

## Une modalité de régulation des pratiques professionnelles : la recherche d'une articulation entre offre et demande dans la formation continue des enseignants

---

PIERRE MERLE  
IUFM de Bretagne

GÉRARD SENSEVY  
IUFM de Bretagne

La formation continue des enseignants a une histoire qui reste encore à écrire. Quelques événements récents sont certes bien connus. On pense à la création, en 1982, par le ministre Alain Savary, de la Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN), et très récemment, en 1999, au rattachement des MAFPEN aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Au cours de leur existence, somme toute réduite, les MAFPEN ont été animées par des logiques différentes. De 1982 à 1984, a prévalu une logique d'offre de formation conformément à l'idée centralisatrice d'une transformation des pratiques professionnelles orientée et guidée par les directives ministérielles. De 1984 à 1988, une logique de la demande est venue compléter celle de l'offre. Depuis 1989, les logiques de formation se sont diversifiées et complexifiées (Obin 1994). Cette complexification tient notamment au fait que l'organisation en partie taylorienne de l'enseignement —conception *versus* exécution— semble perdre de son efficacité et de sa légitimité, voire survit difficilement aux marges d'autonomie que les acteurs ont su conquérir dans leurs pratiques professionnelles.

Cette tension récurrente entre logiques d'offre et de demande est finalement symptomatique des forces centrifuges et centripètes qui animent l'institution scolaire, et de l'articulation incertaine régissant les relations entre les différents niveaux de décision : le niveau ministériel, les recteurs, les IEN (Inspecteurs de l'Éducation nationale), les IPR (Inspecteur Pédagogique Régional), les chefs d'établissements, les directeurs d'école et les professeurs,

pour ne retenir que les acteurs directement liés à l'institution. L'articulation de ces différents niveaux prend régulièrement la forme d'une négociation implicite et indirecte entre les niveaux décisionnels et d'encadrement — ceux qui possèdent un “pouvoir d'orchestration” — et les professeurs qui détiennent un “pouvoir d'exécution”.

La manifestation de cette négociation implicite est tangible lors des réflexions préalables à l'élaboration des actions de formation continue figurant dans les Plans Académiques de Formation (PAF). Une autre manifestation de cette tension entre offre et demande peut être saisie par les études commandées par le ministère ou les rectorats (Blanchard-Laville 1994). Cette littérature grise est difficile d'accès. L'objectif poursuivi par ce type d'étude est défini par le décret 90-82 du 22 janvier 1990 relatif à l'évaluation des politiques publiques. Dans le rapport préalable au décret, il est précisé: “Évaluer les politiques publiques consiste à mesurer les effets qu'elles engendrent et à chercher si les moyens juridiques, administratifs et financiers mis en œuvre produisent les effets qu'on en attend”. Dans le cas de la formation continue, si l'offre de formation est trop différente de la demande, la politique mise en œuvre n'est très probablement pas optimale. Le projet évaluatif se double aussi d'un projet normatif et prescriptif: les rapports de recherche sont chargés, plus ou moins implicitement, d'éclairer les politiques publiques et d'indiquer les actions souhaitables. C'est en ce sens qu'il faut analyser la demande du recteur de l'académie de Rennes chargeant, en 1999, l'IUFM de Bretagne, représenté par son directeur, de réaliser une étude dont l'objectif est d'assurer “une meilleure connaissance des attentes et des besoins des enseignants de l'académie en matière de formation continue.” (extrait du contrat d'objectifs entre M. le Recteur de l'Académie de Rennes et l'IUFM de Bretagne, représenté par son directeur).

Cet article relève de la sociologie de la formation des enseignants et plus précisément de la formation continue que ceux-ci sont susceptibles de suivre. Ces deux domaines de recherches diffèrent cependant sensiblement. Autant le premier a fait l'objet de recherches abondantes (Lang 1999) autant le second a été relativement peu abordé. La faiblesse de l'investigation réalisée sur la question abordée dans l'article a trois origines: d'une part, comme les éléments d'histoire de la formation continue présentés en introduction le montrent, la formation continue généralisée des enseignants a une jeune histoire; d'autre part, son rattachement en 1999 aux IUFM a modifié profondément son mode d'organisation; enfin, l'étude des offres et demandes de formation continue ainsi que les modalités d'élaboration d'un plan de formation continue dans le cadre de la nouvelle répartition des rôles entre rectorat et IUFM constituent une question très spécifique. Cet objet a de surcroît la particularité d'être à la croisée de plusieurs domaines de recherche et tout particulièrement la sociologie des organisations dans laquelle l'idée de négocia-

tion a acquis peu à peu ses lettres de noblesse (Reynaud 1997) et la sociologie des contenus de formation qui connaît une longue tradition de recherche (Young 1971, Forquin 1984, Perrenoud 1984). Cependant les recherches propres à ces champs sont d'un recours limité: d'une part, les interactions propres aux acteurs de l'Éducation nationale (professeurs, chefs d'établissement et inspecteurs notamment) ne sont pas assimilables sans réserve aux relations professionnelles étudiées par ailleurs (Crozier & Friedberg 1977, Reynaud 1997); d'autre part, les contenus de la formation continue des enseignants connaissent une élaboration particulière qui les différencie totalement des contenus de formation destinés aux élèves: alors que les seconds sont des programmes non négociables par les intéressés, les premiers font l'objet d'un choix de la part des professeurs qui peuvent même refuser tous les choix qui leur sont proposés.

Cet article a pour objet de montrer que l'élaboration des contenus de la formation continue peut s'analyser dans le cadre d'une rencontre entre une offre et une demande de formation, de rendre compte des principales conclusions d'un rapport relatif aux offres et demandes de la formation continue dans une académie, de présenter, enfin, les processus de régulation et de négociation qui fondent, de fait, le fonctionnement actuel de la formation continue des enseignants.

## **“Besoins” et “attentes” ou “offre” et “demande” de formation continue**

Dans l'institution éducative, il est fait régulièrement usage d'un certain nombre de termes dont les significations sont a priori sibyllines. Il en est ainsi des termes attente et besoin de formation autant utilisés dans le cadre de la formation initiale que continue. Dans la rhétorique pédagogique et administrative, les besoins de formation sont définis comme les contenus nécessaires à la formation des enseignants. Plus ou moins implicitement, il est admis que ces besoins ne sont pas connus des enseignants eux-mêmes. La démarche repose sur la proposition suivante: les enseignants ne peuvent pas savoir s'ils ont besoin de connaissances qui leur sont inconnues. Il revient dès lors aux personnels d'encadrement et aux formateurs des IUFM de promouvoir ces besoins. Cette spécificité des besoins explique qu'ils soient distingués des attentes qui sont définies par ce que les enseignants en formation expriment comme demande de formation à l'égard de l'institution. Cette distinction est sans aucun doute contre-intuitive: ce que les enseignants en formation souhaitent et demandent peut, dans le sens commun des termes, être considéré comme leurs besoins de formation. L'analyse du passage du syntagme “offre versus demande” au syntagme “besoins versus attentes” n'est pas sans intérêt. L'offre

au sens économique du terme est une proposition des producteurs laissant formellement le choix aux consommateurs. A contrario, le besoin est, par définition, nécessaire et utile aux formés... L'usage du terme besoin a pour objet de limiter une logique de supermarché qui réduirait l'employeur à un offreur de services, choisis ou délaissés selon les humeurs d'un professeur placé dans la position d'un consommateur-roi. On peut donc considérer, en première analyse, que l'usage du terme besoin tend à renforcer la légitimité de la définition institutionnelle de la formation. Cependant, les termes administratifs de besoins et attentes ayant finalement pour objet essentiel de légitimer l'offre de formation présentée par les personnels de direction de l'éducation nationale, ils sont susceptibles de constituer un obstacle à la compréhension des divergences des acteurs en présence. Mieux vaut avoir recours aux termes économiques habituels d'offre et demande même si cette approche de l'institution scolaire fait l'objet de débats (Duru-Bellat & Merle 2000).

Dans cette perspective, la demande de formation continue désigne les contenus de formation souhaités par les enseignants, c'est-à-dire ce qui leur paraît constituer pour eux-mêmes des priorités de formation et, finalement, ce qu'ils définissent couramment comme leurs besoins de formation. A contrario, le terme offre désigne ce que des personnels de diverses catégories (corps d'inspection, chefs d'établissement, formateurs de la formation continue) identifient comme des priorités de formation pour les enseignants.

Si l'analyse tente, dans une perspective élargie, de caractériser a priori offre et demande, on perçoit bien que celles-ci sont produites par des individus placés dans des situations remarquablement différentes. On peut penser que les demandes de formation exprimées par un professeur concernent ainsi, avant toute autre chose, les problèmes immédiats, hic et nunc, qu'il rencontre dans la gestion de sa classe. Dans cette acception du terme demande, la formation a d'abord, pour l'enseignant, la fonction de le rendre apte à mieux enseigner, c'est-à-dire à mieux résoudre les obstacles, voire les difficultés, susceptibles de compromettre son activité d'enseignant. Les offres identifiées par les corps d'Inspection, les chefs d'Établissement et les formateurs renvoient, sans aucun doute de façon diverse, à des priorités dégagées par l'institution. La formation continue a, dans cette perspective, la fonction de transformer les pratiques professorales dans la visée que l'institution, et plus spécifiquement le Ministère, a pu déterminer.

Il ne s'agit pas, dans l'investigation réalisée, d'opposer artificiellement demandes et offres, au sens où elles ont été précédemment définies. D'une part, il est probable que les demandes et préoccupations immédiates des professeurs sont perçues, probablement pour la plupart d'entre elles, par ceux qui élaborent formellement l'offre de formation continue et, à ce titre, l'offre n'est pas définie sans prendre en considération les problèmes rencontrés sur le terrain par les enseignants. D'autre part, les priorités institutionnelles qui

inspirent corps d'Inspection, chefs d'Établissement et formateurs sont évidemment connues des professeurs et orientent la définition de leurs demandes. Pour ne prendre qu'un exemple, celui des TICE (Technologies d'information et de communication pour l'enseignement), celles-ci sont affichées haut et fort comme une priorité indiscutable par le ministère. Très probablement, un professeur incertain de ses compétences dans ce domaine sera enclin à se juger en retard et à définir en partie son attente de formation par rapport aux prescriptions de modernisation informatique prônées par l'institution (sur le registre de l'injonction personnelle "Il faut que je m'y mette"). Cette influence réciproque des définitions des offres et demandes ne signifie pas qu'il faille renoncer à les distinguer tant du point de vue analytique que lors de la démarche d'enquête.

La recherche entreprise a pris en compte la distinction offre versus demande afin d'échapper à une vision manichéenne donnant soit une priorité à l'analyse des demandes, au nom de la primauté conférée aux "acteurs de l'enseignement" qui sauraient mieux que personne les formations qui leur seraient indispensables ; soit une priorité à l'identification de l'offre, au nom de la primauté donnée à la légitimité institutionnelle de ceux qui, en surplomb, seraient les mieux placés pour évaluer avec pertinence le b.a.-ba du parfait professeur. L'investigation s'est donc efforcée, à travers la double connaissance des demandes et des offres, de les caractériser au mieux et de dégager de leur comparaison, à la fois, des convergences qui puissent fournir des éléments d'action et des divergences à l'origine de questionnements fructueux.

## **Offre et demande de formation continue : la situation du second degré**

La difficulté d'une connaissance des demandes et offres tient à la grande diversité de l'institution scolaire qui introduit de nombreuses variables structurelles susceptibles d'orienter significativement les réponses recueillies. Dans cet article, on se limitera à présenter les demandes exprimées par des professeurs du second degré (n=227) et les offres de formation telles qu'elles ont été définies par des inspecteurs du second degré (n=17), des formateurs de la formation continue (n=33) et des chefs d'établissement (n=41). Le questionnaire d'enquête a été décliné en une version attentes destinée aux enseignants et une version besoins destinée aux corps d'encadrement<sup>1</sup>. Seule une partie des résultats significatifs de la recherche est présentée ici.

---

<sup>1</sup> Le questionnaire d'enquête a été fidèle au couple "attentes versus besoins" en usage dans le vocabulaire administratif. Dans la suite de l'article et par souci de cohérence avec les analyses présentées dans la première partie, le couple "demande versus offre" sera préféré.

## Les demandes de formation continue des enseignants

La connaissance des demandes s'est notamment réalisée en proposant aux enquêtés de choisir trois items dans une liste de vingt-deux et à ordonner ceux-ci par ordre de priorité (rang 1, rang 2, rang 3). Les choix des enquêtés ont fait l'objet d'un classement de l'item le plus choisi à celui le moins choisi. Le tableau 1 présente ces choix en précisant les items les plus souvent classés en rang 1, 2 et 3, et en cumulant la fréquence des trois choix prioritaires réalisés par les enquêtés.

TABLEAU I  
LES TROIS CONTENUS DE FORMATION CONSIDÉRÉS COMME LES PLUS UTILES  
(ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ, N=227)

Choix proposés	Nombre de citations en rang 1	Fréquence	Nombre de citations en rang 2	Fréquence	Nombre de citations en rang 3	Fréquence	Nombre de citations en somme	Fréquence
Le problème des élèves en difficulté	31	13,7%	30	13,2%	14	6,2%	75	33,0%
Les technologies d'information et de communication	33	14,5%	19	8,4%	16	7,0%	68	30,0%
Le travail en équipe	18	7,9%	17	7,5%	20	8,8%	55	24,2%
La gestion de l'hétérogénéité	26	11,5%	14	6,2%	14	6,2%	54	23,8%
Adapter l'enseignement sans diminuer le niveau des élèves	14	6,2%	19	8,4%	20	8,8%	53	23,3%
Le suivi de l'évolution technologique	17	7,5%	22	9,7%	13	5,7%	52	22,9%
L'évaluation des élèves	8	3,5%	14	6,2%	19	8,4%	41	18,1%
La psychologie des apprentissages	12	5,3%	6	2,6%	15	6,6%	33	14,5%
L'approfondissement des contenus	11	4,8%	12	5,3%	10	4,4%	33	14,5%
La didactique	11	4,8%	7	3,1%	11	4,8%	29	12,8%
Comment individualiser l'enseignement	5	2,2%	11	4,8%	8	3,5%	24	10,6%
La gestion des conflits et de la violence	4	1,8%	8	3,5%	9	4,0%	21	9,3%
Le travail en groupe restreint	7	3,1%	7	3,1%	5	2,2%	19	8,4%
L'étude comparée des didactiques des différentes disciplines	2	0,9%	8	3,5%	8	3,5%	18	7,9%
Le projet établissement / école	0	0,0%	10	4,4%	6	2,6%	16	7,0%
La gestion de la classe	6	2,6%	4	1,8%	4	1,8%	14	6,2%
Autre (éventuellement)	3	1,3%	0	0,0%	5	2,2%	8	3,5%
La république et la citoyenneté	2	0,9%	1	0,4%	3	1,3%	6	2,6%
Les relations avec les parents d'élève	0	0,0%	1	0,4%	3	1,3%	4	1,8%
La sociologie de l'éducation	0	0,0%	1	0,4%	2	0,9%	3	1,3%
La polyvalence de l'enseignant	1	0,4%	0	0,0%	2	0,9%	3	1,3%
L'histoire de l'éducation	0	0,0%	0	0,0%	1	0,4%	1	0,4%
<b>Total des observations</b>	<b>227</b>		<b>227</b>		<b>227</b>		<b>227</b>	

Note de lecture: "Le problème des élèves en difficulté" est cité 31 fois au premier rang des contenus de formation les plus utiles par les professeurs enquêtés.

Premier résultat, tout à fait essentiel, les choix réalisés par les enseignants sont marqués par une très faible dispersion. Sur les 681 choix que la population enquêtée avait à réaliser (227 enseignants réalisant chacun trois choix), cinq thèmes de formation recueillent plus d'un sixième des premiers choix (124/681). Ces cinq choix classés en rang 1 portent sur "le problème des élèves en difficulté", "les technologies de l'information et de la communication", "le travail en équipe", "la gestion de l'hétérogénéité", "l'adaptation de l'enseignement sans diminuer le niveau des contenus". Résultat plus remarquable encore, les mêmes cinq choix les plus fréquents sont choisis, lorsque ceux-ci sont cumulés, par près de la moitié des enseignants interrogés (305 sur 681).

D'une façon générale, l'interdépendance des demandes et des offres transparaît bien dans les choix des professeurs. "Le problème des élèves en difficulté" constitue pour eux un réel écueil, qu'il se manifeste par de mauvais résultats scolaires, la dissipation en cours, la difficulté pour les professeurs à trouver des exercices adaptés aux élèves faibles... A contrario, les TICE ou "le travail en équipe" ne constituent pas stricto sensu un problème d'enseignement. Ces thèmes de formation renvoient en effet bien davantage à ce qu'il faudrait probablement faire ou savoir pour être défini comme un "bon professeur" par les représentants de l'administration (notamment le chef d'établissement qui attribue une note administrative à chaque professeur) et de l'inspection (l'IPR attribue une note pédagogique). Autre façon de dire que l'expression des demandes illustre aussi l'intériorisation des offres de formation telles qu'elles sont définies par l'institution.

La congruence globale des choix des enquêtés résulte d'un effet de moyenne. Les professeurs répondent en effet différemment selon deux variables. La première est le type d'établissement d'exercice des enquêtés. Les comparaisons menées sur le choix des items selon l'établissement d'exercice des enquêtés (tableau II) mettent en évidence trois items pour lesquels des différences significatives existent. Celles-ci portent :

- sur "le problème des élèves en difficulté". La proportion de professeurs de lycées d'enseignement général et technologique qui choisissent en priorité cet item est significativement inférieure. Autre façon de dire que les enseignants de collège sont plus sensibles au contenu de formation "élèves en difficulté". Une telle sensibilité n'est pas pour surprendre compte tenu des modifications très sensibles au cours des années 1980 du recrutement des établissements du premier cycle qui accueillent désormais la quasi-totalité d'une classe d'âge ;
- sur les TICE. Il existe une opposition nette entre les professeurs des collèges, en moyenne peu demandeurs, et ceux des lycées d'enseignement général et technologique, très demandeurs ;

- enfin, la “gestion des conflits et de la violence” est le lieu d’une opposition entre lycée d’enseignement général et technologique et lycée professionnel dans lequel la gestion des conflits est nettement plus prioritaire.

TABLEAU II  
DEMANDES PRIORITAIRES DES PROFESSEURS SELON L'ÉTABLISSEMENT D'EXERCICE  
(ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ, N=227)

	Collège	Lycée professionnel	Lycée d'enseignement général et technologique	TOTAL
Le problème des élèves en difficulté	35,0% (48)	27,6% (8)	16,4% (10)	29,1% (66)
Les technologies d'information et de communication	16,8% (23)	31,0% (9)	39,3% (24)	24,7% (56)
Le travail en équipe	18,2% (25)	20,7% (6)	18,0% (11)	18,5% (42)
La gestion de l'hétérogénéité	22,6% (31)	10,3% (3)	11,5% (7)	18,1% (41)
Adapter l'enseignement sans diminuer le niveau des élèves	17,5% (24)	13,8% (4)	14,8% (9)	16,3% (37)
Le suivi de l'évolution	16,1% (22)	17,2% (5)	24,6% (15)	18,5% (42)
L'évaluation des élèves	13,1% (18)	3,4% (1)	9,8% (6)	11,0% (25)
La psychologie des apprentissages	13,1% (18)	3,4% (1)	6,6% (4)	10,1% (23)
L'approfondissement des contenus	10,2% (14)	6,9% (2)	14,8% (9)	11,0% (25)
La didactique	10,2% (14)	3,4% (1)	9,8% (6)	9,3% (21)
Comment individualiser	5,1% (7)	10,3% (3)	13,1% (8)	7,9% (18)
La gestion des conflits et de la violence	6,6% (9)	17,2% (5)	1,6% (1)	6,6% (15)
TOTAL	100% (253)	100% (48)	100% (110)	100% (411)

Lecture: l’item “le problème des élèves en difficulté” a été choisi 48 fois par les professeurs de collège enquêtés.

Note: le nombre de citations et les fréquences encadrés sont statistiquement différents d’une distribution aléatoire.

La seconde variable structurelle au fondement des variations des réponses des professeurs enquêtés est leur discipline d’enseignement. Le questionnaire d’enquête demandait pour chaque item une notation allant de la note 1 (Pas vraiment utile) à la note 5 (Très utile). Il est possible, pour chaque item, de totaliser les réponses des enquêtés et d’obtenir ainsi une note moyenne par item (plus celle-ci est élevée, plus l’item renvoie à un thème de formation demandé). Une analyse des moyennes relatives à une formation globalement recherchée, en l’occurrence “le problème des élèves en difficulté” fait apparaître les tendances suivantes (les moyennes encadrées sont significativement différentes):



TABLEAU III  
LE PROBLÈME DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ SELON LES DISCIPLINES  
(ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ, N=227)

Disciplines du Second degré	Choix de l'item "élèves en difficulté"
Langues	<b>4,47</b>
Éducation physique et sportive	4,36
Histoire-géographie Lettres	4,27
Physique chimie	3,93
Économie gestion, Sciences et techniques économiques	3,89
Mathématiques	3,87
Documentation	3,50
Arts	3,50
Sciences et vie de la terre	<b>3,40</b>
TOTAL	4,04

Note de lecture : la moyenne des choix des professeurs de langue est de 4,47 pour l'item "le problème des élèves en difficulté" et de seulement 3,4 en "Sciences et vie de la terre" (le choix des notes allait de 1 à 5).

On peut donc considérer que le thème des "élèves en difficulté" est dans certaines disciplines, scientifiques par exemple (sciences et vie de la terre en l'occurrence) jugé non prioritaire alors que les professeurs des disciplines telles que les langues, voire l'éducation physique et sportive, l'histoire-géographie et les lettres sont nettement plus sensibles à ce contenu de formation. Cette constatation doit faire l'objet de deux réserves :

— ce qui est désigné par la "sensibilité à un contenu de formation" ne préjuge pas des raisons pour lesquelles tel ou tel professeur est sensible ou non à tel ou tel contenu. La définition par le professeur de ses demandes est en effet soumise à des contraintes internes, tout particulièrement la vie dans la classe, et à des contraintes externes, notamment la façon dont sa discipline est censée devoir être enseignée. Cette contrainte externe contribue sans aucun doute à la définition sociale de la compétence du professeur. Ainsi, les professeurs d'éducation physique et sportive sont particulièrement peu sensibles aux TICE alors que les professeurs de langues y sont particulièrement sensibles (données statistiques non présentées) ;

— les oppositions mises en évidence entre les langues et les sciences et vie de la terre sont significatives des tendances des professeurs de notre échantillon. La généralisation ne peut être que prudente à la fois à l'échelle de l'académie et à l'échelle nationale, tant des variables propres à la constitution de l'échantillon ou à d'éventuelles singularités académiques sont sus-

ceptibles de limiter la généralisation des résultats. Il faut notamment considérer que les résultats présentés dans le tableau de moyennes (tableau III) doivent être perçus aussi dans leur dépendance à d'autres variables. Par exemple, l'étude de l'échantillon montre que 85 % des professeurs de sciences et vie de la terre enseignent en lycée, alors que 80 % des professeurs de langues enseignent en collège. On peut donc conjecturer que leurs réponses dépendent tout autant du lieu où ils enseignent que de leur discipline. Il faudrait un échantillon plus important et une approche statistique plus élaborée pour connaître l'effet propre de chaque variable.

Les demandes de formation continue des enseignants ne portent pas seulement sur des contenus, elles portent aussi sur des modalités de formations que l'enquête a voulu identifier en proposant aux professeurs enquêtés une série de questions leur permettant de faire connaître leurs préférences. On se limitera à l'analyse des réponses à la question suivante: "Parmi les conditions nécessaires à la qualité d'une action de formation continue, pensez-vous que la négociation des contenus avec les formateurs soit: 1 "Pas vraiment utile", à 5 "Absolument nécessaire". Les données recueillies indiquent nettement que les professeurs souhaitent jouer un rôle actif dans les formations qui leur sont destinées puisqu'ils sont majoritairement favorables à une négociation des contenus avec les formateurs (tableau IV). Autant dire qu'une formation fondée seulement sur une transmission strictement descendante du savoir aurait quelques difficultés à susciter l'adhésion et à transformer les pratiques professorales. Les réponses sont également assez voisines quand les professeurs enquêtés sont incités à se prononcer sur la façon dont les solutions aux problèmes traités doivent être abordées, soit "principale-

TABLEAU IV  
LES MODALITÉS DE FORMATION :  
LA PLACE DE LA NÉGOCIATION DES CONTENUS DE FORMATION  
ENTRE LES PROFESSEURS INSCRITS EN FORMATION CONTINUE ET LES FORMATEURS

Négociation Contenus	Collège	Lycée professionnel	Lycée d'enseignement général et technologique	TOTAL
Pas vraiment nécessaire	7,3% (10)	0,0% (0)	9,8% (6)	7,0% (16)
Peu nécessaire	10,2% (14)	6,9% (2)	6,6% (4)	8,8% (20)
Assez nécessaire	19,7% (27)	27,6% (8)	21,3% (13)	21,1% (48)
Nécessaire	38,7% (53)	34,5% (10)	34,4% (21)	37,0% (84)
Absolument nécessaire	13,9% (19)	13,8% (4)	11,5% (7)	13,2% (30)
TOTAL	100% (123)	100% (24)	100% (51)	100% (98)

Lecture: 7,3% des professeurs de collèges enquêtés considèrent que les contenus de formation ne doivent pas être négociés.

TABLEAU V  
 LES MODALITÉS PÉDAGOGIQUES DE FORMATION :  
 CO-ÉLABORATION DE SOLUTIONS ET/OU APPORT DE SOLUTIONS PAR LES FORMATEURS

Modalités	Principalement autour de la co-élaboration de solutions par les stagiaires et les formateurs	Principalement autour d'un apport de solutions par les formateurs	TOTAL
<b>Établissements</b>			
Collège	56,2% (77)	26,3% (36)	100% (113)
LP	58,6% (17)	27,6% (8)	100% (25)
LEGT	60,7% (37)	19,7% (12)	100% (49)
TOTAL	57,7% (131)	24,7% (56)	100% (187)

Lecture : 56,2% des professeurs de collèges enquêtés considèrent que la formation doit avoir principalement pour objet la co-élaboration de solutions par les professeurs inscrits en formation continue et les formateurs.

ment autour de la co-élaboration des solutions par les stagiaires et les formateurs”, soit “principalement autour d’un apport de solutions par les seuls formateurs” (Tableau V). Les réponses des professeurs stagiaires sont d’une interprétation peu problématique : quel que soit l’établissement, la négociation des contenus et la co-élaboration des solutions font largement recette. Notons que dans le questionnaire, les stagiaires sont des professeurs de collèges et lycées qui suivent un stage de formation continue. Les stagiaires expriment des demandes au sens définies dans la première partie. Les formateurs sont des professeurs, notamment en poste à l’IUFM, qui dispensent des cours dans le cadre de la formation continue. Ils contribuent, pour une part, dans le cadre des négociations préalables au PAF, à la définition de l’offre de formation continue.

### La définition des offres de formation par l’encadrement

Les offres de formation continue sont définies par les réponses des inspecteurs du second degré (n=17), les formateurs notamment en IUFM (n=33) et les chefs d’établissement (n=41). L’intérêt de la démarche étant de comparer les demandes et les offres, ces dernières sont présentées parallèlement aux demandes afin de faire ressortir des différences significatives. Étant donné la place de la variable établissement dans la définition des demandes des professeurs enquêtés, la comparaison a pris en compte cette variable. De même, il a été nécessaire de distinguer les réponses des IPR de celles des chefs d’établissement. En revanche, les réponses des IPR et formateurs ne se distinguant pas sensiblement sur cet item, celles-ci ont été réunies. Les données recueillies et ainsi construites peuvent faire l’objet de deux observations (tableau VI).

TABLEAU VI  
DEMANDES ET OFFRES DE FORMATION CONTINUE:  
APPROCHE COMPARATIVE DES CONTENUS DE FORMATION JUGÉS LES PLUS UTILES

	Professeurs de collège	Professeurs de lycée professionnel	Professeurs en lycées d'enseignement général et technologique	Inspecteurs pédagogiques régionaux Formateurs	Chefs d'établissement	TOTAL
Le problème des élèves en difficulté	35,8% (49)	31,0% (9)	18,0% (11)	18,8% (6)	24,4% (10)	28,3% (85)
Les technologies d'information et de communication	21,2% (29)	31,0% (9)	41,0% (25)	40,6% (13)	12,2% (5)	27,0% (81)
Le travail en équipe	21,2% (29)	20,7% (6)	21,3% (13)	28,1% (9)	34,1% (14)	23,7% (71)
La gestion de l'hétérogénéité	26,3% (36)	10,3% (3)	13,1% (8)	18,8% (6)	43,9% (18)	23,7% (71)
Adapter l'enseignement sans diminuer le niveau	19,0% (26)	17,2% (5)	19,7% (12)	18,8% (6)	26,8% (11)	20,0% (60)
Le suivi de l'évolution des élèves	17,5% (24)	20,7% (6)	29,5% (18)	15,6% (5)	2,4% (1)	18,0% (54)
L'évaluation des élèves	16,8% (23)	3,4% (1)	13,1% (8)	15,6% (5)	24,4% (10)	15,7% (47)
TOTAL	100% (216)	100% (39)	100% (95)	100% (50)	100% (69)	100% (469)

Note de lecture: les professeurs de collège ont choisi 49 fois l'item "le problème des élèves en difficulté"

La première, très générale, tient au fait que les offres ainsi définies ne se différencient pas sensiblement des demandes des professeurs. Les cinq choix les plus fréquemment cités par les enseignants sont aussi ceux mentionnés par les personnels qui définissent formellement l'offre de formation continue. Cette relative correspondance n'est évidemment pas fortuite. Elle a sa source dans la condition d'élaboration du PAF (cf. partie III) qui fait rencontrer les IPR et les formateurs. Ces derniers, pour une grande part, ont un service partagé entre un établissement du second degré dans lequel ils côtoient des demandeurs potentiels de formation continue et sont en contact direct avec les IPR à l'IUFM. Ce double lieu d'exercice favorise un rapprochement des offres et des demandes.

Seconde observation, les chefs d'établissement sont plus sensibles que les enseignants au contenu "gestion de l'hétérogénéité". Ce contenu de formation est la traduction, à l'échelle de l'établissement, du thème "élèves en difficulté". Cette focalisation sur "la gestion de la différence" explique le retrait sensible des chefs d'établissement à l'égard des formations liées aux nouvelles technologies (le suivi de l'évolution technologique; les TICE).

La comparaison demandes et offres a porté aussi sur les modalités pédagogiques de la formation et particulièrement sur la négociation des contenus et les modalités d'élaboration des solutions, soit "principalement autour de la

TABLEAU VII  
 LA NÉGOCIATION DES CONTENUS : COMPARAISON DES DEMANDES ET DES OFFRES

Négociation contenus	Professeurs en collège	Professeurs en lycée professionnel	Professeurs en lycée d'enseignement général et technologique	Inspecteurs pédagogiques régionaux	Formateurs	Chefs d'établissement	TOTAL
Pas nécessaire	37,2% (51)	34,5% (10)	37,7% (23)	11,8% (2)	13,3% (2)	17,1% (7)	31,7% (95)
Nécessaire	52,6% (72)	48,3% (14)	45,9% (28)	88,2% (15)	86,7% (13)	78,0% (32)	58,0%(174)
<b>TOTAL</b>	100%(123)	100% (24)	100% (51)	100% (17)	100% (15)	100% (39)	100% (269)

Lecture: 37,2% des professeurs de collèges considèrent que la négociation des contenus de formation n'est pas nécessaire.

Note: la variable "négociation des contenus" a été binarisée.

co-élaboration de solutions par les stagiaires et les formateurs", soit "principalement autour de solutions par les formateurs". Sur ces deux modalités de formation, la comparaison des réponses entre les demandes et les offres n'est pas sans surprendre: les IPR, formateurs et chefs d'établissement souhaitent plus fréquemment une négociation des contenus que les professeurs stagiaires (Tableau VII). Une telle différence étonne car on s'attend à ce que ces catégories de personnels soient plus directives que les professeurs quant aux modalités de transmission des contenus de formation. On peut certes faire l'hypothèse d'une mauvaise interprétation de la question posée: la négociation des contenus de formation étant comprise comme la nécessité d'amener les professeurs à renoncer en partie à leurs demandes afin de prendre en compte la logique des offres de l'institution. Sans pouvoir rejeter cette hypothèse, elle semble toutefois peu probable étant donné les réponses du personnel d'encadrement aux questions ouvertes du questionnaire et à celles relatives aux "modalités d'élaboration des solutions". De nouveau (tableau VIII), les IPR, formateurs et chefs d'établissement adoptent une position significativement différente des professeurs stagiaires en souhaitant plus que ces derniers une "co-élaboration de solutions par les stagiaires et les formateurs". Tout se passe comme si ces catégories de personnels considéraient que les solutions clés en main étaient pour une grande part illusoire et fictives et qu'il fallait rechercher dans la singularité des situations professorales des solutions adaptées qui ne peuvent émerger que de l'échange entre le formateur et les professeurs stagiaires. Cet écart entre demandes et offres est potentiellement source de désillusions des professeurs: dans le cadre de la formation continue, les formateurs n'ont pas l'intention, le projet ou la prétention, d'ap-

TABLEAU VIII  
CO-ÉLABORATION OU APPORT DE SOLUTIONS : LA COMPARAISON DES DEMANDES ET DES OFFRES

	Principalement autour de la co-élaboration de solutions par les stagiaires et les formateurs	Principalement autour d'un apport de solutions par les formateurs	TOTAL
Enseignants du Second Degré	57,7% (131)	24,7% (56)	100% (187)
IPR/ Formateurs/ Chefs d'établissement	74,0% (54)	12,3% (9)	100% (63)
<b>TOTAL</b>	<b>61,7% (185)</b>	<b>21,7% (65)</b>	<b>100% (250)</b>

Lecture : 57,7% des professeurs du second degré souhaitent une co-élaboration de solutions par les professeurs stagiaires et les formateurs.

porter seuls des réponses aux problèmes qui sont posés par les professeurs en stage. Un tel constat est évidemment à moduler selon les thèmes de formations abordés. On retrouve en tout cas des positionnements et des débats finalement classiques distinguant une conception descendante du savoir et une approche plus coopérative de l'élaboration des connaissances. Ce qui est moins classique et même tout à fait surprenant tient à l'inversion des positions habituellement occupées par chaque catégorie des acteurs en présence.

## La formation continue : régulations et négociation

La formation continue des enseignants nécessite une organisation complexe mettant en jeu des acteurs aux positions institutionnelles très contrastées : le ministère, les rectorats, les IPR-IEN, les chefs d'établissement, les directeurs d'école, les formateurs et les professeurs. La mise en relation de ces acteurs passe par un certain nombre de rencontres au statut très divers, qu'il s'agisse des inspections qui permettent aux IPR d'avoir une certaine connaissance du niveau de compétences des enseignants, de réunions dont l'objet est de définir les actions à inscrire au PAF, et des actions de formation elles-mêmes dans lesquelles formateurs et professeurs apprennent à connaître les compétences et limites de chacun. Cette organisation complexe, appréhendée à partir du processus chronologique annuel qui aboutit à l'élaboration du PAF, se présente sous la forme d'une régulation a priori, d'une phase de négociation, d'une régulation a posteriori. Il faut néanmoins noter que la rédaction du cahier des charges académique peut être précédée d'une enquête auprès des formateurs. Ainsi, en octobre 2000, les formateurs du premier degré de l'académie de Rennes ont été sollicités sur les "orientations fondamentales qui doivent guider les actions de formation" et les "champs

thématiques à privilégier". Les résultats de cette investigation devraient contribuer à l'élaboration du cahier des charges (février 2001) qui lui-même guidera l'établissement du PAF de l'année 2001-2002. Sous réserve que les formateurs répondent aux questions qui leur sont posées et que celles-ci soient prises en compte par les rédacteurs du prochain cahier des charges, la démarche cherche à entremêler étroitement les projets des formateurs et ceux des IEN.

## **La régulation a priori de la formation continue**

Deux modalités de régulation a priori seront présentées, celle reposant sur des investigations spécifiques relatives aux demandes et offres de formation et dont la connaissance alimente les réflexions ministérielles et rectoriales, celle constituée par les lettres de cadrage émanant des rectorats.

La première modalité de régulation a priori, exemplifiée par l'enquête et dont il a été rendu compte supra, est sans aucun doute nécessaire pour fixer des orientations générales et limiter des erreurs de programmations sur des contenus de formation qui seraient considérés comme sans intérêt pour les professeurs. Pour l'essentiel, le rapport présenté ci-dessus montre à la fois la spécificité des demandes selon les types d'établissement et les disciplines et l'absence de désajustements sensibles entre les demandes et les offres appréhendées de façon globale. Cette absence de désajustement est cependant, en partie, le résultat d'un biais d'enquête puisque les professeurs non utilisateurs de la formation continue n'ont pas été interrogés si bien qu'il est raisonnable de penser que les demandes professorales non satisfaites ont été très largement sous-estimées. Les différences constatées entre les formateurs et les formés quant aux méthodes pédagogiques les plus pertinentes sont quant à elles certainement une source de réflexion tout à fait stimulante.

Cette régulation a priori, prévue par ailleurs par la lettre ministérielle de cadrage du 12 mars 1998, est tout à fait utile. Elle montre la nécessité d'une certaine diversification des actions de formation de façon à ce que les professeurs, selon le type d'établissement d'exercice et leur discipline, puissent trouver dans le PAF les contenus qui conviennent à leurs demandes du moment. Cette régulation est également un outil de réflexion pour les formateurs qui assurent la mise en œuvre concrète du PAF dans la mesure où ils sont amenés à réfléchir aux méthodes pédagogiques qui sont les leurs. Toutefois, cette régulation a priori exerce un effet sur l'organisation de la formation continue très dépendant de la publicité donnée à ce type de recherche, et du crédit qui lui est accordé par les acteurs influents de l'organisation. L'effet de cette régulation a priori est donc variable et difficile à connaître.

Une seconde forme de régulation a priori est constituée par les lettres de cadrage, notamment celles que les recteurs d'académie adressent aux directeurs

d'IUFM. Il serait nécessaire pour évaluer l'effet régulateur de ces lettres de cadrage rectorales de disposer d'un échantillon important et d'étudier l'effet des modalités de la rédaction de ces lettres sur l'élaboration des PAF. Une telle recherche est quasi impossible car il n'existe pas de lien univoque entre les lettres de cadrage des recteurs et l'élaboration des PAF qui sont dépendants d'un ensemble de médiations très diverses (cf. développement suivant). Ces lettres de cadrage sont elles-mêmes très différentes selon les académies et changeantes dans le temps. Ainsi, dans l'académie de Rennes, deux modalités de lettres de cadrage se sont succédé dès le transfert des compétences des MAFPEN aux IUFM. La première forme est donnée par la lettre de cadrage rectorale du 22 mars 1999 qui a présidé à l'élaboration du plan de formation de l'année 1999-2000. Dans cette lettre, le recteur indiquait une clé de répartition des moyens selon six champs de formation continue. Deux champs de formation, "l'accompagnement des rénovations pédagogiques" et "les technologies de l'information et de la communication" étaient considérés comme prioritaires : de 26 % à 30 % des moyens devaient leur être alloués. Au total, plus de la moitié des moyens de formation devait être consacrée à ces deux champs. Les autres champs faisaient l'objet de dotations beaucoup plus modestes, de l'ordre de 12 à 15 %, voire de 8 à 10 % pour, par exemple, "les formations à finalité promotionnelle ou qualifiante". Cette régulation de type budgétaire, très encadrée, a été délaissée au profit d'une autre modalité de régulation a priori, définie par la lettre de cadrage rectorale du 3 février 2000.

Dans cette seconde lettre, le principe d'une affectation chiffrée des moyens selon les champs de formation a été abandonné au profit d'une énumération d'objectifs prioritaires généraux. En l'espèce, les actions prioritaires sont si nombreuses et définies de façon si générale qu'un tel cadrage revient à laisser aux IPR et aux commissions disciplinaires d'élaboration du PAF le choix des actions à entreprendre. La lettre du recteur est par ailleurs accompagnée d'une volumineuse annexe — "Recommandations des corps d'inspection et des conseillers techniques du recteur" — qui précise, pour chaque discipline, les actions de formation continue qui doivent être menées. La rédaction de cette annexe diffère sensiblement pour chaque discipline considérée. Soit il s'agit d'un catalogue déjà arrêté d'actions à entreprendre, soit il s'agit de grandes orientations susceptibles de négociations internes ultérieures. Ces cadrages disciplinaires ont donc des statuts très divers et témoignent d'intentions différentes de leurs rédacteurs.

Certaines disciplines, en l'espèce les Lettres, présentent des recommandations dans lesquelles sont exposées successivement "les demandes institutionnelles nationales" (nouveaux programmes, approche individualisée des difficultés des élèves, travaux interdisciplinaires...); "les demandes institutionnelles académiques" (l'argumentation, l'oral, les travaux d'écriture); "les demandes exprimées sur le terrain" (l'enseignement et l'évaluation de l'oral



au collège...). Enfin, le document présente un certain nombre d'orientations ("la formation didactique longue", l'utilisation des TICE...) que "les IA-IPR tiennent à affirmer". Une telle rédaction tend à montrer que le PAF ultérieurement élaboré en Lettres devra prendre en considération les trois modalités de demandes institutionnelles présentées ci-dessus et les combiner avec les orientations souhaitées par le corps d'inspection. Cependant, en Lettres comme dans les autres disciplines, la connaissance du cadre de négociation ne nous informe pas des modalités concrètes de la négociation. Comme l'indique l'un des IPR interrogés, les recommandations rédigées à la demande du recteur constituent aussi un "exercice rhétorique", un exposé des "orientations politiques" qu'il faut confronter aux contraintes de l'action.

### **La phase de négociation**

L'élaboration effective du PAF se réalise largement en aval de la régulation a priori constituée par la lettre de cadrage du recteur et les recommandations présentées en annexes. Les rencontres entre les IPR et les formateurs des IUFM et, plus généralement, les diverses commissions disciplinaires, interdisciplinaires ou "transversales" instituées dans les IUFM, constituent un moment clé. Au cours de celles-ci, les propositions d'actions concrètes sont élaborées de façon négociée. Ces négociations doivent concilier des contraintes très variées qui jouent différemment selon les disciplines.

La première contrainte, celle qui pèse souvent le plus lourdement, tient aux renouvellements des programmes d'enseignement : leur rénovation, ainsi d'ailleurs que les innovations telles que les Travaux Personnels Encadrés (TPE) mis en place à la rentrée 1999-2000, débouchent très largement sur l'inscription d'actions au PAF. Ce sont généralement les IPR qui relaient auprès des formateurs de l'IUFM cette exigence institutionnelle et disciplinaire de formation. La formation continue constitue alors un dispositif d'accompagnement des changements : elle a pour objet de chercher à définir, avec les professeurs qui se sentent concernés, le *modus operandi* des réformes (programmes, nouveaux dispositifs tels que les TPE, etc.). Parallèlement à ces nouvelles actions, les IPR envisagent la suppression des actions de formation qui sont censées avoir perdu de leur actualité. Si le poids des IPR reste sensible et généralement prédominant, il est exact de considérer que la place qu'ils assurent dans le nouveau dispositif est moindre que celle occupée dans les ex-MAF-PEN dans lesquelles l'action des corps d'inspection était très étendue (MEN-IGEN 2000).

La seconde contrainte tient au fait que les IPR, au cours des négociations, mobilisent forcément leur propre expérience du terrain constituée par les inspections qu'ils réalisent tout au long de l'année. Cette expérience est susceptible d'influer leur perception à la fois des propositions des formateurs et des priorités rectorales et ministérielles. De façon limite, les IPR peuvent

ne pas forcément chercher à appliquer à tout coup les recommandations rectorales dont ils sont pourtant les rédacteurs principaux. Les recommandations relèvent en effet d'une certaine idéalisation de ce que devrait être la formation continue. À court terme, en raison de la nécessité de choisir avec un univers des possibles plus restreint que prévu, des actions plus pragmatiques et réalistes peuvent l'emporter.

Troisièmement, il ne suffit pas de souhaiter unanimement une action pour que celle-ci soit publiée au PAF. Encore faut-il trouver des formateurs susceptibles de concevoir et d'animer de telles actions. Les "personnes ressources" sont rares et la difficulté de trouver les formateurs ad hoc pour mener telle ou telle action de formation conditionne assez largement la mise en place d'actions nouvelles. Il existe des traditions de formation favorisant tel ou tel axe si bien que les formateurs disponibles et compétents ne le sont pas forcément dans les domaines souhaités. Il faut donc composer avec ces sortes de goulets d'étranglement.

Quatrièmement, au cours des réunions de concertation, les formateurs des IUFM à temps plein ou en service partagé participent également à l'élaboration de l'offre de formation : ils soumettent éventuellement des actions de formation et celles-ci ont d'autant plus de chances d'aboutir qu'ils sont susceptibles d'assurer eux-mêmes les formations qu'ils proposent. Les IPR sont évidemment plus ou moins ouverts à ces suggestions. Il est difficile toutefois de les refuser toujours : les formateurs des IUFM peuvent en effet aussi refuser, en invoquant un surcroît d'heures complémentaires, les demandes des IPR. Le jeu des possibles est donc généralement ouvert bien que de façon variable selon les disciplines : les IPR ont en effet des conceptions assez différentes de leurs attributions, accordant notamment aux formateurs des IUFM une part très variable d'initiative. De façon limite, soit l'IPR se considère comme responsable principal des initiatives et des actions, soit, a contrario, il adhère à une conception collégiale de l'élaboration du PAF dans laquelle il considère que son avis ne doit pas être prédominant : il s'attribue seulement un rôle spécifique en raison des informations particulières qu'il peut détenir de par sa fonction. Autrement dit, le fait que le jeu interactionnel soit structurellement ouvert permet l'émergence de configurations de pouvoir relativement variées. Pour mieux connaître les déterminants sociaux de celles-ci, il faudrait approfondir davantage l'analyse et prendre notamment en considération de nombreuses variables qui tiennent aux situations statutaires des personnes qui les rendent plus ou moins aptes à développer de l'autonomie à l'égard de l'IPR (âge, échelon, possibilité de promotion, formateur à temps partagé ou à temps plein à l'IUFM, certifié ou agrégé en thèse ou agrégé docteur en attente d'un poste de maître de conférence...).

Enfin, comme le montrent les investigations menées, au bout du compte, il existe aussi une logique du consommateur. Les plus beaux projets,

réalisés avec enthousiasme par l'ensemble des parties prenantes, débouchent parfois sur des échecs : peu de professeurs s'inscrivent à la formation proposée. Par ailleurs, un principe de réalité oriente toujours le choix des actions à entreprendre : certains stages de formation sont plébiscités, d'autres non. Comme l'indique un des IPR interviewés, "au bout du compte, c'est le 'client' qui décide." Les choix arrêtés prennent donc également en compte les informations issues de la régulation a posteriori.

## **La régulation a posteriori de la formation continue**

Une forme essentielle de la régulation de la formation continue est de type a posteriori. Les rapports annuels élaborés par les DAFI (Délégations académiques pour la formation des personnels et l'innovation) apportent des informations précieuses sur l'ajustement des PAF aux demandes des professeurs. Le plus important de ces ajustements est connu à travers la statistique des candidatures non retenues par motifs de refus (Halter 1999). Sur les 3698 candidatures non retenues, soient 14.6 % des demandes exprimées en 1997-1998, les trois motifs principaux de refus sont les suivants. D'abord, la fermeture du stage. Celle-ci provient du manque de candidats. Il existe en effet un seuil minimum de demandes en dessous duquel le stage de formation est supprimé... Ces fermetures de stages constituent 8 % des motifs de refus et concernent 306 candidats. Ensuite, pour 14 % des motifs de refus, soit 510 candidats, le refus du stage provient de l'accord antérieur accordé à d'autres stages demandés par le professeur qui ne peut cumuler la même année plus d'un certain nombre de journées de formation. Enfin, le plus fort motif de refus de stage, soit 57 % des refus, représentant 2104 candidatures, provient de l'impossibilité d'inscrire le candidat à des stages trop demandés qui ont nécessité une sélection des candidats aboutissant à un refus pour ces 2104 personnes (qui peuvent toutefois, s'ils en ont fait la demande, bénéficier d'un autre stage la même année).

Ces données relatives aux candidatures non retenues indiquent clairement l'existence d'un marché au sens économique du terme. Lorsque l'offre de formation n'est pas jugée suffisamment attrayante par les professeurs, celle-ci finit inévitablement par être supprimée du plan de formation, soit immédiatement, faute de candidats, soit l'année suivante, étant donné le succès limité rencontré initialement. Les offres estimées par l'encadrement et les formateurs de l'IUFM ne correspondent alors nullement aux demandes des professeurs et deviennent de ce fait sans objet. Inversement, les stages plébiscités par les professeurs sont maintenus, voire dédoublés et rendus plus accessibles géographiquement, de façon à satisfaire l'excès de demande. Sur le moyen terme, on pourra considérer que la diminution des stages fermés faute de candidats ou la diminution des candidats refusés faute de capacité d'accueil suffisante est un indice de la qualité de l'ajustement entre demandes et offres. Les

données disponibles montrent que la qualité de l'ajustement est grosso modo stable : les rapports plus anciens indiquent en effet des fréquences à peu près voisines de candidatures refusées pour stages complets et de stages fermés. Par exemple, pour l'année 1995-1996, 52,1 % (sur 3709) des candidatures sont refusées parce que certains stages demandés sont complets, et 13,3 % en raison de la fermeture de stages faute de candidats.

Si on examine plus finement les données produites par la DAFI, il est clair que l'offre de formation n'est pas reçue par tous les établissements, ni dans toutes les disciplines, de façon identique. Ainsi, les professeurs en poste dans les collèges, soit 40 % des enseignants, représentent 49 % des demandes de stages de formation continue. À l'opposé, seulement 28 % des demandes émanent des lycées alors que ceux-ci accueillent 34 % des professeurs... Une remarque similaire concerne le sexe des demandeurs : les hommes constituent 48 % des personnels enseignants, mais seulement 44 % des demandes de formation continue. La même remarque vaut pour les agrégés, proportionnellement moins demandeurs de formation continue que les autres catégories d'enseignants.

Si ces données relatives à la population des demandeurs de formation sont d'un intérêt incontestable, leur interprétation est toutefois délicate. La moindre présence des professeurs de lycée peut aussi bien s'interpréter comme l'existence d'un PAF moins adapté aux demandes de ces professeurs que par un moindre souci de formation continue de cette catégorie de personnel. La même remarque est transposable pour les hommes et femmes professeurs, les agrégés vis-à-vis des certifiés, etc. L'hypothèse du moindre souci de formation est confortée par la connaissance des demandes de formation continue par tranches d'âge. Ainsi, quelle que soit la discipline, la demande de formation est sensiblement plus faible parmi les enseignants de plus de 55 ans. Cette donnée est elle-même d'une interprétation délicate. On peut certes penser que la proximité de la retraite dissuade les professeurs concernés de s'inscrire à des stages de formation. On peut aussi opposer à cette explication en termes d'effet d'âge, une explication qui reposerait sur un effet de génération : n'ayant pas connu, lors de l'entrée dans le métier, un système général de formation continue, ces enseignants n'y auraient jamais eu véritablement recours.

## Conclusion

Il est possible de tirer quatre conclusions des développements précédents. Les termes attentes et besoins sont anciens dans la littérature consacrée aux enseignants même si dans le passé ils ont été utilisés dans une perspective parfois critique (Barbier & Lesne 1968). Ces termes sont ambigus : ils tentent

de légitimer une position de surplomb des personnels d'encadrement et aboutissent, plus ou moins directement, à ne pas reconnaître totalement aux professeurs une connaissance des difficultés de leur métier et de leurs besoins de formation. Les professeurs, ainsi dépossédés de la connaissance de leur métier, sont en quelque sorte ravalés au rang "d'idiots culturels" selon l'expression consacrée. Mieux vaudrait, pour accroître l'efficacité de la formation continue, redonner aux professeurs, dans les mots mêmes qui désignent leurs demandes de formation continue, un statut de demandeur, et accepter un rôle d'offreur de formation de la part de ceux à qui échoit cette responsabilité. Une telle proposition ne signifie pas que l'institution et ses représentants renoncent à des propositions qui se contenteraient de répondre à la demande des professeurs. Il est nécessaire de préserver une dialectique dont l'origine tient aux positions contrastées occupées par les parties prenantes.

La seconde remarque complète la première. Les études relatives aux demandes de formation continue des professeurs sont insuffisantes. Or cette demande, comme le montre la présentation du rapport consacré à l'étude de cette demande, est complexe : elle varie selon le type d'établissement (collège ou lycée), les disciplines d'enseignement et probablement aussi selon d'autres variables non présentes dans le rapport d'étude (sexe du professeur, niveau de formation et diplôme du professeur, localisation géographique de l'établissement...). Si l'institution scolaire délaisse une conception asymétrique des relations entre offreurs et demandeurs de formation continue, il faut parallèlement connaître bien davantage les demandes des professeurs et favoriser leurs expressions.

La troisième remarque tient à la place prédominante occupée par les demandes de formation des professeurs sur "les élèves en difficulté". Au-delà du souci démocratique d'une école ouverte véritablement à tous, les professeurs témoignent par cette demande d'une organisation de l'espace scolaire dans laquelle le professeur est en bout de chaîne par rapport aux problèmes mal ou non résolus de l'insertion scolaire des élèves faibles. La récurrence des demandes des professeurs relatives à des formations sur les élèves en difficulté traduit, pour une part, la prise en charge structurellement déficitaire des élèves faibles (on pense notamment à l'insuffisance des aides individualisées réalisées par les aides éducateurs, aux études dirigées et aux prises en charge dans les filières spécialisées).

Enfin, il faut indiquer que les habitués des réunions d'attribution des stages du PAF savent que certains professeurs sont des consommateurs réguliers de la formation continue alors que d'autres professeurs n'y ont jamais recours. Bien que la proportion soit un peu variable selon les disciplines et le niveau d'enseignement, à peine plus de la moitié des enseignants en poste a recours à la formation continue. La limite essentielle de la régulation des pratiques professionnelles opérée par la formation continue des enseignants tient

certainement à cette absence permanente d'une partie des professeurs. Autre façon de dire qu'un des enjeux des recherches actuelles en matière de formation continue est la connaissance des demandes de cette population enseignante qui ne semble guère souhaiter sortir de sa classe...

## Bibliographie

- BARBIER J.-M. & LESNE M. 1968 *L'analyse des besoins en formation*, Paris, R. Jauze
- BLANCHARD-LAVILLE C. 1994 *Analyse des besoins en formation continue des enseignants de mathématiques*, Paris, DLC-MAFPEN
- COEFFIC N. 1996 "Amélioration des carrières scolaires au collège, mais maintien d'orientations différenciées en fin de troisième", *Données sociales*, INSEE
- CROZIER M. & FRIEDBERG E. 1977 *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil
- DURU-BELLAT M. & Merle P. 2000 "Politiques éducatives, évolution des scolarités et transformations de la sélection", *Année Sociologique*, n2, p319-344
- FORQUIN J.-C. 1984 "La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation", *Revue française de sociologie*, vol. XXV, n2, p211-232
- HALTER M. 1999 "La formation continue des enseignants du second degré. Analyse de l'année scolaire 1997-1998", *Enquête nationale* n6, DESCO A10/4, Rectorat, DAFI
- LANG V. 1999 *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF
- Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale 2000* MEN-IGEN, Paris, La documentation française
- OBIN J.-P. 1994 Mission académique à la formation des personnels de l'éducation nationale, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, p668-669
- PERRENOUD P. 1984 *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz
- REYNAUD J.-D., *Les règles du jeu*, Paris, Colin, 1997
- YOUNG M.F.D. 1971 *Knowledge and control*, Collier Macmillan Ltd