

Sémiologie de l'activité éducative

# Q-Misonéisme

2024-2026

Rapport scientifique final

## Auteur·e·s du rapport

Lebreton Reinhard Maud  
Lehmann Raphaël

## Résumé

Le projet Q-Misonéisme (2024–2026) est une étude du rapport des enseignant·e·s à une formation continue obligatoire sur l'évaluation des apprentissages. Il mobilise une démarche inductive combinant analyse quantitative de questionnaires de satisfaction, analyse sémiologique des commentaires des participant·e·s les plus insatisfaits et focus group avec des cadres scolaires. L'objectif est de comprendre comment se manifestent et se justifient les formes de résistance au changement prescrit, en particulier à travers la notion anthropologique de misonéisme, et de dégager des pistes de réflexion pour concevoir des formations obligatoires plus ajustées aux réalités du travail enseignant.

## Mots-clés

- Formation continue obligatoire
- Résistance au changement
- Misonéisme
- Analyse sémiologique

# Table des matières

|                                                                                                     |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Introduction</b>                                                                              | <b>5</b>  |
| <b>2. Problématisation</b>                                                                          | <b>5</b>  |
| <b>3. Cadre théorique</b>                                                                           | <b>7</b>  |
| 3.1. Le travail enseignant : une activité stable et codifiée                                        | 7         |
| 3.2. Le changement : fondement et définition                                                        | 7         |
| 3.3. La résistance au changement                                                                    | 8         |
| 3.4. Le corps enseignant face au changement                                                         | 9         |
| 3.5. Misonéisme : représentations et sémiose du changement prescrit                                 | 10        |
| <b>4. Méthodologie</b>                                                                              | <b>11</b> |
| 4.1. Type de recherche                                                                              | 11        |
| 4.2. Considérations éthiques                                                                        | 12        |
| 4.3. Calendrier de la recherche                                                                     | 12        |
| 4.4. Matériau empirique                                                                             | 13        |
| 4.5. Méthodes d'analyse                                                                             | 13        |
| 4.5.1. Analyse quantitative                                                                         | 13        |
| 4.5.2. Analyse sémiologique des commentaires aux questions ouvertes                                 | 14        |
| 4.5.3. Analyse thématique du focus group et articulation des résultats                              | 14        |
| 4.6. Limites et biais possibles                                                                     | 14        |
| <b>5. Analyse</b>                                                                                   | <b>15</b> |
| 5.1. Analyse quantitative                                                                           | 15        |
| 5.1.1. Indice de satisfaction moyenne                                                               | 15        |
| 5.1.2. Niveau d'implication personnelle                                                             | 17        |
| 5.1.3. Relation entre scores d'appréciation et indice de satisfaction                               | 19        |
| 5.1.4. Commentaires libres et indice de satisfaction                                                | 20        |
| 5.1.5. Caractéristiques des « propositions ou questions » des participant·e·s                       | 20        |
| 5.1.6. Caractéristiques des « éléments utiles ou intéressants » selon les participant·e·s           | 21        |
| 5.2. Analyse qualitative des commentaires formulés par les personnes insatisfaites par la formation | 22        |
| 5.2.1. Forme des commentaires                                                                       | 22        |
| 5.2.2. Traitement sémio-discursif                                                                   | 22        |
| 5.2.3. Une pratique ordinaire figée                                                                 | 23        |
| 5.3. Analyse du focus group (entretien de groupe)                                                   | 25        |
| 5.3.1. Rapport à la formation continue - présentation de la position personnelle (8'40")            | 25        |
| 5.3.2. Réactions aux propos introductifs (5'14")                                                    | 26        |
| 5.3.3. Perception des enseignant·e·s - retour les réflexions préalables (6'48")                     | 27        |
| 5.3.4. Retour sur l'analyse quantitative - premiers résultats (16'04")                              | 27        |
| 5.3.5. Retour sur l'analyse quantitative - lien entre implication et progression (13'07")           | 29        |
| <b>6. Interprétations et perspectives</b>                                                           | <b>30</b> |
| 6.1. Les quatre paradoxes du rapport à la formation                                                 | 31        |

|                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------|-----------|
| 6.1.1. Le paradoxe de la satisfaction immédiate           | 31        |
| 6.1.2. Le paradoxe de l'enseignant « omniscient »         | 31        |
| 6.1.3. Le paradoxe de l'enseignant « seul maître à bord » | 32        |
| 6.1.4. Le paradoxe du « développement empêché »           | 32        |
| <b>6.2. Retour sur les questions de recherche</b>         | <b>33</b> |
| <b>6.3. Perspectives</b>                                  | <b>34</b> |
| <b>7. Conclusion</b>                                      | <b>34</b> |
| <b>8. Dissémination</b>                                   | <b>37</b> |
| <b>9. Bibliographie</b>                                   | <b>37</b> |

## Liste des illustrations

|                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 1 : Niveau de satisfaction exprimée pour l'ensemble des modules                                | 16 |
| Tableau 2 : Niveau d'implication et niveaux de connaissance                                            | 18 |
| Tableau 3 : Relation entre niveau d'implication et niveaux de connaissance                             | 19 |
| Tableau 4 : Répartition de l'indice de satisfaction vs le score d'appréciation                         | 20 |
| Tableau 5 : Répartition des commentaires selon le degré d'appréciation (échelle de 1 à 10)             | 21 |
| Tableau 6 : Répartition de l'absence de commentaires selon le degré d'appréciation (échelle de 1 à 10) | 21 |
| Tableau 7 : Proportion de présence / absence de commentaires en lien avec l'indice de satisfaction     | 21 |
| Tableau 8 : Répartition des éléments utiles selon le degré d'appréciation (échelle de 1 à 10)          | 22 |
| Tableau 9 : Illustration des commentaires relatifs aux trois phénomènes identifiés                     | 24 |
| Tableau 10 : Caractéristiques identifiées favorisant l'implication                                     | 30 |
| Figure 1 : Satisfaction exprimée à l'issue d'un module : fréquence des réponses                        | 16 |
| Figure 2 : Indice de satisfaction par module                                                           | 17 |

## Annexe

Questionnaire de satisfaction

## 1. Introduction

---

Dans les systèmes éducatifs contemporains, les politiques de développement professionnel réaffirment la nécessité d'accompagner les enseignant·e·s dans l'évolution de leurs pratiques, afin de répondre aux exigences renouvelées de la scolarité obligatoire et aux transformations curriculaires. Au-delà des dispositifs librement choisis, une part importante de cette offre prend la forme de formations continues obligatoires, conçues comme des leviers privilégiés de mise en œuvre des réformes et de diffusion de nouvelles normes professionnelles. Or ces dispositifs se déploient dans des contextes marqués à la fois par la relative stabilité des pratiques ordinaires et par des cultures professionnelles fortement sédimentées, ce qui en complexifie la réception et en limite parfois la portée.

Dans ce cadre, la question de la résistance au changement occupe une place centrale, tant dans les discours institutionnels que dans la littérature scientifique. Souvent invoquée pour expliquer les difficultés de mise en œuvre des réformes, elle demeure toutefois fréquemment appréhendée de manière globale, sans analyse fine des mécanismes par lesquels les actrices et acteurs scolaires interprètent, reconfigurent ou contestent les changements prescrits. L'enjeu est alors de dépasser une lecture strictement déficitaire de cette résistance pour l'envisager comme un analyseur des tensions entre prescriptions, identités professionnelles et conditions concrètes d'exercice du métier.

Le projet Q-Misonéisme s'inscrit dans cette perspective en mobilisant la notion anthropologique de misonéisme pour éclairer les rapports des enseignant·e·s à une formation continue obligatoire consacrée à l'évaluation des apprentissages. En s'appuyant sur des questionnaires de satisfaction, un matériau souvent cantonné au pilotage administratif, il propose d'y lire des traces du travail interprétatif des participant·e·s, de leurs jugements sur le dispositif et, plus largement, de leurs représentations du changement prescrit. L'objectif est ainsi de comprendre comment, dans ce contexte précis, se configurent les formes d'adhésion, de distance ou de résistance aux normes nouvellement introduites, et d'identifier les conditions qui peuvent favoriser des transformations plus durables des pratiques évaluatives.

## 2. Problématisation

---

L'évolution rapide et continue des systèmes éducatifs engage les enseignant·e·s à ajuster leurs pratiques pour répondre aux exigences renouvelées de la scolarité obligatoire (Maroy, 2005 ; Feyfant, 2013). Ce développement professionnel peut se construire de façon autonome ou au sein de collectifs, mais il prend une tournure particulière lorsqu'il s'inscrit dans des dispositifs de formation continue à caractère obligatoire. Dans ces contextes, il importe de comprendre comment la formation contribue (ou pas) à soutenir de véritables apprentissages individuels et organisationnels, et en quoi certaines conditions peuvent au contraire nourrir des formes de résistance au changement, voire de désengagement.

L'activité professionnelle des enseignant·e·s est fortement encadrée par des prescriptions (plans d'études, référentiels, règlements) et par des cultures d'établissement qui stabilisent les manières de faire. Si cette activité est organisée, elle comporte néanmoins une dimension dynamique, liée aux environnements locaux, aux trajectoires singulières et aux perspectives subjectives des actrices et des acteurs. Le développement de nouvelles compétences s'opère au fil d'expériences accumulées dans le temps, au gré des rencontres et des opportunités de formation choisies. Dans ce contexte, les dispositifs de formation continue obligatoire introduisent un décalage : ils imposent un rythme d'apprentissage, véhiculent de nouvelles normes de lecture des situations de travail, parfois en tension avec les routines professionnelles établies.

Les systèmes éducatifs romands illustrent particulièrement cette tension. D'un côté, les réformes curriculaires, les nouvelles exigences évaluatives et la prise en compte accrue des besoins éducatifs particuliers témoignent d'une volonté de transformation (Tardif, 2013 ; Maulini & Perrenoud, 2005). De l'autre, l'école publique demeure largement structurée par des

formes scolaires traditionnelles et une division du travail fortement sédimentée, qui maintiennent la stabilité des pratiques ordinaires. Ce décalage invite à déplacer le regard : plutôt que d'expliquer la difficulté du changement par des facteurs exclusivement externes (manque de moyens, contraintes structurelles), le présent projet propose d'interroger des causalités internes liées aux représentations, aux routines et aux modes de régulation du corps enseignant.

C'est dans cette optique que la notion anthropologique de misonéisme est mobilisée, en sa qualité de disposition à résister au nouveau fondée sur des préconstruits culturels et symboliques (Lombroso, 1896 ; Simondon, 2024). Articulée à la propriété d'homéostasie des systèmes ouverts (Picard & Marc, 2020), cette notion permet de considérer le système scolaire – et en son sein les collectifs enseignants – comme des entités qui tendent à préserver un équilibre symbolique et pratique face aux perturbations induites par les réformes. La résistance au changement ne renvoie pas seulement à des attitudes individuelles, mais à un mouvement plus global de retour à un état jugé stable, qui traverse les organisations et leurs acteurs.

Mandatée par l'autorité cantonale et co-construite avec la HEP-BEJUNE, la formation continue obligatoire sur l'évaluation des apprentissages des élèves qui sert de matériau empirique à cette recherche vise à installer de nouvelles normes évaluatives (grilles critériées, démarches formatives, langage commun) en s'appuyant sur des lignes directrices pour l'évaluation. Elle touche un domaine – l'évaluation – où se cristallisent des enjeux identitaires forts : rapport à la norme, à la justice scolaire, à la sélection et à l'accompagnement des élèves. Les enseignant·e·s n'y arrivent pas « vierges » : leurs pratiques et leurs jugements sont déjà structurés par des savoirs d'expérience, des socialisations locales et des modèles intériorisés lors de la formation initiale. Toute tentative de redéfinir ces pratiques évaluatives vient donc se confronter à ces ancrages, peut être vécue comme un appui, une remise en question, voire une menace pour l'identité professionnelle.

La spécificité de cette recherche tient au matériau mobilisé pour approcher ce phénomène. Les questionnaires de satisfaction diffusés à l'issue des modules ne sont pas appréhendés comme de simples outils de pilotage administratif, mais comme des traces discursives des jugements et prises de position des enseignant·e·s à l'égard de la formation qui sont analysées dans une perspective sémiotique.

Sur cette base, la problématisation du projet se décline en trois volets articulés. D'abord, elle interroge la contribution effective d'une formation continue obligatoire à l'émancipation professionnelle que promettent les politiques de développement professionnel, au-delà de la seule conformité aux attentes institutionnelles. Ensuite, elle examine les formes et registres de la résistance au changement dans ce contexte particulier, en considérant la manière dont les enseignant·e·s se positionnent à l'égard du dispositif, de ses contenus et de ses effets attendus. Enfin, elle vise à identifier, en creux, les conditions qui favorisent l'acceptation, ou à tout le moins la mise en discussion, des changements prescrits et leur possible appropriation dans les pratiques ordinaires.

Les questions de recherche qui en découlent sont les suivantes :

- Comment les représentations des enseignant·e·s à l'égard d'une formation continue obligatoire se manifestent-elles dans les questionnaires de satisfaction ?
- De quelle manière le rapport des enseignant·e·s au changement prescrit s'exprime-t-il au regard de l'introduction de nouvelles normes ?
- Dans quelle mesure le corps enseignant manifeste-t-il des formes de misonéisme face aux évolutions prescrites ?

En articulant les constats sur l'identité professionnelle enseignante, les enjeux spécifiques de la formation continue analysée ici et la focale sémiotique proposée par le projet, cette problématisation vise ainsi à déplacer l'analyse de la seule mesure de « satisfaction » vers une compréhension fine des rapports au changement et des conditions de possibilité de transformations plus durables des pratiques évaluatives. Pour appréhender les dynamiques de résistance et de misonéisme, l'analyse quantitative sert de point d'appui pour isoler les formes les plus marquées d'insatisfaction, qui deviennent le terrain privilégié pour interroger les manifestations possibles du misonéisme.

### 3. Cadre théorique

---

#### 3.1. Le travail enseignant : une activité stable et codifiée

---

L'activité professionnelle des enseignant·e·s fait l'objet de nombreuses prescriptions (codes de déontologie, référentiels de compétences, plans d'études, etc.). Comme le relèvent Tardif et Lessard (1999), le cadre de la pratique ordinaire des enseignant·e·s est ainsi relativement stable : malgré la diversité des contextes, les classes et les écoles partagent une structure et un mode de fonctionnement communs. Dans ce cadre de travail, les prescriptions s'appliquent en général à l'ensemble du corps enseignant d'un territoire donné, indépendamment des caractéristiques locales des classes (degré scolaire, profil socio-économique des élèves, contexte urbain ou rural, etc.).

Les travaux sur le travail enseignant convergent pour montrer que l'activité quotidienne repose largement sur des pratiques ordinaires routinières, qui permettent de faire face à la complexité de la classe sans devoir tout reconfigurer en permanence. Tardif et Lessard (*ibid.*) décrivent ainsi le travail enseignant comme fortement structuré par des routines organisationnelles et pédagogiques qui « ramènent la diversité des situations à des canevas réguliers », assurant une certaine stabilité de l'action dans un environnement pourtant incertain et chargé d'imprévus. Perrenoud (1996) souligne conjointement qu'une partie importante de l'action pédagogique est fondée sur des routines ou une improvisation réglée, mobilisant avant tout un habitus professionnel incorporé plutôt que des savoirs explicitement mobilisés à chaque décision. Ces routines ne relèvent pas d'une paresse professionnelle : elles constituent des réponses fonctionnelles à la multiplicité des sollicitations temporelles, relationnelles et institutionnelles, en laissant la possibilité aux enseignant·e·s de traiter la plupart des situations par des ajustements marginaux de schèmes d'action déjà éprouvés, plutôt que par une invention *ex nihilo*. Ainsi, le travail enseignant, codifié et formalisé, tend à produire une certaine homogénéité des pratiques.

Cette vision du travail codifié doit toutefois être nuancée à l'aune de la part plus incertaine de l'activité d'enseignement. Travailler avec des êtres humains ne peut se réduire à l'application de procédures, et les incertitudes, imprévus et doutes conduisent les enseignant·e·s à mobiliser une marge de manœuvre pour agir dans un environnement complexe et évolutif. Dans une certaine mesure, les enseignant·e·s disposent ainsi d'une latitude pour adapter leurs décisions aux contingences locales, ce qui les inscrit pleinement comme actrices et acteurs sociaux, avec une part de singularité liée à la personnalité de chacun·e. Cette autonomie, difficilement contestable, constitue à la fois un potentiel de renouvellement des pratiques et un possible facteur de résistance aux transformations prescrites (Perrenoud, 2000 ; Maroy, 2005). Elle forme un arrière-plan essentiel pour comprendre les réactions aux changements curriculaire ou aux dispositifs de formation continue : toute tentative de modification des normes ou des pratiques vient se confronter à ces routines incorporées et à ces marges de manœuvre locales.

#### 3.2. Le changement : fondement et définition

---

En éducation, le changement renvoie fréquemment à la mise en place de nouvelles prescriptions réglementaires, de nouveaux moyens d'enseignement ou de dispositifs de formation ciblés, permettant d'observer un « avant » et un « après » (Brabant et al., 2020). Ces modifications, très concrètes, supposent néanmoins une reconfiguration des représentations mentales, comme ont pu le montrer le développement du concept d'inclusion scolaire, l'introduction du numérique éducatif ou le renouvellement des pratiques d'évaluation des apprentissages.

Sur le plan sémantique, le changement peut être connoté de manière positive ou négative. Pour ses promoteurs, il se rapproche de l'idée de métamorphose, alors que, pour ses opposant·e·s, il peut être perçu comme une altération d'un état jugé satisfaisant. Dans une acception plus neutre, le changement peut être défini comme la modification de l'état d'une

pratique, d'un objet ou d'une personne, sans préjuger de son caractère souhaitable ou non. Dans la littérature, il est fréquemment associé à la notion d'innovation, notamment dans les travaux portant sur les organisations (Bareil, 2008).

Brabant et al. (2020) définissent le changement comme l'ensemble des actions visant à réduire l'écart entre une situation actuelle jugée insatisfaisante et une situation future considérée comme satisfaisante. Selon les mêmes auteurs, les typologies disponibles montrent que le changement peut être défini à partir de son contexte (école, établissement, système éducatif, etc.), de son ampleur (ajustement marginal ou transformation profonde) et de son degré d'intentionnalité (imposé, négocié, émergent) (*ibid.*). En contexte de développement professionnel, le changement renvoie simultanément à une perspective d'amélioration et à une obligation d'adaptation, créant un contexte d'apprentissage pour les individus et les organisations (Argyris & Schön, 1996).

Le changement organisationnel relève quant à lui d'une transformation planifiée ou émergente qui affecte les structures, les processus, les politiques, la culture ou d'autres dimensions d'une organisation. Il peut être initié pour s'adapter à des évolutions de l'environnement, améliorer la performance, résoudre des problèmes, introduire de nouvelles technologies, optimiser les ressources ou encore soutenir l'innovation et la croissance. Ce type de changement correspond alors à une modification durable d'un système, perceptible tant par les membres qui le composent que par les actrices, acteurs ou institutions qui interagissent avec lui.

L'acceptation du changement est variable en fonction de la nature du changement, des modalités de communication, du degré de participation des parties prenantes, des bénéfices perçus, de la culture organisationnelle ou encore des expériences antérieures tant des organisations que des actrices et acteurs (Bareil, 2004). Dans cette perspective, le changement organisationnel devient apprentissage organisationnel lorsque les modifications introduites offrent des opportunités d'acquérir de nouvelles connaissances ou de développer de nouvelles compétences. Les transformations structurelles, procédurales ou culturelles peuvent alors être appréhendées comme des occasions de reconfigurer les savoirs et les façons de faire.

Dans le cadre de ce projet, le changement prescrit concerne l'introduction de nouvelles normes évaluatives à travers une formation continue obligatoire. Il se donne à voir non seulement dans les dispositifs eux-mêmes, mais aussi dans la manière dont les enseignant·e·s évaluent ces dispositifs et les commentent, notamment à travers les questionnaires de satisfaction et les verbatims produits à cette occasion.

### 3.3. La résistance au changement

---

La notion de résistance renvoie, dans de nombreux champs, à une propriété plutôt valorisée : en physique, elle régle par exemple le courant et protège les composants, garantissant l'intégrité des circuits. En psychologie, elle peut renvoyer à la capacité de faire face à l'adversité, à la persévérance et à la tolérance au stress, des dimensions proches des travaux sur la résilience et le *coping* (Lazarus & Folkman, 1984 ; Masten, 2001). Dans ces acceptions, la résistance apparaît comme une force de stabilisation et de protection qui évite les excès et favorise la durabilité. Transposée aux organisations, cette propriété peut toutefois prendre un visage plus ambivalent dès lors qu'elle s'exerce face à des transformations jugées nécessaires (Bareil, 2004 ; Bovey & Hede, 2001).

Tout changement rencontre, à des degrés divers, des obstacles systémiques, institutionnels et individuels (Brabant et al., 2020). Lorsque des réactions négatives se manifestent, une forme de résistance peut se développer au point de compromettre les effets attendus du changement, d'où l'importance, pour le management du changement, d'anticiper et de travailler ces dynamiques. La résistance au changement peut être définie comme une réaction négative, une opposition ou une réticence à accepter et à s'adapter à une transformation organisationnelle, sociale ou personnelle. Elle peut se manifester ouvertement ou de manière plus discrète, par des comportements d'évitement, des critiques, un refus d'abandonner des pratiques routinières, une incertitude sur les conséquences, une crainte de l'échec ou un

attachement aux routines existantes (Bareil, 2004). La même autrice souligne que la résistance au changement est devenue une sorte de « boîte noire » mobilisée pour expliquer toute difficulté de transformation, sans toujours en analyser finement les mécanismes. Dans de nombreux cas, cette résistance est davantage liée à l'incertitude quant au sens et aux finalités du changement qu'au changement lui-même, ce qui permet de distinguer la critique des objectifs et la difficulté à en saisir la portée.

Qu'elle soit explicite ou latente, la résistance au changement est souvent considérée comme un « mal nécessaire » (Pesqueux, 2020), presque inévitable dans tout processus de transformation. Une telle posture tend cependant à naturaliser la résistance, sans prendre suffisamment en compte les stratégies des actrices et acteurs, les jeux de pouvoir et les enjeux identitaires qui la sous-tendent. Les travaux inspirés de Lewin (1999) montrent que la résistance émerge notamment lorsque le changement remet en question des habitudes et des normes de groupe, conduisant les individus à s'accrocher à un système de valeurs ancien légitimé par l'expérience collective. Elle apparaît également lorsque les raisons du changement ne sont pas comprises, même lorsqu'elles sont présentées de manière rationnelle, les individus préférant alors la stabilité tant qu'ils ne perçoivent pas de bénéfice concret à faire évoluer leurs pratiques (Pesqueux, 2020).

En éducation, lorsque des changements sont décrétés, ils concernent généralement l'ensemble des actrices et acteurs du système. Ces derniers peuvent devenir des agents du changement lorsque les options proposées entrent en résonance avec leurs valeurs et leurs intérêts, ou, au contraire, résister lorsqu'ils ne s'y reconnaissent pas (Brabant et al., 2020). Afin de dépasser une approche déficitaire de la résistance, Bareil (2008) propose de se centrer sur les préoccupations des actrices et acteurs. Son modèle offre une grille d'analyse contribuant à identifier les motivations et les comportements associés à chaque phase, en postulant que les individus ne perçoivent pas tous le changement avec le même degré de difficulté et adoptent des attitudes différenciées dans sa mise en œuvre. Il ouvre ainsi la voie à une lecture plus dynamique et moins culpabilisante de la résistance, envisagée comme un processus de préoccupations évolutives plutôt que comme un blocage figé.

### **3.4. Le corps enseignant face au changement**

---

Les opportunités offertes par la formation continue sont loin d'être toujours perçues comme telles par les enseignant·e·s. Prendre du temps pour « être à son métier » plutôt que pour « faire son métier » (Marcel, 2005) est fréquemment vécu comme une contrainte supplémentaire plutôt que comme un espace de véritable développement professionnel.

Le manque d'enthousiasme, voire la résistance manifestée par une partie du corps enseignant à l'égard de dispositifs de formation ou de réformes curriculaires, interroge d'autant plus que ces changements sont précisément présentés comme des réponses aux difficultés rencontrées. En postulant que les modifications réglementaires, la révision des plans d'études ou l'introduction de nouvelles pratiques doivent permettre aux enseignant·e·s de « mieux faire face aux transformations de l'institution scolaire et de leur métier » (Maroy, 2005, p. 21), l'adhésion au changement pourrait sembler aller de soi. Paradoxalement, les associations professionnelles interpellent régulièrement les autorités sur la nécessité d'améliorer les conditions de travail et la qualité des systèmes éducatifs, tout en se montrant parfois très critiques à l'égard des changements effectivement mis en œuvre. Le changement apparaît ainsi simultanément comme fortement revendiqué et vivement contesté lorsqu'il prend forme dans des dispositifs concrets.

Les politiques de « développement professionnel », inspirées notamment du modèle du praticien réflexif de Schön (1993), sont supposées soutenir la professionnalisation. Or les travaux de Maroy (2005) montrent que ces politiques convainquent souvent davantage les expert·e·s et les instances de pilotage que le milieu enseignant lui-même. Pour expliquer cette méfiance, Maroy (2005) évoque plusieurs facteurs, dont une culture professionnelle marquée par un certain individualisme du travail, un conservatisme pédagogique et l'influence durable des modèles intériorisés lors de la formation initiale comme au cours de l'expérience vécue.

Ces caractéristiques peuvent contribuer à la sédimentation des pratiques reconnues dans la profession. Cette approche tend cependant vers une forme de déterminisme si elle conduit à considérer la résistance au changement comme une quasi-fatalité liée à la transmission de pratiques et de croyances peu compatibles avec l'innovation. La thèse d'un individualisme presque « naturel » des enseignant·e·s comme facteur explicatif principal de la résistance paraît réductrice. La faiblesse du travail collectif relève davantage de la forme scolaire et de la structure cellulaire du travail enseignant, qui segmentent l'activité et la rendent peu propice à la collaboration, que d'un refus intrinsèque de travailler en équipe. Sur le plan des normes collectives, les régulations autonomes (Reynaud, 1988) jouent également un rôle. Les normes locales peuvent encourager l'évitement de la confrontation pédagogique, la non-ingérence dans le travail d'autrui ou la minimisation des écarts à la norme institutionnelle, ce qui freine la mise en débat des pratiques et l'appropriation de changements prescrits.

Le désir de stabilité peut ainsi s'expliquer par la volonté de limiter la surcharge de travail induite par l'introduction de nouvelles pratiques, mais aussi par la nécessité, pour les enseignant·e·s, de concilier les demandes officielles avec leurs propres conceptions et leurs contraintes de terrain. Dans cette perspective, les résistances ne sont pas seulement des refus, mais des tentatives de régulation face à des exigences multiples. Elles se donnent à voir dans les prises de position, les commentaires et les évaluations des dispositifs, notamment dans les questionnaires de satisfaction et les espaces d'expression écrite ou orale auxquels ce projet s'intéresse.

### **3.5. Misonéisme : représentations et sémiose du changement prescrit**

---

Ce projet mobilise le phénomène anthropologique du misonéisme, entendu comme une forme de résistance à la nouveauté. Historiquement, Lombroso (1896) utilise ce terme pour désigner une hostilité de principe à l'égard de toute innovation, perçue comme une menace pour l'ordre établi. Plus récemment, Simondon (2024) considère le misonéisme, la néophobie ou la technophobie comme des expressions d'un même refus de s'adapter aux exigences du monde moderne, du point de vue des transformations techniques et sociales. Transposé au champ éducatif, le misonéisme renvoie ainsi à la tendance des actrices et acteurs à privilégier la continuité de la forme scolaire existante, malgré la multiplication des injonctions au changement.

Dans cette perspective, la résistance ne se réduit pas à un simple refus ponctuel, mais s'enracine dans des représentations et des axiologies stabilisées. Les représentations peuvent être entendues, dans la lignée de Taylor (2002) et Vergnaud (1996), comme des systèmes organisés de significations qui orientent la manière d'interpréter les situations professionnelles et de décider de l'action. Elles articulent des éléments cognitifs (connaissances, croyances), affectifs (attachements, craintes) et normatifs (jugements de valeur), et forment un cadre de référence à partir duquel les enseignant·e·s évaluent la pertinence ou la légitimité des changements proposés, notamment en matière d'évaluation des apprentissages.

L'axiologie – au sens des valeurs et préférences qui orientent l'action – joue ici un rôle central. Les valeurs professionnelles (justice, équité entre élèves, respect de l'autonomie pédagogique, souci du temps disponible, etc.) conditionnent l'acceptabilité des normes prescriptives nouvelles : un même changement peut ainsi être perçu comme une amélioration ou comme une menace selon qu'il est jugé compatible ou non avec ces valeurs. Dans la perspective pragmatiste (Peirce, 1905/2010), la croyance et la valeur se donnent à voir dans les habitudes pratiques plus que dans les déclarations de principe car elles révèlent ce à quoi les individus tiennent réellement. Cette conception résonne avec les analyses du travail enseignant en termes de routines et d'habitus (Tardif & Lessard, 1999 ; Perrenoud, 1996), que l'on peut lire comme des formes stabilisées de sémiose : des manières d'interpréter et d'agir qui se reproduisent dans le temps.

Suivant Peirce (1905/2010), la pensée est de nature fondamentalement sémiotique : toute expérience subjective est médiée par des signes, et la sémiose désigne le processus par

lequel un signe renvoie à un objet pour un interprétant. La croyance se définit alors comme une habitude d'action stabilisée, produite et maintenue par ce processus sémiotique. Dans cette perspective, une idée n'est pas utile parce qu'elle est vraie, elle est vraie parce qu'elle est utile, au sens où sa vérité se mesure à ses effets pratiques.

Dans le cadre de ce projet, les réponses écrites des enseignant·e·s aux questionnaires de satisfaction constituent à la fois la trace et le médiateur de cette activité sémiotique. En tant que faits de langage, ces réponses donnent accès à l'espace-processus d'intelligibilité entre la perception des dispositifs de formation et les objets auxquels ces perceptions se rapportent (contenus des modules, intervenant·e·s, prescriptions évaluatives, contraintes organisationnelles, etc.). Leur analyse permet de mettre au jour les représentations individuelles et collectives qui sous-tendent les attitudes face au changement prescrit, de repérer les valeurs mobilisées pour justifier l'adhésion ou le rejet, et de comprendre comment certaines significations se sédimentent en normes partagées, caractéristiques d'une culture professionnelle ou d'établissement.

La formation continue occupe ainsi une position ambiguë dans le rapport des enseignant·e·s au changement. Elle peut être investie comme une ressource pour nourrir le développement professionnel lorsque les contenus font sens, que les formats sont négociés et que les effets sur les apprentissages des élèves sont perceptibles (Guskey, 2002 ; Opfer & Pedder, 2011). Mais elle peut tout autant être vécue comme une contrainte lorsque les dispositifs sont prescrits, peu articulés aux pratiques ordinaires ou perçus comme des injonctions descendantes à se « mettre à niveau » (Maulini et al., 2015). Plusieurs travaux montrent que cette ambivalence alimente la résistance au changement : les participant·e·s s'engagent d'autant plus qu'ils perçoivent un contrôle sur les objectifs, les modalités et les retombées de la formation, et qu'ils peuvent articuler les apports à leurs propres préoccupations (Maulini et al., 2015 ; Pedder & Opfer, 2011). Dans cette perspective, la formation continue obligatoire étudiée ici apparaît à la fois comme un lieu où peuvent se cristalliser des formes de misonéisme, lorsque le dispositif est vécu comme imposé et déconnecté des réalités de classe, et comme un espace potentiel de régulation de cette résistance, à condition de reconnaître les savoirs d'expérience et de travailler explicitement le sens des changements prescrits.

Empiriquement, le misonéisme est abordé ici à partir des traces discursives laissées dans les questionnaires de satisfaction et dans le focus group, en examinant comment les acteurs justifient leur refus, leur scepticisme ou leur résistance face à la formation continue obligatoire. Ce cadre théorique fournit ainsi les repères nécessaires pour analyser, à partir des matériaux recueillis, les représentations des enseignant·e·s (question 1), leur rapport au changement prescrit (question 2) et les formes spécifiques de misonéisme qu'ils et elles peuvent manifester dans ce contexte (question 3).

## **4. Méthodologie**

---

### **4.1. Type de recherche**

---

L'approche privilégiée dans cette étude est qualitative, même si elle mobilise des supports issus d'un traitement quantitatif d'un questionnaire de satisfaction. L'enjeu est moins de mesurer des effets que de saisir les cadres d'interprétation, les préoccupations et les stratégies de régulation développées par les enseignant·e·s face au changement. La démarche est compréhensive et centrée sur la signification que les participant·e·s accordent aux dispositifs de formation et aux réactions enseignantes.

Elle se décline en trois volets complémentaires :

- Un volet quantitatif descriptif grâce à l'exploitation des données chiffrées issues des questionnaires de satisfaction (indices de satisfaction, indicateurs d'implication) afin de dégager des tendances générales ;

- Un volet qualitatif via l'analyse des commentaires libres des questionnaires dans une perspective sémiotique et sémiologique (forme des énoncés, registres d'expression, thèmes récurrents) pour repérer les formes possibles de résistance au changement, les critiques et les demandes implicites de transformation ;
- Un second volet qualitatif compréhensif par la conduite et l'analyse d'un focus group avec des acteurs scolaires concernés par la formation continue pour mettre en dialogue les propos des enseignant·e·s insatisfaits avec leurs interprétations et leurs potentielles stratégies de régulation, et ainsi affiner la compréhension des enjeux liés à un possible misonéisme et à la conduite du changement.

Ces matériaux sont abordés dans une perspective sémiologique inductive, en procédant à une catégorisation ouverte qui porte autant sur la morphologie des réponses que sur leur contenu sémantique. Cette entrée sémiologique permet de saisir la manière dont les insatisfactions se formulent, se stylisent et se cristallisent en signes de misonéisme ou, au contraire, en demandes de transformation plus négociées.

## 4.2. Considérations éthiques

---

La recherche respecte les principes usuels de la déontologie scientifique en matière de protection des personnes et de traitement des données.

Les participant·e·s du focus group sont informé·e·s que les données produites lors du questionnaire et de l'entretien de groupe sont traitées de manière anonyme, qu'aucun nom de personne ni d'établissement ne figure dans les analyses ou les publications, et qu'elles ne seront utilisées qu'à des fins de recherche. Les enregistrements audio sont conservés de manière sécurisée pour le temps nécessaire à la transcription, puis détruits.

Les indices de satisfaction issus des formations continues obligatoires qui ont servi de matériel de recherche ont été préalablement anonymisés et agrégés. Toutes les informations permettant d'identifier des personnes, des écoles ou des dispositifs spécifiques (intitulés de modules, dates précises, intervenant·e·s, etc.) ont été retirées, de sorte que les supports présentés au groupe relèvent de tendances générales et non de cas réels reconnaissables.

## 4.3. Calendrier de la recherche

---

Le projet de recherche a été structuré par plusieurs temps successifs :

- Temps 1 – Analyse quantitative des questionnaires de satisfaction
  - Traitement statistique descriptif des réponses au questionnaire de satisfaction, afin de dégager les grandes tendances de perception de la formation continue obligatoire
- Temps 2 – Identification des personnes particulièrement insatisfaites
  - Repérage des répondant·e·s se déclarant particulièrement insatisfaits et caractérisation de leurs profils et de leurs réponses
- Temps 3 – Analyse sémiologique des réponses ouvertes
  - Analyse sémiologique inductive des réponses aux questions ouvertes des personnes particulièrement insatisfaites, portant à la fois sur la forme des énoncés et sur leur contenu sémantique
- Temps 4 – Préparation de la synthèse des résultats
  - Élaboration d'une synthèse structurée (graphiques, tableaux, extraits de verbatims) destinée à servir de support de discussion pour le focus group
- Temps 5 – Conduite du focus group
  - Organisation et enregistrement d'un entretien collectif d'environ 60 minutes avec les participant·e·s, centré sur la confrontation aux résultats synthétisés et sur l'interprétation des réactions enseignantes
- Temps 6 – Analyse des verbatims du focus group
  - Transcription intégrale de l'entretien, codification et analyse thématique des verbatims, puis mise en relation avec les résultats des analyses précédentes

afin d'affiner la compréhension du potentiel misonéisme et des leviers possibles pour la conduite du changement

#### **4.4. Matériau empirique**

---

L'ensemble de la démarche s'inscrit dans une logique inductive : les analyses quantitatives descriptives constituent un point de départ pour laisser émerger des profils de réponses et des foyers d'insatisfaction, qui guident ensuite la sélection des corpus pour l'analyse sémiologique et thématique. Il ne s'agit pas de tester des hypothèses prédéfinies mais de construire progressivement des catégories potentielles d'intelligibilité du misonéisme à partir des données.

La recherche a mobilisé trois types de données complémentaires :

- L'analyse statistique descriptive de 664 réponses au questionnaire de satisfaction révèlent les grandes tendances de perception de la formation continue obligatoire (niveaux de satisfaction, éléments jugés positifs ou problématiques, profils de réponses selon certains critères) ;
- Un corpus ciblé de commentaires libres, produits dans les questions ouvertes par les personnes se déclarant particulièrement insatisfaites, sert de base à l'analyse sémiologique. Ces énoncés, considérés à la fois sous l'angle de leur forme et de leur contenu, permettent d'examiner finement la manière dont prennent forme les critiques, les résistances et les prises de distance à l'égard de la formation continue. Dans une approche résolument multimodale, le texte est appréhendé à la fois comme « texte vu » et comme « texte lu », en accordant une attention particulière aux dimensions graphiques et formelles (mise en page, accentuations, choix typographiques lorsqu'ils existent) qui participent à la construction du sens au même titre que le contenu lexical explicite ;
- Les données d'un focus group, composé de cinq participant·e·s occupant des fonctions de cadre ou de responsabilité dans des établissements (directions d'école, coordination cantonale, représentation syndicale, etc.) sont issues d'un dispositif structuré par deux étapes complémentaires : d'abord un questionnaire en ligne, complété individuellement avant la séance, qui met en lumière le positionnement initial de chaque participant·e ; ensuite un entretien collectif durant lequel ces personnes sont invitées à réagir, de manière confrontée et argumentée, aux résultats d'un questionnaire de satisfaction portant sur la formation continue obligatoire. La transcription des échanges constitue la base de l'analyse thématique et de sa mise en relation avec les données issues du questionnaire de satisfaction initial.

#### **4.5. Méthodes d'analyse**

---

L'analyse quantitative descriptive a d'abord permis de repérer la distribution des niveaux de satisfaction et d'identifier des poches d'insatisfaction particulièrement marquées. Sur cette base, les personnes se déclarant très insatisfaites et leurs commentaires libres ont été isolés, constituant le cœur du corpus pour l'analyse sémiologique. L'ajout des volets sémiologique et thématique découle ainsi directement des constats issus du traitement statistique, en cohérence avec la démarche inductive.

##### **4.5.1. Analyse quantitative**

Les données ont fait l'objet d'une analyse quantitative descriptive réalisée à l'aide du logiciel SPSS. Les réponses aux questions fermées du questionnaire ont été saisies, contrôlées (détection de valeurs manquantes ou aberrantes, recodages éventuels) puis traitées dans SPSS, afin d'obtenir des indicateurs de tendance centrale (moyennes, médianes, modes) et des tableaux de fréquences. Ces analyses statistiques ont permis de décrire le degré de satisfaction, les niveaux d'accord avec les propositions formulées ainsi que la répartition des positions au sein de l'échantillon, fournissant ainsi un arrière-plan quantitatif aux analyses sémiologiques et thématiques. Les résultats quantitatifs permettent de situer l'ampleur et la

diffusion des insatisfactions et des résistances pour rendre visibles les principales tendances présentes dans les questionnaires de satisfaction.

#### **4.5.2. Analyse sémiologique des commentaires aux questions ouvertes**

Cette étape se concentre sur les personnes particulièrement insatisfaites identifiées grâce à l'analyse statistique, et spécifiquement sur leurs commentaires libres abordés dans une perspective sémiologique. Les énoncés font l'objet d'une lecture flottante, puis d'une catégorisation inductive prenant en compte à la fois la morphologie des réponses (longueur, segmentation, ponctuation, formes d'insistance) et leur contenu sémantique (thèmes récurrents, registres d'expression, modalités d'adhésion ou de rejet). Ce travail permet de repérer des figures typiques potentielles du misonéisme, des formes de critique plus argumentée ou, au contraire, des demandes implicites de transformation. Le recours à une analyse sémiologique s'est imposé après le traitement statistique : la mise en évidence d'un noyau dur de répondant·e·s très insatisfaits, fortement surreprésentés dans les commentaires libres, appelait un examen fin de la forme de leurs énoncés pour saisir comment se construit discursivement la résistance au changement.

#### **4.5.3. Analyse thématique du focus group et articulation des résultats**

L'analyse thématique du focus group s'est construite en étroite articulation avec les résultats de l'analyse sémiologique préalable des commentaires libres. Dans un premier temps, les catégories issues de cette analyse (formes de critiques, registres affectifs, figures typiques du misonéisme, demandes de transformation, etc.) ont servi de trame pour la lecture flottante de la transcription de l'entretien, en repérant la manière dont les cadres scolaires reformulent, nuancent ou contestent ces motifs. Dans un second temps, la codification ouverte des verbatims a permis d'identifier les prises de position des participant·e·s en lien avec ces catégories (par exemple, minimisation ou au contraire reconnaissance des insatisfactions, stratégies de régulation envisagées, rapport à la formation obligatoire), puis de regrouper ces codes en thèmes plus englobants qui prolongent ou reconfigurent les résultats de l'analyse sémiologique. Cette démarche itérative a ainsi permis de mettre en résonance la « voix » des enseignant·e·s insatisfaits et la lecture qu'en proposent les cadres, et d'en dégager des pistes d'interprétation plus fines en lien avec le misonéisme et les leviers possibles pour la conduite du changement. L'analyse thématique du focus group s'inscrit dans cette même logique inductive : elle prolonge l'analyse sémiologique des commentaires en confrontant les figures de résistance identifiées à la lecture qu'en proposent des cadres scolaires, permettant de reconfigurer certaines catégories et d'interpréter les paradoxes observés à l'échelle du système.

Cette triple entrée offre un cadre interprétatif articulant, d'une part, la manière dont se forment concrètement les insatisfactions et résistances dans les commentaires écrits, et, d'autre part, le point de vue des cadres sur ces réactions et sur les pistes d'action jugées pertinentes pour accompagner le changement.

#### **4.6. Limites et biais possibles**

---

Le choix de travailler à partir de données de satisfaction recueillies via un questionnaire constitue un atout en termes d'authenticité, mais comporte plusieurs limites. Ces données offrent une trace située des perceptions des enseignant·e·s à un moment donné, sans permettre d'accéder à l'ensemble des déterminants contextuels, organisationnels ou biographiques qui peuvent influencer leurs réponses.

Les questionnaires de satisfaction restent par ailleurs soumis à différents biais classiques : auto-sélection des répondant·e·s, tendance à l'extrême ou à la modération dans les réponses, influence du climat de l'établissement ou de l'actualité institutionnelle au moment du remplissage. Les commentaires libres reflètent principalement la parole de personnes suffisamment insatisfaites ou engagées pour prendre le temps d'écrire, ce qui peut sur-représenter certaines postures critiques au détriment de positions plus nuancées ou positives.

Enfin, la taille réduite de l'échantillon du focus group (quatre participant·e·s) et la spécificité de leurs fonctions (cadres, responsables, personnes ressources) limitent toute généralisation des résultats à l'ensemble des directions ou des contextes scolaires. Les résultats doivent être envisagés comme des éclairages situés, permettant de formuler des hypothèses et des pistes d'analyse plutôt que des conclusions généralisables à l'ensemble du système éducatif.

## 5. Analyse

---

### 5.1. Analyse quantitative

---

Les données issues des questionnaires permettent de saisir le niveau de satisfaction global des participant·e·s. De manière générale, la satisfaction apparaît principalement dans deux éléments complémentaires du questionnaire de satisfaction. D'une part, il s'agit du taux de satisfaction exprimé par les participant·e·s à travers l'item « sur une échelle de 1 à 10, quel est votre niveau de satisfaction au terme du module ? ». Les descripteurs utilisés comme balise (1 = très peu satisfait·e ; 10 = extrêmement satisfait·e) nous permettent de considérer que les réponses égales ou supérieures à 5 correspondent à une appréciation positive, les codes de 1 à 4 relevant d'une perception négative. D'autre part, le questionnaire permet de déterminer un taux de satisfaction globale que l'on peut obtenir en additionnant les réponses aux questions portant sur le déroulement du module ainsi qu'à l'appréciation portée à l'organisation du module (clarté des finalités, structure du contenu, alternance des formes et types d'activité, utilisation du temps par les intervenant·e·s, capacité des intervenant·e·s à mobiliser les participant·e·s, clarté et structuration des présentations). Ce deuxième élément comporte une échelle régulière de Likert à cinq niveaux couvrant le spectre des opinions allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » ainsi qu'une option neutre.

L'agrégation des données ordinales offre ainsi la possibilité d'une mise en comparaison à la dernière question du questionnaire de satisfaction fonctionnant davantage sur une échelle sémantique différentielle. La mise en perspective de ces deux résultats contribue à consolider les observations.

#### 5.1.1. Indice de satisfaction moyenne

L'observation des données met en lumière que, pour les 8 modules considérés, les appréciations s'échelonnent entre des moyennes de 3.35 à 8.29 sur 10. L'ensemble des réponses fournies révèle que le taux de satisfaction moyen s'élève à 4.93 sur 10 (somme des réponses fournies / nombre total de réponses obtenues). Si cet indice de satisfaction peut sembler convenable puisque proche de la « moyenne », l'analyse plus fine des données montre que le mode (valeur la plus représentée) correspond à 1 soit l'appréciation la plus faible. Face à une telle quantité de réponses et compte tenu de la moyenne, on pouvait imaginer une répartition des résultats sur le principe de la loi normale. Le graphique ci-dessous montre que ce n'est absolument pas le cas. Le fait que cette réponse soit la plus fréquente est interpellant puisque cela correspond à 15.63% des réponses fournies.

Lorsque l'on observe la distribution des réponses, on peut constater qu'il est impossible, à ce niveau d'analyse, d'identifier d'éventuelles caractéristiques liées au rapport au changement des enseignant·e·s. Tout au plus, nous pouvons formuler l'hypothèse suivante : contrairement aux enquêtes d'opinion traditionnelles dans lesquelles certaines personnes auront de la difficulté à choisir le score le plus haut ou le plus faible, les enseignant·e·s s'éloignent de cette règle pour exprimer une forme d'insatisfaction (un tiers des réponses).

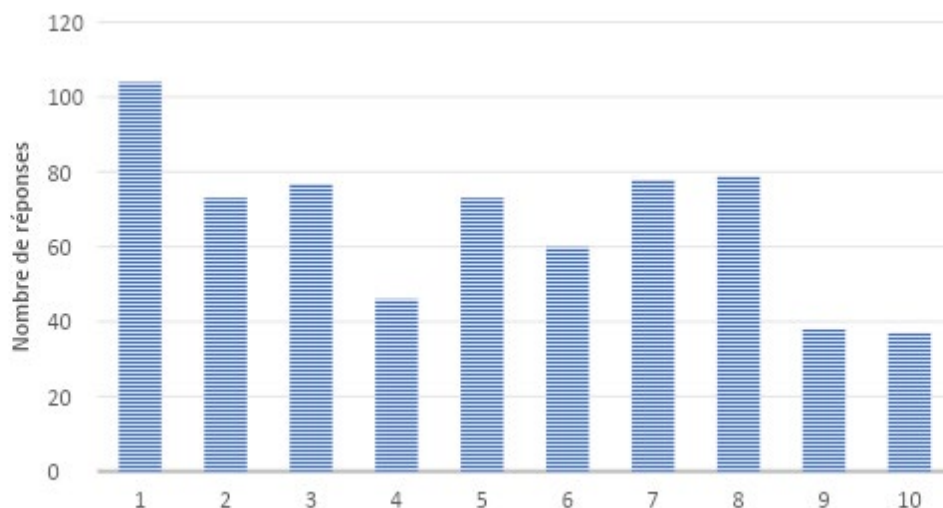


Figure 1 : Satisfaction exprimée à l'issue d'un module : fréquence des réponses

|          | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Valide 1 | 104       | 15.7        | 15.7               | 15.7               |
| 2        | 73        | 11.0        | 11.0               | 26.7               |
| 3        | 76        | 11.4        | 11.4               | 38.1               |
| 4        | 46        | 6.9         | 6.9                | 45.0               |
| 5        | 73        | 11.0        | 11.0               | 56.0               |
| 6        | 60        | 9.0         | 9.0                | 65.1               |
| 7        | 78        | 11.7        | 11.7               | 76.8               |
| 8        | 79        | 11.9        | 11.9               | 88.7               |
| 9        | 38        | 5.7         | 5.7                | 94.4               |
| 10       | 37        | 5.6         | 5.6                | 100.0              |
| Total    | 664       | 100.0       | 100.0              |                    |

Tableau 1 : Niveau de satisfaction exprimée pour l'ensemble des modules

Les données récoltées permettent également d'observer la répartition de la satisfaction pour chacun des modules. Ainsi, on peut constater que, pour chaque module, les réponses se répartissent pratiquement sur l'ensemble de l'échelle proposée à l'exception du module 32. Cette grande variation dans les réponses soulève des questions concernant les facteurs qui peuvent influencer l'expression du niveau de satisfaction. Dans certains cas (35), on peut même constater que la distance entre les 1<sup>er</sup> et 3<sup>e</sup> quartiles est si importante que la variation interindividuelle est très conséquente.

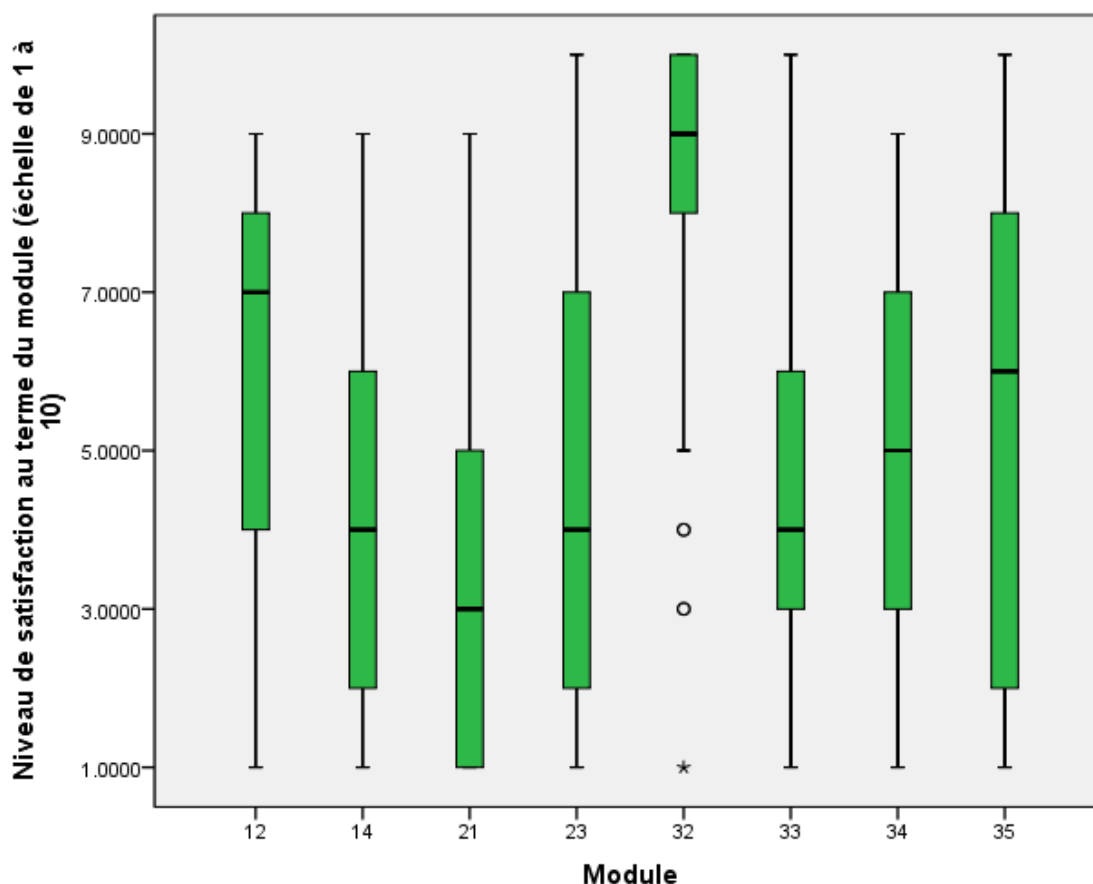


Figure 2 . Indice de satisfaction par module

Lorsque l'on compare cette observation aux réponses fournies pour chaque module, on constate que la proportion des réponses « 1 » fluctue entre les modules puisqu'elle va de 0.97% pour le module 32 jusqu'à 28.1% pour le module 21. De plus, lorsque l'on s'intéresse aux scores inférieurs ou égaux à 4, on peut relever que seul le module 32 se distingue puisque, dans tous les autres cas, le degré d'insatisfaction (note 1 à 4) dépasse 30%.

Dans le cas du module 21, le niveau d'insatisfaction est particulièrement élevé puisqu'il atteint pratiquement 70% des réponses fournies. Il est intéressant de relever que cette insatisfaction est beaucoup plus marquée dans un des deux établissements dans lesquels cette intervention a été proposée. Ce point est présenté dans le chapitre suivant.

A ce stade, il convient de relever que l'appréciation 10 est peu utilisée. Ainsi, si les enseignant·e·s expriment leur insatisfaction par l'item le plus sévère, elles et ils sont peu nombreux à faire part d'une importante satisfaction. Les données recueillies montrent que quatre modules sur huit n'ont pas reçu cette appréciation. Elle est donc utilisée avec parcimonie. Le module 32 fait donc figure d'exception tant la forme et le fond ont pu susciter la satisfaction.

### 5.1.2. Niveau d'implication personnelle

Le début du questionnaire invitait les participant·e·s à fournir trois indications concernant leur investissement dans la formation et une auto-évaluation de leur sentiment de compétence.

La première question leur permettait d'indiquer leur niveau d'implication. Les deux questions suivantes invitaient les participant·e·s à signaler le niveau de compétence perçu avant la formation et après. L'échelle de réponse va de 1 à 5, 1 étant considéré comme faible et 5 comme excellent. Prises pour elles-mêmes, ces questions rendent possible les observations suivantes :

- Le niveau d'engagement général annoncé est de 2.58 sur 5 pour l'ensemble des modules
- Le niveau de connaissance moyen (auto-évaluation) en début de module est de 2.91 sur 5.
- Le niveau de connaissance moyen (auto-évaluation) en fin de module est de 3.04 sur 5.

L'ensemble des réponses récoltées révèle une très légère amélioration globale de la contribution de l'intervention au développement professionnel (2.91 vs 3.04). De manière surprenante, le niveau de connaissance perçu est plus faible à l'issue du module 14 qu'en début. Dans tous les autres cas, on peut constater une très légère hausse.

| N° de module | Niveau moyen d'implication personnelle | Niveau moyen de connaissance en début de journée | Niveau moyen de connaissance en fin de journée | Écart       |
|--------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------|
| 12           | 2.84                                   | 3.21                                             | 3.21                                           | 0           |
| 14           | 2.61                                   | 3.01                                             | 2.97                                           | -0.04       |
| 21           | 2.04                                   | 2.72                                             | 2.77                                           | 0.05        |
| 23           | 2.25                                   | 2.74                                             | 2.89                                           | 0.14        |
| 32           | 3.18                                   | 3.08                                             | 3.63                                           | 0.55        |
| 33           | 2.82                                   | 2.88                                             | 2.97                                           | 0.09        |
| 34           | 2.63                                   | 3.16                                             | 3.20                                           | 0.04        |
| 35           | 2.69                                   | 2.78                                             | 2.96                                           | 0.18        |
| <b>Total</b> | <b>2.58</b>                            | <b>2.91</b>                                      | <b>3.05</b>                                    | <b>0.14</b> |

Tableau 2 : Niveau d'implication et niveaux de connaissance

L'observation du sentiment de contribution au développement professionnel prend tout son sens lorsque l'on combine cet élément à la variable « niveau d'implication personnelle ». Pour rappel, cette variable constituait la première question du questionnaire de satisfaction.

Elle a permis de montrer que 109 répondant-e-s ont indiqué que leur niveau d'implication était faible (1 sur 5) soit près de 16% des réponses alors que seulement 27 personnes ont indiqué avoir montré une excellente implication ce qui représente uniquement 4% des réponses.

En croisant ces réponses, il apparaît que le niveau de connaissance en début de module s'élevait en moyenne à 3.7 pour les personnes ayant montré un haut niveau d'implication contre 2.57 pour les personnes ayant montré un faible niveau d'implication. Lorsque l'on étend ces observations aux catégories 1 à 2 et 4 à 5, cette tendance se confirme. Ainsi pour les 115 réponses dont le niveau d'implication personnelle correspondait à 4 ou 5, on peut relever que la progression du niveau de connaissance perçu passe de 3.28 à 3.76.

| Niveau d'implication personnelle | Niveau de connaissance en début de journée | Niveau de connaissance en fin de journée | Ecart  | p-value |
|----------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------|--------|---------|
| 1 à 5                            | 2.91                                       | 3.05                                     | + 0.14 | <0.001  |
| 1                                | 2.57                                       | 2.52                                     | - 0.5  |         |
| 1 à 2                            | 2.71                                       | 2.68                                     | - 0.3  | <0.001  |
| 4 à 5                            | 3.28                                       | 3.76                                     | + 0.48 |         |
| 5                                | 3.70                                       | 4.15                                     | + 0.45 |         |

Tableau 3 : Relation entre niveau d'implication et niveaux de connaissance

L'élément le plus marquant qui ressort de cette analyse est que les personnes ayant montré un faible niveau d'implication ont également indiqué, en moyenne, un score plus faible à l'issue de l'intervention proposée. A l'inverse, les personnes faisant état d'une forte implication ont fait part d'une évolution de leurs compétences.

Ces éléments se confirment également lorsque l'on observe le total de points attribués à l'ensemble des questions sur leur perception de la qualité de la formation dispensée. En additionnant les appréciations données aux 10 questions (échelle de 1 à 5) permettant d'exprimer sa satisfaction, il ressort que les réponses comportant plus de 21 points sur 50 possibles (soit au moins un score de 2 à chaque question + 1), on obtient 584 réponses. Pour ces réponses, on peut constater que le niveau de satisfaction au terme du module est de 5.42 sur 10. A l'inverse, pour les personnes ayant mentionné des réponses aboutissant à un total de 20 points ou moins, on constate que le taux de satisfaction s'effondre à 1.36 sur 10 pour les 80 personnes considérées. Ainsi, on constate que près de 11,6% des réponses sont extrêmement négatives.

Cette observation nous révèle les éléments suivants :

- Plus le niveau d'une satisfaction d'une personne est faible, plus les appréciations portées sur des éléments factuels sont négatives.
- Une position de rejet apparaît chez les personnes dont la satisfaction exprimée est très faible.

Ces observations interpellent concernant les motivations des personnes ayant indiqué un faible niveau d'implication. Ont-elles vraiment régressé ? Leur faible d'implication affecte-t-il leur capacité à se former et à questionner leurs pratiques ? Peut-on raisonnablement annoncer que son niveau de connaissance est affaibli par un module de formation ? Quel est le niveau d'engagement professionnel des personnes faiblement impliquées ?

### 5.1.3. Relation entre scores d'appréciation et indice de satisfaction

L'observation des données des personnes faisant état d'une faible satisfaction permet de constater que :

- 6 répondants ont choisi d'attribuer la note 1 à toutes les questions posées soit moins de 1% des réponses fournies (0.9 %) ;
- sur les 104 réponses dont l'indice de satisfaction est égal à 1, 58 réponses proposent un score total inférieur ou égal à 20 ;
- une cohérence interne des réponses est visible puisque les personnes les moins satisfaites fournissent une appréciation faible du module alors que les personnes ayant mentionné un haut niveau de satisfaction font part d'une bonne appréciation du module.

| Indice de satisfaction<br>vs score appréciation | 10-15     | 16-20     | 21-25     | 26-30      | 31-35      | 36-40      | 41-45     | 46-50     |
|-------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|-----------|-----------|
| 1                                               | 30        | 28        | 26        | 15         | 4          | 1          | 0         | 0         |
| 2                                               | 5         | 10        | 30        | 14         | 11         | 1          | 2         | 0         |
| 3                                               | 2         | 5         | 18        | 33         | 17         | 1          | 0         | 0         |
| 4                                               | 0         | 0         | 9         | 20         | 15         | 1          | 1         | 0         |
| 5                                               | 0         | 0         | 5         | 19         | 38         | 9          | 2         | 0         |
| 6                                               | 0         | 0         | 1         | 7          | 33         | 16         | 3         | 0         |
| 7                                               | 0         | 0         | 0         | 4          | 26         | 43         | 5         | 0         |
| 8                                               | 0         | 0         | 1         | 1          | 5          | 46         | 23        | 3         |
| 9                                               | 0         | 0         | 0         | 2          | 3          | 12         | 18        | 3         |
| 10                                              | 0         | 0         | 0         | 0          | 0          | 2          | 20        | 15        |
| <b>TOTAL</b>                                    | <b>37</b> | <b>43</b> | <b>90</b> | <b>115</b> | <b>152</b> | <b>132</b> | <b>74</b> | <b>21</b> |

Tableau 4 : Répartition de l'indice de satisfaction vs le score d'appréciation

#### 5.1.4. Commentaires libres et indice de satisfaction

Le croisement des indices de satisfaction et des commentaires libres permet d'identifier un sous-groupe d'enseignant·e·s particulièrement insatisfaits, qui se distinguent à la fois par des scores très bas (souvent 1 sur 10) et par une propension plus forte à laisser des commentaires détaillés.

Le questionnaire soumis aux participant·e·s leur laissait la possibilité d'exprimer librement des commentaires à deux endroits :

- Indiquer les forces ou éléments positifs via la question « Quels éléments du module ont été les plus utiles ou intéressants, selon vous ? » ;
- Proposer une piste d'amélioration au travers de la question « Avez-vous des propositions ou des questions à formuler ? ».

Sur l'ensemble des données récoltées, il convient de relever que 210 personnes ont laissé un avis (n=664) pour la dernière question du questionnaire de satisfaction.

#### 5.1.5. Caractéristiques des « propositions ou questions » des participant·e·s

L'observation des données montre que des commentaires librement formulés ont été remis quel que soit le niveau de satisfaction générale. Il s'agit de relever que les personnes très insatisfaites se sont plus largement exprimées que les autres pour signaler leur mécontentement. On trouve ainsi une surreprésentation de commentaires librement formulés par les personnes insatisfaites puisque 30% des commentaires proviennent des personnes ayant indiqué la valeur 1 sur l'indice de satisfaction générale et que plus de 50% des répondants se trouvent dans les trois premières valeurs.

| 1     | 2     | 3     | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10    | Total |
|-------|-------|-------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|
| 63    | 23    | 24    | 12   | 11   | 12   | 15   | 16   | 13   | 21    | 210   |
| 30.0% | 11.0% | 11.4% | 5.7% | 5.2% | 5.7% | 7.1% | 7.6% | 6.2% | 10.0% |       |

Tableau 5 : Répartition des commentaires selon le degré d'appréciation (échelle de 1 à 10)

A titre de comparaison, nous représentons la répartition des personnes n'ayant pas laissé de commentaire au regard de l'indice de satisfaction.

| 1    | 2     | 3     | 4    | 5     | 6     | 7     | 8     | 9    | 10   | Total |
|------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|
| 41   | 50    | 52    | 34   | 62    | 48    | 63    | 63    | 25   | 16   | 454   |
| 9.0% | 11.0% | 11.5% | 7.5% | 13.7% | 10.6% | 13.9% | 13.9% | 5.5% | 3.5% |       |

Tableau 6 : Répartition de l'absence de commentaires selon le degré d'appréciation (échelle de 1 à 10)

La mise en correspondance des deux tableaux permet de nuancer ces éléments. En effet, lorsque l'on compare la présence ou l'absence de réponse à cette question, pour chacun des scores, on constate que la proportion de commentaires laissés est identique pour les scores se situant aux extrémités de l'échelle :

- 62% des personnes ayant indiqué une satisfaction égale à 1 ont laissé un commentaire comme 56% des personnes ayant mentionné une satisfaction générale égale à 10 ;
- L'attribution d'un score moins polarisé réduit la présence de commentaires puisque 75% des personnes au moins ayant choisi un score de 4 à 8 n'ont pas renseigné cette partie du questionnaire de satisfaction.

| Score  | 1   | 2     | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10  | Total |
|--------|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| Nombre | 104 | 73    | 76  | 46  | 73  | 60  | 78  | 79  | 38  | 37  | 664   |
| avec   | 61% | 31.5% | 32% | 26% | 15% | 20% | 19% | 20% | 34% | 57% |       |
| sans   | 39% | 68.5% | 68% | 74% | 85% | 80% | 81% | 80% | 66% | 43% |       |

Tableau 7 : Proportion de présence / absence de commentaires en lien avec l'indice de satisfaction

Le traitement statistique montre que les personnes attribuant les notes les plus basses (1–3) sont surreprésentées parmi les auteur·e·s de commentaires, en particulier pour les questions ouvertes. Cette concordance entre insatisfaction maximale et prise d'écriture justifie le choix méthodologique de centrer l'analyse sémiologique sur ce sous-échantillon : ce sont les participant·e·s qui disposent à la fois d'un indice clair de résistance (faible satisfaction) et d'un matériau textuel suffisamment abondant pour en analyser les ressorts.

#### 5.1.6. Caractéristiques des « éléments utiles ou intéressants » selon les participant·e·s

L'observation des données montre que près d'un questionnaire sur deux (49%) comporte une réponse à la question dédiée aux éléments utiles ou intéressants. Lorsque l'on met en correspondance les réponses fournies avec l'indice de satisfaction générale, on constate que le plus grand nombre de réponses fournies est le fait des personnes ayant un niveau de satisfaction très faible. Cependant, la proportion est moins marquée que pour les propositions ou questions.

Dans ce cas, la répartition des réponses est davantage lissée entre les différentes catégories puisque la médiane se situe à l'appréciation 6 sur 10 de l'échelle de satisfaction. De manière assez attendue, les éléments utiles ou intéressants sont davantage relevés par les personnes

ayant mentionné une appréciation globale égale ou supérieure à 6. Les personnes ayant choisi l'appréciation « 1 » sont les plus nombreuses à faire part de critiques très virulentes.

| 1     | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7     | 8     | 9    | 10   | Total |
|-------|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|-------|
| 62    | 22   | 32   | 17   | 22   | 30   | 40    | 46    | 24   | 31   | 326   |
| 19.0% | 6.7% | 9.8% | 5.2% | 6.7% | 9.2% | 12.3% | 14.1% | 7.4% | 9.5% |       |

Tableau 8 : Répartition des éléments utiles selon le degré d'appréciation (échelle de 1 à 10)

Autrement dit, le traitement statistique joue ici un rôle d'outil de repérage et de focalisation, en isolant les répondant·e·s dont le profil maximise les chances d'observer des formes de résistance au changement et donc de misonéisme. La section suivante approfondit ces dynamiques en s'appuyant sur une analyse qualitative des commentaires formulés par ces personnes insatisfaites.

## 5.2. Analyse qualitative des commentaires formulés par les personnes insatisfaites par la formation

Ce choix d'échantillonnage s'inscrit dans la problématisation du projet : en se centrant sur les enseignant·e·s les plus critiques, il devient possible d'examiner comment la résistance au changement, voire des formes de misonéisme, se donnent à voir dans l'écriture, tant dans la manière de dire que dans ce qui est dit.

### 5.2.1. Forme des commentaires

Le corpus comprend un ensemble structuré de retours individuels pouvant aller d'un commentaire distinct à une séquence discursive autonome, représentant au total 62 occurrences (Tableau 5). La longueur des commentaires varie de fragments très courts (2 à 5 mots) à des textes de plus de 200 mots. 37 contributions (environ 60 %) sont comprises entre 15 et 50 mots, 13 (environ 20 %) sont "courtes" (moins de 10 mots) et 12 (environ 20 %) sont "longues" (plus de 70 mots). Les formes syntaxiques alternent entre la phrase simple, l'exclamation ("Arrêtez tout!!!"), l'interrogation ("Pourquoi continuer?"), et les phrases complexes, parfois très travaillées, construisant des argumentaires longs.

Environ la moitié des commentaires (30) présentent une syntaxe complète, une ponctuation aboutie et un style rédigé. Un quart (15) relèvent de la spontanéité, avec un registre oral marqué (ponctuation abondante, phrases inachevées, expressions elliptiques ou familières). 9 (près de 15 %) relèvent du registre injonctif direct ("Ne plus faire intervenir cette personne") ou proposent des conseils ou recommandations argumentés.

Les commentaires explicitement négatifs constituent plus de 60 % des occurrences (38), contre environ 25 % (15) neutres (objectifs, descriptifs, factuels), et 15 % (10) proposant des suggestions ou améliorations positives.

25 retours comportent des injonctions ou revendications ("Il faut arrêter..."), 19 s'inscrivent dans l'évaluation et l'argumentation, 13 relèvent plutôt du feedback personnel ou émotionnel, et 5 sont de simples mentions factuelles ou de courtes réactions ("Rien!").

Le niveau de rédaction est donc très hétérogène : pour environ un tiers des contributions (20), la rédaction peut être qualifiée de structurée et réfléchie, avec un argumentaire construit, alors qu'un autre tiers (22) montre une prononciation, une syntaxe et une orthographe plus relâchées ou familières, typiques de réactions spontanées. Enfin, le reste se répartit entre les deux pôles, mêlant parfois registre oral et écrit dans un même commentaire (20).

L'analyse sémiologique a cherché à prendre en compte la morphologie, la syntaxe et le ton du discours, pour catégoriser à la fois les aspects sémantiques (valeurs, attentes, résistances) et la forme choisie par les répondants.

### 5.2.2. Traitement sémio-discursif

La méthodologie d'analyse des commentaires ouverts s'appuie sur un processus de codage systématique et inductif.

Pour chaque verbatim, la démarche suit les étapes suivantes :

- **Catégorisation sémio-discursive** : chaque commentaire est associé à des catégories qui renseignent à la fois le fond (contenu, thématiques abordées tels que l'utilité perçue, la dynamique de groupe, les modalités pédagogiques) et la forme (registre, intention discursive, tonalité émotionnelle) ;
- **Codage de la forme linguistique** : ce codage porte sur les traits morphosyntaxiques du message (emploi des majuscules, exclamations, surenchère ponctuable), permettant d'identifier la théâtralisation du discours et l'intensité de l'insatisfaction exprimée ;
- **Identification du type d'énonciation** : les commentaires sont classés selon qu'ils relèvent de l'injonction, du conseil, du jugement, de la description, ou de l'analyse. Ce repérage permet de distinguer les discours évaluatifs subjectifs des potentiels éléments conceptuels ou réflexifs ;
- **Repérage de la valence axiologique** : chaque verbatim est codé suivant les valeurs mobilisées (respect, reconnaissance, efficacité, professionnalisme), en mettant en lien ces valeurs avec la littérature sur l'axiologie professionnelle (Perrenoud, 1996 ; Bareil & Savoie, 1999) ;
- **Analyse de la cible du discours** : le codage renseigne sur le destinataire implicite ou explicite des critiques (institution, intervenant, dispositif), et permet ainsi de cartographier l'orientation collective ou individuelle de la résistance au changement.

Cette méthode conserve la traçabilité des axes d'insatisfaction et une vision multifactorielle du rapport à la formation. Le croisement de la dimension linguistique (forme) et la dimension axiologique/professionnelle (fond) permet de tester la mobilisation des concepts de croyance professionnelle, d'*habitus*, et de dynamique de groupe face à l'innovation.

Ce codage rend possible un travail de comparaison diachronique et synchronique des retours enseignants et alimente la réflexion sur les processus de résistance en contexte de formation continue obligatoire.

### 5.2.3. Une pratique ordinaire figée

Les résultats rendent visibles trois grands phénomènes :

- une forte théâtralisation du mécontentement ;
- une pratique ordinaire vécue comme stabilisée et idéale ;
- une prédominance des ressorts du jugement axiologique.

Les trois phénomènes mis en évidence – théâtralisation du mécontentement, idéalisation de la pratique ordinaire, prédominance du jugement axiologique – émergent du croisement inductif de la forme et du contenu des commentaires. Ils renvoient à des régimes de justification récurrents qui éclairent, en creux, les difficultés d'appropriation des changements prescrits et de la formation continue obligatoire.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Une forte théâtralisation du mécontentement</b>, matérialisée par l'usage de ponctuation excessive, de majuscules, et de tournures démonstratives qui relèvent davantage d'une mise en scène discursive que d'une analyse argumentée :</p>                                                                                                                                                                                                                        | <p>« Arrêtez tout !!! »<br/>         « Franchement NUL ! »<br/>         « A quoi sert cette formation ???? »<br/>         « Et tout ça pour ça !?! »<br/>         « Va-t-on vraiment encore continuer comme ça ??? »<br/>         « ARRÊTEZ !!! MAIS PITIÉ ARRÊTEZ !!!! »</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p><b>Une pratique ordinaire vécue comme stabilisée et idéale</b> : les répondants valorisent l'expérience personnelle, revendiquent la reconnaissance de leur expertise, et dénoncent toute tentative de décontextualisation de la pratique comme étant source d'impuissance, de perte de contrôle ou d'inefficacité. L'évaluation institutionnelle ou la formation sont perçues comme des intrusions extérieures mettant en péril l'équilibre de cette pratique :</p> | <p>« J'aime apprendre, découvrir, progresser et appliquer de nouvelles stratégies. Les formations sont en général une source de motivation, d'idées nouvelles qui stimulent la créativité, donnent de l'énergie. La formation n'avait rien de stimulant. »<br/>         « Je suis choquée par votre manque de sérieux et de professionnalisme. »<br/> <br/>         « Merci pour cette perte de temps ! »<br/> <br/>         « Cela permettrait d'avoir l'impression d'être dans le même monde que les intervenants et pas dans un monde parallèle. Personnellement cela me donnerait plus l'envie de m'impliquer dans ces journées. Et il serait peut-être temps de nous dire où vous souhaitez nous mener et quels seront les changements concrets à venir. »</p> |
| <p><b>Une prédominance des ressorts du jugement axiologique</b>, maniés sur un mode subjectif et émotionnel : la critique porte moins sur le contenu des modules (le fond) que sur l'organisation, la posture des intervenants, la pertinence perçue, le respect, l'utilité et le rapport à la réalité du métier :</p>                                                                                                                                                  | <p>« Je n'ai pas compris ce que je faisais et où on voulait m'amener, et je n'étais pas la moins motivée. Arrêtons de théoriser c'est gavant et nous ne sommes pas des oies. »<br/>         « Nous faire élaborer un panneau avec des feutres et une liste de petit matériel à apporter comme si nous avions 8 ans »<br/>         « Faire voter l'assemblée depuis son téléphone est à la mode mais n'apporte strictement rien au débat. »</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

Tableau 9 : Illustration des commentaires relatifs aux trois phénomènes identifiés

Ce matériau dévoile ainsi la difficulté d'introduire le changement sans s'attaquer aux croyances et à l'*habitus* professionnel. Les réponses montrent en creux l'absence de démarche réflexive : les arguments s'ancrent dans une défense de l'existant, une revendication de la pratique connue et un rejet de l'abstraction et de la conceptualisation requises pour intégrer des pratiques nouvelles. Ce phénomène constitue une manifestation du misonéisme : la résistance n'est pas une simple opposition, mais un réflexe de préservation de soi face à l'impression de perte de contrôle, d'efficacité et d'estime dans un contexte de changement imposé. Ainsi, la dynamique des retours exprime une volonté de maintenir la stabilité du système professionnel, d'opposer une normativité interne (ce qui fait culture) à toute tentative institutionnelle d'intervention qui est alors perçue comme une ingérence dans le travail quotidien. Ces éléments font écho à des logiques documentées qui constituent des

régimes de justification permettant d'identifier les paradoxes décrits dans la section 6 et mis en lien avec les manifestations possibles d'un misonéisme.

### 5.3. Analyse du focus group (entretien de groupe)

---

L'entretien de groupe s'est déroulé en 5 temps que nous décrivons ci-dessous :

- rapport personnel à la formation continue (8'40") ;
- réactions spontanées sur les premiers échanges (5'14") ;
- perception de la formation continue auprès du corps enseignant (6'48") ;
- discussion concernant les résultats généraux du questionnaire de satisfaction (16'04") ;
- discussion spécifique relative au lien entre implication et progression (13'07").

Cette première partie vise essentiellement à décrire les échanges et la progression du discours afin de relever les propos saillants. Elle s'appuie sur une approche chronologique de l'entretien. Les échanges se sont déroulés dans une ambiance propice à la réflexion dans laquelle chacune et chacun a pu exprimer son avis dans un climat d'écoute réciproque.

#### 5.3.1. Rapport à la formation continue - présentation de la position personnelle (8'40")

Dans un premier temps, sur une durée de 8'40" sur 50', les participant·e·s présentent tour à tour le rapport qu'elles et ils entretiennent avec la formation continue en général et l'importance qu'elles et ils y accordent pour elles·eux-mêmes et non pas dans leurs fonctions.

Jérôme, enseignant et FEE, le premier à prendre la parole, relate ses premières années d'enseignement et décrit la réticence éprouvée à l'époque concernant un retour sur les "bancs de la HEP". Il fait part de son envie de pratiquer et d'expérimenter. Dans un second temps, il relate l'importance de retrouver d'autres collègues pour être formé. Il indique que certains dispositifs lui ont été davantage propices que d'autres :

*TP14 : "C'est vrai qu'il y a certains dispositifs de formation continue obligatoire qui ont été plus pénibles que d'autres, certains très très intéressants."*

Jérôme termine sa première intervention en précisant qu'il a effectué une formation de formateur d'adultes qui a modifié son regard sur la formation continue :

*TP14 : "Je crois que je suis je suis plus souple pour pour certaines choses parce que je sais comme la tâche est difficile et puis en même temps je suis peut-être plus exigeant par rapport à ce que j'ai envie qu'on m'apporte mais alors je vais aller le demander."*

Jérôme termine son intervention en précisant qu'il entretient un rapport positif avec la formation continue.

Béatrice, enseignante retraitée aujourd'hui, explique qu'elle a eu l'occasion de suivre des formations essentielles durant sa carrière et, selon elle, "bien faites". Elle précise qu'une formation continue doit répondre à l'évolution du métier. Elle insiste notamment sur un critère de qualité qui est l'utilité :

*TP17 : "est-ce qu'on va apprendre quelque chose, est-ce que ce sera utile, est-ce que les simples manuels ne nous auraient pas suffi par exemple ?"*

Martin, directeur d'école, indique que sa préférence va aux formations auxquelles il a pu décider de participer. Il précise son propos en indiquant qu'il comprend la nécessité des formations continues obligatoires et qu'il n'a jamais hésité à participer. Il indique également qu'il a eu l'occasion d'intervenir en tant que formateur dans des formations à caractère obligatoire :

*TP18: "en tant que formateur j'ai toujours aimé les formations obligatoires parce que c'est pas gagné d'avance et puis je crois qu'il fallait le chercher son auditoire. C'est un petit challenge aussi de faire en sorte que ceux qui n'ont pas forcément envie d'être là sortent avec quelque chose."*

Martin termine son intervention en précisant que les formations à caractère obligatoire doivent avoir du sens pour les enseignant·e·s. Selon lui, lorsque cette dimension est prise en compte, les formations continues sont mieux acceptées par le corps enseignant.

Guillaume, responsable de projets en formation continue, conclut le premier tour de table en annonçant entretenir une relation quasi passionnelle avec la formation continue. Il précise son propos en indiquant que la formation continue est nécessaire pour perdurer dans le cadre du métier d'enseignant. Dans son propos introductif, Guillaume interroge l'implication des enseignant·e·s dans leur développement professionnel de la manière suivante :

*TP22 : “ Après cela dans le cadre des formations obligatoires pour moi ça soulève la question de à qui appartient le développement professionnel des enseignants et des enseignantes. Est-ce que c'est quelque chose qui est laissé à la libre appréciation de chacun et chacune ou est-ce que c'est à l'employeur que de décider à un moment donné si on doit avoir de la formation obligatoire*

Guillaume conclut son intervention en précisant que le cumul des formations peut être un facteur de démotivation.

### **5.3.2. Réactions aux propos introductifs (5'14'')**

Dans un second temps, sur une durée d'environ 5' sur 50', les participant·e·s réagissent aux propos tenus par les trois autres personnes présentes. En particulier, les caractéristiques d'une formation continue obligatoire sont discutées spontanément :

- Combien d'heures doivent être dédiées à la formation continue ?
- Qui programme les formations continues et selon quel volume horaire ?
- Qui décide des contenus ?

Ensuite, les discussions s'orientent sur l'importance du caractère obligatoire ou non d'une formation proposée. En particulier, les participant·e·s relèvent que l'incidence de cette caractéristique majeure sur l'implication des enseignant·e·s ainsi que de l'utilité perçue qui peut en découler. Après la 11e minute (TP42), la notion de “concret” apparaît comme indicateur de l'utilité perçue d'une formation continue qu'elle soit obligatoire ou non.

Jérôme expose son point de vue ainsi :

*TP42 : “ c'est souvent mieux vécu que quand il s'agit je trouve d'une formation que les enseignants pourraient juger parfois de peut-être moins rattachée à du pratico-pratique souvent toi tu disais on nous présente une méthodologie, c'est un truc très concret d'enseignement.*

Béatrice enchaîne en précisant l'importance de l'utilité et de l'efficacité. Prenant appui sur des exemples de formations continues liées à la mise d'œuvre de nouveaux moyens d'enseignement, elle dit ceci :

*TP43 : “ je pense quand on y trouve du sens aussi dans la manière d'enseigner après, se dire ah mais ça ça va nous faire un renouveau, c'est, on on les vit différemment ces formations. Quand c'est imposé, puis qu'on y voit pas trop du sens et que la formation n'est peut-être pas bien construite, on on se dit mais voilà on a un peu perdu du temps quoi.*

Martin met en évidence que le caractère obligatoire d'une formation devient secondaire quand les enseignant·e·s peuvent “produire, créer, innover” (TP44). Il souligne également que les enseignant·e·s apprécient de travailler ensemble sans la présence d'un·e intervenant·e (guide).

Cette deuxième partie de l'entretien met en évidence l'importance de l'autonomie ou de la liberté accordée aux enseignant·e·s dans le rapport qu'elles entretiennent avec la formation continue. Il apparaît notamment que la contrainte est un facteur péjorant la perception de la qualité d'une formation continue et influençant négativement l'engagement. Dès lors que la capacité d'agir des enseignant·e·s est limitée, leur niveau de satisfaction risque d'être plus faible.

### 5.3.3. Perception des enseignant·e·s - retour les réflexions préalables (6'48'')

Après une lecture des résultats produits en amont par les quatre participant·e·s, les échanges se poursuivent, durant 7' sur les 50' à disposition, sur la manière dont les enseignant·e·s perçoivent la formation continue à caractère obligatoire.

Rapidement, deux éléments sont mis en relation, la nature de l'intervenant et le contenu, laquelle conditionne la qualité de la formation.

Guillaume illustre ce propos de la manière suivante :

*TP48 : "... il y a des éléments qui font référence à la qualité des contenus, à la qualité des formateurs et formatrices, et je pense que quand on s'appuie typiquement sur des F2 qui ont déjà expérimenté une partie je ne sais pas des moyens d'enseignement ou une partie des choses qui sont présentées, je pense que ça parle nettement mieux aux enseignants et aux enseignantes dans le cadre de leur pratique quotidienne avec leur classe avec leurs élèves je pense que ça aide à une forme d'articulation"*

Béatrice prend ensuite la parole pour ajouter qu'une formation ne doit pas dévaloriser les participant·e·s en leur faisant sentir qu'elles adoptent des pratiques erronées. Elle mentionne notamment que les "vraies formations qui m'ont apporté" (TP49) sont celles durant lesquelles elle n'a pas culpabilisé d'avoir agi d'une manière plutôt qu'une autre. Pour elle, accepter le progrès nécessite de pouvoir s'appuyer sur des pratiques connues.

Jérôme reprend l'idée précédemment exprimée autour de l'utilité et du côté pratique d'une formation. Il développe son propos en mentionnant que tout ne pas toujours être utile ici et maintenant. Il relève la difficulté d'amener les enseignant·e·s à réfléchir sur des "contenus un peu plus méta" (TP50). La réflexion sur une thématique comme l'évaluation est quelque chose de plus difficile. Les formations moins orientées vers la pratique sont donc, selon lui, moins bien reçues par les enseignant·e·s.

Martin complète la réflexion de Jérôme en signalant qu'un dosage est nécessaire entre les dimensions pratiques et réflexives. Dans le cas de la formation continue servant de base à l'étude, il dit :

*TP51 : "je parlais de cette première partie c'était pas la plus fun mais sûrement que c'est ça qui a généré des actions concrètes intéressantes par la suite."*

Guillaume complète la réflexion en indiquant que les contenus abordés lors des formations peuvent impacter l'identité professionnelle ainsi que les valeurs personnelles sous-jacentes. En matière d'évaluation, il dit :

*TP54 : "c'est vrai que ça devient délicat parce que dès le moment où on s'attaque à une dimension personnelle, il va falloir déconstruire un bout ou en tout cas interroger et là on touche l'hétérogénéité du corps enseignant et c'est là que ça devient délicat."*

Béatrice ajoute un élément à l'idée de déconstruction proposée par Guillaume : la peur de la nouveauté. Elle précise notamment que chaque convocation à une formation continue amène à se préoccuper des conséquences des changements à venir plutôt qu'à envisager les bénéfices du changement.

Enfin, cette partie de la discussion se termine sur l'importance que jouent les animateurs / formateurs dans le succès d'une formation continue. En particulier, il s'agit de pouvoir créer un cadre sécurisant dans lequel les participant·e·s acceptent d'être bousculés, ce que Jérôme résume ainsi :

*TP60 : "on fera une bonne formation quand on peut prendre avec pour aller contre parfois ou quand on peut accompagner ou quand on peut rassurer et puis amener un peu plus loin."*

### 5.3.4. Retour sur l'analyse quantitative - premiers résultats (16'04'')

Après une brève présentation de graphiques issus de l'analyse quantitative des données, la discussion débute avec le taux de satisfaction globale dans lequel, quelle que soit la moyenne

de la satisfaction exprimée, près de 15% des personnes considèrent que la formation proposée est très insuffisante. La description porte sur les minutes 20'51" à 36'56".

Martin interroge ce que les enseignant·e·s évaluent : la qualité du cours ou le fait que la formation soit obligatoire. Selon lui, les valeurs 1 (sur une échelle allant de 1 à 10), exprimées sont le fruit de personnes récalcitrantes qui s'opposent au caractère obligatoire des formations.

Pour Jérôme, il faudrait d'obtenir davantage de détails pour comprendre ce qui influence la perception exprimée dans les questionnaires de satisfaction. Il relève que les dispositifs de formation et les contenus abordés doivent être pris en considération.

Guillaume interroge plusieurs paramètres : la thématique du module de formation, la qualité des intervenant·e·s et le niveau d'implication des directions dans le déroulement de la formation.

Martin reprend la parole afin d'appuyer son propos initial en rappelant que le niveau de perception exprimé est certainement lié à la dynamique de l'établissement scolaire. Il s'exprime ainsi :

*TP74 : " ... c'est-à-dire qu'il y a la dynamique de l'école ou du collège sur le moment qui est extrêmement importante il y a les habitudes de formation ou pas il y a le fait que la direction soutienne les projets si la direction est en accord avec les enseignants et puis après j'en parlais avant il y a toujours ces leaders de salle des maîtres et puis et puis des fois il suffit deux trois personnes qui disent ah on y va c'est génial c'est intéressant et tout et il y a toute la salle des maîtres qui suit et puis on peut avoir l'inverse et puis ces leaders ils ont un pouvoir dans les salles des maîtres parfois qui est qui est énorme et ça le résultat peut faire ce que vous voulez si s'il y a une dynamique négative c'est compliqué de la contrer."*

Jérôme rebondit sur l'importance de la dynamique de groupe en précisant que les attentes diverses des participant·e·s peuvent aussi expliquer en partie les résultats observés. Il relève notamment que les différences de pratiques ou des connaissances préalables ont un impact sur la perception. Il revient sur le besoin des certaines personnes d'obtenir du pratico-pratique et, pour les autres, d'avoir envie de réfléchir.

Selon Béatrice, un élément qui explique une forte proportion d'appréciations très négatives exprimées (score 1 et 2) sont les jugements a priori que peuvent avoir les enseignant·e·s à l'égard des formations continues proposées. Elle insiste également sur la notion d'utilité précédemment exprimée. Son propos relève le questionnement que peuvent parfois avoir les enseignant·e·s face à des thématiques qu'ils pensent maîtriser :

*TP79 : "Alors on se disait pourquoi refaire une formation comme ça (...) mais est-ce que c'est utile qu'on y soit ?".*

Le questionnement sur la thématique de la formation est repris ensuite par Martin et Jérôme. Selon eux, la thématique de l'évaluation ne concourt pas à l'émergence d'éléments fondamentalement novateurs qui susciteraient un engouement massif des participant·e·s. En particulier, Jérôme mentionne une posture défensive que les enseignant·e·s adoptent :

*TP81: " c'est quand même si si on remet en cause ça, c'est c'est remettre en cause une grande partie de notre travail parce qu'on a quand même quand on est venu nous dire, les capacités transversales, tout le monde s'est un peu protégé derrière cette phrase en disant, mais on le fait déjà."*

Finalement, Jérôme complète sa réflexion en évoquant le fait que l'autocongratulation via le « on le fait déjà » permet d'éviter la remise en question des pratiques, la déstabilisation d'adopter de nouvelles normes ou valeurs :

*TP81: " Alors il faut bien une première marche et une deuxième, mais enfin moi je me suis senti devant l'Everest quand quand je me suis dit si vraiment je voulais évaluer de façon plus*

*pertinente et plus complète et je devrais sûrement revoir beaucoup de choses dans mon enseignement et puis c'est très déstabilisant."*

La discussion se poursuit autour de cette question centrale du caractère novateur ou non des éléments présentés dans le cadre des formations continues obligatoires. Béatrice et Martin relèvent que le "on le fait déjà" peut également être rassurant pour les enseignant·e·s qui obtiennent ainsi la validation des pratiques qu'ils ou elles mettent en œuvre dans leurs classes. Guillaume mentionne que cet élément est intrinsèquement lié à l'hétérogénéité des participant·e·s à une formation continue obligatoire.

### **5.3.5. Retour sur l'analyse quantitative - lien entre implication et progression (13'07")**

La dernière partie de l'entretien s'oriente sur un questionnement mettant en évidence un lien fort entre le niveau d'implication personnelle déclaré et le niveau de connaissance au début et à la fin d'un module. Pour rappel, la tendance générale montre une légère hausse des connaissances entre le début et la fin d'un module. La discussion s'oriente sur les situations présentant un écart important à la norme : pourquoi les personnes ayant indiqué un faible niveau d'investissement indiquent régresser alors que les personnes ayant indiqué un haut niveau d'investissement ont largement progressé.

Jérôme évoque l'idée que si le participant éprouve de la satisfaction ou qu'il a le sentiment de progresser alors il va apprécier plus positivement sa propre implication.

Martin indique que la préparation à la formation est indispensable :

TP 95 : *"... et puis donner du sens, d'avoir des documents à préparer, d'avoir une impulsion préalable pour arriver dans un état d'esprit qui fait qu'on progresse et on apprend quelque chose".*

Pour Béatrice, l'implication des participant·e·s est lié aux modalités de travail proposées. Pour elle, si le formateur arrive à créer une dynamique positive, à fédérer les participants, le niveau d'implication est nécessairement plus grand. Elle relève également que le corps enseignant est un public réticent :

TP 96 : *"c'est essentiel d'arriver à fédérer ce monde qui est quand même on est quand même un peu des râleurs en tant qu'enseignant. On n'a pas envie dès qu'il y a une nouveauté on est les premiers à mettre les pieds contre le mur en disant qu'est-ce qu'on nous refait faire."*

Cet extrait met également en évidence un élément précédemment identifié de résistance à la nouveauté. Toujours pour Béatrice, les enseignant·e·s se rendent dans des formations en n'ayant pas conscience qu'il va falloir apprendre des nouvelles choses. En ce sens, elle suggère qu'un changement de posture professionnelle serait souhaitable :

TP 100 : *"ça va nous bousculer, et des fois on n'est pas prêts à ça, et je pense que dans notre vie professionnelle on doit apprendre à vivre ces moments-là et c'est peut-être aussi pour ça qu'il y a eu pas mal de réticences avec cette formation."*

Martin complète les propos de Béatrice en interrogeant le rapport à la formation continue du corps enseignant qui, lorsqu'il est contraint à participer à des actes de formation en dehors du temps de travail élève, adopte une posture de blocage.

Guillaume reprend l'échange en interrogeant les pratiques en matière de formation continue : faut-il laisser le libre choix aux enseignant·e·s ou contraindre ?

TP 109 : *"c'est vrai que des fois si on n'a pas une forme de contrainte, est-ce qu'on va se mettre en mouvement ? Est-ce qu'on va prendre le temps un petit peu de d'aller se confronter ? Est-ce qu'on va prendre le temps d'aller échanger avec des collègues ?*

Reprenant l'idée précédente, Béatrice poursuit en indiquant que les rencontres entre enseignant·e·s devraient être rendues obligatoires afin d'encourager l'échange sur les

pratiques. Pour elle, l'implication dans une formation continue réside aussi dans la possibilité de débattre ou de discuter des pratiques quotidiennes, avoir du temps pour réfléchir.

Martin conclut les échanges en indiquant que les formations obligatoires sont nécessaires à l'échelle de cercles scolaires afin de donner la possibilité aux gens d'échanger sur le travail dans un contexte de proximité.

En guise de synthèse, le statut des personnes permet d'identifier une première série de caractéristiques attendues face à la formation continue obligatoire.

| Participant-e | Fonction(s)                                  | Rapport annoncé                                 | Catégorie            |
|---------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------|
| Jérôme        | Praticien-formateur (FEE / F2)               | "Je vais plutôt avec plaisir me former"         | recherche de plaisir |
| Béatrice      | Enseignante primaire retraitée               | "Est-ce que ce sera utile ?"                    | besoin d'utilité     |
| Martin        | Directeur d'école                            | "Je préfère les formations à choix"             | liberté de choix     |
| Guy           | Responsable de projets en formation continue | "Rapport passionnel avec la formation continue" | épanouissement       |

*Tableau 10 : Caractéristiques identifiées favorisant l'implication*

Sur la base des caractéristiques identifiées, nous postulons que la présence d'un ou plusieurs facteurs peuvent contribuer à fragiliser ou renforcer l'adhésion des participant·e·s aux formations continues proposées au corps enseignant :

- Les participant·e·s peuvent-elles-ils faire des choix ? (liberté)
- L'utilité de la formation est-elle perceptible ? (utilité)
- La formation permet-elle aux participant·e·s de trouver de la satisfaction immédiate ? (plaisir)
- Les participant·e·s ont-elles-ils le sentiment de se développer personnellement / professionnellement ? (épanouissement)

Dans l'ensemble, le focus group met au jour une tension récurrente entre la reconnaissance de la nécessité de la formation continue (en particulier obligatoire) et la dénonciation de dispositifs perçus comme inadéquats, déconnectés ou menaçants pour l'identité professionnelle. Cette tension préfigure les paradoxes identifiés dans la section 6, auxquels les participant·e·s contribuent parfois à donner une forme explicite (revendication d'autonomie, besoin d'utilité immédiate, crainte de la déstabilisation).

## 6. Interprétations et perspectives

Cette section propose une mise en perspective des résultats issus des trois volets de la recherche : l'analyse quantitative des questionnaires de satisfaction, l'analyse sémiologique des commentaires formulés par les participant·e·s très insatisfaits et l'analyse thématique du focus group réunissant des cadres scolaires. Elle vise à rendre intelligible le phénomène de misonéisme en montrant comment se combinent, parfois de manière paradoxale, les attentes à l'égard de la formation continue obligatoire, les représentations du changement prescrit et les modalités concrètes de participation aux dispositifs.

Plutôt que de considérer la résistance au changement comme un bloc homogène, l'analyse fait apparaître des tensions internes au rapport des enseignant·e·s à la formation continue : recherche de plaisir et expérience de pénibilité, aspiration à l'utilité et impression de

redondance, revendication d'autonomie et acceptation de la contrainte, désir de se développer et sentiment de développement empêché. Ces tensions se cristallisent en quatre paradoxes qui éclairent, en creux, les formes possibles de misonéisme dans le contexte étudié.

## **6.1. Les quatre paradoxes du rapport à la formation**

---

Les paradoxes présentés ci-dessous émergent de la confrontation entre, d'une part, la distribution des indices de satisfaction et la surreprésentation des personnes très insatisfaites parmi les auteur·e·s de commentaires, et, d'autre part, la manière dont ces personnes justifient leur mécontentement et la lecture qu'en proposent les cadres scolaires.

### **6.1.1. Le paradoxe de la satisfaction immédiate**

Le premier paradoxe renvoie à la tension entre la quête de satisfaction immédiate et les exigences d'une transformation professionnelle qui s'inscrit nécessairement dans le temps long. Les données montrent que de nombreux participant·e·s évaluent la formation à l'aune de critères de plaisir, d'intérêt et de « pratico-pratique ». Lorsque ces critères sont remplis – notamment par la qualité des échanges entre pairs, la possibilité de partager des expériences ou la convivialité des rencontres – la formation est jugée positivement, parfois indépendamment de la profondeur du travail sur les contenus.

Les personnes très insatisfaites expriment cependant fortement leur déception lorsque la formation est perçue comme ennuyeuse, trop théorique ou insuffisamment rattachée à des gestes immédiatement transférables en classe. La formation est alors qualifiée de « perte de temps », en particulier lorsque la nécessité d'approprier des concepts ou de revisiter des pratiques habituelles exige un investissement réflexif qui dépasse l'horizon de la satisfaction instantanée. La demande de « transposition directe à la pratique quotidienne » devient un critère central de légitimité : ce qui ne peut être utilisé dès le lendemain en classe tend à être disqualifié.

Ce paradoxe peut être lu comme une forme de misonéisme ordinaire : la nouveauté est acceptée à condition de ne pas déstabiliser les routines, de ne pas exiger de travail d'élaboration conceptuelle et de s'inscrire dans un régime de gratification immédiate. En ce sens, la quête de satisfaction instantanée protège l'*habitus* professionnel contre des transformations plus profondes, tout en entretenant le discours d'une formation continue « nécessaire » mais sans cesse jugée décevante lorsque ses effets ne sont pas immédiatement visibles.

### **6.1.2. Le paradoxe de l'enseignant « omniscient »**

Le deuxième paradoxe met en évidence la tension entre le besoin déclaré d'outils utiles et la conviction, exprimée de manière récurrente, que l'« on fait déjà » ce qui est proposé ou que la formation « n'apporte rien de nouveau ». Les commentaires des personnes insatisfaites regorgent de formulations allant dans ce sens, au point de transformer la formation en un espace d'« enfoncement de portes ouvertes ». L'expertise professionnelle, bien réelle, est mobilisée comme un argument pour contester la pertinence des contenus : si les thèmes abordés sont jugés connus, la formation devient inutile ; s'ils supposent une remise en question plus approfondie, ils sont perçus comme trop théoriques ou déconnectés des réalités de classe.

Ce paradoxe joue sur un mécanisme rhétorique de déni par anticipation : en naturalisant l'idée que « tout est déjà maîtrisé », il devient possible d'éviter d'entrer dans le questionnement proposé, de se soustraire à la déstabilisation identitaire associée à la remise en cause de pratiques tenues pour acquises. L'expression « on le fait déjà » constitue ainsi un refuge discursif protecteur : elle préserve l'estime de soi professionnelle tout en légitimant un désinvestissement vis-à-vis du dispositif.

La résistance observée ne relève pas seulement d'attitudes individuelles, mais aussi de la manière dont le changement est configuré : lorsque les prescriptions évaluatives sont perçues comme techniques ou purement instrumentales, les enseignant·e·s attendent des « recettes »

prêtes à l'emploi, difficilement compatibles avec une démarche visant à interroger les cadres axiologiques et les représentations du métier. Dans cette configuration, le misonéisme se manifeste par la disqualification anticipée de ce qui pourrait remettre en cause les certitudes : si la formation n'apporte rien de nouveau, il n'y a pas de raison de changer ; si elle propose quelque chose de véritablement nouveau, c'est précisément cela qui devient suspect.

### **6.1.3. Le paradoxe de l'enseignant « seul maître à bord »**

Le troisième paradoxe concerne la tension entre la forte valorisation de l'autonomie professionnelle et l'acceptation d'un cadre prescriptif renforcé par la formation continue obligatoire. Dans leur pratique quotidienne, les enseignant·e·s disposent d'une latitude importante pour organiser leur travail, choisir leurs supports, prioriser leurs objectifs ou aménager les contenus. Cette autonomie est constitutive de l'identité professionnelle ; elle est aussi régulièrement invoquée comme une condition de la créativité pédagogique et du soin apporté aux élèves.

L'introduction d'une formation obligatoire modifie temporairement cette configuration. En imposant des thématiques, un calendrier et des modalités de participation, elle restreint le pouvoir de choix individuel et expose davantage les pratiques aux regards externes (autorités cantonales, instituts de formation, directions d'établissement). La formation peut alors être vécue comme une intrusion dans un espace jusque-là largement auto-régulé. Les résistances prennent la forme d'une demande paradoxale : « dites-moi ce que je dois faire, mais laissez-moi décider de ce que je veux vraiment faire ». L'obligation d'être présent·e ne s'accompagne pas nécessairement d'un engagement dans le travail de transformation attendu.

Cette situation s'accompagne parfois d'un sentiment de dissonance : participer à une formation imposée tout en contestant sa pertinence, se conformer aux exigences institutionnelles tout en se percevant comme le « seul maître à bord » de sa classe. La résistance devient alors une manière de restaurer symboliquement l'autonomie : critiquer la formation, en minimiser les apports ou en détourner les prescriptions permet de réaffirmer un contrôle sur sa pratique. Du point de vue anthropologique, cette posture participe d'un misonéisme collectif : elle vise moins à rejeter une innovation spécifique qu'à maintenir un équilibre symbolique où l'enseignant·e reste l'instance ultime de décision.

### **6.1.4. Le paradoxe du « développement empêché »**

Le quatrième paradoxe synthétise les tensions relevées autour du développement professionnel. Les discours des enseignant·e·s, tout comme ceux des cadres rencontrés en focus group, convergent pour reconnaître l'importance de la formation continue, tant du point de vue des obligations morales et légales que des besoins réels d'actualisation des savoirs. Les participant·e·s expriment le souhait de disposer de temps pour « être à leur métier » plutôt que de simplement « faire leur métier », pour reprendre la distinction proposée par Marcel (2005).

Dans le même temps, l'organisation du travail, la surcharge perçue, la multiplication des dispositifs et la forte hétérogénéité des besoins rendent difficile une disponibilité effective pour des démarches de formation exigeantes. Les formations à caractère obligatoire entrent en compétition avec d'autres priorités professionnelles et personnelles, si bien qu'elles peuvent être vécues comme un élément de plus dans un agenda saturé. Le développement professionnel est alors pensé comme nécessaire, mais constamment différé ; il devient un horizon désirable mais peu accessible.

Ce paradoxe du « développement empêché » éclaire une forme de misonéisme qui ne repose pas uniquement sur le refus conscient de la nouveauté, mais sur l'impossibilité concrète de lui faire une place. La résistance n'est pas toujours revendiquée : elle se manifeste dans les arbitrages quotidiens où le maintien de la forme scolaire existante – et des routines qui permettent de « tenir » la classe – prime sur l'investissement dans des changements perçus comme incertains ou coûteux en temps. En ce sens, le misonéisme renvoie ici à une propriété

systemique : il sédimente des routines qui assurent la continuité de l'école, mais en limitant la portée des dispositifs censés la transformer.

## **6.2. Retour sur les questions de recherche**

---

Les interprétations proposées permettent de revenir de manière articulée sur les trois questions de recherche :

### **Q1 – Comment les représentations des enseignant·e·s à l'égard d'une formation continue obligatoire se manifestent-elles dans les questionnaires de satisfaction et les commentaires libres ?**

Les analyses quantitative et sémiologique montrent que les questionnaires de satisfaction, loin de se réduire à un simple outil de mesure du contentement, donnent accès à un spectre large de représentations de la formation obligatoire. Les scores d'appréciation globales révèlent des tendances contrastées : une majorité de participant·e·s se situent dans des niveaux de satisfaction intermédiaires à élevés, tandis qu'un sous-groupe restreint se déclare fortement insatisfait. Ces derniers sont surreprésentés parmi les auteur·e·s de commentaires, ce qui confirme que la prise d'écriture est un vecteur privilégié de contestation.

Les commentaires mettent en scène des représentations ambivalentes de la formation : elle est tour à tour envisagée comme ressource pour la pratique, comme injonction bureaucratique, comme perte de temps ou comme espace de socialisation professionnelle. La tonalité axiologique des énoncés – ironie, dramatisation, exaspération, mais aussi gratitude ou reconnaissance – indique que la formation est jugée à partir de critères multiples (utilité, plaisir, justice, respect de l'expertise, compatibilité avec les contraintes de terrain). Les quatre paradoxes identifiés condensent ces représentations en montrant comment les mêmes dispositifs peuvent simultanément être perçus comme nécessaires et insatisfaisants.

### **Q2 – De quelle manière le rapport des enseignant·e·s au changement prescrit s'exprime-t-il au regard de l'introduction de nouvelles normes ?**

Le rapport au changement prescrit se manifeste avant tout à travers des stratégies discursives qui visent à négocier la portée des normes introduites. D'un côté, les enseignant·e·s reconnaissent l'importance d'harmoniser les pratiques d'évaluation, de disposer de repères communs et de garantir une certaine équité entre élèves. De l'autre, ils et elles soulignent les risques de standardisation excessive, la déconnexion possible avec les réalités de classe et la menace perçue pour l'autonomie pédagogique.

Les paradoxes de la satisfaction immédiate, de l'enseignant « omniscient » et du « seul maître à bord » illustrent cette ambivalence : le changement est accepté lorsqu'il semble confirmer ou faciliter des pratiques déjà en place, mais il est contesté lorsqu'il est vécu comme une remise en cause des repères professionnels ou comme une injonction descendante. Le rapport au changement apparaît ainsi moins comme une opposition frontale que comme un travail continu de tri, de réinterprétation et de réappropriation des prescriptions. La résistance se donne à voir dans ces opérations de filtrage : ce qui est jugé compatible avec l'ordre existant est intégré, ce qui le menace est disqualifié ou neutralisé.

### **Q3 – Dans quelle mesure le corps enseignant manifeste-t-il des formes de misonéisme face aux évolutions prescrites ?**

Les résultats ne permettent pas d'essentialiser le corps enseignant comme misonéiste, ni de généraliser à l'ensemble de la profession les dispositions observées chez les participant·e·s les plus insatisfaits. En revanche, l'analyse met en évidence des formes spécifiques de misonéisme qui se cristallisent dans ce sous-groupe. Elles se manifestent par la disqualification anticipée de la nouveauté (« on le fait déjà »), la naturalisation de la supériorité de la pratique ordinaire, la réticence à engager une remise en question identitaire et la tendance à considérer la formation comme illégitime lorsqu'elle exige un travail réflexif approfondi.

Ces formes de misonéisme ne relèvent pas seulement de traits individuels : elles s'inscrivent dans des configurations organisationnelles qui limitent les marges de manœuvre pour un véritable développement professionnel (surcharge temporelle, hétérogénéité des besoins, multiplication des injonctions). Elles traduisent une disposition à préserver la forme scolaire existante et les routines stabilisées, même lorsque les discours officiels valorisent l'innovation et le changement. La notion de misonéisme permet ainsi de penser ensemble les dimensions subjectives (craintes, attachements, identités) et systémiques (organisation du travail, régulations locales) de la résistance aux réformes.

### 6.3. Perspectives

---

Les interprétations proposées ouvrent plusieurs pistes de réflexion pour la conception, la mise en œuvre et l'accompagnement de formations continues obligatoires, en particulier lorsqu'elles visent des transformations profondes des pratiques.

Sur le plan de la conception des dispositifs, les paradoxes identifiés invitent à penser la formation obligatoire autrement que comme la simple transmission de normes. Il s'agit de créer des espaces où les tensions entre plaisir et exigence, entre autonomie et prescription, entre reconnaissance de l'expertise et possibilité de remise en question peuvent être travaillées explicitement. Cela suppose notamment de combiner des apports structurés avec des temps de problématisation des pratiques, de valoriser les savoirs d'expérience tout en ouvrant des brèches pour en interroger les limites, et de rendre visibles les enjeux axiologiques des changements prescrits.

Sur le plan de la conduite du changement, l'attention portée aux participant·e·s les plus insatisfaits met en évidence l'importance de considérer leurs prises de position comme des indicateurs de tensions systémiques plutôt que comme de simples « résistances individuelles ». Leurs commentaires, parfois virulents, révèlent des points de friction où se cristallisent des malentendus sur le sens de la formation, la légitimité des prescripteurs ou la pertinence des contenus. Plutôt que de chercher à neutraliser ces voix critiques, on peut envisager de clarifier les finalités et ajuster les dispositifs.

Sur le plan de la recherche, enfin, le projet montre l'intérêt de mobiliser des matériaux souvent relégués au pilotage administratif – les questionnaires de satisfaction – comme sources d'analyse fines des rapports au changement. L'approche sémiologique et le recours à un focus group permettent de transformer ces données en un observatoire des dynamiques de changement dans les organisations scolaires. Des prolongements pourraient consister à comparer ces résultats avec d'autres contextes de formation obligatoire, à suivre longitudinalement l'évolution des représentations des enseignant·e·s ou à articuler ces analyses avec des observations de pratiques en classe.

Plus largement, les paradoxes mis en lumière invitent à dépasser une lecture strictement déficitaire de la résistance au changement. Ils suggèrent de considérer le misonéisme non comme un défaut à corriger, mais comme un signal des tensions entre prescriptions, identités professionnelles et conditions concrètes d'exercice du métier. Travailler ces tensions constitue sans doute l'une des conditions pour que la formation continue obligatoire devienne un véritable levier de transformation, et non seulement un marqueur supplémentaire de la difficulté à faire évoluer durablement les pratiques.

## 7. Conclusion

---

En s'intéressant à une formation continue obligatoire consacrée à l'évaluation des apprentissages, le projet Q-Misonéisme avait pour ambition de déplacer le regard porté sur les questionnaires de satisfaction, généralement réduits à des fonctions de pilotage, pour les considérer comme des traces sémiotiques du rapport des enseignant·e·s au changement prescrit. Ce travail basé sur la notion anthropologique de misonéisme s'inscrit ainsi dans la continuité des recherches qui interrogent les tensions entre prescriptions institutionnelles, identité professionnelle enseignante et conditions concrètes d'exercice du métier.

L'originalité de la démarche tient à l'articulation d'un traitement quantitatif descriptif des questionnaires, d'une analyse sémiologique des commentaires formulés par les personnes très insatisfaites et d'un focus group réunissant des cadres scolaires. Inscrit dans une logique inductive, ce triptyque permet de passer d'indicateurs globaux de satisfaction à une compréhension fine des régimes de justification mobilisés par les enseignant·e·s, puis de confronter ces régimes aux interprétations et aux contraintes exprimées par les cadres scolaires. Le choix de centrer l'analyse qualitative sur les participant·e·s les plus insatisfaits, repérés grâce au traitement statistique, se révèle particulièrement heuristique pour saisir les formes explicites de contestation et de résistance, sans prétendre pour autant qu'elles soient représentatives de l'ensemble du corps enseignant.

Les résultats mettent en évidence quatre paradoxes qui structurent le rapport à la formation continue obligatoire et, plus largement, au changement prescrit. Le paradoxe de la satisfaction immédiate montre comment la quête de plaisir, de concret et d'utilité instantanée entre en tension avec les exigences d'un travail réflexif approfondi, pourtant indispensable à des transformations durables des pratiques. Le paradoxe de l'enseignant « omniscient » met en lumière la manière dont l'affirmation « on le fait déjà » fonctionne comme stratégie de protection de l'estime de soi professionnelle, au prix d'un déni par anticipation des apports possibles de la formation. Le paradoxe de l'enseignant « seul maître à bord » éclaire les tensions entre la forte valorisation de l'autonomie pédagogique et l'acceptation d'un cadre prescriptif renforcé, cadre que la formation obligatoire peut faire apparaître comme une intrusion dans un espace jusque-là largement auto-régulé. Enfin, le paradoxe du « développement empêché » synthétise les contradictions entre la reconnaissance de la nécessité de se former et l'impossibilité concrète de dégager le temps, l'énergie et la disponibilité mentale pour s'engager dans des démarches de développement professionnel exigeantes.

Ces paradoxes ne renvoient pas uniquement à des attitudes individuelles : ils s'inscrivent dans des configurations organisationnelles et culturelles qui encadrent l'activité enseignante. Ils traduisent des arbitrages permanents entre maintien de la forme scolaire existante et ouverture à des évolutions perçues à la fois comme nécessaires et potentiellement déstabilisantes. Dans ce contexte, la notion de misonéisme apparaît particulièrement opératoire. Elle permet de considérer la résistance non comme une inertie ou un défaut de bonne volonté, mais comme l'expression d'un attachement à des cadres de sens, des routines et des valeurs qui assurent une certaine stabilité du système. Les manifestations de misonéisme repérées chez les participant·e·s les plus insatisfaits – disqualification anticipée de la nouveauté, survalorisation de la pratique ordinaire, refus de la déconstruction identitaire – apparaissent dès lors comme les symptômes de tensions plus larges entre impératifs de transformation et conditions réelles de possibilité du changement.

Sur le plan empirique, le projet documente de manière fine un sous-groupe d'enseignant·e·s très insatisfaits, en caractérisant leurs profils, leurs régimes discursifs et les paradoxes qui structurent leurs prises de position, ce qui permet de considérer les questionnaires de satisfaction comme un véritable observatoire des formes de misonéisme en contexte de formation obligatoire.

Sur le plan méthodologique, la recherche montre l'intérêt de réinscrire les questionnaires de satisfaction dans une perspective qualitative, en les abordant comme des espaces d'énonciation où se donnent à voir jugements, évaluations axiologiques et prises de position sur les dispositifs imposés. La combinaison d'analyses statistiques descriptives, de traitements sémiologiques inductifs et d'un focus group produit un dispositif d'enquête original, susceptible d'être reproduit ou adapté dans d'autres contextes de formation continue obligatoire. Elle invite également les institutions à porter une attention accrue aux « marges » des distributions de satisfaction – en particulier aux minorités très insatisfaites –, non pour les disqualifier comme récalcitrantes, mais pour y lire des signaux des tensions organisationnelles et des malentendus sur le sens des réformes.

Plusieurs limites appellent toutefois des précautions d'interprétation. Le contexte étudié – une formation spécifique, dans un canton donné, sur un objet fortement identitaire comme

l'évaluation – ne permet pas de généraliser mécaniquement les résultats à d'autres dispositifs ou à l'ensemble du corps enseignant. La focalisation sur les personnes très insatisfaites, si elle est heuristique pour appréhender les formes de résistance les plus marquées, ne rend qu'imparfaitement compte des trajectoires de participant·e·s plus modérément satisfaits ou engagés de manière ambivalente dans la formation. Enfin, l'absence d'observations directes des pratiques en classe limite la possibilité de relier empiriquement les représentations discursives du changement aux transformations effectives des gestes professionnels. Ces limites ouvrent cependant des possibilités de recherches à mener.

Les perspectives qui se dégagent de ce travail se situent à la fois du côté de la recherche et du côté de l'action. Sur le plan scientifique, il serait pertinent de comparer les paradoxes identifiés ici à ceux observables dans d'autres configurations de formation (dispositifs facultatifs, accompagnement sur site, communautés de pratique), afin de distinguer ce qui tient au caractère obligatoire de la formation, à la thématique abordée ou à des cultures professionnelles locales. Des études longitudinales permettraient également de suivre l'évolution du rapport des enseignant·e·s au changement prescrit, en articulant les discours recueillis dans les questionnaires à des analyses de pratiques et à des indicateurs de transformation des dispositifs d'évaluation. Enfin, l'extension de la focale sémiotique à d'autres supports (documents de travail, communications institutionnelles, échanges numériques) offrirait un point de vue élargi sur la circulation des significations et des résistances au sein des collectifs enseignants.

Sur le plan de l'action, les résultats invitent à concevoir la formation continue obligatoire non seulement comme un vecteur de diffusion de normes, mais comme un espace où les tensions constitutives du métier peuvent être mises en discussion. Reconnaître la valeur heuristique des réactions critiques – y compris lorsqu'elles prennent la forme d'un rejet – constitue une première étape pour transformer les questionnaires de satisfaction en outils de dialogue plutôt qu'en instruments de contrôle. Cela suppose d'explicitier les finalités et les enjeux axiologiques des changements prescrits, d'articuler plus finement les dimensions pratiques et réflexives dans les dispositifs, d'associer les enseignant·e·s à la conception des formations et à la définition des modalités d'appropriation locale, et de soutenir les directions d'établissement dans leur rôle de médiation entre prescriptions cantonales et réalités de terrain.

Le projet Q-Misonéisme permet de dépasser une lecture purement déficitaire de la résistance au changement pour l'envisager comme un analyseur des tensions qui traversent les systèmes éducatifs contemporains. Les formes de misonéisme mises au jour ne constituent pas seulement un obstacle aux réformes, elles donnent à voir les conditions à réunir pour que les dispositifs de formation continue obligatoire deviennent de véritables leviers de développement professionnel des enseignant·e·s.

## 8. Dissémination

---

Lehmann, R. & Lebreton Reinhard, M. (2025). « La formation continue obligatoire à l'échelle cantonale comme dispositif de transformation des pratiques : levier du changement ? ». Colloque du CAHR « Les dispositifs de formation des enseignant·es: entre enjeux sociétaux et enjeux d'enseignement-apprentissage ». 30 avril 2025, HEP-Vaud.

## 9. Bibliographie

---

Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Perrenoud, P., & Paquay, L. (2013). *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. De Boeck Supérieur.

Argyris, C., & Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel : Théorie, méthode, pratique* (Trad. fr. de *Organizational learning II: Theory, method, practice*). De Boeck Université.

Bareil, C. (2004). Gérer le volet humain du changement : une vision à la fois stratégique et opérationnelle. *Gestion*, 29(3), 10–17.

Bareil, C., (2008). Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement. dans la gestion du changement stratégique dans les organisations publiques, *Telescope*, vol. 14 n°3 automne.

Bareil, C. (2013). Two paradigms about resistance to change. *Organization Development Journal*, 31(3).

Bareil, C., & Savoie, A. (1999). Comprendre et mieux gérer les individus en situation de changement organisationnel. *Gestion*, 24(3), 86-94.

Bovey, W. H., & Hede, A. (2001). Resistance to organisational change: The role of defence mechanisms. *Journal of Managerial Psychology*, 16(7), 534–548.

Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Raisons d'agir.

Brabant, C., Bernatchez, J., & Caneva, C. (2020). *La gestion du changement à l'école: petit manuel à l'intention des cadres scolaires*. PUQ.

Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants?. *Dossier de veille de l'IFE*, (87), 1-10.

Girardet, C. (2020). Origines et évolutions des croyances et pratiques des enseignant(e)s de la formation professionnelle en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (84), 135-143.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

Lewin, R. (1999). *Complexity: Life at the edge of chaos*. University of Chicago Press.

Lombroso, C. (1896). *L'homme de génie*. G. Carré.

- Marcel, J. F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606.
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de recherche en éducation et formation* 42.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In *Les formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 147-168). De Boeck Supérieur.
- Maulini, O., & Mugnier, C. (2015). L'autonomie professionnelle contre l'obligation de formation? Revendications et ambivalences des syndicats d'enseignants. *À qui profite la formation continue des enseignants*, 151-170.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81(3), 376-407.
- Peirce, C. S. (1905/2010). *Pragmatisme et sciences normatives* (C. Tiercelin & P. Thibaud, Éd. et Trad.). Éditions du Cerf.
- Perrenoud, Ph. (1996). « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants », in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, p. 184.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (2000). Obligation de compétence et analyse du travail: rendre compte dans le métier d'enseignant. *L'obligation de résultats en éducation*. Les Presses de l'Université Laval, 207-232.
- Pesqueux, Y. (2020). *La résistance au changement*. <https://shs.hal.science/halshs-02876103/document>
- Picard, D., & Marc, E. (2020). *L'école de Palo Alto*. Presses universitaires de France.
- Reynaud, J. D. (1988). Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, 5-18.
- Schön, D. A. (2003). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate.
- Simondon, G. (2024). *Du mode d'existence des objets techniques*. Flammarion.
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement?. *Tréma*, (40), 42-59.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.
- Taylor, C. (2002). *Les sources du moi : La formation de l'identité moderne* (Trad. fr. de *Sources of the Self*). Seuil.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Presses Universitaires de France.

**Haute École Pédagogique BEJUNE**  
Département de la recherche  
Chemin de la Ciblerie 45  
2503 Bienne  
SUISSE

T +41 32 886 99 51  
[recherche@hep-bejune.ch](mailto:recherche@hep-bejune.ch)

# Votre avis sur le module ECO-1

Veillez nous faire part de vos commentaires concernant la formation que vous venez de suivre, notamment à propos de sa structure, du contenu et des apprentissages identifiés.

*\* Indique une question obligatoire*

---

## 1. Niveau d'implication personnelle (ce que j'ai amené) \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

|                                                          | Faible                | Moyen                 | Bon                   | Très bon              | Excellent             |
|----------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>Mon niveau d'implication durant le module était :</b> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## 2. Contribution au développement professionnel

*Une seule réponse possible par ligne.*

|                                                        | Faible                | Moyen                 | Bon                   | Très bon              | Excellent             |
|--------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>Mon niveau de connaissance en début de journée.</b> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Mon niveau de connaissance en fin de journée.</b>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

### 3. Qualité des présentations de l'intervenant

*Une seule réponse possible par ligne.*

|                                                                                            | Pas du<br>tout<br>d'accord | Pas<br>d'accord       | Neutre                | D'accord              | Tout à<br>fait<br>d'accord |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|
| <b>Les présentations étaient claires et structurées.</b>                                   | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| <b>Les intervenant-e-s ont su motiver les participant-e-s.</b>                             | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| <b>Les intervenant-e-s ont utilisé efficacement le temps dont elles / ils disposaient.</b> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |

#### 4. Contenu de la demi-journée

*Une seule réponse possible par ligne.*

|                                                                                                       | Pas du<br>tout<br>d'accord | Pas<br>d'accord       | Neutre                | D'accord              | Tout à<br>fait<br>d'accord |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|
| <b>Les intentions étaient claires.</b>                                                                | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| <b>Le contenu était structuré.</b>                                                                    | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| <b>La demi-journée était organisée de manière à faire participer pleinement toutes les personnes.</b> | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |
| <b>L'alternance des formes et types d'activités était agréable.</b>                                   | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>      |

#### 5. Quels éléments du module ont été les plus utiles ou intéressants, selon vous ?

---

---

---

---

---

6. Sur une échelle de 1 à 10, quel est votre niveau de satisfaction au terme de ce module ? \*

*Une seule réponse possible.*

|      |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                         |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
|      | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    |                         |
| Très | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Extrêmement satisfait-e |

7. Avez-vous des propositions ou des questions à formuler ?

---

---

---

---

---

8. Nom / prénom (facultatif)

---

---

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms