'élève signifiant, matérialisant et concrétisant les apprentissages théoriques visés. Elle « fait bouger » les élèves mais cette activité n'est pas au service de l'apprentissage théorique visé. Finalement, elle exprime son insatisfaction, ne « s'estimant pas encore au bout du chemin » quant à sa capacité à mettre en œuvre un apprentissage par corps avec ses élèves.

En synthèse sur cette période de formation (Étape 3, Boucle 1), il est donc possible de souligner que le jugement de satisfaction n'est pas identique pour tous les enseignants de l'équipe formée. Certains sont plutôt satisfaits (comme l'E1), d'autres insatisfaits (comme l'E2). Cela pose une difficulté pour le formateur car les besoins éprouvés se diversifient, s'individualisent, contrairement aux besoins déclarés qui semblaient davantage partagés.

### **PÉRIODE 3 : DES BESOINS RENÉGOCIÉS ET INDIVIDUALISÉS**

Cette période intervient lors de la Boucle 2. Les besoins de formation sont de plus en plus discutés non plus à l'échelle du collectif des enseignants mais plutôt à l'échelle inter-individuelle, avec chacun des enseignants. Le formateur devait inviter chaque enseignant à exprimer leurs avancées sur l'objet de formation.

Lors de son EB, lorsqu'il est interrogé sur son accompagnement mené lors de l'Étape 1 de la Boucle 2, le formateur précise qu'il s'interroge notamment sur les moments de silence qu'il estime significatifs lorsqu'il tente de faire le bilan des transformations engagées par les enseignants sur leur pratique effective de classe. Pour lui, ces moments de silence s'expliquent par le fait que les enseignants ne se sont pas réellement confrontés aux mêmes transformations de leur pratique professionnelle sur le terrain (Étape 3, Boucle 1).

#### Extrait n° 7 issu de l'EB

F : *Je déroule ma démarche pour délimiter un besoin et lui me dit « non, ce n'est pas mon problème, ce n'est plus un besoin pour moi ». Il me dit justement que ce n'est plus un besoin.*

C : *On a bien des difficultés à lier des sillons. Tu pourrais dire « je les laisse dans leurs propres objets de formation ». Toi, tu as l'ambition de ramener au collectif ?*

F : *J'essaie de faire du collectif. Mais les besoins sont très individuels. Les autres ne rebondissent pas dessus. Elle, devait le faire en Anglais ; elle, en Français sur des émotions dans un jeu théâtral. Elle, elle a assisté à la leçon de L. (l'E1)*

C : *Il n'y a pas eu de réponse ?*

F : *Au-delà de cet extrait, il y a eu très peu de réponses.*

C : *Le collectif est là mais les objets de formation étaient partagés et deviennent propres à chacun. En passant par les pratiques professionnelles, les préoccupations restent individuelles.*

F : *À la fin, on arrive à faire le point. Il y a encore des besoins. « Quels sont vos besoins ? » L. (l'E1) me dit j'ai un problème : l'apprentissage par corps c'est bon... mais le problème est quand je reviens en classe. Il n'y en a plus de traces. On a donc un problème de liaison entre expériences. L., c'est un kamikaze ! K., la prof de français (E2) nous dit « il m'en faut plus sur apprentissage par corps », « je reste sur ma faim ». Finalement, les autres n'ont peut-être pas tant essayé. Ils ont formulé à la fin leurs besoins. Certains veulent aller plus loin, d'autres ont besoin de plus sur le même objet de formation.*

À cet instant de l'entretien, le formateur dresse le constat selon lequel il subsiste des besoins chez les enseignants (« *il y a encore des besoins* »). Les enseignants ont chacun investi la formation et se sont plus ou moins transformés à partir d'un besoin déclaré ensemble (Étape 1, Boucle 1). Le formateur a la possibilité d'être à l'écoute et de prendre en compte cette variété de besoins plus individualisés (Étape 1, Boucle 2) suite « *au retour en classe* » (Étape 3, Boucle 1).

Le formateur constate que les besoins déclarés par les enseignants ont évolué et « *deviennent propres à chacun* ». Le formateur note que l'E2 demande encore d'être accompagné sur l'apprentissage par corps alors que l'E1 souhaite plutôt être accompagné sur « *l'exploitation en salle de classe de ce qui a été appris par corps* ». L'E1 demande au formateur une formation lui permettant de lier l'expérience d'un apprentissage par corps sur le terrain à l'expérience de l'usage de la notion mathématique en salle car il constate qu'il ne reste pas de trace chez les élèves de la leçon menée en extérieur (B3).

Assez paradoxalement, le formateur identifie sa difficulté à répondre encore au premier besoin construit devant conduire les enseignants à « *faire collectif* » alors même que les besoins s'individualisent et, de fait, se différencient de façon significative. Les (in)satisfactions éprouvées par les enseignants ayant engagé des transformations effectives dans leur pratique de classe redéfinissent les besoins de formation formulés par chacun. Ainsi, l'insatisfaction de l'E2 l'a contraint à poursuivre sa formation sur l'objet d'un apprentissage par corps (B2). La satisfaction de l'E1 sur cet objet le pousse à demander une autre formation sur un nouvel objet délimité (B3) et subséquent à la transformation de son activité professionnelle grâce aux apports de formation relatifs à l'apprentissage par corps. L'expérimentation des apports de formation en situation de travail vient jeter du trouble dans la formation au sens où elle vient redéfinir et préciser les besoins de formation.

Pour le formateur, seuls les enseignants qui n'ont pas complètement joué le jeu de la formation, autrement dit qui ne se sont pas engagés dans des transformations effectives de leur pratique de classe, restent sur des besoins déclarés inchangés. C'est finalement l'activité professionnelle (et son éventuelle transformation) qui crée de l'(in)satisfaction et nourrit le(s) besoin(s) de formation partagé(s) par les enseignants. Bien que la préoccupation initialement déclarée consistait à « *faire collectif* », les formateurs ont aussi alimenté le potentiel besoin secondaire « *faire apprendre par corps* ». À cette étape du dispositif, quelques enseignants re-négocient

des besoins de formation différents, besoins qui s’individualisent. Les besoins se transforment, se renégocient de façon plus différenciée et individualisée.

L’accompagnement des enseignants s’est nourri de l’expression de leurs besoins qui était directement irriguée par les difficultés éprouvées en pratique dans leur classe. Les formés étaient mieux accompagnés en éprouvant leurs besoins car les solutions construites entrent directement en adéquation avec les difficultés réelles. Ainsi, la formation répond mieux aux enseignants et participe de leur développement professionnel.

## DISCUSSION

---

Les transformations engagées dans le dispositif ont été plutôt heuristiques dans la mesure où elles ont permis de rapprocher les objets de formation des difficultés éprouvées par les enseignants en classe. La discussion porte sur les effets du dispositif transformatif qui visait une expression des difficultés éprouvées et donc la délimitation des besoins de formation. Elle repose sur l’objectivation des besoins des formés. Cette objectivation a potentiellement transformé les besoins de formation. Nos résultats rejoignent les propos de Majzub (2013) sur l’importance (et la difficulté) de l’auto-évaluation des enseignants pour la détermination des besoins. D’emblée, l’offre de formation soutenue par l’INSPE ne semble pas répondre aux besoins exprimés par les enseignants. Ils expriment alors le souhait de retrouver un collectif qui est selon eux empêché par l’institution. Finalement, ils adhèrent à l’offre de formation. À partir de ce moment, se pose la question de l’évolution des besoins et/ou du déplacement de l’insatisfaction. La formation a ouvert de nouvelles insatisfactions et donc de nouveaux besoins. Les insatisfactions différenciées des enseignants imposent une re-négociation d’un besoin effectif ancré dans les pratiques en mouvement. Ce besoin re-négocié émergeant des pratiques distinctes des enseignants creuse finalement des sillons singuliers dans les trajectoires personnelles des formés. Ce n’est finalement qu’un travail attentif du formateur, à l’écoute des formés, qui semble pouvoir permettre de répondre à leurs difficultés réelles (Davezies, 2012) et exploitant le travail du collectif. Les résultats montrent que les pratiques effectives en contexte de travail en classe permettent d’objectiver les difficultés et les besoins des formés. La dialectique entre l’expression de besoins individuels de formation et la proposition d’une formation collective est donc paradoxalement mis à l’épreuve de la disparité des projets de formation et de l’objectivation des besoins individuels au sein d’un collectif identifié comme ressource, notamment pour améliorer leur mieux être au travail (Desrumaux et al., 2023). L’objectivation des difficultés par les enseignants apparaît alors nécessaire pour entrer en formation (Nsengiyumva et Usumba, 2022).

Nos résultats ont par ailleurs montré que la formation pouvait aussi être un temps d’accompagnement à la prise de conscience de certaines difficultés, y compris chez les enseignants expérimentés. La formation peut alors se concevoir tant sur des objets nouveaux tels que l’apprentissage par corps (Pillon, 2012) ou le co-enseignement (Michel et Bertone, 2017) que sur des besoins éprouvés. Plus fondamentalement, considérer que la formation doit toujours être fondée sur des besoins déclarés, eux-mêmes établis sur la base de difficultés réellement éprouvées, pose question du fait même que la pratique d’enseignement n’est que pour partie infime conscientisée. Nos résultats renforcent la place de l’analyse des pratiques pour s’engager en formation. Ils remettent en cause une tendance visant à réduire la phase de cette analyse dans l’ingénierie de formation notamment car elle est couteuse financièrement, temporellement et méthodologiquement (Chiadli et al., 2010). Théoriquement, la difficulté de la mise en mot de difficultés des enseignants engagés en formation se pose.

En effet, le formé peut s'exprimer sur sa pratique et signifier ce qui lui semble problématique formalisant ainsi un besoin. Au cœur des pratiques, le lien entre les deux régimes de réflexivité (inhérence et appréhension de l'inhérence) (Ogien, 2007) n'est pas évident puisqu'une part de la pratique professionnelle est non réfléchie et *in fine* ne peut être posée comme problématique. Une autre difficulté d'ordre théorique tient au fait que le partage du besoin nécessite d'utiliser le média du langage, de la mise en mots pour le rendre accessible (Rogoff et al., 1996). Se pose la question de la possession de ce langage adapté pour formaliser précisément et avec justesse (Chauviré, 2010) ce qui est considéré comme problématique et délimitant donc un besoin. Finalement, repose sur ces éléments l'intérêt d'approcher les pratiques des formés pour réduire la potentielle étanchéité entre les deux régimes de réflexivité (Ogien, 2007), mais également pour les aider à mieux objectiver leurs pratiques et, par conséquent, leurs besoins – par exemple par de la co-observation (Saury et al, 2010) ou des enregistrements vidéo (Leblanc et Gaudin, 2020). ■

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Amathieu, J. et Chaliès, S. (2020). « Changement » et « innovation » : Essai d'intégration théorique au cœur d'un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste. *Éducation et socialisation*, 55. <https://doi.org/10.4000/edso.9274>
- Amathieu, J. et Chaliès, S. (2021). Activités de formation des enseignants novices et trajectoire de satisfaction professionnelle : conceptualisation et illustration. *Activités*, 18(2). <https://doi.org/10.4000/activites.6670>
- Amathieu, J., Escalié, G., Bertone, S. et Chaliès, S. (2018). Formation par alternance et satisfaction professionnelle des enseignants novices. *Les sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle*, 51(4), 62-92.
- Bertone, S., et Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, 12(2), 53-72. <https://doi.org/10.4000/activites.1088>
- Brossais, E., et Lefeuvre, G. (2018). *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège*. Octarès.
- Chaliès, S., Amathieu, J. et Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*, 76(3), 309-334. <https://doi.org/10.3917/th.764.0309>
- Chaliès, S. et Bertone, S. (2021). Faire de la recherche fondamentale de terrain ou la nécessité d'instituer une relation de consubstantialité entre visées scientifiques et technologiques. *Revue française de pédagogie*, 210, 51-68. <https://doi.org/10.4000/rfp.10088>
- Chiadli, A., Jebbah, H. et De Ketele, J.-M. (2010). L'analyse des besoins en formation pédagogique des enseignants du supérieur au Maroc : comparaison de plusieurs dispositifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 45-67. <https://doi.org/10.7202/043986ar>
- Chauviré, C. (2010). *Wittgenstein en héritage*. Kimé.
- Davezies, P. (2012). Enjeux, difficultés et modalités de l'expression sur le travail : point de vue de la clinique médicale du travail. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 14(2). <https://doi.org/10.4000/pistes.2566>

- Dennerly, M. (2006). *Piloter un projet de formation. De l'analyse de la demande au cahier des charges*. ESF éditeur.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet : enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Gallimard.
- Desrumaux, P., Dose, E., Condette, S. et Bouterfas, N. (2023). Teachers' adjustment to work: Effects of organizational justice and teacher resilience via psychological need satisfaction. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 38(1), 52-74. <https://doi.org/10.1080/15555240.2022.2162535>
- Fournier, C. (2006). Les besoins de formation non satisfaits des salariés au prisme des catégories sociales. *Formation emploi*, 95, 25-39. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2447>
- Haudiquet, A. (2010). Lectures juridiques de la formation des adultes : évolutions, enjeux. *TransFormations*, 4, 153-165.
- Johnson, G., Scholes, K., Wittington, R. et Fréry, F. (2008). *Stratégique*. Pearson Éducation.
- Kogut-Kubiak, F. (2020). Quand l'offre de formation de l'Éducation nationale s'adapte aux besoins des territoires. *Cereq Bref*, 393, 1-4.
- Lähteenmäki, M. (2003). On rules and rule following: obeying rules blindly. *Language and Communication*, 23(1), 45–61.
- Leblanc S., et Gaudin, C. (2020). Exploiter les corpus vidéo à des fins de recherche : innovations méthodologiques et effets sur les pratiques en sciences de l'éducation. *Éducation et socialisation*, 55. <https://doi.org/10.4000/edso.9034>
- Majzub, R.M. (2013). Teacher Trainees' Self Evaluation during Teaching Practicum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 102, 195–203. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.733>
- Michel, L. et Bertone, M. (2017). Effets d'un dispositif de type coteaching sur le développement professionnel des enseignants novices : études de cas en formation universitaire. *Recherches en éducation*, 30. <https://doi.org/10.4000/rec.2742>
- Nsengiyumva, D.-M. et Usumba, E.-N. (2022). Les besoins des compétences et la formation limitée à l'encadrement des Adultes. *International Journal of Innovation and Applied Studied*, 38(2), 310-316.
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Armand Colin.
- Pillon, T. (2012). *Le corps à l'ouvrage*. Stock.
- Roegiers, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. De Boeck Université.
- Roegiers, X., Wouters, P. et Gérard, F. M. (1992). Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre. *Formation et technologie, revue européenne des professionnels de la formation*, 1(2-3), 32-42.
- Rogoff, B., Matusov, E., et White, C. (1996). Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. In D. Olson, et N. Torrance (Eds.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching, and Schooling* (pp. 388-414). Blackwell.
- Saury, J., Huet, B., Rossard, C. et Sève, C. (2010). Dispositifs de co-observation et configurations d'activités en éducation physique et sportive. Dans D. Adé et I. de Saint-Georges (Eds.), *Les objets dans la formation* (p. 143-159). Octarès.