HAL
open science

# La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation: comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution

Olivier Maulini

▶ **To cite this version:**

Olivier Maulini. La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation: comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution. [Rapport de recherche] Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco); Conservatoire national des arts et métiers (Cnam). 2021. hal-03245293

**HAL Id: hal-03245293**

**https://cnam.hal.science/hal-03245293**

Submitted on 1 Jun 2021

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

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

le cnam
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

# CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

## RAPPORT SCIENTIFIQUE

### RAPPORT DE CADRAGE : COMPARAISONS INTERNATIONALES, TENSIONS STRUCTURELLES ET PERSPECTIVES D'ÉVOLUTION

#CCI_Cnesco

Du 16 au 19 novembre 2020

# LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET LE DÉVELOPPEMENT CONTINU DES PERSONNELS D'ÉDUCATION : **COMPARAISONS INTERNATIONALES, TENSIONS STRUCTURELLES ET PERSPECTIVES D'ÉVOLUTION**

**MAULINI Olivier**

**Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)**

**Université de Genève**

*Février 2021*

le cnam
Cnesco
Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :
Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution.* Paris : Cnesco-Cnam.

Ce texte s'inscrit dans une série de rapports publiés par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **Formation continue et développement professionnel des personnels d'éducation.**

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que l'auteur du rapport.

Disponible sur le site du Cnesco : http://www.cnesco.fr
Publié en février 2021.
Centre national d'étude des systèmes scolaires
41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

Contact : cnesco@lecnam.net - 06 98 51 82 75

« Opportunities for teachers to engage in professional learning and development can have a substantial impact on student learning. »

Helen Timperley *et al.*, Teacher Professional Learning and Development, 2007

« À l'échelle internationale, aucun véritable consensus ne s'établit entre les chercheurs, les décideurs politiques et les responsables des plans de formation sur ce qui est le plus important à acquérir pour devenir enseignant. »

Luc Ria, Former les enseignants, 2019

---

Ce texte est l'un des quatre rapports rédigés pour la conférence de comparaisons internationales organisée par le Cnesco en novembre 2020. Les trois autres textes auxquels il renvoie sont :

Lessard, C. (2021). *Le développement professionnel des acteurs de l'éducation. Notes de lectures sur ses effets*. Paris : Cnesco-Cnam.

Malet, R. (coord.), Condette, S., Derivry, M. & Le Coz, A. (2021). *De la formation continue au développement professionnel continu des personnels d'éducation. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches*. Paris : Cnesco-Cnam.

Piedfer-Quêney, L. (2021). *La formation continue des personnels de l'Éducation nationale : qu'en est-il aujourd'hui ?* Paris : Cnesco-Cnam.

Les sources sont citées dans leur langue d'origine. Les passages en anglais ont été traduits par l'auteur.

Je remercie mes collègues du Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE) de l'université de Genève pour leur relecture critique de ce texte : Andreea Capitanescu Benetti, Sercan Erceylan, Monica Gather Thurler, Manuel Perrenoud, Myriam Radhouane & Katja Vanini de Carlo.

## Table des matières

**Introduction. Un regard sur le monde, depuis la France** ..... **7**

**I. Entre valeur et instrument. Quelles fonctions ?** ..... **9**

A. La formation permanente : renouveler les savoirs ..... 9

B. Le développement professionnel : concilier les pouvoirs ..... 14

C. Concept global, fonctions locales ..... 18

**II. Entre droit et devoir. Quel statut ?** ..... **22**

A. Une ressource et une charge ? ..... 23

B. Des transactions complexes ..... 26

C. La médiation des établissements ..... 32

**III. Entre offre et demande. Quelles démarches ?** ..... **37**

A. D'une clause à l'autre : besoins ou satisfaction ? ..... 38

B. Des démarches multiples, une référence fragile ..... 42

C. En bout de chaîne : les formateurs et leurs formations ..... 46

Appendice : se former à distance, quelle plus-value ? ..... 48

**IV. Entre évaluation interne et externe. Quels impacts ?** ..... **51**

A. Des bilans mitigés ..... 51

B. Au moins huit cibles visées ..... 55

C. Malgré tout, des facteurs de fécondité ? ..... 59

**V. Entre développement endogène et exogène. Quelles préconisations ?** ..... **63**

A. Faire feu de tout bois ? ..... 63

B. Entrer par le milieu ..... 66

C. « Sur la route du progrès, il n'y a pas de poteaux indicateurs… » ..... 69

**Références bibliographiques** ..... **71**

## Liste des figures

Figure 1. Le statut du développement professionnel dans les pays d'Europe ..... 27

Figure 2. Participation en développement professionnel des enseignants et leurs besoins (moyennes internationales, Talis 2018) ..... 40

Figure 3. Quel impact ? Huit cibles potentielles ..... 56

Figure 4. Les caractéristiques du développement professionnel jugé efficace selon les enseignants de collège (Talis 2018) ..... 57

Figure 5. La boucle « des deux besoins » ..... 60

Figure 6. Quinze facteurs favorables au développement professionnel. Six synthèses comparées ..... 62

Figure 7. Un dilemme apparent ..... 68

## Introduction. Un regard sur le monde, depuis la France

L'objectif de ce rapport est de documenter les travaux de la conférence du Centre nationale d'études du système scolaire (Cnesco) par la comparaison internationale des politiques, des dispositifs et des pratiques de développement professionnel dans les métiers de l'enseignement (professorat, aide au professorat, direction de service ou d'établissement, inspectorat, formation des professionnels, etc.). Il dresse un panorama sélectif des manières nationales ou locales d'opérer, mais aussi de la fonction qu'elles jouent dans la gouvernance éducative, de leurs cadres statutaires, de leurs effets à moyen et long terme, de leurs modalités de régulation, de l'implication des professionnels dans la définition des besoins, la conception de l'offre et le pilotage des prestations. Finalement, et sur la base de ces analyses, le texte contribue à un processus participatif de formulation de principes (ou d'alternatives) susceptibles de soutenir une politique de développement elle-même au soutien des missions de l'école et des apprentissages des élèves.

Tout cela peut sembler logique et cohérent, mais notons d'emblée que la réalité est bien plus fragmentée : d'abord parce que les contextes peuvent beaucoup différer dans leurs façons de gouverner l'enseignement et de former ses personnels ; ensuite parce que les politiques publiques font partout des compromis entre des intérêts, des visions et des rationalités plus ou moins concurrents, où les préférences culturelles font valoir leurs priorités. Les deux citations reproduites en exergue de ce rapport ont bien sûr été choisies pour forcer la démonstration. Elles sont tirées de deux corpus de productions scientifiques – l'un latin, l'autre anglo-saxon – qui semblent se contredire dans leurs conclusions, mais qui pourraient d'abord diverger par leurs présuppositions. D'un côté, le Français Luc Ria (2019, p. 15) affirme qu'« à l'échelle internationale, aucun véritable consensus ne s'établit entre les chercheurs, les décideurs politiques et les responsables des plans de formation sur ce qui est le plus important à acquérir pour devenir enseignant ». De l'autre, la Néo-Zélandaise Helen Timperley et ses collègues (2007, p. XXV) identifient au contraire « *opportunities for teachers to engage in professional learning and development [that] can have a substantial impact on student learning* »[1]. Très prudents ou très affirmatifs, les travaux de recherche font assurément partie des réalités qu'ils s'occupent d'étudier.

Comparer les contextes n'a ainsi de sens qu'en réponse à certaines questions, ancrées dans une histoire, une culture, des conceptions de l'éducation, de l'école, de l'instruction publique, des savoirs, de la formation des maîtres, de l'État enseignant (Gruson, 1978) et du contrat social qui font l'intérêt ou non de telle ou telle pratique, adossée à des présupposés qui ferment d'autant plus les frontières qu'ils sont ignorés. Comme le postulait Bourdieu (1967), les conflits de réponses sont plus apparents que les conflits de questions, et ne peuvent même exister que sous le patronage d'une incertitude partagée. « Les hommes cultivés d'une époque déterminée peuvent être en désaccord sur les questions dont ils discutent, mais ils s'accordent au moins pour discuter de certaines questions » (p. 370). Une culture donnée a ses intérêts et ses inquiétudes à elle, en particulier parce que son système de pensée fonde son système d'enseignement qui (re)produit son système de pensée. « Ce que les individus doivent à l'École, c'est d'abord tout un lot de lieux communs, qui ne sont pas seulement discours et langage communs, mais aussi terrains de rencontre et terrains d'entente, problèmes communs et manières communes d'aborder ces problèmes communs » (*ibid*.). Enquêter

[1] « des opportunités pour les enseignants de s'engager dans une démarche d'apprentissage et de développement professionnels peuvent avoir un impact substantiel sur les apprentissages des élèves ».

en dehors d'une communauté singulière, c'est donc à la fois, comme on dit, « se décentrer », et le faire en observant les autres depuis un point de vue foncièrement situé. Pour Malet (2008), la double fonction heuristique des comparaisons, en éducation ou ailleurs, est ainsi de « permettre la caractérisation ou la spécification, et dans le même temps la relativisation et la pondération » (p. 179). Un tel projet demande autant d'ouverture d'esprit que de précautions verbales.

La méthode utilisée ici sera moins systématique que stratégique. Remonter à toutes les sources (par exemple aux documentations officielles et/ou à la littérature grise d'une série de pays différents) aurait dépassé les forces et l'ambition de ce rapport singulier. Nous avons plutôt procédé en croisant les recherches et les enquêtes déjà disponibles, quitte à ce qu'elles se réfèrent aux situations nationales de manière sélective, pour comparer (y compris par des chiffres) telle ou telle zone ou dimension particulière du champ considéré : pratiques observables ; conditions-cadres, évolutions dans le temps ; volume de l'offre, de la demande ou de la participation des publics visés ; droits et devoirs collectifs ou individuels ; sentiments d'adéquation ou d'efficacité ; distribution des ressources ; critères d'évaluation ; niveaux de gouvernance ; rôle des directions, des syndicats, des établissements ; statut et qualifications des formateurs ; etc. Le panorama est donc limité, mais l'idée est moins d'en déduire une typologie de modèles profilés qu'un champ de tensions structurelles reliant les occurrences d'où qu'elles viennent.

Qu'appelle-t-on donc « développement professionnel », « formation professionnelle », mais aussi « profession » ou « professionnalisation » un peu partout sur la planète éducative, non pas indépendamment des débats français, mais en écho plus ou moins direct et fécond avec ce qui peut les préoccuper ? Cinq chapitres vont composer un tableau qui doit rendre compte de la situation à l'échelle internationale, mais en regardant le monde à partir de la France et d'une école de la République dont la réputation est de se fondre comme nulle part ailleurs dans ce qu'il faut prudemment appeler « l'identité nationale ». Nous allons donc cheminer entre différents pôles d'attraction, pour procéder à un repérage forcément partiel, que complètent la contribution de l'équipe de Régis Malet (2020) et celle de Claude Lessard (2020) sur le même sujet. Ainsi allons-nous progresser :

1. *Entre valeur et instrument*, pour voir *quelles fonctions* peuvent ou non jouer le développement et la formation continue des professionnels dans le champ global de l'éducation.

2. *Entre droit et devoir*, pour savoir *quel statut* est donné au perfectionnement individuel et/ou collectif dans les différents contextes, sur la base de quels accords entre employeur et employés.

3. *Entre offre et demande*, pour nous demander *quelles démarches* ont ici ou là la préférence, et comment elles se négocient entre les instances organisatrices et les participants.

4. *Entre évaluation interne et externe*, pour estimer *quels impacts* sont mesurés mais aussi recherchés au gré des pays, sans prétendre les fixer nous-même à la place des acteurs et de leur rationalité.

5. *Entre développement endogène et exogène*, pour comprendre *quelles préconisations* rassembleraient finalement les experts internationaux, et à quelles conditions elles seraient ou non suggestives dans le contexte français.

# I. Entre valeur et instrument. Quelles fonctions ?

La formation continue et le développement professionnel sont des valeurs connotées plutôt positivement, dans l'enseignement comme dans l'ensemble des métiers. Mais ce sont aussi des instruments de gouvernance, qui peuvent satisfaire certains acteurs plus que d'autres, compter sur l'autonomie des travailleurs et/ou sur les obligations que leur imposent leurs employeurs, remplir des fonctions de soutien aux personnes, de partage d'expériences, de normalisation des conduites ou d'affichage politique. Faut-il aborder ce champ à partir d'une définition restrictive ou au contraire étendue de toutes ces réalités ?

Malet (2008) suggère de penser les démarches comparatives, non en termes de standardisation conceptuelle, mais plutôt d'« exploration des variations sémiotiques dans l'usage de ces concepts dans différents contextes culturels » (p. 229). Puisque la vocation de ce rapport est de franchir les frontières, il va volontairement et d'emblée ouvrir la perspective, et d'abord sémantiquement : le développement professionnel des personnels d'éducation, leur formation permanente, leurs apprentissages formels ou informels, revendiqués par eux ou imposés par l'État, placés sous le sceau de certifications ou au contraire fondus dans leur travail ordinaire, toutes ces dimensions vont *de facto* et donc *a priori* faire partie de l'équation. Peu importe qui jugera *réellement* formatrice ou pas une démarche singulière, qui la créditera d'un *vrai* développement professionnel ou à l'inverse d'un risque de déprofessionnalisation : embrassons tout le panorama, y compris les discussions à son propos et qui peuvent plus ou moins l'influencer tant elles font partie de ce qu'elles commentent.

La recherche montre que c'est un contexte tout entier qui donne en effet son statut, ses visées et même ses critères d'évaluation au travail de l'école et des enseignants (Dubet, Duru-Bellat & Vérétout, 2010 ; Meuret, 2013). Si ce qu'apprennent les élèves dépend de ce qu'apprennent d'abord leurs maîtres, les compétences de ces maîtres dépendent d'un environnement de travail dont la formation professionnelle officielle n'est que l'une des composantes, d'ailleurs plus ou moins cohérente avec l'ensemble de l'activité. C'est de cette façon que l'enjeu grandissant du développement professionnel – celui d'un apprentissage du métier à l'intérieur même du métier – est de plus en plus souvent abordé. Cette première partie va poser quelques jalons historiques et théoriques, utiles à situer ensuite les pratiques nationales les unes vis-à-vis des autres. Nous verrons d'abord comment le renouvellement progressif des savoirs a mené de l'idée d'instruction de base à celle de formation permanente pour les personnels de l'école publique, puis pourquoi leur formation continue en vient elle-même à s'inscrire dans le paradigme englobant d'un développement professionnel sans limite apparente. Nous terminerons en nous demandant ce que chapeautent ces évolutions : entre innovations lexicales symboliques, vrais mouvements de professionnalisation et transactions peut-être plus ambiguës entre les fonctions manifestes et latentes de la gestion des ressources humaines dans l'enseignement.

## A. La formation permanente : renouveler les savoirs

Un bref regard en arrière peut indiquer d'où nous venons, et nous aider à choisir où aller. L'idée de former les professionnels de l'éducation ne s'est en effet pas imposée naturellement : si un maître est celui qui sait ce que ses élèves doivent apprendre, il est en somme qualifié du fait même d'être ainsi désigné. Dans l'Antiquité, les sages instruisaient leurs disciples de cette façon, par le biais d'un compagnonnage consistant à interagir et théoriser dans le même mouvement. C'est peu à peu que le

savoir *à* transmettre et le savoir *pour* transmettre ont été formellement distingués. En France, le *Rapport sur l'établissement des écoles normales* (Lakanal, 1794) a par exemple proposé de créer des séminaires de formation dans lesquels « ce n'est pas les sciences qu'on enseignera mais l'art de les enseigner », des lieux d'initiation où « les disciples ne devront pas être seulement des hommes instruits, mais des hommes capables d'instruire » (p. 34). La modernité a engendré l'école publique, et l'école publique ce que la *Grande Didactique* de Comenius (1657/1992, p. 29) a baptisé « l'art universel de tout enseigner à tous, sûr, rapide, solide, c'est-à-dire certain quant au résultat ». Systématiser et enseigner à son tour cet art fut et reste pourtant tout sauf une formalité.

Lorsque le rapport dominant au savoir demeure académique plutôt que pragmatique, viser ce que nous appelons aujourd'hui des gestes ou des compétences professionnelles (et pas seulement un patrimoine culturel) n'a rien d'évident. Plus on s'élève dans les niveaux d'étude, plus les professeurs peuvent ainsi concevoir leur perfectionnement comme un prolongement de leurs études disciplinaires. Les latinistes s'intéressent à la langue et à la culture latine, les physiciens à la mécanique quantique et aux nanoparticules, les historiens aux dernières découvertes sur les guerres de Religion ou la Révolution industrielle. Le catalogue des cours offerts à Genève (DIP, 2019) propose par exemple des titres comme « La figure du mendiant en Grèce ancienne » (grec ancien), « Codes correcteurs et corps finis » (mathématiques), « Diversité africaine et histoire du peuplement humain » (biologie), « Populisme et démagogie dans l'Antiquité » (histoire), « Les relations entre la Chine et la Suisse » (géographie) ou « Citations, parodies et emprunts en art » (arts visuels). La plupart de ces offres viennent des facultés de la place, ou d'enseignants assez passionnés par un domaine pour s'adresser directement à leurs collègues. Rares et atypiques sont les propositions à finalité didactique (« Gornergrat : un observatoire astronomique piloté à distance destiné aux enseignants et aux élèves »). Deux sections « Profession enseignante » et « Développement professionnel » regroupent bien des aspects transversaux, mais en visant moins les sciences de l'éducation ou les savoirs de la pédagogie que des ressources personnelles permettant de compenser leur absence : « Trucs et astuces pour mieux vivre son métier d'enseignant », « Booster la confiance en soi », « Humour, bienveillance et émotions positives », « Ressourcements pour enseignants : la boîte à outils d'énergie », « Se ressourcer par le yoga »… C'est ce compromis entre deux réconforts (par ce qui intéresse ou par ce qui déstresse) que prétendent dépasser les programmes professionnalisants. Car plus la formation des enseignants se préoccupe des moyens pratiques de faire apprendre les élèves (en particulier ceux qui n'y sont pas prédisposés), plus elle s'éloigne de l'« intérêt de pure connaissance et de pure compréhension » que l'*ethos* scolastique se fixait comme horizon (Bourdieu, 1997, p. 67).

Former les enseignants (et les former tout au long de leur vie), c'est postuler que la transmission du savoir dépend d'une interaction humaine dont le maître doit travailler à produire les conditions. Son autorité dépend de sa compétence, au moins autant que de son statut et de son érudition. Une telle évolution participe d'un rapport sécularisé, rationalisé, plus ou moins désenchanté et critique aux prétentions à dire le vrai. « L'autonomie reconnue du savoir va de pair avec un remaniement continu du procès des connaissances et une interrogation sur les fondements de la vérité » (Lefort, 1986, p. 29). Le métier d'instruire a si bien promu l'esprit critique qu'il se trouve à son tour désacralisé, parfois désenchanté (Barrère, 2017). La démocratie est le régime politique (ou le moment historique) qui « accueille et préserve l'indétermination », qui « s'institue et se maintient dans la dissolution des repères de la certitude » (*ibid*., p. 26, 30). L'école et les enseignants sont pris dans ce flottement. Entre le dogmatisme (totalitaire) et le relativisme (anomique), la voie médiane de la nécessité de discuter postule l'interdépendance de l'objectivité des choses et de l'intersubjectivité de l'entente à leur

propos : « le regard vertical porté sur le monde objectif se superpose à notre relation horizontale avec les membres d'un monde vécu intersubjectivement partagé » (Habermas, 2001, p 279). La clôture scolaire et l'aura des professeurs s'en trouvent à coup sûr ébranlées : mais répondre par la protection de soi ou par un nouvel engagement ne mène ni aux mêmes pratiques, ni aux mêmes curiosités.

Les comparaisons internationales montrent un mouvement général et des singularités locales. Éduquer pour un monde problématique (Fabre, 2011) engage partout à « régler l'articulation délicate du doute et de la certitude » dans un questionnement des politiques et des pratiques pédagogiques à chaque fois situé (Fabre, 2019, p. 229). Sur le versant de la formation des enseignants, l'ordre du discours et celui de l'expérience se rapprochent dans des formes plus ou moins revendiquées d'articulation entre action et réflexion, adossées à des dispositifs d'alternance entre le terrain de la pratique et celui de sa secondarisation, c'est-à-dire sa ressaisie par l'observation, l'analyse et la discussion (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007). La plupart des pays économiquement développés exigent désormais entre trois et cinq années de formation initiale intégrée pour exercer à l'école primaire, et un diplôme croisant études disciplinaires et pédagogiques (parfois d'emblée) au second degré (Eurydice, 2015). La France préfère un modèle consécutif de formation, à fort ancrage académique et à professionnalisation courte et tardive. Selon Tardif (2010), elle « semble avancer à contre-courant des tendances internationales et des réformes précédentes, en promouvant (…) un modèle qui paraît reposer sur le principe selon lequel la culture scientifique et l'expertise disciplinaire suffiraient à former un bon enseignant » (p. 106). La plupart des experts jugent cette option insuffisante pour faire face aux réalités sociales (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996c ; Obin, 2003 ; Gelin, Rayou & Ria, 2007 ; Feyfant, 2010 ; Wentzel, Lussi-Borer & Malet, 2015), mais des intellectuels médiatiquement plus visibles (et parfois ministres) préfèrent sa logique déductive – « maîtriser un domaine de connaissances, [puis] se familiariser avec la façon dont ces connaissances théoriques peuvent être enseignées, [puis] s'initier à la pratique du métier » (Ferry, 2003, p. 110) – à « une maternisation de tous les maîtres par la pédagogie triomphante » (Finkielkraut, 2007, p. 52). Des ouvrages spécialisés se sentent ainsi fréquemment forcés de rappeler qu'enseigner est « un métier qui s'apprend » (Etienne & Zamaron, 2005 ; Sensévy, 2020), même et surtout si les savoirs de référence font de moins en moins l'unanimité.

> *Si l'on a longtemps pensé que les savoirs disciplinaires étaient suffisants, c'est parce qu'ils ont « l'avantage » d'éluder la question des savoir-faire et des compétences. En effet, les savoirs sont perçus comme nobles, neutres, respectables. L'école n'a pas à les légitimer, l'Université et les savants s'en chargent. Elle n'a pas non plus à les relier à la vie, à se préoccuper explicitement de leur usage : les savoirs prétendent se justifier par eux-mêmes. Au contraire, les compétences renvoient à des pratiques qui renvoient aux rapports sociaux et donc sentent parfois le soufre. (Perrenoud, cité par Guibert & Troger, 2012, p. 126).*

Ce rappel n'est pas original, mais mieux vaut poser d'emblée l'arrière-fond historique et culturel d'un travail de comparaison. Le métier d'enseignant ne peut se développer – voire se professionnaliser – que s'il est considéré comme un métier, c'est-à-dire comme une activité socialement utile, pour cela rémunérée, règlementée pour protéger autant ceux qui l'exercent que les usagers, ancrée dans des savoirs et des manières de faire régulièrement renouvelés, attestés par des diplômes que délivrent des écoles elles-mêmes accréditées (Maulini, 2020). Cet ensemble de conditions pourrait autant valoir pour la chirurgie ou la boulangerie que pour le professorat, mais concevoir l'enseignement comme un

art oratoire (plus ou moins inné) ou une vocation (relevant de l'intimité) peut faire conclure au contraire que « l'inclusion obligée de la pédagogie (ou des sciences de l'éducation) dans la formation des enseignants n'est rien de moins qu'une intrusion dans les croyances privées » (Milner, p. 110, 1984). La tradition napoléonienne des concours d'État a maintenu en France le principe d'une socialisation séquencée (ou « consécutive ») plutôt qu'intégrée (ou « simultanée ») des enseignants et des enseignantes de la République aux savoirs académiques et professionnels : par comparaison aux pays anglo-saxons (voire aux autres pays tout court), « la France peine [ainsi] à conférer aux praticiens une reconnaissance et une responsabilité fortes », alors même que « l'avenir tient probablement à l'affermissement des formes de partenariat entre l'université et la profession, et de la reconnaissance de l'expertise praticienne » (Brisard & Malet, 2003).

Les pratiques de formation continue s'inscrivent dans le même rapport au savoir que celui qui fragilise la formation initiale, et que déplorent régulièrement les spécialistes locaux :

> *Malheureusement, la construction de la professionnalité enseignante en France se déroule selon un mode discontinu, informel et bien trop partiel, caractérisé par une absence de formation professionnelle en formation initiale, une formation trop tardive (année de stage), une interruption quasiment totale de formation lors de l'entrée dans le métier au moment où les débutants en auraient le plus besoin, sans évoquer la grande disparité de l'offre de formation selon les académies ou les territoires éducatifs, et enfin le manque de consistance des formations qui pourraient permettre aux enseignants de mieux vivre leur fin de carrière. (Ria, 2019, p. 234)*

Cette variable historico-culturelle doit être d'emblée prise en compte, sous peine de comparer naïvement les situations, et d'imaginer des transferts hors sol et peu viables de solutions. Plus les savoirs et l'institution scolaire semblent ici ou là à « sanctuariser », plus prétendre « former les professeurs » peut donner le sentiment de relativiser la base d'instruction *préalable* assurant leur autorité. C'est même à l'intérieur des études que peuvent se faire concurrence l'idée « pure » d'un savoir à professer et celle d'un travail plus interactif et plus prosaïque consistant à l'enseigner. La Révolution française et ses héritiers ont voulu émanciper l'espèce humaine (ou plus simplement la Nation) par les lumières de la Raison, donc au moyen d'une action méthodique, fondée sur des faits vérifiés, radicalement opposables aux coutumes et aux superstitions héritées. Mais si l'ambition était grande, son pouvoir a pu être surestimé : les écoles normales durent produire des cohortes uniformes d'instituteurs et d'institutrices assermentés, capables de porter la parole de l'État aux confins du pays et de ses colonies. Tout à leur volonté de réplication, elles ont « mis en œuvre des processus fermés, sur des matières elles-mêmes entièrement structurées, dans le cadre de programmes présentés sous forme accumulative » (Grandière, Paris & Galloyer, 2006, p. 133). Elles transposèrent à leur échelle l'encyclopédisme dominant, au risque d'escamoter la formation professionnelle par « l'idée illusoire qu'un instituteur doit tout savoir, ou presque, quand il commence son métier » (*ibid*., p. 142).

En vérité, la constitution d'un corps de métier demande aussi des occasions d'évoluer, de se parler, d'apprendre de nouvelles choses en cours de carrière. Des programmes de conférences pédagogiques, présidées par les inspecteurs d'académies, ont très vite rempli cette fonction. En France, l'arrêté ministériel du 5 juin 1880 (cité dans Buisson, 1911) a établi les buts et le statut de cette prémisse de formation continue, mais sur un mode lui aussi directif et « entièrement structuré » par les porteurs de l'autorité :

> *L'important est que notre personnel enseignant échappe à cette influence de l'isolement qui paralyse peu à peu les volontés les plus fermes. Jeunes ou vieux, sortis ou non d'une école normale, nos instituteurs ont besoin de faire effort pour ne pas se laisser gagner par le découragement ou par la routine. Pour les y aider, pour tenir chacun d'eux en haleine, nulle action ne peut être plus efficace que celle du corps tout entier, qui a intérêt à ne laisser faiblir aucun de ses membres. En se rapprochant dans des conférences périodiques, ils n'apprendront pas seulement à discuter en commun les questions de méthode, les points de doctrine, les procédés et les livres, tous les détails de l'organisation scolaire ; ils y trouveront, par surcroît, l'occasion de nouer ensemble de bonnes relations de confraternité, et de multiplier leurs rapports avec leurs chefs hiérarchiques, c'est-à-dire de créer entre eux librement cette communauté d'esprit et cette solidarité professionnelle qui fait la puissance et la dignité d'un corps enseignant. C'est pour assurer à ces conférences une action efficace et permanente que le Conseil supérieur a voulu qu'elles ne fussent plus désormais des réunions facultatives et accidentelles de quelques maîtres zélés et désireux de s'instruire ; elles compteront formellement au nombre des devoirs auxquels l'instituteur ne pourra se soustraire sans méconnaître les exigences de sa profession.*

Lutter contre l'isolement, le découragement et la routine ; discuter en commun, nouer des relations, créer une communauté : la mise à jour des connaissances – académiques et pédagogiques – devait contribuer au rassemblement des énergies et au sentiment d'unité. Renforcer l'institution comptait sans doute plus que réviser sans cesse ses croyances, ses idées, ses pratiques, voire ses orientations. C'est au fil du temps que les idées d'éducation et de formation permanente (*lifelong learning*) ont peu à peu plaidé pour plus d'ouverture, d'interactions, de flexibilité, bref, d'indétermination (Brucy, Caillaud, Quenson & Tanguy, 2007). Dans tous les métiers, le devoir de mise à jour (signifié par l'employeur) est devenu (au moins formellement) un droit des employés à l'autoformation : parce que l'intérêt commun des parties était d'actualiser chaque bagage personnel au profit de la prospérité et, de plus en plus, de l'innovation collective. Dans tout le monde du travail, le projet plus ou moins explicite de bonifier les pratiques, accroître leur efficacité, dynamiser les relations, encadrer la participation et le dialogue social, a petit à petit (mais rapidement) transformé le rapport global à la hiérarchie, à l'expertise et aux savoirs de référence. Y compris dans l'école et à tous ses échelons : entre élèves et enseignants, enseignants et directions, directions et ministère, ministère et population.

Aujourd'hui, toute formation professionnelle est d'abord initiale (*pre-service training*) parce qu'elle doit se continuer (*in-service training*) pour porter complètement son nom, considérer l'évolution des mœurs, des activités, des techniques, des savoirs, des idées, des normes et même du rôle de l'éthique dans l'exercice des métiers. Sans cela, chaque travailleur peut vite devenir ou se sentir déclassé, une entreprise perdre en savoir-faire, une profession reculer du simple fait de l'inflation des attentes sociales et des qualifications que ces attentes poussent à exiger. Si l'instruction de base des régents a eu pour fonction de les instituer en dépositaires du savoir, la modernité les a peu à peu forcés (et souvent incités) à renouveler ce patrimoine de réponses au rythme, tant des évolutions politiques, que des découvertes scientifiques et des expériences pédagogiques.

## B. Le développement professionnel : concilier les pouvoirs

L'idée de développement professionnel nous mène au bout de cette logique : plus les changements s'accélèrent, plus les références s'usent et les autorités se discutent, moins le principe d'une formation décrochée de l'action peut s'imposer naturellement. Car qui décidera du problème justifiant qu'on lui consacre ce temps (Maulini & Meyer, 2017) ? Lorsque déclinent les institutions (Dubet, 2002) et que parlementent les « sociétés des égaux » (Rosanvallon, 2011), ce sont les questions autant que les réponses qui en viennent, formellement ou non, à se négocier : sans quoi un pouvoir abusif les décrète tout seul valables, du haut d'une prétention anachronique à monopoliser le sens de l'existence et les raisons de s'en extraire pour l'étudier sous une forme secondarisée, scolarisée, en marge des pratiques et de leur calendrier (Vincent, Lahire & Thin, 1994).

Si la démocratie est le régime de l'indétermination, et la discussion le pivot désormais amovible d'une éthique sans transcendance ni fondation (Habermas, 1991), aucune instance ne peut plus dicter du point de vue de Sirius les choses à savoir, apprendre, enseigner, apprendre pour enseigner. Le pouvoir politique (prescription descendante) et celui de la base (prescription remontante) sont appelés à s'accommoder l'un de l'autre, voire à concilier leurs attentes pour mutuellement se légitimer. Raison théorique et raison pratique peuvent réciproquement se critiquer. Ces considérations philosophiques peuvent sembler bien abstraites vues des terrains et de leurs préoccupations ordinaires, mais elles sous-tendent autant les problèmes éprouvés que les dilemmes quant aux manières de les affronter : l'érosion du prestige et du sens des savoirs enseignés (à renouveler ou sanctuariser) ; le rapport des élèves aux codes et aux contraintes du travail scolaire (à imposer ou justifier) ; la prise en compte de leurs besoins particuliers (par une pédagogie plus ou moins différenciée) ; l'implication des familles dans les itinéraires de formation (à susciter ou réfréner) ; le rôle de l'école dans la fabrication ou la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités (dont s'inquiéter ou à relativiser) ; etc. C'est parce que la définition des enjeux associe de plus en plus de prétendant à la parole que chacun des acteurs peut souffrir de son côté d'un sentiment de désordre, voire d'insécurité.

Il est alors tentant de chercher ou de « restaurer » quelque chose comme une référence indiscutée. Certains pays érigent en noyau de circonstance leur langue nationale, leur littérature, leur histoire, leur constitution ou leur laïcité ; d'autres la citoyenneté planétaire, l'écologie mondiale, la mixité culturelle, le libre arbitre ou l'épanouissement personnel ; mais chacune de ces valeurs pondère les autres, des arbitrages s'opèrent au cœur même de l'action, ce qui engendre partout des équilibres complexes, intégrant leur mise en question. Ancrer la formation des acteurs dans leur terrain doit à la fois la rapprocher de leur travail et l'inciter à se déplacer vraiment. Un programme conduit par l'*Institute for Learning* de l'université de Pittsburgh s'adresse par exemple à la fois aux directions régionales, aux chefs d'établissement et aux enseignants. Mis en œuvre dans les trois régions de Hartford, New York et San Diego, il est divisé en plusieurs sessions, dont l'une a été consacrée – par choix concerté – aux pratiques de participation active (*accountable talk*) dans l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la littérature. Les acteurs interagissent ici avec l'appui des chercheurs, à partir de leçons filmées dans les classes, de transcriptions de séquences clés et de mises en situation. Les interactions entre enseignants sont encadrées par les proviseurs, qui se réunissent à d'autres moments sous la supervision de leurs propres supérieurs, chaque strate de formation renvoyant aux autres. Les apprentissages portent à la fois sur la conduite des échanges participatifs et sur la manière de diffuser plus loin les savoirs à ce propos. Les observateurs de cette stratégie intégrée et intégrale de formation à l'enseignement et à son développement concluent que « *the collaborative*

*effort needed is made worthwhile by the importance of developing a generation of strong, skilled leaders who can create schools that provide expert teaching for all students in settings where they can succeed*[2] » (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson & Orr, 2007). Parler de développement rend l'action commune intransitive : on peut former quelqu'un, pas le développer comme on développe un film ou une idée. Les êtres humains et leurs sociétés *se* développent : l'embryon préalable suppose une unité. Si nouer une alliance est la priorité, alors autant choisir un mot laissant entendre que tout le monde a quelque chose à apprendre de son environnement.

Le « développement humain » a ainsi et historiquement exprimé l'idée d'un progrès toujours possible, mais cohérent et crédible en étant collectivement défini et contrôlé. Dans l'imaginaire occidental, développement (économique) et croissance (matérielle) sont certes devenus, moins les conséquences d'une vie humaine féconde, que la « panacée » ou les « mots fétiches » d'une fuite en avant vers un « progrès infini » (car fantasmé) dont nous commençons à sentir les véritables effets (Rist, 2015, p. 33). Le « développement durable » et la « croissance soutenable » plaident maintenant pour la modération, ce que les tenants de la décroissance jugent trop timoré pour envisager un avenir réellement autolimité (Gorz, 2019, p. 36). À son échelle, le « développement professionnel » évoque la même complexité : la fin de l'histoire n'est pas écrite ; idéalement, le chemin se dessine en cheminant collectivement ; les problèmes appellent des compétences, les compétences des savoirs, mais ces savoirs peuvent interroger les problèmes en retour, leur définition et leur hiérarchie dans la société. L'être humain progresse en devenant plus humain, le professionnel en se professionnalisant : serait-ce tautologique, donc inintéressant ? Cela pourrait plutôt signifier qu'un développement vertueux marie deux qualités : inclure de plus en plus de points de vue dans les discussions ; renforcer ainsi l'autonomie d'un groupe, sa faculté de lui-même se définir et se gouverner.

Développer, c'est donc déplier ce qui resterait sans cela en-veloppé : entouré, protégé, du latin *aluppa* (« copeau ») et/ou volvere (« faire rouler »). En sciences humaines comme en sciences naturelles, le développement des sociétés, des personnes, des professionnels ou des organisations peut être entendu comme un passage progressif, par étapes, qui s'oppose à l'idée plus brutale de « transformation radicale » (Saint-Jean & Seddaoui, 2013, p. 181). Le concept de développement est foncièrement paradoxal, puisqu'il désigne un processus risqué de dé-protection, à stimuler en le protégeant lui-même, simultanément. Ce paradoxe d'une éclosion à circonscrire peut expliquer le succès d'une notion à la fois positive et neutre : positive parce qu'elle évoque une progression, un épanouissement, des stades d'accomplissement ; neutre parce qu'elle évite de distinguer les sources endogènes et exogènes de transformation, le rôle de chaque élément et celui du système dans l'évolution observée. S'en tenir à valoriser le développement (contre l'atrophie ou la sclérose) ne dit en fait rien de ce qui devrait croître, ni de ce qui devrait entraîner la croissance, alors que ces deux variables sont celles qui peuvent fractionner l'apparente unanimité. L'ambiguïté est à tel point de mise que le syntagme *Professional development* désigne « *activities to enhance professional career growth*[3] » sur la plateforme *Education Resource Information Center* (ERIC) du Ministère de l'Éducation des États-Unis : la formule superpose le produit désiré et le processus à l'œuvre *de facto*. Dans le champ de l'éducation, le développement professionnel peut ainsi et à la fois rassembler les suffrages

[2] L'effort de collaboration demandé est rendu fructueux par l'importance donnée au développement d'une génération de *leaders* forts et compétents, capables de « construire » des écoles offrant un enseignement de qualité à tous les élèves/étudiants et dans un cadre favorable à leur réussite.

[3] « Des activités visant à favoriser l'évolution de la carrière professionnelle ».

et cacher des clivages, mais aussi rendre ceux-ci explicites lorsque s'opposent différentes définitions d'un développement « digne de ce nom ».

• Un premier groupe de propositions attribue une double plus-value – qualitative et quantitative – aux transformations opérées. Une formulation simple mais quasi circulaire assimile le développement professionnel aux « activités développant les compétences, les connaissances, l'expertise et d'autres caractéristiques des enseignants » (Talis 2008, citée par Pena-Lopez, 2009, p. 49). Une variante plus explicite préfère dire que *« professional development of teachers is [what] increases their knowledge and skills, improve their teaching practice, and contribute to their personal, social, and emotional growth*[4] » (Desimone, 2011, pp. 28-29). Troisième option : le développement professionnel serait :

> *Le processus par lequel, individuellement et collectivement, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement, aux fins morales de l'éducation ; [dans lequel] ils acquièrent et développent de façon critique le savoir, les habiletés et l'intelligence émotionnelle qui sont essentiels à une pensée, à une planification et à une pratique de qualité, tout au long de la vie professionnelle. (Day, cité par Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005, p. 6)*

Améliorer les pratiques, augmenter les savoirs, les compétences et même l'engagement des travailleurs, telles seraient les conditions nécessaires d'un développement méritant cette appellation. On peut se demander ici qui jugera du bon et du mauvais enseignement, qui mesurera les capacités et l'intelligence d'arrière-fond, qui fixera les « fins morales de l'éducation » ou les critères d'une « pratique de qualité » : la fonction du développement sera-t-elle d'élargir l'autonomie ou de normaliser l'exécution ? Peuvent ainsi et aussi manquer les idées et les sources potentielles de pondération, d'équilibre, d'autolimitation. Si « le mieux est l'ennemi du bien » et que « la dose fait le poison », qui fera le tri entre ce qui mène au progrès ou à la saturation ?

• D'autres prises de position ajoutent les manières de se développer au but visé : le développement est alors « la progression professionnelle (*professional growth*) qu'un enseignant réalise en acquérant de l'expérience et en étudiant systématiquement sa pratique » (Glatthorn, cité par Villegas-Reimers, 2003, p. 11). Les transformations attendues devraient ici s'inscrire dans le cours de l'action, découler de l'expérience et de la réflexivité, ce qui semble exclure la formation théorique, les cours, les conférences, les lectures, tout le passage par des ruptures épistémologiques. Cette définition fixe non seulement les fins mais aussi les moyens du processus : c'est moins en se détournant de sa pratique qu'en revenant sur elle qu'un professionnel de l'enseignement peut espérer une progression. Dans ce registre du praticien réflexif (Schön, 1983 ; Perrenoud, 2006), certains auteurs ouvrent davantage le jeu, mais pour le normaliser autrement : « *professional development is the sum of formal and informal learning pursued and experienced by the teacher in a compelling learning environment under conditions of complexity and dynamic change*[5] » (Fullan, 1995, p. 265). Les expériences vécues peuvent être formelles ou informelles, mais elles devraient toutes découler d'un environnement complexe, dynamique et attrayant. Ce trait met l'accent sur le rôle du contexte global de travail dans les apprentissages des acteurs, mais en déplaçant d'un cran le pouvoir de statuer sur les qualités dont ce

[4] « Le développement professionnel des enseignants [est ce qui] enrichit leurs savoirs et savoir-faire, améliore leurs pratiques d'enseignement et contribue à leur épanouissement personnel, social et émotionnel. »

[5] « Le développement professionnel est la somme des apprentissages formels et informels que l'enseignant suit ou dont il fait l'expérience dans un environnement de travail (et d'apprentissage) contraint, complexe et dynamique. »

contexte peut être ou non gratifié. Des choix idéologiques peuvent être à chaque fois plus ou moins assumés, mais ils incitent à faire la part des choses entre la valorisation et la normalisation du développement considéré.

• Un troisième et dernier groupe de définitions s'efforce de neutraliser les tendances prescriptives des deux premiers : celle où le « bon développement » est prédéfini comme *produit* à atteindre ; et celle où il est préconçu comme *procédures* à instaurer. Entre ces deux normes, certes à l'œuvre dans le monde réel, le développement peut aussi et scientifiquement être appréhendé comme un fait, donc un processus d'autant mieux observable qu'on évite d'en réduire trop tôt la complexité. *A minima*, ce processus peut être ramené à « une transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel » (Jorro, 2014, p. 77). En langue anglaise, on parlera souvent de *professional learning* pour désigner des apprentissages foncièrement vertueux, gages d'engagement à long terme dans le travail et son amélioration. On ne sait ni quelle transformation serait souhaitable, ni comment elle devrait survenir pour être désirable. Une variante de cette approche compréhensive détaille simplement ce que sont les composantes de l'agir en évolution, ce qui mène à considérer « le développement professionnel [comme] un processus de transformation lent (…) des dispositions régulières, des tendances (entendues au sens d'*habitus*) à percevoir, à décider et à agir dans les situations professionnelles rencontrées » (Ria, 2019, p. 24). Les traits constitutifs du concept sont :

- l'existence d'un changement ;
- son déroulement progressif ;
- son impact sur les composantes de l'action, c'est-à-dire les dispositions (ou tendances à percevoir, juger et agir) des travailleurs ;
- son effet d'orientation de leurs conduites dans les situations vécues professionnellement.

Cette définition se veut davantage descriptive que normative : elle ne dit rien du produit ni des procédures idéales, pour se concentrer sur un processus de transformation dont on devine quand même qu'il devrait déboucher sur un gain d'autonomie, soit par une capacité d'agir augmentée, soit par la capacité seconde de prendre le pouvoir sur un éventuel fantasme de toute-puissance aux aguets. On peut en déduire que désigner « les situations professionnelles rencontrées » devient la clé de voûte, tant des compétences à former que des controverses à leur propos, entre définition extensive ou au contraire restrictive des responsabilités que l'école et ses personnels devraient assumer. Si se développer « consiste à mettre le monde social à son service, à en faire un monde pour soi afin de s'y intégrer, c'est-à-dire de le reformuler en participant à l'élaboration de nouvelles significations » (Clot, 1999, p. 122), le développement professionnel est le processus par lequel un travailleur s'approprie son métier en contribuant – éventuellement et intersubjectivement – à le faire évoluer.

## C. Concept global, fonctions locales

Résumons la situation pour stabiliser notre vocabulaire :

- En passant de l'idée d'instruction de base à celle d'éducation permanente puis de développement professionnel, la formation des enseignants et des autres personnels de l'école s'est peu à peu rapprochée du travail ordinairement exercé, a redistribué les pouvoirs entre offre et demande de perfectionnement, au moins par les mots.

- Pourquoi cette évolution ? Parce qu'en démocratie, les savoirs se discutent mais leur sens également, ce qui mène à négocier les relations entre continuité des pratiques et ruptures théoriques, apprentissages au fil et en marge de l'action, évolutions par le bas ou par le haut.

- Dans ce contexte, le développement professionnel (progressif) a englobé la formation continue (décrochée) qui prolongeait déjà l'instruction de base (préalable). Les découpages peuvent changer d'un pays à l'autre, le paradigme de l'alternance s'imposer plus ou moins tôt, mais nous utiliserons ce modèle pour opérer des comparaisons.

- Car les mots sont nécessaires pour penser, mais le faire à travers les cultures pousse à transcender leurs connotations : tant comme produit visé que comme procédures valorisées, le développement peut toujours être positivement perçu, mais sur la base de critères normatifs (plus de savoirs, de compétences, d'intelligence, d'expertise, de qualité, d'efficacité, de vertus morales, d'expériences, de réflexion, de dynamisme, de complexité…) qui peuvent se contredire entre eux et collectivement se discuter.

- Tenons-nous-en ainsi à une définition minimale, qui n'appréhendera le développement professionnel ni comme une pure valeur (indiscutable), ni comme un simple instrument (manipulable), mais comme **un processus plus ou moins progressif – formel ou informel, explicite ou implicite, volontaire ou subi, d'origine endogène ou exogène – formant et transformant des dispositions à l'œuvre dans les situations professionnelles**. Ce que certains nommeront « développement » (une visite d'inspection, un séminaire hors les murs, un changement de méthode, l'implantation d'une réforme…) rimera peut-être pour d'autres avec simulacre, imposture, voire régression, mais nous ne pourrons rendre compte des débats à ce propos qu'en évitant de les trancher d'avance, donc de suppléer les acteurs dans la perception de leurs apprentissages et l'assignation de leurs fonctions.

Étudions donc la place et le rôle du développement professionnel dans différents contextes, sans préjuger de ce qu'il devrait être, ni même de ce qu'il devrait viser pour être conséquent. Ne confondons pas la face descriptive et la face normative de l'adjectif « professionnel » : la première parle des métiers tels qu'ils sont, et peut qualifier l'expérience de tout travailleur salarié. C'est par exemple le cas lorsque la recherche identifie les étapes ou les stades successifs de la carrière enseignante : choix de la profession, formation de base, entrée dans le métier, éventuelles phases de survie, d'exploration puis de consolidation, périodes d'enthousiasme ou de frustration, adaptation peu à peu réfléchie, maîtrise conceptuelle et stabilisation, puis innovation et expérimentation systématiques, enfin retrait ou désengagement (Huberman, 1989 ; Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005). La seconde acception évoque moins l'évolution des personnes que celle des métiers eux-mêmes, en direction de ce qu'on a coutume d'appeler leur *professionnalisation*, comprise comme prise de pouvoir

collective sur les déterminants de la pratique. Les caractéristiques d'un tel *empowerment* sont principalement :

1. La complexité des problèmes à résoudre et des solutions chaque fois singulières à trouver.
2. Le haut niveau des compétences attendues et des savoirs associés.
3. L'autonomie d'exercice vis-à-vis de l'ordre bureaucratique et des lois du marché.
4. Une déontologie collective orientée vers le bien commun et l'intérêt des usagers.
5. Une formation adossée à la recherche, intégrant théorie et pratique, questionnant et renouvelant continument l'état de l'art par l'exercice collectif de la réflexivité.

Ce projet-là est politique, et peut faire cause commune entre la sphère de la pratique et celle de la recherche (Hoyle, 1982 ; Perrenoud, 1996c ; Lang, 1999 ; Whitty, 2000 ; Lessard & Tardif, 2001 ; Maroy & Cattonar, 2002 ; Wittorski, 2007 ; Evans, 2008 ; Altet, Guibert & Perrenoud, 2010 ; Hargreaves & Fullan, 2012 ; Tardif, 2013 ; Prairat, 2015 ; Malet, 2016). Les enjeux sont par définition collectifs, puisqu'autant il est indéniable que les personnes évoluent en travaillant (et pour travailler), autant le sort des métiers est conflictuellement négocié, par exemple entre partisans de la tradition et ceux de l'innovation, promoteurs de l'État providence ou de l'autogestion, d'une école politiquement contrainte et protégée ou au contraire émancipée. Le point de vue développemental (centré sur les personnes) n'exclut pas la seconde perspective, professionnalisante (changeant d'échelle pour observer le métier), mais les deux peuvent aussi bien se compléter que par moments s'opposer (Uwamariya & Mukamurera, 2005 ; Lefeuvre, Garcia & Namolovan, 2011 ; Wittorski, Maulini & Sorel, 2015).

Une définition englobante du développement professionnel n'est pas vraiment neutre, puisqu'elle prend le parti d'écouter le monde avant de lui dicter – frontalement ou non – telle ou telle manière de former, d'une part les élèves, d'autre part celles et ceux dont cette formation est le métier. Mais il est méthodologiquement important de la détacher de l'idéal de professionnalisation, non seulement parce que cet idéal est débattu, non seulement parce que tous les pays ne l'ont pas en vue, mais d'abord parce que les politiques à étudier peuvent souvent faire un usage détourné de cette idée. Nous verrons que les systèmes scolaires peuvent en effet concevoir et mettre en œuvre des politiques, des dispositifs et des pratiques de plus en plus diversifiés : formation initiale puis prolongée, contrôle et mise à jour des compétences, qualifications et spécialisations en cours d'emploi, construction de réseaux ou de communautés d'échange et apprentissage professionnel, mutualisation des expériences et intervisions, recherches collaboratives ou recherche-actions, accréditations de praticiens et d'établissements formateurs, soutien et accompagnement des innovations, réallocations des temps d'exécution et de conception du travail, etc. Nous constaterons aussi que certaines listes sont certes impressionnantes, mais qu'elles peuvent faire écran à l'absence d'incitations et de véritable financement.

Car nous l'avons vu : l'idée de développement est d'autant plus séduisante – c'est sa face « attrape-tout » – qu'elle semble tout englober, y compris des actions locales qui peuvent avoir d'autres fonctions que celles qu'elles affichent. Dans le langage de la redevabilité ou de la performativité (Ball, 2003 ; Dupriez & Mons, 2011 ; Dutercq & Maroy, 2014 ; Malet, 2015 ; Malet *et al*. pour le Cnesco, 2021), les buts sont instrumentaux et clairement hiérarchisés. Les résultats des élèves aux épreuves standardisées sont meilleurs lorsque les systèmes scolaires en cultivent les conditions :

> *Mettre à jour les connaissances des enseignants en fonction des savoirs nouveaux. Mettre à jour les compétences et les pratiques en fonction des nouveaux objectifs. Permettre aux enseignants de faire face aux changements curriculaires. Permettre aux établissements de développer de nouvelles stratégies pédagogiques. Échanger des informations et de l'expertise entre enseignants et d'autres professionnels. Aider les enseignants en difficulté à devenir plus compétents (Schleicher, 2012, p. 73).*

e modèle tendu vers un seul indice de progrès est-il véritablement à l'œuvre quelque part, ou la formation sert-elle aussi de parenthèse dans l'année, de moment de respiration, d'échange convivial d'impressions et d'idées, parfois de résistance et de contestation ? Les fonctions revendiquées peuvent cacher des fonctions plus triviales, mais régulant par la bande le travail ordinaire : un séminaire « ressourçant » ne change par exemple pas le monde, mais il peut au moins servir de « soupape » ou de « bol d'oxygène » à des personnels stressés le reste du temps, pour une fois sans élèves (voire collègues) à supporter (Delens & Gérard, 2015, p. 25).

Lorsqu'un système scolaire, l'une de ses filières ou l'un ou l'autre de ses établissements décrète qu'un temps d'apprentissage est nécessaire pour enseigner, pourquoi le fait-il précisément ? Veut-il répondre aux besoins du terrain ? Satisfaire ses demandes ? Modifier des pratiques ? D'abord les conforter ? Améliorer ses performances ? Dépasser celles des autres ? Compléter la formation initiale, la corriger, la suppléer ? Soutenir les personnes et leur développement ? Leur changer les idées ? Les laisser lire et méditer ? Prévenir la fatigue, l'usure, le *burnout* ? Fédérer les équipes ? Réunir les générations ? Valoriser des expertises ? Qualifier des individus ? Promouvoir les meilleurs ? Séduire les syndicats ? Diffuser ou transposer les résultats de la recherche ? Lutter contre des effets de mode et les offres du marché ? Implanter des innovations ? Standardiser des procédures ? En donner l'impression ? Dire que tout est aligné dans l'institution : programmes, méthodes, formation des enseignants ? Rassurer les parents, la presse, les leaders d'opinion ? Affirmer ses priorités, son exercice de l'autorité, son respect de la liberté pédagogique, sa confiance dans l'autonomie du terrain et son sens des responsabilités ? Cette liste est volontairement longue. Elle rappelle que le travail est une activité de transformation du monde adressée à autrui, que cet adressage pèse de tout son poids lorsqu'une action publique, pour réussir, doit d'abord convaincre symboliquement, et que la « maîtrise des impressions » passe par une « mise en scène de soi » constitutive de l'agir dramaturgique, y compris lorsque les acteurs sont des institutions (Goffman, 1973). En démocratie, une politique peut être plébiscitée parce qu'elle est bonne, mais d'abord parce qu'elle en donne le sentiment. Pourquoi l'éducation, pratique sociale si dépendante des croyances et des idéaux, dérogerait-elle à cette loi de l'opinion ?

Si le développement professionnel en général, les ressources de formation continue en particulier, peuvent servir de variable d'ajustement à des projets politiques en quête de légitimité, autant l'assumer avant de légiférer. Ne sous-estimons pas le fait que le développement professionnel – comme tous les mots apparemment sans défaut – peut mener à la disqualification d'un métier lorsqu'il vient – sous prétexte de continuité entre les apprentissages et le travail – justifier le maintien de formations initiales succinctes et/ou superficielles et les économies invisibles qu'elles permettent. « *Continuous professional development is all the more needed in countries where there is a severe lack*

*of well-trained teachers as well as limited support for practicing teachers*[6] » (Stromquist, 2018, p.39-40). On peut se réjouir qu'une ressource seconde vienne pallier la première lorsqu'elle est limitée : mais trop s'en contenter peut transformer le pis-aller en alibi du *statu quo*. Allons-nous vers une professionnalisation digne de son nom, ou ce mot aussi peut-il cacher des régressions ? Les rhétoriques du progrès éducatif veulent-elles ce qu'elles disent, ou le disent-elles parce qu'elles aimeraient le faire penser ? Quels sont les pays où l'école et les maîtres cherchent le plus d'*empowerment*, au regard de quels critères d'évaluation, revendiqués par quels acteurs, dans quelles formes de gouvernance et de participation ? Quels compromis se nouent-ils entre enseignants, directions, syndicats, prescripteurs, destinataires et prestataires de formation ? C'est ce que nous allons explorer, en croisant les situations régionales, les enquêtes internationales et le bilan qu'en dresse la recherche *in fine*.

[6] « Le développement professionnel continu est d'autant plus nécessaire dans les pays où l'on observe une grave pénurie d'enseignants bien formés et où les dispositifs de soutien pour les enseignants en exercice font défaut ».

## II. Entre droit et devoir. Quel statut ?

Les conceptions du travail éducatif et de son développement sous-tendent le cadre institutionnel qui désigne les attributions de chaque corps de métier : ses charges, ses compétences, ses droits, ses obligations ; le quota alloué ou imposé de jours de formation ; les financements ou les heures de travail offerts ou demandés en échange ; le rôle (ciblé ou diffus) de l'apprentissage continu dans la définition et l'extension des savoir-faire et des qualifications. Les référentiels de compétences professionnelles intègrent de plus en plus la méta-faculté de se tenir à jour, d'évoluer, d'innover, de penser sa pratique et de la perfectionner, bref de se former soi-même tout au long de la carrière : par exemple, et rien que dans le monde francophone :

1. « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » en France (MEN, 2013) ;
2. « Réfléchir sur sa pratique, innover, se former » en Suisse (canton de Genève) (FPSE, 2020) ;
3. « Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continue » en Belgique (MESRS, 2001) et au Québec (MEQ, 2001).

Si la pratique doit être réflexive, la responsabilité de *se* former ou de *s'*engager dans le développement professionnel le devient aussi, même si elle anticipe sur une autonomie précisément à viser.

Certains systèmes scolaires font le pari d'une telle prophétie, capable de s'autoréaliser. Les compléments réguliers de formation (*Weiterbildung* en allemand) ou les étapes successives de perfectionnement (*Fortbildung*) sont ici considérés comme des ressources à disposition des personnes ou des équipes volontaires : avec l'avantage d'exprimer au terrain une confiance *a priori*, de lui déléguer la responsabilité de bien travailler, d'aligner l'offre de prestations sur ses demandes, d'éviter les injonctions et les risques afférents de rapports de force ou de procès en abus de pouvoir ; mais avec l'inconvénient d'un « effet Matthieu » plus ou moins conséquent (où les riches reçoivent plus que les démunis), puisque la partie du personnel la plus engagée, soucieuse ou curieuse d'apprendre (celle qui aurait le moins besoin de se remettre en question) peut entrer davantage que le reste des troupes dans une boucle de progression.

D'autres institutions préfèrent donc prendre les devants en définissant les besoins et les réponses à leur apporter depuis le haut : avec cette fois le profit de n'ignorer personne, voire de centrer leurs efforts sur les individus ou les groupes en difficulté ; mais avec l'autre risque d'un bilan final lui aussi décevant, parce que l'astreinte peut non seulement crisper la frange des acteurs mal disposée, mais aussi celle des militantes et militants de la professionnalisation, rejetant désormais ce qu'ils considèrent comme une marque de défiance et d'infantilisation. La prophétie se réaliserait toujours, mais cette fois en direction du désengagement.

Pour sortir du dilemme entre excès de confiance et abus d'autorité, le lieu de transaction et de décision a tendance à se rapprocher de l'échelon intermédiaire des établissements : mais cette décentralisation redistribue le dilemme au niveau des directions locales, à leur tour tenues de composer entre l'encouragement des initiatives ascendantes (*bottom-up*) et un pilotage contraignant adossé à des règles formelles et des menaces de sanction (*top-down*). Deux équilibres au moins seraient donc à

trouver : d'abord entre ce qui revient réciproquement aux employés et à leur hiérarchie ; ensuite entre un arbitrage plutôt éloigné ou plutôt rapproché du terrain considéré.

Cette deuxième partie devrait documenter le débat en trois temps : le paradoxe d'une ressource devenant charge montrera d'emblée comment et pourquoi les acteurs peuvent être ambivalents ; puis nous verrons comment les systèmes scolaires instaurent des transactions entre droits et devoirs, incitations et gratifications ; entre échelle globale (la profession) et individuelle (chaque professionnel), nous terminerons en étudiant le rôle de l'établissement, variable potentiellement médiatrice (mais en tension) avec les deux autres échelons.

## A. Une ressource et une charge ?

Le paradoxe de départ est historiquement récent, mais aujourd'hui omniprésent : si l'école et ses maîtres doivent régulièrement se soucier d'apprendre pour mieux enseigner, alors la formation des personnels cumule les deux statuts de ressource et de charge, d'aspiration à reconnaître et d'impératif à signifier. Tant les référentiels de compétences que les contrats de travail peuvent alors combiner autorisations et obligations, le cas échéant en déplaçant l'échelon du contrôle : de la conformité des pratiques vers la capacité d'en montrer – au besoin d'en défendre – la légitimité (Lessard, 2009, 2012 ; Maulini & Gather Thurler, 2014).

Les pratiques sont diverses, souvent hybrides, plus ou moins stables, mais elles peuvent toutes puiser dans différents modèles de référence (Demailly, 1991), rangés ici du plus atomiste au plus holistique :

1. Le modèle *buissonnier*, où chaque professionnel s'instruit librement, dans sa ou ses disciplines d'origine, au gré de ses pratiques culturelles, de ses lectures, des conférences qu'il écoute, des expositions qu'il visite, des réseaux sociaux qu'il fréquente, des voyages ou des violons d'Ingres qui entretiennent son commerce avec la langue, la science, l'art ou le sport qu'il enseigne (Maulini, Desjardins, Guibert & Van Nieuwenhoven, 2020).

2. Le modèle *artisanal*, où la curiosité peut s'étendre aux savoirs pédagogiques et didactiques, mais toujours sur le mode d'une démarche privée s'appuyant sur un « catalogue » de cours, séminaires ou stages à options pouvant aborder aussi bien la gestion de classe que la psychologie positive, les mystères du cerveau que l'enseignement explicite (Benninghoff & Hayoz, 2009).

3. Le modèle *bureaucratique*, où l'autorité scolaire prend cette fois le pouvoir de définir les besoins, et organise (parfois avec l'aide de chercheurs) de grands « recyclages » obligatoires, en vue de réagir rapidement à « une carence initiale grave, un changement profond et rapide de la connaissance, une modification radicale des programmes scolaires » (De Landsheere, De Coster, De Coster & Hotyat, 1976, p. 189).

4. Le modèle *managérial*, qui commence par évaluer les résultats (des élèves, des maîtres, des établissements) pour identifier des points faibles et demander aux acteurs concernés de se former individuellement ou en groupe pour corriger le tir, soit en prenant des initiatives *ad hoc*, soit en étant directement coachés par les instances de supervision (Hutmacher, 2005 ; Jorro, 2007).

5. Le modèle *collégial*, qui fait davantage confiance aux gens de métier, à leur conscience et même leur intelligence professionnelle, en leur offrant les moyens de se réunir pour aborder les thèmes de leur choix, mutualiser leurs connaissances ou inviter des experts susceptibles de répondre à leurs questions, en ancrant la réflexion dans leur situation (Corriveau, Letor, Périsset & Savoie-Zajc, 2010).

6. Le modèle *écologique*, qui insiste sur la prise en compte du milieu d'exercice, de ses besoins ou même de ses attentes spécifiques, pour confier à chaque établissement et à sa direction la responsabilité d'inclure la formation collective dans un projet pédagogique intégré et en partie autonome, sorte de colonne vertébrale d'une organisation devenue bon an mal an « apprenante » (Bouvier, 2001).

7. Le modèle *holistique*, finalement, qui aborde le travail scolaire comme un tout susceptible de progresser à condition de ne pas être réduit à l'une de ses dimensions (artisanale, bureaucratique, managériale…), mais normé à la fois de l'intérieur et de l'extérieur, dans un processus où interroger les sources de normativité peut faire partie de la professionnalisation visée (Gather Thurler & Perrenoud, 1991 ; Darling-Hammond, Wei & Andree, 2010).

Nous avons vu dès notre introduction que les traditions culturelles pouvaient différemment composer ces modèles. La recherche occidentale a ainsi tendance à opposer une sorte de méta-modèle anglo-saxon, combinant les logiques managériales (régulation par l'évaluation) et écologiques (supervision des établissements), à un alliage plus souvent continental de composantes artisanales (choix personnels), bureaucratiques (venues d'en haut) et collégiales (en équipe), se plaçant davantage du côté de l'autorité des maîtres et de celle de l'État (Maulini, 2015).

> *En gros, on a l'impression que d'un côté [continental], on valorise un développement professionnel fondé sur le modèle du praticien réflexif, centré sur le savoir analyser sa pratique et le savoir diagnostiquer les besoins d'apprentissage des élèves avec une bonne théorie et en dialogue avec ses collègues, et de l'autre [anglo-saxon], un modèle dit efficace, reposant sur le coaching en classe de pratiques dites efficaces et plus ou moins imposées par la hiérarchie administrative, soutenue par des experts externes. (Lessard, 2020, p. 31).*

Confiance dans le monitorage externe d'un côté (*evidence-based*), dans les délibérations internes de l'autre (*school-based*), l'opposition des styles confirmerait que l'éducation fait partie de l'ADN de l'esprit des nations :

> *Le modèle anglo-saxon de régulation [a] attiré l'attention sur le fait qu'il incorpore conjointement des dispositifs de régulation s'appuyant sur des mesures externes des apprentissages des élèves, sur une exigence de « redevabilité » adressée aux établissements et sur une exigence de formation (initiale et continue) pour les équipes éducatives, en particulier lorsqu'elles semblent être défaillantes (…). Dans ce modèle, d'un point de vue théorique en tout cas, les formations initiale et continue des enseignants font partie du dispositif de régulation et des enseignants hautement qualifiés sont censés être davantage capables de « lire » les évaluations externes et d'ajuster leur travail dans la perspective d'une amélioration de leurs performances. (…) Quand les dispositifs (…) parient davantage sur la réflexivité des professionnels que sur des menaces de sanctions,*

> *[ils] s'adossent à un principe d'autonomie des unités éducatives locales et invoquent précisément cette liberté pédagogique locale comme facteur d'amélioration des performances des élèves. (Dupriez & Mons, 2011, pp. 56-57)*

Les États américains réputés les plus avancés dans la formation de leurs enseignants sont ainsi ceux qui performent le mieux aux tests nationaux d'évaluation des élèves. En étudiant les quatre cas du Colorado, du Missouri, du New Jersey et du Vermont, le Centre de recherche sur les politiques éducatives de l'université de Stanford a observé une convergence de leurs pratiques : analyse des résultats obtenus et de leurs variables explicatives ; définition de standards impliquant acteurs et experts ; établissement de plans de formation à plusieurs échelles (État, districts, établissements) ; focalisation des ressources sur des territoires prioritaires ; formation de formateurs ou d'enseignants de référence pour les disciplines clés (anglais et mathématiques) ; monitorage de l'impact de ces mesures et régulation négociée, y compris avec les syndicats d'enseignants. Le Colorado exige par exemple 90 heures de développement professionnel par personne tous les cinq ans, et en fait une condition de renouvellement de chaque contrat (Jaquith, Mindich, Chung Wei & Darling-Hammond, 2010).

Un pays européen comme l'Estonie, remarqué pour sa progression dans les classements internationaux, préfère miser sur l'incitation. L'obligation de 160 heures de formation sur cinq ans y a récemment été remplacée par une politique de l'offre et de la responsabilisation : chaque enseignant établit un plan de perfectionnement en lien avec celui de son établissement ; les collectivités locales, des hautes écoles, des organismes privés ou des associations proposent des prestations ; leur financement centralisé laisse les acteurs libres de leurs priorités. Cette politique est sous-tendue par un nouveau modèle de l'enseignant compétent : réflexif, attentif aux résultats de la recherche, autonome dans son travail et dans l'orientation du curriculum, actif dans son école, participant à sa propre évaluation au moyen d'un portfolio. (Santiago, Levitas, Radó & Shewbridge, 2016, pp. 201-202).

À un libéralisme interventionniste, tendu vers la performance, répond un *modus vivendi* fonctionnel à sa façon, déléguant du pouvoir aux gens de terrain au prix d'une concurrence étendue entre prestataires formation. Une troisième tradition pourrait être celle des pays d'Extrême-Orient, dont les scores élevés aux épreuves standardisées suggèrent qu'un mélange de gouvernance unifiée et d'interdépendance entre enseignants peut interroger la figure binaire de l'affrontement entre crédibilité politique et liberté pédagogique (Watkins & Biggs, 2001 ; Lam, 2015 ; Bautista, Wong & Gopinathan, 2015).

La tradition japonaise des *kenkyuu jugyou* (*research lessons* ou *lesson studies*), observable ailleurs dans l'Est asiatique, illustre cette quête apparemment collective d'excellence, ancrée dans une culture de l'affiliation plutôt que de la distinction des individus. Des groupes de collègues s'organisent entre eux (parfois avec l'aide d'intervenants) pour partager leurs pratiques et leurs idées sur l'enseignement : un ou une volontaire prépare une leçon sur un thème donné (parfois avec les autres participants) ; le groupe observe la performance en direct, mais peut aussi l'enregistrer pour l'analyser plus systématiquement ; une discussion s'engage *a posteriori* sur le travail opéré et son rapport avec les buts visés ; la séquence peut ainsi être amendée et reconduite dans une autre classe, avec un ou une autre enseignante aux commandes ; un grand groupe peut se fragmenter en sous-groupes parallèles travaillant le même objet ; généralement, un cycle d'études durent dix à quinze heures, réparties sur

trois à quatre semaines dans des séances planifiées à la sortie des cours (Darling-Hammond, Wei & Andree, 2010, p. 4). Cette variante du modèle collégial se concevrait-elle hors de la tradition confucéenne qui peut sembler sa condition ? C'est l'enjeu de la distinction entre les pratiques comparées, leurs conditions d'arrière-fond et les savoirs déductibles de ce détour pour les transposer dans un contexte nouveau.

Quand les experts prennent position – surtout lorsqu'ils sont occidentaux – c'est souvent pour préconiser une convergence des modèles, capable de transcender le dilemme liberté-contrainte en intégrant le perfectionnement des enseignants (*professional development*) dans le projet englobant d'une école elle-même soucieuse d'apprendre pour s'améliorer continument (*school improvement*) : politique progressiste, culture de l'innovation, action coordonnée, rapport constructiviste au savoir, routines du feedback et de l'évaluation, dispositifs d'accompagnement-conseil, éthique de la responsabilité et de l'imputabilité, tout concorderait alors pour qu'enseigner mieux ne soit ni une option, ni un pensum, mais la composante normale d'un travail ordinaire intégrant activement son questionnement (Scheerens, 2010, p. 199). Mais si le langage supranational (et non gouvernemental) use par définition de formules unifiantes, il ne peut faire l'impasse sur ce qui permet ou empêche matériellement les changements : leur utilité, faisabilité, acceptabilité, perçues ou non par les intéressés.

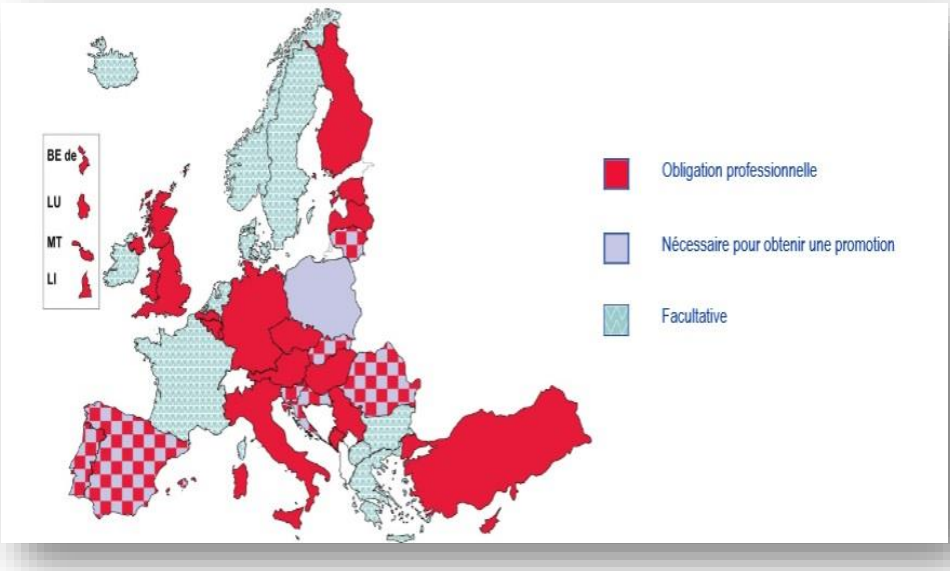
## B. Des transactions complexes

En réalité, des conflits de normes peuvent toujours exister. Les discours les plus lisses sont politiquement sans aspérité : ils postulent que le mandat des enseignants est de soutenir en permanence les apprentissages des élèves, celui de leurs employeurs de soutenir leur développement en coulisses. Mais le travail véritable n'est jamais aussi aligné. L'idée de soutien peut elle-même diviser. Que doit-il être et comment s'observe-t-il sur le terrain : ne rime-t-il qu'avec dévolutions, offres, encouragements, valorisations ? Inclut-il aussi du guidage, du balisage, de la codification, pourquoi pas de la contrainte, du contrôle, des sanctions : tout ce qui peut paradoxalement protéger le terrain en limitant son action ? Concrètement, quels sont les droits et les devoirs des praticiens, et comment se déclinent-ils en curseurs multiples, croisant incitations et/ou conditions de progression salariale ou de promotion ?

En première approximation, les pays d'Europe se répartissent par exemple en quatre groupes différents :

1. Celui où la formation continue est une obligation professionnelle (Allemagne, Autriche, Tchéquie, Hongrie, Serbie, Turquie, Pays baltes, Finlande, Belgique, Royaume Uni…) ;
2. Celui pour qui c'est plutôt une option (Danemark, Suède, Norvège, Islande, Irlande, Pays-Bas, France, Bulgarie, Grèce…) ;
3. Celui qui le rend facultatif, mais nécessaire pour une promotion (Pologne) ;
4. Un dernier groupe croisant devoir global et condition pour progresser (Portugal, Espagne, Croatie, Slovaquie, Roumanie …).

**Figure 1. Le statut du développement professionnel dans les pays d'Europe**




Source : Eurydice, 2015, p. 70.

D'après la dernière enquête Talis (*Teaching and Learning International Survey*) citant les données 2015 de Pisa (*Programme for International Student Assessment*), 23 pays de l'OCDE sur 35 sont adeptes de l'obligation (OCDE, 2019c, p. 173). Mais le diable se niche souvent dans les détails. La France impose par exemple 18 heures annuelles de formation aux professeurs des écoles (enseignants du premier degré), mais cette obligation formelle peut tourner court lorsque les offres ne répondent pas à la demande des personnels. L'Italie a dégagé des moyens dans le cadre du projet national *Buona Scuola* (chèque de 500 € par enseignant, plateforme en ligne, offre de modules de formations, mesure de la satisfaction des formés, certificats de participation dans un e-portfolio), de manière spectaculaire mais ponctuelle et centralisée (Domenici, 2016). En Angleterre,

> *les enseignants ont le devoir professionnel de revoir leurs méthodes d'enseignement et leurs programmes de travail et de participer à la formation continue ou aux activités de développement professionnel continu ; il n'y a pas de minimum prévu par la loi sur le temps à consacrer à la formation continue, [mais] les conditions légales de service engagent les enseignants à se rendre disponibles pour travailler sous la direction du chef d'établissement pendant cinq jours durant lesquels l'école n'est pas ouverte aux élèves. (Plumelle & Latour, 2012, p. 22)*

La Suède consacre 6 % du temps de travail de ses enseignants à leur développement professionnel (soit 104 heures ou 15 jours par an), mais elle ajoute à cela de nombreuses incitations, comme l'occasion de suivre une formation post-grade en travaillant à 20 % pour un salaire de 80 % (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009, p. 15). Les Pays-Bas ont dégagé un budget de 600 euros par enseignant, couplé à un droit individuel à 83 heures annuelles de formation (Lefresne & Rakocevic, 2016, p. 23). L'Australie dégage en moyenne vingt heures annuelles de formation (État de Victoria), parfois redistribuables en cent heures sur cinq années (Nouvelle-Galles du Sud), dont la moitié sont approuvées par le ministère : les enseignants doivent démontrer que leurs expériences de formation contribuent à enrichir leurs pratiques et sont conformes aux normes professionnelles (CIEB,

2016). La Finlande s'en tient à trois jours par an, mais en misant d'abord sur l'engagement dans les projets d'école et les nombreuses passerelles jetées entre les métiers (enseignant primaire, enseignant secondaire, enseignant spécialisé, formateur, etc.) (Niemi, 2015, p. 283). Parmi les cantons suisses, Genève offrait quatre jours par an de formation sans charge d'enseignement à chaque titulaire, ramenés depuis 2016 à deux journées annuelles faute de financement. Les enseignants primaires restent libres de suivre gratuitement des cours hors temps scolaire, mais ils doivent réserver les deux journées déchargées à la formation collective en établissement (Zurn Grillon, 2018). La Belgique francophone fait un peu l'inverse, puisqu'elle a récemment instauré une règle de six demi-journées obligatoires et gratuites par année, quitte à suspendre les cours dans une école pendant trois jours lorsque l'équipe décide de se former sur le site (Blondin & Chenu, 2014). En France, « remettre la formation continue au cœur du métier d'enseignant » est l'une des quinze propositions issues du récent rapport de la mission sénatoriale sur le métier d'enseignant (Brisson & Laborde, 2018, p. 99), au croisement des obligations contractuelles, de la progression des carrières et du management de l'institution. Le texte invite à :

> *instaurer une obligation de formation effective de cinq journées par an, organiser cette formation en dehors du temps d'enseignement en contrepartie d'une indemnisation spécifique, prendre en compte la participation dans l'affectation et le déroulement de carrière des enseignants, formaliser et systématiser le recueil des besoins au niveau local, privilégier des formations collectives de proximité, à l'échelle du bassin de formation ou de l'établissement. (ibid.)*

Une combinaison d'émulation et de contrôle devrait lutter contre le désarroi constaté et contribuer à « une meilleure prise en compte du mérite et de l'investissement des enseignants dans leur avancement » (p. 91). Le développement professionnel est souvent lié à des considérations méritocratiques. Les institutions l'utilisent pour inciter leurs employés à l'engagement, pour compenser ou sanctionner leurs incompétences, voire pour gratifier symboliquement les mieux évalués.

En Amérique latine, les politiques nationales proposent un ensemble d'actions plus ou moins coordonnées entre elles, mais visant un à un les enseignants. Des plans de formation sont établis au niveau central et/ou régional, qui mettent l'accent sur les priorités systémiques : transformation des programmes scolaires ; enseignement des langues et des mathématiques ; éducation à la citoyenneté mondiale ; développement durable ; inclusion numérique ; etc. Des cours théoriques ou méthodologiques forment l'essentiel de l'offre. Des pays politiquement aussi différents que Cuba (socialiste) et le Chili (libéral) connectent directement ces exigences institutionnelles avec des bilans de performance personnels. Après une succession de plans nationaux engagés sous l'impulsion de la Banque mondiale, le Pérou cherche à mieux prendre en compte les besoins du terrain, mais aussi à valoriser les mérites individuels : une offre permanente de modules de formation est organisée par paliers de progression (initial, intermédiaire, avancé), sur trois itinéraires hiérarchisés (rôle d'enseignant, de gestionnaire, de formateur) (Guerrero Ortiz, Robalino Campos & Carrillo, 2019). La situation mexicaine est comparable : les enseignants et enseignantes ont droit à 40 heures de cours annuelles (le plus souvent à distance), mais ce droit devient une obligation en cas d'évaluation insuffisante des prestations (Santibáñez, Rubio & Vázquez, 2018). D'autres stratégies consistent à former des cohortes de volontaires sur une problématique donnée, puis à charger cette avant-garde de diffuser les idées et les pratiques nouvelles. La Colombie a par exemple entrepris d'améliorer les

résultats des élèves au degré primaire (en espagnol et en mathématiques) par une réforme en cascade (*Aprender en Colombia*) censée améliorer à la fois les pratiques enseignantes, le matériel didactique et le climat dans les établissements (Vezub, 2018, p. 36).

La Nouvelle-Zélande a des moyens économiques plus importants, ce qui lui a permis de mettre en place un système de bourses, d'indemnités et de congés sabbatiques ouvert aux candidatures là aussi individuelles. Les enseignants et les personnels de direction peuvent déposer des projets de formation qualifiante à plein temps ou à temps partiel (pour des spécialités comme l'enseignement en milieu Māori, la didactique du bilinguisme, le tutorat en lecture, le conseil en orientation...). Des soutiens plus réduits permettent de financer quatre heures par semaine de décharge et des frais de cours résidentiels ou en ligne (jusqu'à 500 dollars par an). Il est aussi possible de demander des congés compacts de trois, cinq ou dix semaines pour une activité d'apprentissage professionnel. Le dispositif ACET (*Advanced Classroom Expertise Teacher*) récompense des enseignants expérimentés « *who have developed an exemplary level of classroom practice* ». Les candidats et candidates doivent démontrer ce mérite en obtenant le soutien de leur direction, en ayant réussi leurs trois dernières évaluations, et en fournissant des données probantes dans un dossier explicitant leur pratique et ses effets sur les élèves, leurs familles et les collègues (performances obtenues, liens avec le curriculum formel et les publics prioritaires, créativité et innovation, références à l'état de la recherche). Le but de l'opération est explicitement de valoriser le travail de celles et ceux qui souhaitent progresser tout en restant dans les classes (3 % de lauréats). Il se traduit matériellement par une allocation permanente de 5 000 dollars par an et par candidat retenu, soumise à renouvellement (Bonne & Wylie, 2017).

La variable économique et financière ne doit pas être sous-estimée. Une chose est de rémunérer un par un les mérites, une autre de soutenir la formation à long terme de collectifs apprenants. Les entreprises de pointe sont connues pour investir massivement dans la recherche et le développement, mais le secteur public est parcimonieux en comparaison, et soigner l'offre profite partout et d'abord aux personnels les plus qualifiés. En Suisse par exemple, Hanhart et ses collègues (2004) ont calculé que la dépense par travailleur (tous secteurs confondus) s'échelonnait entre 700 francs suisses et 5 400 francs suisses par année, et que celle de services de l'État plafonnait à 900 francs suisses (p. 7). En proportion de la masse salariale, les pourcentages se distribuent entre 0,6 % et 4,5 %, les institutions d'éducation et d'enseignement se situant au bas de la fourchette, à 0,7 % (p. 16). On peut dire que l'effort matériellement consenti n'est guère proportionnel à la valeur par ailleurs affirmée du développement professionnel. Sans parler du fait que les deux tiers du temps consacré le sont de manière informelle, et qu'une large moitié des offres subventionnées forme un catalogue de cours dont l'inefficience relative est régulièrement dénoncée (Landert, 2000). L'Internationale de l'éducation constate et déplore que ses affiliés soient souvent contraints de suppléer des employeurs défaillants :

> *Globally, the highest educational authority (whether federal or state level) pays in full for about half (48 %) of training, and partially covers such expenses for about one third (33 %) of the cases. When the government organises professional development activities, teachers are usually required to pay in full in 19 % of the cases. Teachers in Europe – a region that ostensibly has more educational resources – still find that the state covers their professional development in full in only one-fifth of the cases. (Stromquist, 2018, p. 41)*

Les pays d'Asie investissent de manière apparemment plus massive (et plus ancienne) dans la formation permanente et le perfectionnement de leurs enseignants et de leur encadrement. Sans doute parce que le rapport collectif à l'éducation (et à sa fonction sociale d'intégration) a historiquement forgé davantage d'unité professionnelle, à la fois dans les pratiques et les manières de les mutualiser (Li, 2012 ; Mason, 2014). La région chinoise de Shanghai demande par exemple 240 heures de prolongement de formation à chaque débutant durant ses cinq premières années d'enseignement. L'État de Singapour prévoit 100 heures par an, et des formations spécifiques pour devenir spécialiste d'une discipline, mentor ou maître principal (Schleicher, 2012, p. 75 ; Bautista, Wong & Gopinathan, 2015, p. 311 ; Moldoveanu, Dufour & Dubé, 2016). La pratique des *lesson studies*, déjà évoquée, rassemble des groupes de quatre à huit enseignants pendant huit sessions de deux heures par an, sur le modèle *for teachers, by teachers* (Popova *et al*., 2018, p. 9 ; Schleicher, 2012, p. 48). Plus largement, un réseau créé en 1998 est devenu l'Académie des enseignants de Singapour (*Academy of Singapore Teachers*) : son rôle est de créer des communautés et des cercles d'apprentissage soutenus par des publications elles-mêmes coopératives : les enseignants y partagent leurs connaissances, proposent des ateliers à leurs collègues, communiquent par Internet, rédigent des lettres de conseil et d'encouragement à destination des plus jeunes. Des facilitateurs qualifiés soutiennent ces activités : ils encouragent la formation entre pairs, l'expérimentation pédagogique et le développement de relations collégiales voire amicales entre praticiens (Seng, 2019a, b). À Hong Kong, 88 % des enseignants sont engagés dans des observations de leçons entre collègues, et 84 % dans la préparation de leçons communes (Lam, 2015, p. 302). Chaque titulaire suit 150 heures de formation par période de trois ans : 50 heures sous forme d'apprentissages structurés (cours, séminaires, formations qualifiantes) ; 50 heures de manière distribuée (partage de pratiques, mentorats, projets innovants, comités thématiques, dans les établissements ou entre eux) ; les 50 heures restantes sont utilisées librement (y compris pour des voyages d'études à l'étranger, recherches et publications) (COTAP, 2015). En Corée du Sud, les praticiens sont tenus à 90 heures de mise à jour tous les trois ans, et des programmes thématiques de cinq semaines (180 heures) débouchent sur un certificat permettant une augmentation salariale et une promotion (Lam, 2015, *op.cit*.). L'absence de telles perspectives est parfois dénoncée en Europe :

> *L'accès à des programmes de formation débouchant sur des diplômes ou des qualifications est pointé comme insuffisant, notamment en Angleterre et en Suède, où seul un enseignant sur dix déclare suivre un tel programme, contre un sur cinq aux Pays-Bas ou un peu moins d'un sur cinq pour la moyenne des pays impliqués dans le protocole Talis de l'OCDE. (Lefresne & Rakocevic, 2016, p. 23)*

Si 18 % des enseignants et enseignantes européens pensent que leur formation continue peut impacter leur carrière (tendance à la hausse), ils ne sont que 6 % en France (Depp, 2019a, p. 4). Les moyennes sont donc une chose, mais elles peuvent cacher des inégalités.

Les scores nationaux montrent que près de 94 % des enseignants du panel Talis 2018 (entre 82 % en France et 99 % en Lituanie, Australie ou région de Shanghai) ont participé à une opération de formation continue dans les douze derniers mois (OCDE, 2019c, p. 173). Des calculs antérieurs ont estimé la durée moyenne d'engagement à environ un jour par mois (Schleicher, 2012, p. 75). Un quart des personnes ont dû participer à leurs frais, aucun pays n'offrant la totale gratuité (*ibid*.). Deux tiers des professeurs en moyenne (mais entre 30 % et 90 %) sont par contre partiellement déchargés de leur temps d'enseignement (Pena-Lopez, 2009, p. 65). Les incitations sont donc plus ou moins fortes

et plus ou moins corrélées avec les demandes des acteurs, et elles évoluent rapidement. Les derniers chiffres montrent quand même qu'environ la moitié de tous les enseignants du premier cycle du secondaire de l'OCDE sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que « le programme de formation est en conflit avec leur emploi du temps professionnel » (54 %), qu'il n'y a pas d'incitation à participer au développement professionnel » (48 %) ou que « les programmes de formation sont trop onéreux » (45 %) (OCDE, 2019c, p. 201).

Évolution notable : l'évaluation du travail (voire de ses performances) est de plus en plus connectée à la formation. En 2018, plus de 90 % des enseignants interrogés par Talis ont déclaré que leur travail est d'une manière ou d'une autre évalué par leur hiérarchie (Schleicher, 2020, p. 44). Cette proportion a beaucoup augmenté depuis les enquêtes antérieures. Aujourd'hui, 90 % des professionnels ainsi supervisés disent que leur bilan de compétences est suivi de l'élaboration d'un plan de formation, 71 % évoquent la mise en place d'un coaching, 70 % une modification de leurs responsabilités dans l'école. Les deux dernières mesures ont pris de l'ampleur entre 2013 et 2018, ce qui n'empêche pas des conséquences plus directes – financières ou contractuelles – d'avoir le plus progressé (*ibid*.). Cas limite, « la Lituanie est l'un des seuls pays [avec le Kazakhstan] où le développement professionnel est obligatoire en vue de maintenir l'emploi et dans un but de promotion ; c'est aussi le pays qui compte le plus grand nombre d'enseignants ayant accès à des activités de formation » (OCDE, 2019c, p. 173). Ailleurs, on observe plutôt une décorrélation entre le taux d'obligation et celui de fréquentation, ce qui pourrait confirmer l'intérêt des politiques d'encouragement et d'attribution de compétences aux acteurs de terrain (Depp, 2019a, p. 3). Le modèle allemand et néerlandais de formation « en cascade » ou par « dissémination » s'apparente à celui que nous avons observé en Amérique latine : les enseignants déjà formés s'adressent par cercles concentriques à leurs collègues, manière d'exploiter leur sens des responsabilités (Maaß & Doorman, 2013). On compte 40 % de praticiens engagés dans un réseau d'échange entre collègues (OCDE, 2019c, p. 178). Pour certains rapports d'inspection, « il convient de faire confiance aux professeurs, tant les attentes qu'ils expriment correspondent aux besoins de l'institution » (Cristofari, Le Pivert & Lussiana, 2018, p. 6). La recherche peut plus ou moins plaider dans leur sens, parce que contrainte ou confiance serait un faux dilemme pour une politique mariant plus subtilement responsabilisation et incitations :

> *Les politiques obligatoires ne devraient pas être considérées comme le seul moyen de garantir la participation au développement professionnel. Singapour n'a pas de politique visant à rendre les activités obligatoires, mais c'est l'un des pays où le taux de participation à la formation est le plus élevé. Une explication possible est qu'à Singapour, le développement professionnel continu fait partie intégrante de la vision commune de l'établissement relative à l'apprentissage professionnel. Les enseignants ont 100 heures par an à investir dans la formation, et reçoivent des conseils pour prendre leurs décisions en matière de formation ainsi qu'un accès aux réseaux d'enseignants. En conséquence, les activités de développement professionnel sont plus qu'un mécanisme de renouvellement ou de promotion des enseignants ; elles font partie du travail quotidien et des tâches scolaires habituelles des enseignants. (OCDE, 2019c, p. 173)*

Mais attention, si ces conditions-cadres peuvent être plus ou moins favorables à des opérations explicites de formation (décrochées du travail ordinaire), elles ne doivent pas faire écran à la nature du poste lui-même, à son temps de service face aux élèves et donc aux proportions qu'il instaure d'emblée entre durée de l'action et espaces de réflexion. Les comparaisons internationales sont là

aussi basées sur des moyennes pouvant occulter des différences entre statuts sectoriels ou ordres d'enseignement, mais elles permettent d'ancrer la question du développement professionnel dans celle – encore plus stratégique peut-être – des conditions de travail et de la conception du rôle des enseignants. Darling-Hammond et ses collègues (2009, p. 15) dénoncent par exemple la situation américaine, en rapportant les heures de présence des enseignants face aux élèves à la totalité de leur emploi du temps. Le ratio varierait de 80 % aux États-Unis (1 080 heures par an) à 60 % en Europe et même 35 % en Corée du Sud : on constate les heures de préparation, de correction, de régulation, de conception, de lectures, d'échanges – de ressaisie du travail réalisé en classe – que de tels écarts assurent aux mieux lotis, et que ne compensent que faiblement quelques journées ponctuelles de formation officielle.

> *One of the key structural supports for teachers engaging in professional learning is the allocation of time in the work day and week to participate in such activities. In most European and Asian countries, instruction takes up less than half of a teacher's working time. The rest — generally about 15 to 20 hours per week — is spent on tasks related to teaching, such as preparing lessons, marking papers, meeting with students and parents, and working with colleagues. Most planning is done in collegial settings (such as large faculty rooms where teachers' desks are located to facilitate collective work) and during meetings of subject-matter departments and grade-level teams. (ibid.)*

Du temps pour soi n'assure pas qu'il sera bien utilisé, mais on peut faire l'hypothèse inverse qu'**un enseignant aura d'autant plus l'envie et l'occasion de développer ses compétences que son contrat le mandatera et même le rémunérera pour apprendre, en postulant que la chose est nécessaire pour enseigner**. On estime qu'à Singapour, 20 heures par semaine vont ainsi au travail d'équipe, entre 10 et 14 heures au face à face avec les élèves : les postes sont hiérarchisés entre enseignants novices (10 heures d'enseignement), expérimentés (14 heures), *senior teachers* (12 heures pour libérer du temps de mentorat) et *lead teachers* (supervisant et coordonnant le travail d'équipe) (Low, Goodwin & Snyder, 2017, pp. 23-28). De nombreux systèmes scolaires investissent dans l'encadrement des novices, entre fin de formation initiale et premières années de service (Woods, 1977 ; Guibert & Lazuech, 2011). Le *New Teacher Induction Program* de l'Ontario (Canada) accompagne les nouveaux enseignants pendant leur première année de service, par le biais de mentorats et de formations obligatoires dans les domaines jugés prioritaires : gestion de classe, évaluation, relations familles-école, enseignement de la littératie et de la numératie, élèves à besoins particuliers, etc. (MEO, 2019). La Nouvelle-Zélande (ou la Nouvelle-Galles du Sud en Australie) ne se contente pas de proposer un *coaching* de proximité ou des séminaires *ad hoc*, d'ailleurs susceptibles de susciter plus de dépendance que d'autonomie (Losego, Amendola & Cusinay, 2011 ; Ria & Lussi Borer, 2013) : les débutants y sont déchargés de 20 % de leur temps de travail en première année, puis de 10 % l'an suivant, ce qui prend en compte leur besoin d'entrer peu à peu dans le métier, sans tout de suite devoir rivaliser avec leurs collègues les plus chevronnés (Moldoveanu, Dufour & Dubé, 2016).

## C. La médiation des établissements

**Plus le développement professionnel est intégré au travail ordinaire, plus les établissements peuvent apparaître comme l'échelon stratégique de sa mise en œuvre.** L'environnement professionnel, son organisation, sa division du travail, sa hiérarchisation conditionnent l'activité quotidienne, mais aussi le désir de la rendre ou non plus compétente et/ou satisfaisante. Au niveau

clé des écoles, le climat de travail dépend d'une série de variables qui peuvent plus ou moins motiver l'engagement des enseignants, et que cet engagement peut en retour améliorer : agencement des lieux, comportement des élèves, sens des apprentissages, sentiment de reconnaissance et de justice, confiance réciproque, connivence entre professionnels et usagers, liens avec l'environnement et la cité, etc. Une organisation apprenante ancre chaque désir individuel de progresser dans une dynamique croisant défis à relever et besoin de sécurité. Idéalement, tout le monde participe à l'entreprise collective, mais le rôle des directions est d'amorcer le mouvement, de le faciliter, de le rendre durable, bref de « travailler sur le travail » pour qu'il se perfectionne en se faisant.

L'évolution du contrat social et de la gouvernance démocratique évoquée en première partie trouve ici un écho. Entre un pouvoir central forcé de composer avec sa main d'œuvre, et des besoins ou des choix personnels de plus en plus tenus de rendre des comptes, l'entité intermédiaire joue un double rôle de fédérateur et d'arbitre, à la fois unitaire et distribué. Suivant les contextes et les histoires politiques, les initiatives locales sont soit au fondement du système scolaire, mais à coordonner, soit une manière de l'assouplir, parce que son point de départ était centralisé (Gather Thurler, 1994 ; Maulini & Progin, 2015). Dans tous les cas, le travail d'équipe, son organisation plus ou moins participative et sa supervision par une hiérarchie de proximité, sont censés rendre la gouvernance plus agile (Walter, 2020), mieux en phase avec les réalités de l'activité et davantage investie par chacun des acteurs. Plus l'établissement est autonome, plus il doit lui-même pouvoir décider de ses formations, voire devenir une force de proposition, un « établissement formateur » pour son personnel et la relève dont il encadre l'initiation. Lessard (2020) s'interroge à ce propos :

> *Est-ce bien réaliste de penser être en mesure de mettre en œuvre à l'échelle d'un système les caractéristiques d'un développement professionnel jugé efficace ? Doit-on plutôt formuler des attentes plus modestes et mieux circonscrites au niveau de l'établissement doté d'une véritable autonomie en la matière ? (Lessard, 2020, p. 31)*

En Allemagne par exemple, la Commission fédérale sur la formation des enseignants (*Gemischte Kommission Lehrerbildung*) considère le perfectionnement de chaque titulaire comme une contribution de principe à l'apprentissage collectif : « il est capital de percevoir cette participation non comme une décision individuelle mais comme une contribution au développement de chaque établissement et au développement du personnel enseignant au sein de chaque établissement » (Plumelle & Latour, 2012, p. 13). Se former n'est pas qu'un droit des personnes : c'est un devoir vis-à-vis de l'institution et de l'ensemble des collègues, relève comprise (Gervais & Desrosiers, 2005 ; Ulvik & Langørgen, 2012). Les modèles collégiaux et écologiques du développement professionnel (voir notre partie II.A. p. 23) vont jusqu'à considérer le collectif de travail comme le catalyseur de ses propres apprentissages : ce sont les situations vécues localement qui entraînent les problèmes éprouvés, puis les problèmes traités ensemble qui amènent les discussions, recherches, prises de conscience projetant tout un groupe vers l'avant (Leclerc & Labelle, 2013 ; Bissonnette, 2016). Le courant du *Workplace Learning* (Billett, 2001) a contribué à exporter vers l'école les concepts de collectif de travail, communauté de pratiques, communauté professionnelle d'apprentissage, environnement capacitant, laboratoire de changement…

> *Pour de nombreux experts internationaux, seuls sont efficaces les dispositifs de formation et d'accompagnement au long cours des équipes éducatives sur leur lieu de travail. À condition encore que les enseignants en soient les principaux artisans et qu'ils puissent,*

> *en reprenant la main sur leur métier, regagner la crédibilité sociale et le capital-confiance qui leur font actuellement si cruellement défaut. (Ria, 2019, p. 19)*

Ce principe participatif détonne avec des données indiquant une faible implication des enseignants français dans l'élaboration du curriculum, le travail collégial ou la supervision de leur travail par une inspection qu'ils jugent infantilisante (OCDE, 2019c). Par contraste, la Finlande investit moins dans les formations décrochées que dans une politique à long terme de *school-based development projects* (Niemi, 2015, p. 283). Selon Bonsen et von de Gathen (2006), les cinq conditions à créer pour aller dans cette direction sont :

1. Des normes, valeurs et buts partagés ;
2. Un travail collaboratif ;
3. Une centration sur les apprentissages et l'enseignement ;
4. Un dialogue réflexif ;
5. Un déconfinement (*Deprivatissierung*) du métier.

Déconfiner, c'est passer du modèle de la « boîte à œufs » (un enseignant par classe) à celui de l'intelligence collective (où nul n'est autosuffisant). La coopération, le co-enseignement, l'analyse des pratiques, la vidéo-formation, l'évaluation des élèves, le monitorage institutionnel, le travail en réseaux et par partenariats, l'accueil de stagiaires, les recherches collaboratives avec des universitaires ou des mouvements pédagogiques : tout peut concourir à combiner la conduite et la réforme du travail (Jamet, 2013 ; Feyfant, 2013). Au moins idéalement.

Car certains pays ont généralisé ce principe, mais en confiant son application à des directions d'établissements plus ou moins aptes et autorisées à exercer des responsabilités de formation. Un leadership volontiers participatif ou distribué peut certes associer les enseignants à une vision collégiale du développement des pratiques et de la formation continue, mais une quête de performance ou de cohérence immédiate plaide parfois pour un management plus tranchant, combinant le contrôle du travail, son évaluation formelle et des obligations individuelles ou collectives de mise à niveau (Archambault, Poirel & Garon, 2017). La recherche a tendance à valoriser les deux principes en constatant que « *both shared and instructionally focused leadership are complementary approaches for improving schools* » (Seashore Louis, Dretzke & Wahlstrom, 2010, p. 315). La vertu d'une direction forte (« *strong leadership* ») est de gérer efficacement les affaires courantes, mais pour mettre plus de temps et d'énergie au service d'une spirale ascendante : des apprentissages étendus chez les élèves, des pratiques consolidées chez les enseignants, des initiatives négociées entre tous les participants. La littérature sur les modèles d'*effective* ou *successful leadership* identifie des facteurs de développement pouvant valoir autant pour les élèves que pour leur école et, entre eux, les enseignants. Ces ingrédients dressent le cahier des charges d'une direction entraînante et ainsi bonne pédagogue : définir une vision, des valeurs, des buts ; améliorer les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage ; évaluer et réguler en permanence les effets des actions menées ; distribuer les rôles et les responsabilités ; soutenir la prise d'initiative et l'innovation ; enrichir le curriculum en ancrant les savoirs académiques dans la vie et ses expériences ; combiner les occasions internes et externes de développement professionnel ; susciter les échanges et la valorisation des compétences entre enseignants ; mutualiser les savoirs et les pratiques ; organiser un recrutement et un renouvellement sélectif du corps enseignant ; exprimer son intérêt pour le bien-être et la collaboration professionnelle ; tisser des liens stimulants avec l'environnement scolaire (Day & Sammons, 2014,

pp. 27-28). Mettre sur pied des formations communes ne serait que le b-a-ba de cette vision : c'est dans le flux du travail ordinaire que la volonté et le sentiment d'apprendre devraient d'abord se conjuguer.

D'un côté, « la combinaison de l'encadrement pédagogique et du partage des responsabilités, ainsi que l'utilisation des résultats des élèves à l'appui de l'élaboration des objectifs, du programme et du plan de développement professionnel de l'établissement, s'avèrent l'approche la plus propice à l'instauration d'une communauté d'apprentissage professionnel au sein de l'établissement » (Fraser, 2016, p. 2). Il faut s'intéresser à toute la vie d'une école pour observer si elle apprend (Gather Thurler & Perrenoud, 1991). Le Québec a par exemple initié une politique d'incitation, soutenant des établissements volontaires et comptant sur un effet boule de neige pour en séduire d'autres (Desjardins, 2015). D'un autre côté, des facteurs plus modestes ont montré qu'ils pouvaient aussi jouer. En Australie, des stratégies de formation continue dans le domaine de la numératie ont ainsi parié sur des synergies à créer entre les enseignants et leur hiérarchie. Lorsque les directions participent elles aussi aux séminaires à ce propos, l'impact apparaît plus élevé sur la motivation, la réflexion et l'évolution des pratiques professionnelles. Au passage, les cadres développent eux aussi leurs compétences d'observation, d'analyse et d'évaluation du travail pédagogique ordinaire (Hilton, Hilton, Dole & Goos, 2015, pp. 27-28). Leur implication est plus ou moins attendue dans les différentes régions. Les études chiffrées indiquent que leur participation à des activités d'encadrement pédagogique varie entre 98 % (en Malaise) et 34 % (au Japon). Des pays d'Europe comme la France (58 %), l'Italie, la Finlande ou les Pays-Bas se distribuent au-dessous de la moyenne de 70 % (Fraser, 2016, p. 3).

En Grande-Bretagne, nous avons vu que les politiques d'imputabilité et de mobilisation du personnel visent depuis plusieurs années les établissements (plutôt que chacun de leurs membres) en les impliquant dans la boucle de régulation. Les inspections du travail se sont ainsi déplacées des enseignants vers les écoles, charges aux directions locales de prendre des mesures de remise aux normes en cas de défauts de prestations (Rosenthal, 2004 ; Brunsden, Davies & Shevlin, 2006). La menace du *naming and shaming* aurait ainsi entraîné une technicisation des programmes scolaires, une standardisation des compétences des enseignants, des phénomènes de compétition interne et de fragmentation de la profession. Finalement, « le recentrage des pouvoirs exécutifs dans la régulation du système éducatif anglais s'est même intensifié et étendu au contrôle de la formation des enseignants, au travers d'un déplacement significatif de la formation de l'université vers les établissements scolaires » (Malet, 2012, p. 213). **En somme, l'échelon intermédiaire de la communauté éducative paraît partout très investi, mais selon des modalités qui en font d'abord un représentant de l'État modernisé ou davantage un prestataire flexible sur un quasi marché** : la professionnalisation comme acte de résistance ou au contraire d'adaptation peut ici comme ailleurs alimenter des controverses ou les neutraliser au prix plus faible de quelques ambiguïtés.

Entre ces deux options, les écoles peuvent aussi fonctionner en réseaux, manière de se comparer pour le profit commun tout en creusant chacune son propre sillon. Le projet *School-University Partnership for Educational Research* (SUPER) a par exemple été créé il y a vingt ans par l'université de Cambridge. Son objectif : « répondre à une préoccupation nationale concernant le manque d'impact des résultats de la recherche en éducation (généralement produite par les établissements d'enseignement supérieur) sur les questions quotidiennes pertinentes pour les politiques et pratiques dans les écoles » (Gaussel, 2020, p. 11). Les trois temps de chaque opération cherchent à réunir chercheurs et acteurs

autour de problèmes partagés, à la recherche de solutions et d'apprentissages chargés de sens parce qu'ancrés dans le travail réel et ses préoccupations. Au début, un groupe exploratoire (composé de chercheurs, de principaux et de professeurs) siège durant une année pour concevoir et planifier paritairement la recherche. La deuxième étape est celle d'un recueil coordonné de données, chaque école participante devant croiser questionnement des élèves et des enseignants sur des thèmes sélectionnés en amont et documentés par une revue de la littérature scientifique (le bien-être dans l'établissement, les difficultés scolaires et la résilience des élèves, etc.). Pour finir, des séminaires et ateliers ouverts à tous les professionnels sont mis sur pied pour mutualiser les résultats et la réflexion collective à leur propos (*ibid*.). Cette forme de partenariat peut compléter un management plus vertical, où la science est moins une alliée qu'une observatrice, mais elle peut aussi le contester. Pour ses promoteurs, ce modèle est d'autant plus fécond que les savoirs pédagogiques sont considérés comme des ressources à enraciner dans des pratiques associant engagement et lucidité : « *By doing so we may then be able to meet the ambitious aim of creating educationally useful and worthwhile knowledge* » (MacLaughlin & Black-Hawkins, 2007, p. 341).

## III. Entre offre et demande. Quelles démarches ?

Les droits et les devoirs sont une chose. Une autre sont les pratiques et les démarches effectives de formation, qui peuvent inciter les professionnels à en (re)demander ou non. Une partie de la quête de développement se joue davantage dans la rencontre entre des offres plus ou moins pertinentes à l'intention des publics visés, et une demande de ces publics elle-même plus ou moins claire dans l'expression de ce qu'elle attend. **La prise en compte des *besoins* est très souvent évoquée pour rationaliser les programmes de formation continue ou des politiques plus globales d'*empowerment*, mais la question vraiment épineuse est de savoir qui les établit** : le terrain, ses autorités de tutelle, les institutions de formation et/ou des prestataires de service poussant à l'ouverture d'un marché plus ou moins lucratif et libéralisé.

Comparer la situation des pays francophones de l'hémisphère nord suffit à montrer la diversité des situations, les hésitations partout perceptibles, en somme l'instabilité d'un domaine d'action publique qui pourrait gagner à davantage s'institutionnaliser et – c'en serait peut-être la condition – à lui-même se professionnaliser.

> *Les formations initiales s'établissent partout dans des institutions (universités, hautes écoles), mais les formations continues sont plus fluctuantes, soumises aux intérêts du moment, aux effets de mode, aux aléas de leur financement. Un marché se développe, plus ou moins proactif et séduisant. Il peut mettre les offres en compétition, mais aussi les demandes, logiquement. En Suisse, les certificats, diplômes et maîtrises d'études avancées se multiplient, et pourraient apporter des avantages concurrentiels – symboliques ou matériels – à une frange surqualifiée d'enseignants. En Belgique, l'obligation de perfectionnement émerge dans un champ où les contenus de formation sont conditionnés par des choix politiques eux-mêmes dépendants de lobbies d'usagers ou d'experts plus ou moins puissants. Au Québec, de gros moyens sont alloués aux établissements volontaires dans l'ignorance des équipes moins motivées, voire à leur détriment. La France a une réputation de centralisation, mais les alternances politiques y font et défont l'idée même d'une formation des enseignants. Tout se passe comme si deux tendances antagonistes se disputaient finalement la préséance : celle où la liberté de contracter (de l'employeur ou de l'employé) peut transformer la formation continue en un service monnayable selon la loi marchande de l'offre et de la demande ; celle où cette liberté est contrainte (pour l'employeur comme pour l'employé) au profit d'un programme et d'objectifs à long terme, d'un référentiel de savoirs et de compétences documenté par la recherche en éducation, de formateurs connaissant le terrain et ses préoccupations, de liens solides et cohérents entre formation initiale et suite de la carrière, bref, d'une institutionnalisation de la formation continue des enseignants. (Maulini, Desjardins, Étienne, Guibert & Paquay, 2015, pp. 235-237)*

Il nous faut donc élargir le terrain de l'enquête aux autres régions du monde, pour examiner la manière dont celles-ci appréhendent l'équation. Nous le ferons en découpant à nouveau cette partie en trois étapes d'analyse. Pour voir d'abord comment la clause des besoins peut être en réalité contestée par celle de la satisfaction subjective des acteurs impliqués. Ensuite pour dresser un panorama de la diversité des pratiques, et interroger son rapport aux savoirs et aux compétences professionnelles qui servent ou non de référence – explicite donc discutable – pour les orienter. Enfin pour nous demander

quels profils de formateurs sont valorisés dans les différents contextes, et en quoi leur expertise et leur propre formation peuvent contribuer à réduire l'écart souvent dénoncé entre la réalité du travail de terrain et ce qu'en disent celles et ceux qui ont la prétention de l'aider à progresser.

## A. D'une clause à l'autre : besoins ou satisfaction ?

Les enquêtes indiquent globalement une fréquentation significative de la formation continue par les professionnels de l'enseignement. Les données de l'enquête Talis de l'OCDE agrègent aujourd'hui celles de près de 50 pays et portent autant sur les effectifs observés que sur la fréquence des formations suivies et leur durée. Par exemple, en 2013 « le taux de participation des enseignants du secondaire obligatoire à des stages ou à des ateliers de formation continue, portant sur les matières enseignées et les méthodes pédagogiques, au cours des douze derniers mois, est de 72 % » (MEN, 2018, p. 44). Les chefs d'établissement ont leurs propres rendez-vous, et sont eux aussi 73% en moyenne à participer à des cours-séminaires sur l'encadrement (OCDE, 2019c, p. 188). La durée moyenne de participation est de 8 jours chez les enseignants. La France est aussi concernée, mais chaque fois en-dessous de la moyenne globale. En 2018, 95 % de l'échantillon international avaient suivi une activité de perfectionnement durant l'année précédente, contre 83 % dans l'Hexagone (le plus bas taux des pays sondés) (OCDE, 2019a, p. 5). Cet écart se retrouve dans les cours et les conférences suivis (75 % contre 50 %), aussi bien que dans les occasions de supervision et d'accompagnements fournies (48 % contre 27 %) (Depp, 2019, p. 4).

**Quelles sont les variables corrélées avec l'engagement en formation ?** D'abord le niveau de qualification (très souvent lié au désir de progresser), le genre (les femmes sont plus impliquées), le moment de la carrière (entre les urgences des débuts et le désengagement des dernières années). Sans surprise, « les personnes accordant une valeur plus élevée à l'indice d'utilité sociale (enseignants motivés à devenir enseignants en raison de la contribution sociale que représente l'enseignement) ont tendance à participer à davantage d'activités de développement professionnel » (OCDE, 2019c, p. 175). L'existence d'un effet Matthieu (les personnels déjà bien formés sont davantage en quête de perfectionnement) est sensible dans tous les métiers (Nicaise, 2000), et peut entraîner trois sortes de réactions de la part de l'employeur : un relatif laisser-faire au nom de l'autonomie des personnes ; des tentatives de mobilisations collectives, par exemple par des formations d'équipe ou d'établissement ; enfin des stratégies de différenciation plus ou moins contrainte, où les praticiens « à besoins spécifiques » sont identifiés puis encadrés sur la base d'un contrôle ou d'une évaluation individualisée (Buisson-Fenet & Pons, 2017). L'évolution des répertoires d'action publique peut tirer les négociations vers des rapports de force politiques ou des tentatives de conjonctions d'intérêt, en particulier entre les administrations centrales et les représentants de la profession. Cela n'empêche pas une tendance à nouveau globale à l'augmentation de la participation : par exemple 59 % en 2000, 83 % en 2004, 87 % en 2008 aux États-Unis (Desimone & Garet, 2015, p. 257). Dans les autres pays, on observe une hausse moyenne de 19 % entre 2013 et 2018, avant tout dans des domaines transcendant les ordres d'enseignement : évaluation des élèves, troubles de l'apprentissage, travail en contexte multiculturel ou plurilingue, pédagogie différenciée, compétences transversales (OCDE, 2019b, pp. 25-26).

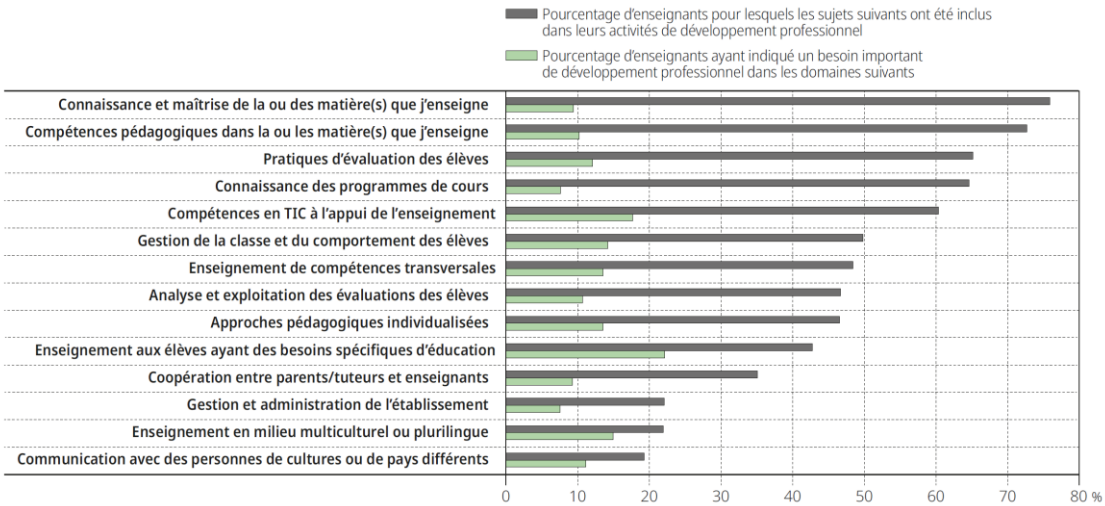
**Qui définit les priorités**, ou comment s'établissent-elles au gré de transactions plus opaques, où chaque partie tire d'autant mieux son épingle du jeu qu'elle manie au besoin un double langage ? En formation des adultes, une opération de synchronisation préalable est presque devenue la norme : l'analyse des besoins par les milieux de travail, assistés par les intervenants (Lang, 1987). Un processus

rationnel de perfectionnement serait censé commencer par un état des lieux, puis se fixer des buts et des tâches pour les atteindre, des modalités de mise en œuvre et d'accompagnement, enfin une procédure d'évaluation vérifiant si les attentes initialement formulées ont trouvé réponse ou non. Cette « clause des besoins » peut sembler évidente, et elle est souvent invoquée au-delà des protocoles d'intervention : à quoi bon des offres de formation si elles n'apportent rien d'utile à celles et ceux qu'elles visent, aux nécessités de leur travail, aux connaissances et aux compétences que ce travail exige pour évoluer et gagner en crédibilité ?

Les comparaisons internationales utilisent elles aussi ce critère, en postulant que les publics cibles sont les meilleurs connaisseurs de leurs problèmes et de ce qui leur manque pour les affronter. Du coup, elles constatent des écarts plus ou moins grands entre les prestations de formation et les besoins exprimés par les professionnels. Les domaines de développement plébiscités sont à nouveau à dominante transversale : l'enseignement aux élèves à besoins particuliers (23 %), les compétences numériques (18 %), la gestion de classe et du comportement des élèves (21 %). Les pratiques pédagogiques et les contenus d'enseignement suivent à quelques longueurs (10 % et 9 %) (OCDE, 2019c, p. 186). En France, les mêmes catégories dominent, avec des scores comparables : 22 % pour les élèves à besoins spécifiques, 19 % pour les technologies de l'information et de la communication (Fournier, Lefresne & Rakocevic, 2018, p. 44). Les formations les plus suivies touchent par contraste aux disciplines enseignées, sans que l'on puisse faire la part du paradoxe (les choix seraient-ils contraires aux besoins ?) ou de la logique (ne manque que ce qui n'est pas donné) dans les écarts constatés. Lorsqu'on demande aux acteurs d'estimer si les offres de formation répondent à leurs attentes, ils sont tout de même 42 % dans le monde à plutôt juger que non (Scheerens, 2010, p. 194). Est-ce peu ou beaucoup ? Si le verre peut sembler autant à moitié vide qu'à moitié plein, les experts estiment que « *the extent of unsatisfied demand appears large, and in some countries the great majority of teachers report that they need more professional development than they receive*[7] ». L'investissement financier des employeurs est jugé assez satisfaisant par les professionnels, mais la qualité des prestations, des programmes proposés et des formateurs qui les portent leur paraît plus fréquemment inadéquate : se plaindre des attentes capricieuses de la société n'empêche pas de devenir soi-même « consommateur d'école » en passant de l'autre côté du contrat didactique (de la place du formateur à celle du formé) et de l'intérêt à susciter chez un public à se rallier (Maulini & Vincent, 2013).

[7] l'ampleur de la demande insatisfaite semble importante et, dans certains pays, la grande majorité des enseignants déclarent qu'ils ont besoin de plus de développement professionnel qu'ils n'en reçoivent.

**Figure 2. Participation en développement professionnel des enseignants et leurs besoins (moyennes internationales, Talis 2018)**




Source : OCDE, 2019c, p. 184.

Au total, 55 % des enseignants et enseignantes aimeraient suivre davantage de formation continue que celle qu'ils reçoivent. Mais ce score moyen varie entre 31 % et 80 % suivant les pays (Schleicher, 2012, p. 75). **Les perceptions de la formation sont bonnes là où le métier est lui-même bien perçu** : reconnu socialement, intéressant à exercer, source de plaisir, de découvertes et de développement personnel. Les critiques se concentrent dans les régions où une spirale négative semble au contraire à l'œuvre : la France se distingue par un sentiment général de désenchantement chez ses professeurs (en particulier du second degré), où l'impression d'être déconsidérés peut inciter à se désengager et confirmer l'expérience d'un décalage entre idéal du rôle et réalités à affronter (Barrère, 2003, 2018 ; Rayou & Van Zanten, 2004 ; Lantheaume & Hélou, 2008 ; Depp, 2019b). Le rapport de Malet et de son équipe pour le Cnesco (2021) juge cette situation locale « problématique » (p. 9) au regard des pays économiquement comparables. Pour Meirieu (2018), la formation continue des enseignants y serait carrément « sinistrée », l'effervescence pédagogique de l'époque des Missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale (Mafpen) ayant cédé depuis vingt ans le pas à « une période de délitement de la formation, tout à la fois diminuée par l'institution et décriée par beaucoup d'enseignants » (p. 281). Même si cette critique se retrouve ailleurs, les praticiens français se plaignent régulièrement d'offres « trop souvent vécues comme une émanation des autorités éducatives, édictant normes et programmes qui ne font pas l'unanimité » et saturées d'un jargon voire d'une « bien-pensance pédagogique » trahissant une trop grande distance entre la noosphère et le terrain (Laruelle, 2009, p. 94). L'inspection elle-même se fait le relais de cette insatisfaction :

> *L'adaptation de la formation aux besoins des bénéficiaires est le parent pauvre du dispositif. Majoritairement utilisée comme outil de pilotage des réformes ou comme réponse à des priorités nationales, la formation n'est pas perçue par le professeur comme construite pour lui. (Cristofari, Le Pivert & Lussiana, 2018, p. 6)*

La formation initiale française étant courte, tardive et peu centrée sur le métier (verdict dépréciatif mais souvent répété), elle peut laisser démuni devant les problèmes de « gestion de classe », de « gestion des différences » ou de « gestion des conduites » comme l'expriment les praticiens interrogés à ce propos (Perez-Roux, 2016). C'est en ces matières que les écarts sont

géographiquement les plus importants : seuls 16 % des professeurs des écoles français éprouvent un sentiment positif de préparation contre 41 % (Espagne) à 65 % (Angleterre) de leurs collègues européens (Depp, 2019c, p. 2). Une matrice croisant six pays d'Europe (France, Angleterre, Belgique flamande, Danemark, Espagne, Suède) et sept compétences professionnelles (motiver les élèves, faire face aux perturbations, varier les évaluations, différencier, utiliser le numérique…) montre un sentiment d'efficacité presque toujours inférieur en France (par exemple 20 % pour la gestion des comportements contre 40 % à 60 % dans les autres nations) (*ibid*., p. 3). Finalement, les taux de participation français sont les plus bas des pays comparés par Talis (OCDE, 2019c, p. 179).

Un paradoxe général est par contre à noter : **où que l'on soit, les attentes apparentes et les scores de participation sont désalignés.** Les offres de formation que les enseignants apprécient modérément ne sont pas les moins fréquentées. Conférences et séminaires théoriques sont par exemple moins valorisés qu'enquêtes individuelles, recherches collaboratives et programmes qualifiants, mais les premiers sont suivis par 50 % à 80 % des personnes, les second par seulement 20 % à 35 % (Schleicher, 2012, p. 75). Nous avons vu le même phénomène pour les contenus abordés : les formations généralement suivies portent d'abord sur les disciplines enseignées et leur didactique (75 %), puis l'évaluation des apprentissages (65 %) et la connaissance des programmes (64 %) ; l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques plafonne à 42 % de son côté (OCDE, 2019a, p. 23). En l'absence de données plus précises, on peut se demander si le désajustement observé tient d'abord à une offre inadaptée, des choix trop contraints, une demande ambiguë ou un jeu du chat et de la souris consistant moins – entre profession et noosphère – à se rencontrer vraiment qu'à montrer à l'autre qu'on est difficile à saisir.

La situation est complexe, et d'abord parce que la notion de besoin, d'apparence évidente, fait tout sauf l'unanimité. Des analyses secondaires montrent par exemple que deux corps enseignants comme celui de la France et celui de la Finlande ont beau se situer aux deux pôles (pessimiste et optimiste) du rapport au métier, leur satisfaction subjective vis-à-vis de leur formation est étrangement à égalité : dans les deux contextes, « une partie importante des enseignants se sentent moins bien préparés sur le plan de la théorie comme sur le plan de la pratique » (Baillat & Niclot, 2017, p. 133). Certains chercheurs attribuent cette communauté de point de vue à un point de ralliement : l'absence de supervision au moment d'entrer dans la profession. On peut surtout se demander si un faible sentiment de compétence ne peut pas provenir de deux expériences *de facto* contrastées : l'une où une formation fragile met effectivement en difficulté ; l'autre où des études solides rendent plus compétent, plus engagé et plus persistant dans la suite de ses apprentissages, ce qui déplace mais maintient l'écart entre le travail réel et ses ambitions (Devos & Paquay, 2015 ; Molinari *et al.*, 2016). Car dans ce cas, la clause des besoins (objectifs ?) devient relative, et l'on comprend mieux comment le critère de la satisfaction (subjective) peut dicter en réalité l'offre de formation.

Ce phénomène est directement en lien avec les débats sur la professionnalisation. Les experts et les praticiens eux-mêmes cherchent à concilier l'offre et la demande en sortant pour cela de la logique de marché. Première rupture : substituer le paradigme de la pratique réflexive, par définition participatif, à celui d'un répertoire de procédés dans lequel chaque préférence personnelle s'attend à recevoir chaussure à son pied :

> *Le développement professionnel visait à amener les enseignants à maîtriser des savoirs procéduraux, alors que de plus en plus les activités de développement professionnel visent à amener les enseignants à prendre conscience de leurs pratiques, des connaissances qui influencent leurs prises de décision et ce, en fonction des problèmes qu'ils rencontrent. (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005, p. 7)*

Deuxième évolution : la volonté de rapprocher la formation continue du cours de l'action, et donc des collectifs à l'ouvrage dans les établissements. Un cercle vertueux devrait ainsi relier le climat scolaire, le postulat d'éducabilité (Meirieu, 1999), la motivation et la coopération professionnelle, la satisfaction au travail, l'engagement dans des projets et des innovations, tout cela couplé à des opérations de formation et de développement (Schleicher, 2012, p. 75). Finalement, ce sont les critères mêmes de pertinence qui devraient évoluer : ni besoins décrétés, ni satisfaction mesurée, mais utilité (intérêt de la démarche), utilisabilité (facilité de mise en œuvre) et acceptabilité (congruence avec les valeurs du groupe), trois conditions à chaque fois négociées (Ria, 2019, pp. 194-195). Plus le travail ciblé (celui de l'enseignant) devient complexe et chargé d'incertitude, plus son accompagnement doit lui-même accepter d'être collectivement et régulièrement rediscuté.

## B. Des démarches multiples, une référence fragile

Nous avons vu en partie I que le développement professionnel a ceci de séduisant qu'il peut inclure toutes les démarches sans exception : formelles ou informelles, ponctuelles ou durables, individuelles ou collectives, spontanées ou imposées, décrochées ou complètement intégrées au travail ordinaire. Young (2001) en a proposé une catégorisation en cinq ensembles, selon lui plus ou moins féconds. Nous pouvons utiliser cette matrice comme point de départ, en la complétant de pratiques développées plus récemment et au-delà des États-Unis où s'ancre son raisonnement. Pour « renforcer les connaissances, compétences et dispositions des enseignants » (p. 278), les autorités scolaires auraient ainsi le choix entre cinq stratégies à combiner entre elles, en fonction des objectifs visés et des ressources à disposition :

1. *S'instruire* : proposer des cours, des conférences, des séminaires sur des questions jugées prioritaires, soit par les organisateurs, soit par les participants. Nous venons de voir que ce modèle ancien est plutôt déprécié dans les discours, mais qu'il continue à dominer dans les faits : en partie parce que l'offre de formation garde cette forme relativement facile à produire et à entretenir ; en partie aussi parce que la demande semble l'apprécier, y compris en revendiquant des programmes menant à des crédits et des diplômes monnayables sur le marché du travail et/ou à l'étranger (Altet, Desjardins, Etienne, Paquay & Perrenoud, 2013).

2. *Échanger* : compter sur les ressources des professionnels eux-mêmes, les mettre en réseau, s'appuyer sur le numérique pour susciter et soutenir des échanges de pratiques et d'idées, voire la mise en œuvre de projets communs répondant *de facto* aux aspirations du terrain. L'usage des plateformes collaboratives se démocratise lentement, mais il pourrait conduire les nouvelles générations d'enseignants à renouveler l'idéal professionnel de partage de connaissances et de ressources entre égaux dont les revues pédagogiques continuent d'ailleurs de porter le flambeau (Huberman, 1995 ; Etienne & Fumat, 2014).

3. *S'observer* : pour aller plus loin dans la mutualisation et la discussion du travail commun, ouvrir les portes des classes au profit de visites réciproques (quatre fois plus nombreuses en

Angleterre qu'en France), mais aussi d'interventions de superviseurs ou de conseillers jouant le rôle d'« amis critiques », formés à un accompagnement stimulant et bienveillant des pratiques (Depp, 2019, p. 4). Ce type de *coaching* (parfois assisté par la vidéo) peut autant s'adresser aux personnes isolées que servir de point de départ à une ressaisie collective de l'activité enseignante et des gestes à même de l'étayer, comme le font par exemple les démarches d'analyse des pratiques, celles d'auto- ou d'allo-confrontation au travail filmé ou encore les *learning* ou *lesson studies* collectives que nous avons vues à l'œuvre au Japon ou à Singapour (Miyakawa & Winslow, 2009 ; Yvon & Saussez, 2010 ; Donnay & Charlier, 2011 ; Muller, 2018 ; Bucheton, 2019). Le courant francophone de l'analyse du travail développe tout particulièrement des démarches et des instruments qui, par contraste avec les approches applicationnistes, placent l'intelligence du côté des opérateurs et le besoin de la comprendre du côté des chercheurs : des enquêtes formatrices invitent ainsi les praticiens à observer leur action (par confrontation simple ou croisée à des traces matérielles), à la partager avec d'autres (instruction au sosie, entretien d'explicitation), à la renouveler collectivement de l'intérieur (théâtre-forum) (Ria, 2019, pp. 183-191).

4. *Évaluer* : pour sortir du cercle de l'analyse du travail et le confronter à ses résultats, y compris en prenant appui sur les tests, les épreuves, les enquêtes supposés mesurer les apprentissages des élèves, ou au moins fournir des données permettant d'en débattre et, cas échéant, de les améliorer. La gouvernance par les nombres peut certes mettre les professionnels sous pression, mais certains préfèrent retourner l'instrument pour en faire un outil perfectible (par exemple à comparer aux manuels scolaires et à leurs propres priorités) plutôt qu'une menace à subir passivement. Se doter localement d'un tableau de bord peut documenter l'action et renforcer son autonomie vis-à-vis du contrôle externe et de ses éventuelles approximations (Darling-Hammond, 2000 ; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley, 2007 ; Yerli & Maroy, 2017).

5. Enfin *entreprendre* : fédérer, comme nous l'avons vu en partie IIc, les initiatives au niveau médian des établissements, dans le souci de faire progresser le travail au plus près de sa réalisation, mais aussi d'impliquer tout le personnel (enseignants et direction) dans un projet collectif combinant le perfectionnement et le renouvellement des pratiques, au croisement de la formation continue et d'une formation initiale se fiant de plus en plus aux écoles et aux praticiens formateurs. C'est dans ce cadre que des partenariats avec la recherche peuvent ensuite créer une tension dynamique entre travail réel et savoirs savants (Desgagné, 1997 ; Brühlmann, 2010).

Dans l'idéal, le développement professionnel et son *verso* organisationnel ne feraient qu'un :

> *Professional development ou Schulinterne Lehrerfortbildung [« formation continue des enseignants interne aux écoles »] constituent, pour la plupart des auteurs anglophones et germanophones, le noyau sémantique désignant le développement professionnel des enseignants comme une affaire concernant à la fois l'enseignant à titre individuel et le corps enseignant d'un établissement scolaire pris dans son entier. (Gather Thurler, 2000, p. 185)*

Les organisations apprenantes misent sur le savoir de leurs employés, qui se perfectionnent eux-mêmes en puisant dans l'intelligence collective. Les écoles, conseils, commissions ou circonscriptions scolaires sont ici invités à inclure la formation continue dans leur projet pédagogique et leur travail

ordinaire. Ria (2019, p. 222) propose par exemple d'instituer en France des « cellules locales d'accompagnement professionnel ». Des provinces canadiennes comme le Québec, l'Ontario et le Nouveau-Brunswick disposent depuis plus longtemps de « communautés d'apprentissage professionnel » (April & Bouchamma, 2014). La Finlande pratique les « groupes de résolution de problème » (Schleicher, 2012, p. 39). Grâce au numérique, les États-Unis, l'Australie et la Nouvelle-Zélande étendent ces structures à de « *virtual communities of practice* » (Keown, 2009). Différents dispositifs hybrides (d'interaction et de formation) combinent des forums de discussion professionnelle, des supports vidéo, des classes virtuelles, des simulateurs de situations, des visioconférences, des blogues collaboratifs et des portfolios numériques : mais malgré le fait que « la conception et la mise en œuvre d'un véritable scénario de formation apparaissent comme des principes d'efficacité majeure de l'accompagnement des formés » (Tribet et Chaliès, 2017, p. 3), la scénarisation reste l'exception plutôt que la règle dans les pratiques.

Quels que soient les mots et les techniques utilisés, la constitution de collectifs plus ou moins stables et flexibles a pour but de prévenir l'isolement, mais surtout de tisser des liens en permanence formateurs. Les points communs de ces communautés sont : une vision partagée de la réussite scolaire ; des conditions de travail permettant de collaborer ; une habitude de la concertation ; un leadership pédagogique cohérent mais distribué ; des expertises croisées favorisant l'apprentissage mutuel ; des discussions centrées sur les progrès des élèves et adossées à des données capables de les informer (Leclerc & Moreau, 2011, p. 194). Certains auteurs avancent que le mentorat et la coopération sont des pratiques valorisées dans les systèmes éducatifs les plus performants (Moldoveanu, Dufour & Dubé, 2016, p. 8). Sur cette base, d'autres rêvent d'écoles transformées en « observatoires » ou « laboratoires » du travail des élèves et des enseignant (Desimone & Garet, 2015, p. 258).

> *Over the past decade a broad-based view of teacher professional development has emerged, treating teacher learning as interactive and social, based in discourse and community practice. In this view, formal or informal learning communities among teachers can act as powerful mechanisms for their growth and development. This embedded professional development, directly related to the work of teaching, can take the form of co-teaching, mentoring, reflecting on lessons, group discussions of student work, a book club, a teacher network, or a study group. Even curriculum materials can be a source of professional development when they're designed to be "educative" — that is, to support learning by teachers as well as by students. (…). Clearly, professional development never stops and is embedded in teachers' daily lives. (Desimone, 2011, pp. 28-29)*

L'intention de fondre le développement professionnel dans le travail ordinaire (voire « la vie quotidienne ») des professeurs est en vogue, mais il serait paradoxal qu'en brisant toute frontière, elle transforme chaque acteur en entrepreneur permanent, intransigeant et finalement surexploité de lui-même (Ehrenberg, 1998 ; De Gaulejac & Hanique, 2015). Le risque grandirait en confluant avec un paradigme lui aussi séduisant : celui de la rationalisation de l'action par de bonnes pratiques, déduites de données statistiques plus ou moins affinées (Felouzis & Hanhart, 2011). Des actions de formation peuvent varier d'un extrême à l'autre, combiner responsabilisation et contrôle, évoluer au gré des débats ou des rapports de force. Mais un pilotage par tâtonnement peut placer la profession en porte-à-faux : comment revendiquer l'expertise du métier, ses savoirs et ses règles vis-à-vis de l'extérieur, si

tout peut toujours se contester et se relativiser à l'interne, y compris ce qu'une corporation comme celle des médecins se fixe quant à elle comme « base de connaissances », « règles de l'art », « code de déontologie » et « hiérarchie des normes » (Hargreaves, 2000) ? Si les savoirs des maîtres sont seulement ceux qu'ils enseignent aux élèves, leur mandat se résume aux programmes, et rien ne fait *référence* au-delà d'eux, donc rien ne peut désigner une profession partageant la responsabilité de ses actes et de leur fiabilité (Champy, 2009). C'est ce dont notre partie I a souhaité nous prévenir d'emblée. En fin de compte, c'est le statut et l'hypothèse même d'un référentiel de connaissances et de compétences adossé à une activité partagée – un genre professionnel reliant chaque style personnel à tous les autres (partout et au fil du temps) – qui deviennent l'enjeu de la régulation (Clot, 2007). Comment arbitrer les controverses pédagogiques sur les bonnes pratiques (de formation) si rien n'oriente explicitement et durablement le travail, y compris en étant révisé au besoin, au fur et à mesure d'un développement ainsi tourné vers la recherche de consensus étayés, pas seulement de compromis de gré à gré ?

Perrenoud (1996a) a proposé de sortir du dilemme « entre une impossible obligation de résultats [réduits à des chiffres] et une stérile obligation de procédure [à suivre à la lettre] » en optant pour une obligation de compétence à la fois plus exigeante pour les employeurs et fructueuse pour la profession. Nous connaissons les débats (en particulier francophones) sur le concept de compétence, son lien et/ou sa distance théorique avec les savoirs et les pratiques, son usage programmatique dans l'enseignement, tant vis-à-vis des élèves à former que des professeurs chargés de les encadrer (Dolz & Ollagnier, 2002 ; Rey, 2014). Mais ce débat lexical ne doit pas faire écran à l'enjeu d'organisation et de régulation du travail, ici principal : compétences, savoirs ou pratiques, quel que soit l'ensemble considéré, lui seul peut définir ce qu'ont en commun les enseignants et donc les fédérer dans un imaginaire collectif : une idée commune du métier qu'ils se donnent, pour la revendiquer. Sans cette ressource, chacun peut voir midi à sa porte ou, variante plus répandue, s'accommoder de directives officielles d'autant plus ambiguës et versatiles qu'elles anticipent le tri sélectif qu'opèrent à bas bruit les praticiens et leur « autonomie de contrebande » (Perrenoud, 1994).

Pour Legendre et David (2012), et avant eux Lessard (2009), un référentiel ouvert (plutôt que standardisé) est indispensable en tant que « représentation plus ou moins partagée d'un horizon professionnel désiré » (p. 143). C'est ainsi que bon nombre d'États américains se rapportent aux dix balises de l'InTASC (*Interstate Teacher Assessment and Support Consortium*) : 1. *Learner Development.* 2. *Learning Differences*. 3. *Learning Environments*. 4. *Content Knowledge*. 5. *Application of Content*. 6. *Assessment*. 7. *Planning for Instruction*. 8. *Instructional Strategies.* 9. *Professional Learning and Ethical Practice*. 10. *Leadership and Collaboration*. La plupart des formations d'enseignants (en France comme ailleurs dans le monde) se réfèrent désormais à un répertoire d'effets désirés (*learning outcomes*) censé structurer l'ensemble du curriculum, en particulier lorsque celui-ci se décompose plus ou moins finement en modules d'apports théoriques et pratiques. « *Use of competences as reference points can be seen as a transition from an input-driven curriculum design toward student-centered learning and assessment* » (Bauer & Prenzel, 2012, pp. 1642-1643). Les variations observables touchent moins ce principe général d'intégration (y compris entre formation initiale et formation continue) que ses applications concrètes dans différents contextes : **le référentiel a-t-il un vrai « droit de gérance » sur la formation professionnelle (contenus, démarches, critères d'évaluation et de certification) ou sert-il d'écran à une évolution cahin-caha**, dont le cap est *de facto* fixé par des accommodements de circonstance plutôt que par un projet établi en commun (Lessard, 2009, p. 143) ? Plus on constate d'atermoiements, plus le cœur du métier est difficile à définir, non

seulement du point de vue de ce qu'il devrait viser, mais même des mots capables de l'exprimer. Inutile de rêver d'un développement professionnalisant si la profession elle-même ne sait ou ne veut pas se contraindre à l'orienter. Peut-être faut-il admettre que le milieu scolaire :

> *se trouve dans une situation de transition où le corps enseignant revendique une autonomie qu'il n'assume pas vraiment, où l'autorité n'est plus assez légitime pour incarner la norme et entamer souvent une épreuve de force, où la professionnalisation est assez avancée pour 'délégitimer' toute forme de contrôle externe, mais pas assez pour que les professionnels prennent le relais. (Perrenoud, 1996a, p. 29)*

La référence est donc fragile, sans que cela soit une fatalité : on peut se demander surtout qui aurait ou non intérêt à la consolider.

## C. En bout de chaîne : les formateurs et leurs formations

Les démarches de formation ne sont pas des abstractions : elles sont portées et souvent conçues par des formateurs et des formatrices à leur tour plus ou moins professionnalisés et compétents. Leur rôle peut être de produire une offre pertinente, de répondre adéquatement à la demande, ou alors de s'immiscer dans le for intérieur du travail pour susciter le désir d'apprendre des professionnels en même temps que leur capacité de le délimiter. Les enquêtes s'adressant aux enseignants montrent qu'ils sont souvent critiques vis-à-vis des contenus et des modalités de développement professionnel proposés (Farges, Ferry & Giret, 2019). Mais la pointe de l'iceberg est souvent occupée par « des formateurs trop éloignés du terrain » (Rayou & Van Zanten, 2004, p. 88), ignorant ou méprisant son quotidien, parlant de manière surplombante ou lénifiante, se contredisant en plaidant pour la pédagogie sans la pratiquer, tâtonnant entre des principes abstraits difficiles à appliquer et des « trucs et recettes » jugés infantilisants s'ils laissent entendre aux professionnels qu'ils préfèrent être maternés que pris au sérieux. « L'articulation théorie-pratique n'est pas réalisée, [les intervenants] sont accusés d'être en décalage total avec les réalités du terrain et de ne pas répondre aux besoins » (Narcy-Combes, Narcy-Combes & Starkey-Perret, 2009). Les formateurs peuvent en retour trouver leur tâche ingrate, et regretter des enseignants trop « passifs », « impatients » ou « consuméristes », mais en confirmant le constat plus ou moins récurrent (particulièrement en France et dans les pays latins) de « malentendus et rendez-vous manqués » (Moussay & Serres, 2016, p. 210). C'est ainsi que les appels se multiplient à « étendre et professionnaliser les viviers de formateurs, renforcer la reconnaissance de ces fonctions et leur place dans l'institution » (Brisson & Laborde, 2018, p. 99). Les professeurs sont certainement un public exigeant, d'autant plus qu'ils se sentent socialement dépréciés : cela place la barre très haut pour leurs formateurs et pour la formation de ces formateurs, paradoxalement sommée de les rapprocher du terrain pour les professionnaliser.

Au moins trois stratégies sont observables dans ce contexte. Premièrement, qualifier les formateurs , peu importe que la pratique de l'enseignement ou celle de la recherche soit leur métier initial : leur demander de se former au conseil pédagogique, à la didactique professionnelle (Vinatier, 2009, 2013 ; Pastré, 2011), à l'analyse du travail, à l'accompagnement des personnes et des équipes (Cifali, 2018 ; Van Nieuwenhoven, Colognesi & Beausaert, 2018) ; exiger même des diplômes spécifiques, à chercher sur le marché émergent de la formation de formateurs (Draelants, 2007 ; Vanhulle *et al.*, 2008 ; Duchesne, 2016). Deuxièmement, et dans l'autre sens, distribuer la fonction de formation dans toute la profession : confier des responsabilités de ce genre à des maîtres-formateurs, des praticiens-formateurs, des formateurs de terrain, des tuteurs, des enseignants-relais ou collègues-référents

dotés de connaissances ou de compétences singulières, elles aussi identifiables au besoin par des titres et des certifications spécifiques (Maleyrot, 2012 ; Leroux, 2019). Troisièmement, monter d'un cran en créant ce que nous avons vu Ria (2019) appeler des « cellules locales d'accompagnement professionnel » (CLAP), tout entières dédiées à « la construction d'une nouvelle professionnalité d'accompagnement plus horizontale, et l'émergence d'une culture du travail et de formation inter-métiers au service de l'apprentissage des élèves » (p. 222). En regroupant personnels de direction, d'inspection, de formation et d'enseignement, ces unités assureraient la cohérence de leurs différentes interventions, dans un compagnonnage institué entre le travail se faisant et son développement.

Ce modèle n'est cependant pas universel. Une comparaison entre dix pays du monde indique par exemple des écarts importants entre le profil des tâches de leurs formateurs d'enseignants (*teacher educators*). Celles de supervision des pratiques vont d'une moyenne de 50 % en Israël à 10 % en Espagne ou au Japon ; tandis que celles d'animation de séminaires méthodologiques et pédagogiques se répartissent entre 25 % en Espagne, 40 % aux Pays-Bas et 85 % en Slovénie (Van der Klink, Kools, Avissar, White & Sakata, 2017). Le travail, le statut, la formation et les compétences des formateurs dépendent avant tout du fonctionnement des écoles et de la manière dont se pratique et s'encadre le travail enseignant. La Finlande revendique par exemple son passage progressif d'une formation professionnelle d'abord académique (jusqu'aux années 1970), puis libérale (années 1980 et 1990) et finalement *reflective and research-based* (« réflexive et ancrée dans la recherche ») au tournant du 21e siècle (Malinen, Väisänen & Savolainen, 2012 ; Tirri, 2014). Les textes ministériels et ceux des chercheurs font souvent le lien entre ces changements successifs et le passage lui aussi progressif d'une éducation normative à des pratiques interactives et centrées sur les apprentissages des élèves et leurs éventuelles difficultés (*student-centered learning*). Les formateurs d'enseignants n'hésitent ainsi pas à assumer une part de rupture épistémologique dans leur manière de dialoguer avec des praticiens eux aussi tenus (et souvent d'accord) de s'inspirer de la recherche (y compris décontextualisée) pour travailler et progresser (Maaranen, Kynäslahti, Byman, Jyrhämä & Sintonen, 2019). En Suisse, la formation des praticiens formateurs est de plus en plus attestée par des diplômes de formation continue universitaire, celle de leurs partenaires des hautes écoles par des maîtrises ou des doctorats en sciences de l'éducation. Les savoirs à enseigner ne cèdent en rien aux dimensions transversales du métier (Schneuwly, 2012) : un Centre de compétences romand de didactique disciplinaire (2Cr2D) délivre même depuis 2018 des formations avancées qui doivent « préparer à la relève didactique des hautes écoles pédagogiques et des instituts de formation des enseignants » (Schneuwly, Honsberger & Marro, 2017).

Des nuances sont donc nécessaires. Mais en l'absence de données solides sur ce plan, on peut faire l'hypothèse que les interrogations des formateurs convergent davantage internationalement que celles des enseignants, ne serait-ce que parce qu'ils sont de plus en plus nombreux à lire et pratiquer des recherches sous la houlette de hautes écoles reliées entre elles scientifiquement (Lessard, 2008 ; Criblez & Hofstetter, 2018). Que le mouvement de rapprochement vienne de chercheurs de plus en plus attachés au terrain ou d'un terrain de plus en plus sensible aux savoirs issus de la recherche, il milite pour une expertise croissante et spécifique des formateurs d'enseignants, se pensant éventuellement (ce qui n'est pas donné) comme un corps lui aussi professionnalisé. Au fondement de cette quête de véritables rendez-vous formateurs se situerait non pas un vague donnant-donnant (« Tolérons-nous puisqu'il le faut… ») mais une conception commune et militante de la formation, résumée dans cette anaphore d'Altet, Lessard, Paquay et Perrenoud :

> *Former, c'est partir de la pratique, encourager, provoquer, puis accompagner une transformation volontaire d'une personne, dans toutes ses dimensions. Former, c'est aider à construire des compétences, à travailler la mobilisation et le transfert des ressources. Former, c'est cesser de prescrire et favoriser un choix raisonné, éclairé, compte tenu des mandats, du projet personnel, des attentes, des contraintes du métier d'enseignant. Former, c'est aider à construire des modèles d'analyse de la complexité et à vivre avec. Former, c'est pousser à formaliser les savoirs d'action et d'expérience et à les connecter à des savoirs issus de la recherche. (2002, p. 273)*

Ce projet peut-il vraiment fédérer les esprits et conduire à la professionnalisation des métiers de l'éducation ? Avec la clause des besoins et celle d'un référentiel commun, est-il en mesure de résister aux deux forces (centrifuge) du quant-à-soi et (centripète) de la standardisation ? Difficile de le savoir puisque l'avenir de l'enseignement peut justement et en partie dépendre de ce qu'il choisira de subir ou de s'imposer comme obligations. Fait intéressant : tant les syndicats que les associations ou fédérations représentatives des professionnels ont parfois eux-mêmes conçu et organisé des sessions de formation, des forums ouverts ou des universités d'été. Les plus engagés dans cette voie tentent aujourd'hui de nouer des relations avec la recherche, les experts de l'éducation, les mouvements pédagogiques, dans des formes renouvelées de lutte et de participation (*new unionism*) (Osmond-Johnson, Campbell & Faubert, 2019). Les plus puissantes peuvent même engager des chercheurs voire créer leur propre veille ou cellule d'investigation scientifique. Les groupements militants (de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle à l'Association pour la pédagogie explicite) ont de tout temps produit des ressources et des opérations de formation, en partie pour promouvoir leurs idées, en partie pour combler la défaillance des pouvoirs publics. Leurs brochures, revues, sites Internet, ateliers, stages ou universités d'été font le miel de leurs affiliés, mais aussi de camarades de route plus ponctuels. Des coopérations naissent parfois avec des États ou des Ong. En Haïti par exemple, une association suisse coopère avec l'Initiative locale pour la promotion de l'éducation nouvelle (IEPENH) : deux volontaires travaillent auprès des inspecteurs et des enseignants du degré primaire et secondaire pour développer des pratiques et des outils participatifs, dans une forme originale de partenariat public-privé (Joshua, 2017). La pédagogie Freinet se veut au service du développement éducatif et social du pays. On peut y voir le signe d'une défaillance de l'État, mais aussi d'une prise de pouvoir s'émancipant pragmatiquement de sa tutelle.

## D. Appendice : se former à distance, quelle plus-value ?

Avec ou sans crise sanitaire, les technologies numériques offrent des ressources nouvelles de formation à distance. Nous avons déjà vu comment elles résonnent avec les idées et pratiques du travail en réseau. Leurs atouts principaux sont leur puissance de diffusion, leur facilité d'accès, leur flexibilité d'usage, leur compatibilité avec des demandes croissantes d'autoapprentissage et/ou d'échange électif *via* les réseaux sociaux. Ceci peut mettre en concurrence des opérateurs privés et des systèmes scolaires plus ou moins pressés d'acheter les solutions proposées (Gaible & Burns, 2007). Plus les États sont grands, décentralisés et/ou dépourvus d'infrastructures primaires, plus le passage partiel ou complet au *e-learning* peut apporter des solutions souples et légères. Les *smartphones* font parfois l'affaire, en communiquant sans fil et sans besoin de coûteux terminaux. Au Mexique, l'université virtuelle de Monterrey forme ainsi 25 000 enseignants latino-américains (Burns, 2011, p. 75). Dans les Caraïbes, l'université de *West Indies* délivre des diplômes sur trois campus différents (Jamaïque, Trinité et Tobago, Barbade), une partie croissante des crédits relevant de son centre

d'éducation à distance (*ibid*., p. 70). L'Australie a depuis longtemps développé des pratiques de collaboration et formation de ce type *via* la radio : l'université du Queensland gère désormais un *help desk* qui centralise les demandes des praticiens, les traite et met en forme des réponses à l'usage de tous (*ibid*., p 207). La Chine et les pays d'Extrême-Orient sont d'abord passés par la télévision éducative : aujourd'hui, « *in South Korea, where the vast majority of professional development is offered online, a survey of 380,000 teachers who took in-service online courses generally praised the high quality of online offerings* » (*ibid*., p. 68). Les dispositifs les plus appréciés sont généralement hybrides : *design* centré sur les compétences professionnelles clés et sur les apprentissages des participants ; travail en réseaux et communautés de pratiques ; démarches collaboratives (projets, enquêtes, situations-problèmes, études de cas, etc.) ; *school-based support*, coaching et mentorat de proximité ; backup permanent et soutien aux utilisateurs ; évaluation formatrice ; instructeurs eux-mêmes formés et qualifiés pour l'accompagnement ; assurance qualité. Les experts recommandent d'adopter une stratégie progressive de développement, du type *think big, start small*, afin de négocier peu à peu le contenu des plateformes avec leurs usagers potentiels (*ibid*., p. 273)

Les échanges peuvent même dépasser le niveau national. L'initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (Ifadem) est un instrument du Sommet de la Francophonie, centré depuis 2006 sur le développement l'enseignement du français dans les pays du Sud : Bénin, Burundi, Côte d'Ivoire, Haïti, Liban, Madagascar, Mali, Niger, République démocratique du Congo, Sénégal, Togo. Les zones rurales et périurbaines, souvent étendues et/ou difficiles d'accès, sont particulièrement visées. La coopération internationale prend appui sur un réseau de ressources numériques pour diffuser des connaissances, des éléments de méthode, des supports didactiques et de formation. Des experts interagissent avec des tuteurs de terrain, qui interviennent eux-mêmes auprès des enseignants. Les ateliers de formation peuvent ainsi se décliner à différents niveaux : établissements scolaires, régions, nations, pilotage général. Les effets observés peuvent donc varier d'un pays participant à l'autre, mais les premiers bilans sont jugés positifs du point de vue de la consolidation des pratiques et de l'ancrage des praticiens dans les territoires : « le maintien des stagiaires dans leurs environnements professionnels durant la formation contribue fortement à développer ces compétences que sont la vision, la motivation, le savoir et les pratiques entretenus par cette posture réflexive qui en coordonne l'ensemble » (Coulibaly & Abid-Zarrouk, 2019, p. 96). Le canal aérien peut briser l'isolement et donner accès à des ressources inaccessibles autrement. Mais il faut bien constater aussi l'effet d'aubaine potentiel : « dans un contexte de moyens restreints, voire de réductions budgétaires liées aux plans d'aménagements structurels, les pays africains ont dû relever le défi de l'amélioration de leurs taux de scolarisation [par des] politiques de recrutements d'enseignants non fonctionnaires (…), mais souvent au prix d'une formation professionnelle insuffisante » (Hima, 2016). Comme nous l'avons d'emblée suggéré, des innovations *high-tech* et *low-cost* peuvent compenser mais aussi entériner des investissements de base sous-dimensionnés.

On observe les mêmes phénomènes dans la plupart des pays en développement : par exemple au Kenya, Nigeria, Pakistan, Inde, Bangladesh (McAleavy, Hall-Chen, Horrocks & Riggall, 2018). Les réseaux téléphoniques ou la distribution à large échelle de cartes numériques diffusent des textes et des images jusque dans les zones les plus excentrées : capsules vidéo, mises en scène de pratiques, animations didactiques, exercices d'entraînement autocorrectifs. D'après leurs promoteurs, les dispositifs Oer (*Open educational ressources*) présentent les trois vertus principales de (1) démocratiser l'accès à des idées et à des ressources de pointe et de qualité, (2) encourager le travail et l'apprentissage professionnel collaboratif, (3) soutenir l'engagement et la persistance des

enseignants en luttant contre leur isolement et leur sentiment de disqualification. La dématérialisation est particulièrement efficiente dans les situations de catastrophe : séismes, conflits, migrations de masse, camps de réfugiés plus ou moins isolés et précarisés (Kennedy & Laurillard, 2019). Le projet *InZone* de l'université de Genève propose par exemple des formations hybrides qualifiantes dans ces contextes, destinées à prolonger et compléter le parcours académique de personnes déplacées. Les domaines de l'éducation et de l'enseignement sont particulièrement visés, même si les diplômes ne sont pas expressément professionnalisants (Moser-Mercer, Kherbiche & Class, 2014).

Mais qui peut le plus peut le moins, et ce qui supplée ici des infrastructures défaillantes peut redoubler ailleurs leur puissance. Des pratiques combinant le face-à-face et des interactions techniquement médiatisées s'observent donc dans les pays riches, dans le cadre de formations qualifiantes ponctuées par un diplôme d'État. Les deux pôles de l'alternance – apports théoriques, expériences de terrain – sont potentiellement concernés. Le site français *Neopass@ction* se présente par exemple comme une banque de situations professionnelles vécues par des débutants, auxquelles ces derniers, leurs tuteurs et des chercheurs sont tour à tour confrontés (Picard & Ria, 2011) : conçu au moment de la suspension par l'État de ses formations professionnalisantes, l'outil peut s'utiliser en partie de manière autonome, mais ses animateurs insistent sur le fait que « seule l'intervention d'un formateur peut garantir une activité de formation plus constructive » (Flandin & Ria, 2014, p. 32). En Angleterre et au Pays de Galles, le programme *Return to Teach* s'adresse spécifiquement aux enseignants en reprise de service, en les accompagnant par des vidéoconférences et des forums d'échange (Burns, 2011, p. 211). De son côté, le Québec pratique la supervision des stagiaires en partie à distance, pour économiser le temps de déplacement et le réinvestir dans les interactions formatrices. La méthode semble là aussi efficace, mais à la condition à nouveau repérée d'une ferme collaboration entre superviseurs, tuteurs de proximité et directions d'établissement. Naissent et se développent ainsi des « collectifs d'accompagnement » (Petit, 2018, pp. 19-33). De défi à relever, la distance peut ainsi devenir une ressource à exploiter. Plus les interactions de formation parviennent à se dématérialiser, plus il devient possible de franchir certaines limites volontairement. Le projet Peers (Partenariats d'étudiants et d'enseignants-chercheurs en réseaux sociaux), initié en 2011 par la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne, jumelle par exemple des groupes de deux à six étudiants de deux pays différents, en combinant deux semaines de présence et une année entière d'enquête collaborative à distance. Parmi les projets co-encadrés par un formateur de chacun des contextes, citons la pédagogie différenciée (avec l'université anglaise de Winchester), le mouvement à l'école (Palma de Majorque en Espagne), la géographie extra-muros (Graz en Autriche), les apprentissages fondamentaux (Alexandroúpolis, Grèce), la diversité culturelle (Tirana, Albanie), le transfert des acquis en formation (UQAM, Canada) (Robin, Ramelot, Soldevila, Vieujean & Miron, 2017). La promotion du *e-learning*, de la mobilité et de l'ouverture d'esprit côté élèves s'accompagnera peut-être d'attentes comparables pour leurs enseignants. Il est improbable que les technologies bouleversent à elles seules le métier et sa formation, mais entre se fondre dans le monde numérique et tout simplement l'ignorer, l'école a ici un terrain d'expériences à explorer. Une quête raisonnée de plus-values sera sans doute plus réaliste qu'un tout ou rien polémique mais sans issue.

# IV. Entre évaluation interne et externe. Quels impacts ?

Que le perfectionnement soit facultatif ou obligatoire, décidé depuis le bas ou le haut de l'institution, massivement ou inégalement pratiqué, il peut se révéler adapté ou non aux buts visés. Il montre des effets plus ou moins marqués, plus ou moins attendus, convainquant, attestés, en somme plus ou moins valorisés. L'efficacité des politiques éducatives est un enjeu de taille, mais toujours sur le double versant des résultats obtenus *et* du choix des indicateurs utilisés : cette règle vaut autant pour les apprentissages des élèves que pour ceux de leurs enseignants.

Le rapport de Claude Lessard pour le Cnesco (2021) fournit un premier bilan critique des travaux scientifiques cherchant à mesurer l'impact des politiques et des pratiques de formation en emploi (*in service training*), en particulier dans les pays anglo-saxons. Dans l'espace latin, la recherche procède en général différemment, ce qui signe en soi un autre « rapport au rapport » entre le travail pédagogique ordinaire et ce qui peut le rendre « meilleur » pour ceux qui le font (les professionnels) et/ou ceux à qui il est adressé (les usagers, les élèves en particulier). Les études portant sur le développement professionnel des enseignants, des cadres ou même de leurs formateurs y sont plus qualitatives, cliniques, compréhensives, impliquées dans les espaces de formation, les disciplines enseignées, les équipes pédagogiques, les « communautés d'apprentissage professionnel ». Elles postulent que le développement du pouvoir d'agir et de contrôler son action (la professionnalisation) s'ancre nécessairement dans le travail réel tel qu'il est assumé et vécu par les praticiens, y compris quand ils ressentent eux-mêmes des empêchements entre ce qu'ils voudraient et ce qu'ils réussissent à faire (Tardif & Lessard, 1999 ; Saujat, 2007 ; Paquay, Perrenoud, Altet, Etienne & Desjardins, 2014).

En somme : soit les buts de la pratique sont fixés hors de la pratique elle-même (évaluation externe), et il est imaginable de proposer des « formations efficaces » portant sur les « pratiques efficaces » et introduisant une rupture vis-à-vis de l'existant ; soit les buts des praticiens sont à repérer au sein même de leur activité (évaluation interne), et celle-ci peut aller jusqu'à s'affranchir du travail prescrit pour faire moins ou plus que ce qui est règlementé. Des formules hybrides sont bien sûr possibles, mais la préférence des chercheurs est sans doute culturellement corrélée avec celle des acteurs. Elle exprime un rapport plus ou moins pragmatique et/ou critique au « bien » et au « mieux » : une prédisposition qui fait partie du jeu qu'elle observe, et qu'aucune politique ne peut ignorer si elle souhaite être localement féconde, donc un tant soit peu acceptée.

Cette quatrième partie va commencer par dresser un « bilan des bilans » pour montrer qu'ils sont à tout le moins contrastés : le développement professionnel est souvent valorisé, mais les prestations concrètes tout autant critiquées. Nous verrons ensuite que la difficulté de viser juste peut venir du fait que les cibles à atteindre sont nombreuses, ce qui peut rendre ambigus les critères de réussite. Pour ne pas en rester là, nous terminerons en identifiant tout de même une quinzaine de facteurs qui peuvent rendre les pratiques fécondes du point de vue des synthèses disponibles en éducation.

## A. Des bilans mitigés

Ce n'est pas un secret : la littérature scientifique met souvent sur le gril la formation des enseignants. Soit en donnant la parole à des professionnels que nous avons vu exigeants, d'autant plus impatients qu'ils se sentent eux-mêmes sous pression, facilement déçus par l'écart qu'ils perçoivent entre leurs attentes et les ressources à leur disposition. Soit en fixant elle-même des buts et des standards désirables, pour critiquer ensuite les pratiques qui ne les atteindraient pas. En France en particulier, la

désillusion des acteurs semble proportionnée à l'écart qu'ils perçoivent entre leurs attentes et le monde tel qu'il est :

> *La formation délivrée est trop théorique : cette remarque résume l'essentiel des critiques formulées à l'encontre d'une formation jugée à la fois très insuffisante dans ses moyens et inappropriée dans son contenu. (…) L'aspect le plus saillant consiste à déplorer la réduction de la formation continue à une peau de chagrin. (…) Les contenus de formation ne répondent pas toujours à des besoins prioritaires ou évidents pour les professeurs. (Villac, 2004, p. 177)*

Mais c'est partout dans le monde que les apprentissages des enseignants sont mis en question. Jusqu'en Chine, où :

> *There exist many problems in teacher education, caused by many factors: sparse teacher education organization, lower efficiency, (…) digression of course setup from China's education reality, the outdated concept of "teaching methodology", lower admission scores for the normal students, difficulty of employment, slow establishment of modern teacher training. (Xu-Dong, 2012, p. 1)*

Pour certaines enquêtes, les enseignants qui se forment en tirent un surcroît d'efficacité ressentie et de confiance en eux (OCDE, 2019c., p. 197). Mais si Muijs et ses collègues (2004) estiment que « *continuing professional development can have a positive, direct impact on curriculum and pedagogy, as well as on teachers's sense of efficacy and their relationship with students* » (p. 291), et si 80 % des enseignants trouvent en effet un impact positif aux formations suivies (OCDE, 2019c, p. 170), les effets réellement observés peuvent être plus aléatoires, surtout si les performances des élèves sont l'indicateur adopté. Ne confondons jamais les perceptions et les faits, même et surtout s'il est difficile de séparer croyances et preuves en éducation. En l'occurrence, « *the meta-analyses relating to teacher education show that the effect size of teacher education on subsequent student outcomes is negligible* » (Hattie, 2009, p. 111). Le couplage serait faible entre ce qu'apprennent les enseignants et ce qu'apprennent leurs élèves. Les pratiques ont une grande part d'autonomie, parce que leurs habitudes sont fonctionnelles et difficiles à bouleverser, et parce que les praticiens leur sont pour cette raison même attachés (Bourdieu, 1980). Le problème devient épineux lorsque le public visé valorise autant le scepticisme face aux conseils venus d'ailleurs que le pragmatisme à l'intérieur de son action :

> *Teacher education is unruly and disordered. There is no standard approach to where and how teachers should be prepared. (…) For those working in many teacher education institutions, there is the strong claim that there is a "standard' approach, there is order, and there is core knowledge and understandings that all future teachers should have. I have sat through many meetings where colleagues have decided on the essential core knowledge and experiences that should be taught to teacher education students. In every place this has been a long and often vexed discussion, and every time the 'core' knowledge decided on by the group has been different. There is no set of essential experiences that must be taught, let alone a "correct" order for teaching students to become teachers. Moreover, it seems surprising that the education of new teachers seems so data-free; maybe this is where future teachers learn how to ignore evidence, emphasize craft, and look for positive evidence that they are making a difference. Spending three to four years in training seems to lead to teachers who are reproducers, teachers who teach like the*

> *teacher they liked most when they were at school, and teachers who too often see little value in other than practice-based learning on the job. The common refrain that "the best part of college was practice teaching" or that the real learning occurs in situ points to the lack of effect of the college experience. (Hattie, 2009, pp. 109-110).*

L'absence de référence alimenterait une anomie productrice de désordre, de là une dégradation des résultats, enfin un surcroît de désenchantement et de quant-à-soi. Une spirale dépressive que nous avons déjà évoquée. Le syndrome du *spray and pray* (« Vaporisons et prions… ») menacerait des formations plus ou moins appréciées mais données au coup par coup, sans prise sérieuse sur le réel, fondées sur des présupposés fluctuants, relativisées par des praticiens opposant leur expérience subjective aux attentes hors contexte de ceux qu'ils persistent à nommer les « théoriciens ». D'un côté, la cause serait décisive :

> *Le développement professionnel des enseignants est un facteur clé pour garantir l'effectivité des réformes à tous les niveaux ; des opportunités de développement professionnel réussi ont un effet significativement positif sur les performances et l'apprentissage des élèves*. (Villegas-Reimers, 2003, p. 29)

De l'autre, elle ne cesserait d'échouer :

> *La plupart des recherches ont montré des résultats décevants en ce qui concerne la capacité du développement professionnel d'aider les enseignants à améliorer leurs connaissances et leurs pratiques pédagogiques. Les résultats sont encore plus décevants en ce qui concerne l'impact sur l'apprentissage et la réussite des élèves*. (Bautista & Ortega-Ruiz, 2015, p. 244)

En enquêtant dans les pays du Sud, Lauwerier et Akkari (2019) concluent même que :

> *Les formations continues, censées mettre à niveau les enseignants, ne semblent pas avoir d'effets positifs sur les acquis des élèves, notamment parce qu'elles sont de faible qualité et qu'elles ont pour effet de faire passer moins de temps aux enseignants dans leur classe. (p. 8)*

Grands espoirs mais gains dérisoires : autant de déboires. Un réalisme plus opiniâtre serait peut-être le vrai progrès. Quels sont les facteurs de l'inefficience ainsi éprouvée, au moins dans les pays prompts à la déplorer ? La recherche répond à cette question en conjuguant à nouveau le point de vue des acteurs d'un côté, de l'autre des variables qu'elle tente d'objectiver. Vonk (1995) a résumé en quatre traits les « rendez-vous manqués » – entre attentes et prestations de formation – que nous avons déjà évoqués :

1. Un manque de clarté des visées et des objectifs : les démarches, les contenus, les activités peuvent être plus ou moins attrayants, agréables et même intéressants à vivre sur le moment ; mais si ces moyens d'apprendre deviennent le but des formations, ils dissimulent plus qu'ils ne dévoilent ce que doivent, veulent et peuvent atteindre les pratiques, y compris en le discutant (Lessard, 2012).

2. Une faible centration sur les compétences professionnelles : plus une formation est « un bol d'oxygène » ou « un moment d'échanges » (voir I.c), plus elle risque de rester en marge des

questions qui fâchent, donc des gestes du métier et de leur normativité ; éviter les conflits est bon pour la convivialité du groupe et pour les libertés privées, moins pour les ébranlements et les rééquilibrages nécessaires au développement (Maulini, 2016).

3. Une préférence pour ce que savent les intervenants plutôt que pour les besoins des participants : la fragilité tient plutôt ici aux formateurs et à leur propre formation, souvent académique et concentrée sur des savoirs spécialisés ; la rencontre entre ce qu'ils connaissent et ce que vivent les praticiens est d'autant plus difficile à nouer que les enseignants ne goûtent guère – nous l'avons vu – qu'on les traite comme leurs élèves (Rayou, 2008).

4. Méconnaissance des processus d'apprentissage professionnel des enseignants : plus le métier est idéalisé, moins son cours et ses contraintes ordinaires ne sont pris en compte et valorisés ; ancrer la formation dans les vrais problèmes, le travail réel, les empêchements éprouvés, ce serait changer en partie de base de connaissances, et se tourner vers la clinique du développement professionnel, l'analyse des pratiques et de l'activité (Yvon & Durand, 2012).

Tout est bien sûr question d'équilibre. Nous avons déjà vu combien et comment les processus de développement mêlent ruptures et continuité ou, dit dans l'autre sens, le flux de l'expérience et son découpage en énoncés langagiers. Il serait absurde de ne compter, pour professionnaliser le travail, que sur la compréhension de son économie interne ou, à l'inverse, le questionnement de son impact sur le monde. Les deux choses se requièrent l'une l'autre, tant il serait hasardeux de mettre en doute ce que l'on ne comprend pas, ou d'interpréter ce que l'on n'interroge pas (Life, 2020). Tenir compte de cette complexité est d'autant plus nécessaire que les enseignants vivent et se forment dans des régimes démocratiques où leur ascendant est pris à partie comme celui des autres autorités, et où ils peuvent eux-mêmes contester – frontalement ou en résistant passivement – ce qu'on prétend leur inculquer.

> *Il ne suffit pas que les enseignants soient informés ni même convaincus de la pertinence de [certains] résultats pour qu'ils changent leurs pratiques. Pourquoi ? En raison de deux obstacles majeurs. 1. Entre la présentation des résultats de recherche (ou des principes d'action jugés pertinents) et leur mise en œuvre concrète dans la classe, il y a souvent un gouffre que peu de chercheurs aident à franchir, laissant aux enseignants (ou aux formateurs) le soin de réaliser eux-mêmes le travail de transposition, d'opérationnalisation et d'ajustement à leur contexte. 2. Les améliorations induites portent, le plus souvent, sur des points précis et limités mais ceux qui les défendent ne tiennent pas compte de la cohérence d'ensemble de la pédagogie des enseignants, des contraintes qui pèsent sur l'exercice de leur métier (organisation de la classe, gestion du collectif, hétérogénéité des élèves, programme à suivre, outils disponibles ...), de leurs pratiques habituelles ou des conceptions dominantes dans leur genre professionnel ; or, nous savons qu'une modification très locale peut entrer en contradiction avec l'économie générale du dispositif pédagogique élaboré par un enseignant ; bref, un chercheur peut avoir raison localement et tort globalement. (Goigoux & Cèbe, 2009, pp. 1-2)*

C'est donc moins par choix que par obligation que les formations voulant réellement mener le terrain à s'émanciper se verraient en fait contraintes de s'en rapprocher. Convergence paradoxale mais révélatrice en même temps : des traditions de recherche *a priori* équidistantes partagent le principe vygotskien d'un écart proximal à trouver entre l'état des pratiques et les changements à imaginer.

- Celles qui craignent une technocratie déshumanisante se méfient des batteries d'« *evidence-based pratice* », de « méthodes éprouvées » ou de « stratégies gagnantes » déduites d'études randomisées :

> *La substitution d'une obligation de résultats à une obligation de moyens comme base d'évaluation des pratiques des enseignants et des établissements apparaît reposer sur la croyance qu'on peut considérer la relation de service enseignant/enseigné comme un produit, au sens industriel du terme ; on comprend que les groupes professionnels concernés aient quelques doutes sur la voie d'amélioration choisie pour rendre les services d'enseignement plus équitables ou plus efficaces. (Maroy, 2009, p. 219)*

- Sur l'autre versant, des experts redoutant au contraire le laisser-faire affirment que les méthodes d'instruction les plus performantes (directes, structurées, explicites) sont celles que le terrain doit généralement défendre contre une orthodoxie académique tellement « centrée sur l'enfant » et/ou « constructiviste » qu'elle fait déchoir le *magister* des enseignants :

> *Quand on considère le faible impact des facultés d'éducation sur l'apprentissage du métier par les jeunes enseignants, une remise en question serait plutôt bienvenue ; (…) s'il y a un changement à espérer du côté de la formation des enseignants, il ne se fera sans doute pas à l'initiative des formateurs de maîtres, qui auraient trop à perdre, mais bien sous la pression des enseignants qui, sur la ligne de front, réclameront des solutions et de la formation continue pouvant les aider à favoriser la réussite des élèves. (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 269)*

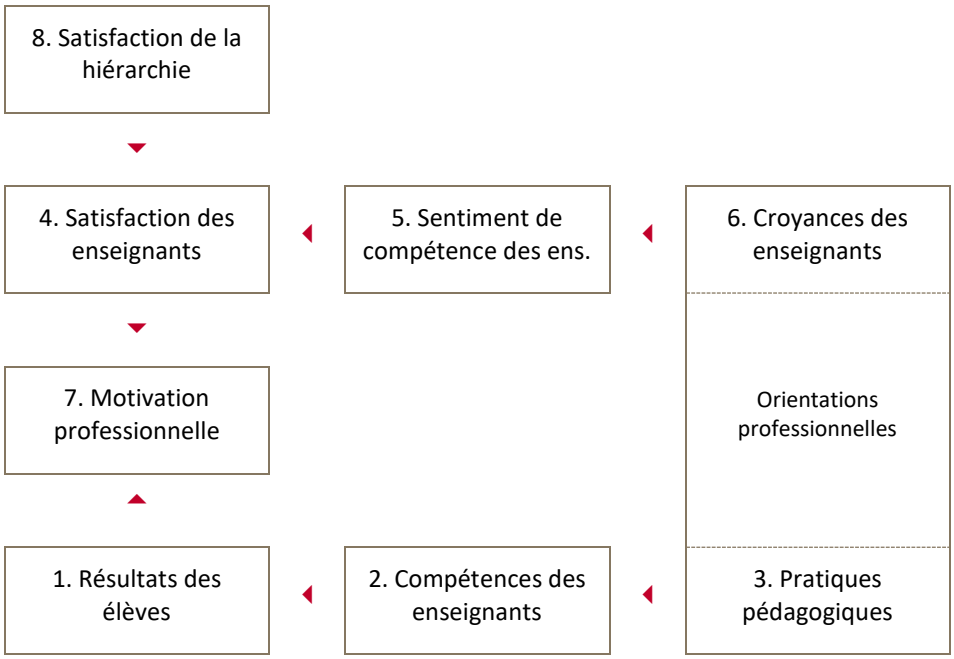
Les positions sont apparemment marquées, chacune d'elles se réclamant d'un intérêt des praticiens qu'elle serait la plus hardie à défendre : peut-être les scientifiques se réconcilieront-ils un jour autour de ces acteurs, mais en les impliquant dans des débats qui ne spéculeront sinon qu'à leur propos. Définir le bien des autres à leur place est un acte de langage typiquement paternaliste (Tochon, 2000, p. 140 ; Lamanthe, 2019) : comment viser un gain de développement (professionnel ou non) en décrétant savoir ce que dirait le groupe concerné sans même avoir à le questionner ?

## B. Au moins huit cibles visées

Davantage écouter les personnels n'est pas qu'une formalité. Il faut d'abord qu'ils désirent et se sentent à même de s'exprimer. Que leur parole, leur travail et leur rapport à ce travail soient valorisés. Qu'ils s'estiment reconnus dans ce qu'ils vivent et ce qu'ils éprouvent avant d'être examinés et questionnés de l'extérieur par la recherche ou leurs formateurs, fût-ce pour une bonne cause qu'ils ne sont – au passage – pas forcés de partager (Guibert, Dejemeppe, Desjardins & Maulini, 2019). Mais suffit-il de pratiquer l'empathie et la modestie pour qu'une telle dynamique puisse tout à coup s'enclencher ? En vérité non, parce que l'alchimie formatrice est complexe, et que les professionnels qu'on questionne souhaitent être entendus mais aussi « nourris, outillés, intéressés » par ce que leurs formateurs et les savoirs « de pointe » peuvent leur apporter. Ils demandent des « idées », des « pistes », du « concret » en même temps que du « sens » dans ce qu'on leur soumet (Capitanescu Benetti, Maulini & Progin, 2019). Le ballet de l'offre et de la demande peut à nouveau hésiter entre dévolution et guidage, dilemme dont on ne sort qu'en rendant le contrat explicite, en prenant le temps de méta-communiquer, de parler ensemble des manières de se parler (Perrenoud, 1993, p. 72).

Cette orientation ne peut devenir petit à petit collaborative que si la recherche et les formateurs contribuent activement à identifier les opérations qu'elle implique, afin de les faire apparaître comme autant de variables discutables et modifiables en pratique (Perrenoud, M., 2018). De ce point de vue, déconstruire ce qui mène des apprentissages d'un enseignant à ceux de ses élèves est à la fois une partie du problème et de la solution : d'abord du problème parce que ce qui se passe au cœur de cette boîte noire est bien ce qui peut corréler (positivement ou non) le développement des professionnels et celui censé en résulter chez les publics scolarisés ; ensuite de la solution parce que les différents points d'impact potentiels d'une formation désignent chaque fois une composante de ce qui peut, en situation, conditionner l'action. Dans la **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** qui suit sont disposées h uit cibles plus ou moins fréquemment évoquées dans la littérature internationale. Leur énumération va suivre un ordre expliquant les interdépendances schématisées par des flèches dans le schéma.

**Figure 3. Quel impact ? Huit cibles potentielles**




1. Les *résultats des élèves* sont les premiers invoqués, puisqu'ils ont régulièrement le statut d'arbitre, en particulier dans la recherche anglo-saxonne (en pratique, 4 pays européens sur 43 en imposent l'usage dans l'évaluation de leurs enseignants ; Depp, 2019a, p. 4). Darling-Hammond et ses collègues (2017) militent généralement pour le modèle du praticien réflexif et de la professionnalisation de l'enseignement, mais en faisant le pari que les profits espérés peuvent s'attester par des résultats chiffrés : « nous définissons le développement professionnel efficace comme un apprentissage professionnel structuré entraînant (…) une augmentation des résultats des élèves » (p. 5).

2. Les *compétences des enseignants* sont la première variable intermédiaire, la tradition continentale préférant se concentrer sur le potentiel global de gains que sur quelques indicateurs prenant le risque de réduire ce que l'école a mission d'enseigner à ce qu'elle sait mesurer. Nous avons vu que Perrenoud (2006) préfère l'obligation de compétences à celle de résultats ou de procédures parce qu'elle serait garante d'un plus grand pouvoir d'agir :

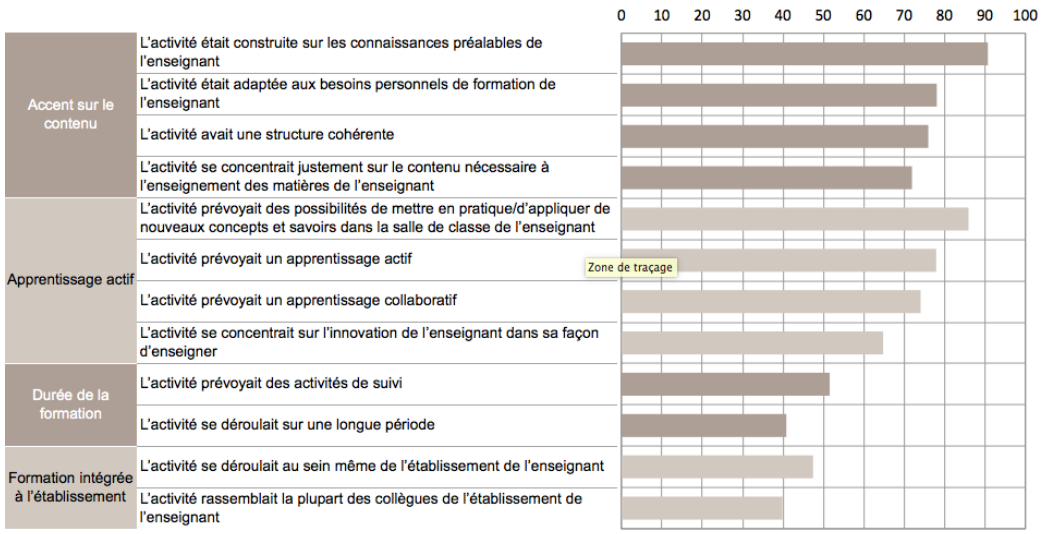
> *Lorsqu'on devient formateur d'enseignants, la construction de compétences professionnelles devrait devenir le véritable enjeu ; une compétence n'est pas un savoir procédural codifié, qu'il suffirait d'appliquer à la lettre ; [il faut] créer des situations où l'on apprend à analyser sa pratique et les problèmes professionnels rencontrés. (p. 168)*

3. Les *pratiques des enseignants* deviennent l'objectif désigné lorsqu'on pense pouvoir et devoir les normaliser de l'extérieur, sur la base d'études objectivant leurs effets sur de larges populations. Piloter par les résultats est sommaire ; le faire par les compétences est subjectif ; unifier les pratiques protègerait davantage les élèves (mieux formés) et leurs enseignants (mieux armés). C'est ce raisonnement qu'a par exemple tenu un projet sud-africain d'implantation directe de nouvelles pratiques de lecture coopérative :

> *Les enseignants qui ont bénéficié d'un développement professionnel sous forme d'accompagnement étaient plus susceptibles de mettre en œuvre la lecture dirigée par le groupe que ceux dont le développement professionnel était sous forme d'une formation dans un lieu centralisé. (OCDE, 2019b, p. 22)*

4. La *satisfaction des enseignants* nous amène sur un autre plan : celui dont nous avons déjà vu qu'il peut en réalité conditionner l'offre de formations, son maintien ou sa modification, en fonction des taux d'agrément ou de participation. Les perceptions des professionnels varieraient en fonction de la durée et de la variété des prestations, de la motivation qu'ils en tirent, des feedbacks reçus, du climat d'établissement, de leur rapport plus ou moins constructiviste au savoir et aux apprentissages (Scheerens, 2010, pp. 116-117). Directement interrogés, ils jugent efficaces les activités de développement adaptées à leurs connaissances préalables (91 %), à leurs attentes de mise en pratique (86 %) et aux besoins d'apprentissage qu'ils éprouvent (78 %), mais aussi actives, collaboratives et formellement cohérentes (autour de 75 %). Le fait qu'elles se passent ou non en établissement n'est par contre valorisé que par une petite moitié des sondés (OCDE, 2019c, p. 182).

**Figure 4. Les caractéristiques du développement professionnel jugé efficace selon les enseignants de collège (Talis 2018)**




Source : OCDE, 2019c, p. 182.

> *Le sentiment de compétence des enseignants concerne moins leur appréciation de la formation reçue que le bilan qu'ils en tirent quant aux effets perçus. Puisque les compétences elles-mêmes sont difficiles à quantifier, nous avons vu que la recherche se tourne souvent vers ce qu'en pensent les acteurs, d'abord parce que leur avis peut servir d'indicateur indirect de l'impact obtenu, ensuite parce d'autres travaux montrent une corrélation entre l'impression subjective de réussir et des variables comportementales comme l'engagement et la persistance dans le travail, l'intensité des interactions ou le postulat d'éducabilité gageant que chaque élève peut apprendre. C'est ainsi qu'un programme de prévention du mal-être des élèves par le personnel éducatif mené dans le Minnesota a estimé que :The construct of self-efficacy offers promise as a variable to assess the effectiveness of prevention training for school personnel [because] educators will be more effective in efforts to prevent dysfunctional behavior of youth if they believe that they can execute a behavior, and if they believe that executing the behavior will make a difference. (Romano, 1996, p. 57)*

5. Les *croyances des enseignants* sont l'arrière-fond de leur sentiment de compétence. Modifier leurs représentations ou leurs conceptions (de leur métier, du savoir, des apprentissages, des obstacles à l'apprentissage, de leurs aspects didactiques, psychologiques ou sociaux, de l'équité, de l'égalité ou du mérite à consacrer, etc.) fut et reste souvent un objectif en soi, débouchant ou non sur des pratiques et des compétences renforcées. Une étude zurichoise évaluant les effets d'une formation continue en didactique des sciences regrette ainsi que « les conceptions que les enseignants ont de leur enseignement vont certes dans le sens voulu, mais ne sont pratiquement pas concrétisées dans la pratique » (Balmer, 2027, p. 2). D'autres auteurs font l'hypothèse qu'un malentendu persiste à ce propos entre le monde de la recherche et celui de la pratique :

   > *Pour les praticiens, il s'agirait moins de changer de croyances pour aller vers des idées plus justes, plus validées, que d'aller vers des croyances de plus en plus "encapsulées" dans l'action afin de rendre celle-ci de mieux en mieux adaptée au contexte d'enseignement. (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010, p. 116)*

6. La *motivation professionnelle* est représentée à l'interface des deux principaux plans d'évaluation : entre l'estimation interne de l'impact des formations (croyances, sentiments, satisfaction des enseignants) et leur appréciation externe par des tentatives d'objectivation (pratiques, compétences, résultats mesurés empiriquement). Les recherches indiquent qu'un besoin de reconnaissance professionnelle conditionne l'engagement personnel, qui dépend autant de l'impression de faire réussir ses élèves que d'être soi-même soutenu et entendu par son encadrement : « les enseignants [ainsi] motivés ont un sentiment élevé d'auto-efficacité, sont plus portés à expérimenter, sont plus ouverts et persistants dans l'apprentissage » (Scheerens, 2010, p. 195).

7. La *satisfaction de la hiérarchie* se place en marge du modèle parce qu'elle ne pèse qu'indirectement sur celle des enseignants. Il peut sembler étrange de se fier ainsi à l'opinion des directions (dont l'expertise et la propre formation sont souvent mises en cause par le terrain), mais cet indicateur est bel et bien utilisé comme critère de hiérarchisation des formations et de leur qualité. Darling-Hammond (2006) a par exemple puisé les sept études de cas de son ouvrage *Creating Powerful Teacher Education* dans un corpus de « *programs whose*

*graduates are sought out by principals and superintendants because they prove consistently capable of creating successful classrooms and helping to lead successful schools, even in circumstances where the deck is traditionally stacked against students' success* » (p. 5). Nous retrouvons ici les notions culturellement connotées de *performance* et de *succès*, mais dans une version dont la chercheuse délègue la définition à l'autorité scolaire. Voilà qui contraste avec l'idéal d'une recherche opposant davantage le savoir aux pouvoirs en contexte latin, en réaction plus ou moins indignée aux « relents du néo-libéralisme en éducation » (Mellouki, 2012) : 1. « plus de souplesse, moins de syndicats, davantage de co-construction et de négociation béatement collective » ; 2. « une image réductrice de l'enseignant et de son rôle l'imbibant d'une narco-idéologie qui le désolidarise des siens » ; 3. un « chant des sirènes » gestionnaire auquel – et pour cause – « des décideurs politiques, des dirigeants d'institution ou d'établissements scolaires, des agents de l'encadrement pédagogique prêtent attentivement l'oreille » (pp. 331-335).

Cette liste de huit cibles pourrait donc se discuter. D'abord, est-elle complète ? Ensuite, postule-t-elle l'équivalence des huit variables ? Une pluralité d'options est surtout un gage de conflits de normes (ou de hiérarchies des normes), une promesse de tensions à l'intérieur des pratiques de formation : une complexité explicite quand des idéologies s'affrontent, plus discrète ou même inconsciente lorsqu'elle travaille l'intimité des démarches et des interactions. Prendre en compte cette contrainte peut en faire un enjeu de formation, stratégie potentiellement plus féconde que de chercher une fois pour toutes un arbitre tout-puissant.

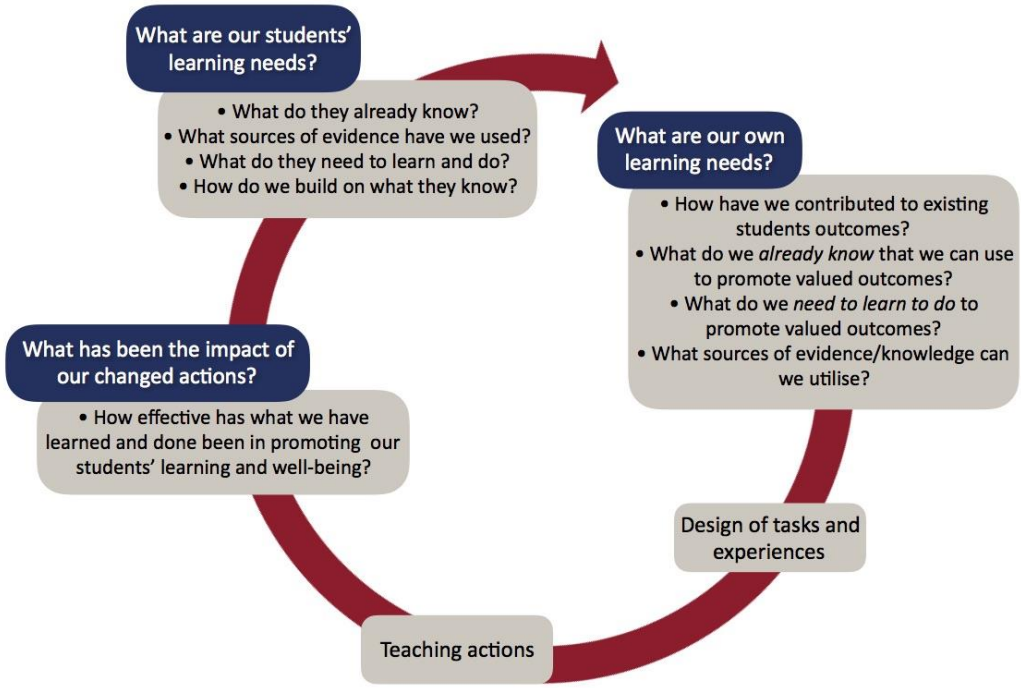
## C. Malgré tout, des facteurs de fécondité ?

Le paradoxe serait finalement le suivant : nous savons beaucoup de choses sur ce qui peut enrichir la culture des enseignants, leur conception et leur exercice de leur métier, leur palette de savoirs et de compétences, leur faculté de s'interroger entre collègues et de se justifier hors de ce cercle. Mais l'incertitude grandit lorsque se profile moins une amélioration générique qu'un but précis à atteindre, une seule direction à suivre et les critères de ce choix plutôt qu'un autre. Un arbitrage œcuménique dira peut-être que toutes les cibles sont valables, ou que chacun devrait pouvoir choisir la sienne. Mais il n'y a ni projet ni action collective sans négociation – au moins implicite – de leurs orientations.

Un modèle *a priori* rationnel est celui de la « boucle des deux besoins », figurée par Timberley et ses collègues (2007) dans la figure 5. Tout commencerait par un diagnostic porté sur les élèves : que savent-ils, que devraient-ils apprendre (et faire pour apprendre), comment tirer parti de ce qu'ils savent ? En découleraient logiquement les besoins de l'école et des enseignants : que doivent-ils apprendre pour que leurs élèves apprennent, que savent-ils à ce propos, quelles autres ressources ont-ils à chercher ? Ces questions déboucheraient sur une ou des actions de développement, donnant des résultats soumis à évaluation et comparés aux besoins initiaux. Autant d'itérations de cette boucle seraient nécessaires qu'il subsistera d'écarts trop importants entre buts fixés et progrès mesurés.

Mais si tout était aussi fluide, ce rapport pour le Cnesco n'existerait pas : le développement professionnel des enseignants serait généralement efficace, basé sur un principe de bon sens, facile à mettre en œuvre car collectivement évident. C'est la recherche elle-même qui permet d'en douter : sur plus de 1 300 études consultées et prétendant définir les pratiques de formation continue efficaces (*effective*), ou performantes (*powerful*), ou gagnantes (*successful*), seules neuf sont jugées rigoureuses par Yoon et ses collègues (2007). Les 1 293 autres publications affirmeraient des relations causales ou des corrélations en fait indémontrées (voir Lessard, 2021, pour le Cnesco). La nature des preuves est à nouveau disputée : tout dépend de la démonstration exigée, voire du statut de la preuve (au singulier) dans la problématique étudiée (Normand, 2006). En attendant qu'un hypothétique accord émerge à ce propos, force est de s'appuyer sur les données et les synthèses existantes, en les croisant entre elles pour identifier, moins des conditions (assurées) d'efficacité que des facteurs (potentiels) de fécondité.

**Figure 5. La boucle « des deux besoins »**




Source : Timperley *et al.*, 2007, p. XLIII.

La figure 6 s'y essaie en confrontant six méta-analyses rédigées en anglais. Le repérage des régularités et des variations observables aboutit à une matrice croisant les noms des auteurs (en abscisse) et (en ordonnée) quinze facteurs regroupés en quatre sous-ensembles. Dans cet ordre :

1. **Le contenu des opérations de formation** : d'abord leur *cadrage* par les formateurs ; puis leur *ancrage* dans le travail réel des personnes et des établissements ; ensuite leur *focalisation* sur les matières enseignées, les pratiques pédagogiques, les tâches et leur évaluation ; enfin une *décentration* par le recours à des expertises extérieures à l'école. La comparaison des pratiques de formation a tendance à plaider pour leur double insertion, d'une part dans le travail scolaire tel qu'il est, ensuite sur son lieu d'exercice : « les programmes concrets et situés dans les

classes font davantage la différence chez les enseignants » (Walter & Briggs, cités par Popova *et al*., 2018, p. 7). L'expertise importée peut faire craindre une normalisation de l'activité locale à partir de données indûment transposées, mais ce danger peut être prévenu en intégrant la mesure d'impact dans la formation elle-même (Bissonnette, 2016).

2. **Le contrat liant formateurs et formés** : c'est-à-dire l'*adaptation* des interventions aux besoins et aux connaissances du terrain ; puis la prise en compte des différents stades de *progression* ; ensuite une part de *négociation* des tâches à travers des choix et des options ; pour finir un *temps* suffisant, en durée comme en fréquence des rendez-vous. En formation d'adultes, une part de différenciation et d'attribution d'autonomie est la règle. La recherche montre aussi que les praticiens les plus compétents disposent d'une variété de ressources et de méthodes à combiner (Schleicher, 2012). Il est assez logique que les formations soient jugées plus fécondes lorsqu'« elles sont adaptées aux enseignants en fonction de leurs connaissances antérieures, de leur niveau, de leurs besoins et de leurs intérêts » ou encore lorsqu'« elles sont volontaires et incluent une part d'autonomie et de choix » (Bautista & Ortega-Ruiz, 2015, p. 245).

3. **La forme des interactions** : privilégiant des *activités* mobilisatrices, stimulant la pensée et la réflexion ; avec une *participation* autant que possible collégiale ; puis des *rétroactions* constructives, sans jugements ; enfin un *coaching* consolidateur, étendu au-delà des rencontres ponctuelles. Les chercheurs constatent souvent que de vrais apprentissages en commun, négociés, planifiés et évalués en équipe, ont bien plus d'impact à long terme que des initiatives individuelles plus ou moins gratifiantes mais peu coordonnées : « *collaborative approaches to professional learning can promote school change that extends beyond individual classrooms ; when all teachers in a school learn together, all students in the school benefit* » (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009, p. 5)

4. **Le cadre institutionnel** : soit une *gouvernance* impliquant activement la hiérarchie ; puis un *alignement* entre la culture en développement et les priorités politiques, les réformes et les normes curriculaires ; en fin de compte une relation entre l'engagement attendu dans le développement professionnel et l'évolution des carrières. La place du management dans la formation est partout délicate, puisqu'une contradiction peut toujours exister entre les choix de la hiérarchie et le libre arbitre que demandent des apprentissages authentiques. Des études concluent pourtant que « le développement professionnel dirigé (*managed professional development*) augmente 2,5 fois plus les résultats des élèves aux tests standardisés que le développement professionnel général (*general professional development*) » et qu'« il a au moins autant d'effet que la moyenne combinée de toutes les interventions situées dans l'établissement (*school-based interventions*) » (Fryer repris par Popova *et al.*, 2018, p. 7).

En fin de compte cette liste de quinze items ne s'inquiète pas de savoir lesquels sont souvent ou rarement évoqués. Elle accepte aussi que, suivant les auteurs, les critères de fécondité des pratiques puissent varier. Peut-être parce que cette variation elle-même fait partie du problème à traiter. Ce n'est donc pas par hasard que le titre du tableau est apparemment inversé : il aurait pu s'appeler « les facteurs d'un développement fécond », mais il est devenu « les facteurs favorables au développement… ». C'est peut-être plus timide, mais mieux conforme à ce que nous savons vraiment, et que les travaux de Lessard et Malet et son équipe (2021, pour le Cnesco) confirment à leur façon.

**Figure 6. Quinze facteurs favorables au développement professionnel. Six synthèses comparées**

| | | Desimone, 2011 | Walter, 2012 | Bautista & Ortega, 2015 | Dunst *et al.*, 2015 | Darling-Hammond *et al.*, 2009 | Popova *et al.*, 2018 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Contenu | **Cadrage** | | | | Bénéfice démontré par les formateurs | | |
| | **Ancrage** | | Ancrage concret dans les classes. | | | Prestations de formation sur site. | Localisation sur le lieu de travail. |
| | **Focalisation** | Centration sur la matière et la manière dont les élèves l'apprennent. | | Centration sur les matières enseignées, stratégies pédagogiques et façons d'apprendre. | | Centration sur les matières et des tâches concrètes d'enseignement et d'évaluation. | Centration sur les matières enseignées, pratiques pédagogiques et conceptions de leçons. |
| | **Décentration** | | Expertise externe à l'école. | | | Allusion aux bonnes pratiques et aux recherches à ce propos. | |
| Contrat | **Adaptation** | Adaptation aux savoirs et croyances du public. | | Adaptation aux connaissances, besoins et intérêts du public. | | | |
| | **Progression** | | | | | Adaptation aux étapes du développement (noces, experts, mentors…). | |
| | **Négociation** | | Choix des domaines et activités. | Volontariat et inclusion d'une part d'autonomie et de choix. | | | |
| | **Durée** | Activités d'un semestre, au moins 20h de contact. | Soutenu dans le temps. | Sessions intensives et durables. | | Inscription dans la durée et dans le curriculum. | |
| Forme | **Activité** | Apprentissage actif, occasions d'être impliqué. | | Possibilités d'apprentissage actif (exploration, discussion). | Apprentissage actif, authentique, réflexif. | Démarches d'apprentissage actif, ancrées en contexte de travail. | |
| | **Participation** | Participation collective et interactive. | Occasions de collaborer entre collègues. | Dispositifs de participation et d'échange collégial. | | | Exercisation partagée entre collègues. |
| | **Rétroaction** | | | Rétroactions constructives et non normatives. | Soutien et feedbacks de mentors. | Incitations à la réflexion, feedbacks explicites. | |
| | **Coaching** | | Occasions de mentorat et coaching. | Soutien et suivi après l'achèvement du programme. | Suivi étendu pour renforcer les apprentissages. | Accompagnement, par des experts, au service d'une communauté de pratiques. | |
| Cadre | **Gouvernance** | | Support de la hiérarchie. | | | | |
| | **Alignement** | Cohérence avec les réformes et politiques locales, régionales, nationales. | | Alignement sur les exigences et normes curriculaires des écoles et du système éducatif. | | Alignement entre les priorités politiques et la culture scolaire en développement. | |
| | **Gratification** | | | | | | Relation entre formations et évolutions des carrières. |

## V. Entre développement endogène et exogène. Quelles préconisations ?

Les quatre chapitres précédents ont cherché à établir, dans cet ordre : 1. les fonctions observables du développement professionnel dans différents contextes, entre valeur en soi et instrument au service d'autres priorités politiques ; 2. le statut chaque fois accordé à cette dimension du métier, entre droit au perfectionnement et devoir de fiabilité ; 3. les différentes démarches pratiquées et leur mode de régulation, entre offres et demandes de prestations, cohérentes ou non ; 4. les effets des opérations finalement conduites, entre évaluation interne et contrôle externe des impacts recherchés. À partir de ce tableau d'ensemble, les choix possibles devraient se préciser. Nous avons vu combien ils pouvaient dépendre d'au moins deux variables : premièrement les effets visés (donner satisfaction, répondre aux besoins, soutenir l'engagement, offrir un répit, changer les pratiques, les (ré)conforter, en débattre, les mutualiser…) ; deuxièmement les manières de les hiérarchiser (autoritairement, par le haut ; à bas bruit, dans une forme implicite de donnant-donnant ; ou plus franchement dans des dispositifs plus ou moins paritaires de concertation).

Le rôle de ce rapport n'est pas de trancher à la place des acteurs, mais au contraire de dessiner un espace de possibles les aidant à choisir leur route. Chaque région du monde a sa culture, ses habitudes, ses conceptions de l'école et des métiers de l'éducation : transférer cet ADN d'un pays à l'autre n'aurait pas de sens, et n'est d'ailleurs nulle part pratiqué. **Une manière de faire singulière peut difficilement se transposer ailleurs sans passer par un processus local d'appropriation, donc de sélection et d'adaptation des solutions à l'œuvre dans les autres contextes**. Le problème serait donc moins de définir un modèle à importer tel quel (ou même les traits minimaux d'un tel modèle) que de tirer des enseignements des comparaisons effectuées, puis de mobiliser les connaissances ainsi rendues disponibles dans la production d'une solution originale, à la fois inédite et compatible avec le génie du lieu. Comme l'ont supposé Gather Thurler et Perrenoud (1991), « l'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens ! » Les verbes employés sont tous pronominaux, c'est-à-dire *réfléchis* : parce que l'école et ses acteurs voudront, pourront et sauront de plus en plus développer leur expertise en délibérant à ce propos, donc en faisant de leurs propres apprentissages (au-delà de ceux des élèves) un objet courant de préoccupation.

Nous allons voir dans ce dernier chapitre quelles préconisations émergent des travaux conduits dans différents environnements, en particulier lorsque ces travaux procèdent par comparaisons. Mais en ayant en tête (voir la partie I) que les conseils donnés sont eux aussi – même quand ils le taisent – culturellement situés. Pour commencer, une synthèse des synthèses disponibles pourra donner le sentiment que rien n'est exclu à qui souhaite développer idéalement la formation permanente des professionnels de l'éducation. Mais entre l'éloge de la diversité (libératrice) et celui de la standardisation (fédératrice), une tension structurelle peut tenir lieu de ligne de crête à prudemment emprunter. Pour terminer, nous prendrons acte des dernières évolutions, pour constater que le chemin à tracer doit être d'autant plus négocié qu'il est escarpé.

### A. Faire feu de tout bois ?

Nous l'avons vu dès l'ouverture de ce rapport : l'idée même de *développement professionnel* est née en contrepoint de la notion et des pratiques *a priori* plus restrictives de formation continue. Le développement est un processus permanent : il débute dès la formation initiale, se poursuit lors de

l'entrée en fonction, s'ancre dans l'exercice du métier, puis se nourrit d'apprentissages formels et informels, dirigés ou spontanés, valorisés par les institutions ou les personnes concernées. Il n'y a guère de limite à ce qui peut produire, soutenir et orienter un phénomène par définition « ouvert au deux bouts » (Ria, 2019) : celui des préoccupations des acteurs d'un côté, celui de leur pouvoir d'agir de l'autre. Le premier mérite du concept est son œcuménisme, puisqu'il peut tout englober. Si le débat est régulièrement relancé sur ce qu'il serait localement préférable de faire, les études comparatives ont tendance à agréger ce qui semble réussir ici ou là, sans exclusion ni hiérarchisation. Cette logique additive a l'intérêt de ratisser large, mais elle suggère aussi un horizon idéal à double tranchant, peut-être séduisant, mais à rapporter aux réalités de chaque contexte pour ne pas confondre désirs et réalités.

Nous allons donc partir d'une liste de treize considérants, composée en croisant les recommandations disponibles dans les revues de littérature spécialisée (en particulier : Villegas-Reimers, 2003, pp. 141-143 ; Darling-Hammond *et al.*, 2017, pp. vi-vii). Mais nous discuterons chaque item, sur la base de ce que nos quatre premières parties nous en ont déjà appris. Ce procédé n'a pas pour but de valider ou non chacune des clauses, mais de toutes les inscrire dans une forme dialogique de récapitulation. La plupart des choses dites n'auront donc rien de surprenant, elles feront écho à des constats ou des hypothèses déjà formulés, mais que cette ressaisie finale permet en somme d'organiser.

1. **Concevoir le développement professionnel comme un processus à long terme, débutant dès la formation initiale.** Nous avons vu que cette pseudo banalité met tout de suite le doigt sur l'importance de la frontière entre formation *pour* et formation *par* le travail. Il peut être apparemment fluide mais aussi très économique de se passer d'apprentissage systématique (et préalable) au nom d'une immersion accompagnée (et immédiate).

2. **Planifier, soutenir, financer et évaluer systématiquement ce processus.** C'est ce qu'on enseigne dans les écoles de management, mais une telle transparence est rarement observée dans les faits, d'abord parce qu'un contrôle mal fait peut dissuader plutôt que soutenir les efforts, ensuite parce que les intérêts sectoriels peuvent se relayer pour s'accommoder de l'opacité.

3. **Adopter des standards de développement professionnel.** Nous devons admettre qu'aucun métier ne peut se développer s'il n'est pas reconnu comme un métier : avec ses normes, ses règles, ses compétences, ses connaissances spécialisées. Le mot *standard* fait souvent peur en contexte latin, mais celui de *référence* et de *référentiel* professionnel peut au besoin le remplacer. L'enjeu est de savoir *ce qui est tenu* pour commun, sans quoi manque tout simplement une communauté d'intérêt et de pensée.

4. **Aligner les programmes de développement professionnel avec le curriculum structurant les apprentissages des élèves.** Cette clause peut être interprétée d'au moins deux façons. D'un point de vue performatif, la valeur d'une formation des maîtres se mesure d'abord aux résultats de leurs élèves : le reste ne serait que distraction. Sous un angle réflexif, se ressaisir du curriculum peut aussi mener à le critiquer, y compris dans ses manières de valoriser voire de n'enseigner que ce qu'il sait quantifier. Nous avons vu que le débat est peut-être moins « pour ou contre l'alignement » que « de quelle cohérence parle-t-on » et « qui en juge », dans ou hors de la profession.

5. **Conduire régulièrement des évaluations des intérêts et des besoins des enseignants.** Insistons à nouveau sur cette distinction : les besoins effectifs ne correspondent pas toujours (et ils peuvent même s'opposer) aux intérêts éprouvés. Quand faut-il satisfaire la profession (quitte à la laisser choisir) ou lui assigner au contraire des obligations (quitte à la contraindre) ? Aucun amalgame lexical ne peut effacer ce dilemme ou ce compromis entre deux nécessités.

6. **Inciter matériellement les enseignants à participer, y compris en tant que concepteurs de formations, aménager les horaires de travail pour y intégrer les opportunités d'apprentissage et de développement.** Plus les professionnels se déclarent stressés, plus leur formation risque de devenir un luxe ou une soupape de sécurité. Chercher leur implication, c'est leur offrir du temps et donc dégager des ressources conséquentes, stables, intégrées aux budgets réguliers.

7. **Varier les formes d'apprentissage, plus ou moins décrochées du travail, plus ou moins interactives, plus ou moins autonomes, plus ou moins collaboratives ou individualisées.** Cette apologie de la diversité contraste apparemment avec l'unité par ailleurs prônée. Mais il peut est cohérent de resserrer les objectifs pour mettre la variété des méthodes au service de la convergence des idées.

8. **Articuler de manière cohérente le message et le médium.** C'est le thème de la cohérence ou de l'isomorphisme entre ce que les formateurs professent et ce qu'ils font en réalité. On peut se demander s'il est vraiment impossible de produire, par exemple, un bon MOOC sur la pédagogie de projet : il n'empêche qu'un intervenant crédible convainc son public autant par ce qu'il dit que par ce qu'il fait en exerçant sa fonction de formateur.

9. **Former des enseignants experts pouvant jouer le rôle de mentors ou de coaches.** L'accompagnement est valorisé dans la plupart des contextes, tant par les publics concernés que par les experts qui en affirment les bienfaits. Il peut par contre diviser sur un second plan : celui des statuts respectifs de l'accompagnant et de l'accompagné, camarades de route ou hiérarchiquement inégaux sur l'échelle de l'expertise, du diplôme, du salaire et/ou du droit de décider.

10. **Intégrer l'apprentissage professionnel dans les projets d'école et leurs axes de développement.** L'échelon de l'établissement gagne à peu près partout en pouvoir d'attraction. À mi-chemin entre un État décentralisé et des agents de cet État cherchant des alliances de proximité, les collectifs ou les communautés de pratiques ont tendance à s'instituer en personnes morales, offrant dans le meilleur des cas un mélange adéquat de stimulation et de sécurité. Ces collectifs sont-ils entièrement autonomes ou comptables de projets contrôlés par leur employeur ? C'est ici que la foi en l'autogestion ou en l'imputabilité peuvent moins bien s'entendre dans les faits que sur le papier.

11. **Impliquer les directions d'école et des institutions partenaires dans un réseau de ressources globalement et localement coordonnées.** Le rôle des cadres peut devenir stratégique au point de leur demander une formation spécifique, gage de compétences attestées en gestion, accompagnement, développement, voire formation des ressources humaines. Mais ce genre d'évolution suppose une gouvernance distribuée, valorisant et sollicitant l'intelligence des communautés et des territoires, ce qui ne va pas de soi dans les cultures où la légitimité de l'action publique se mesure à sa verticalité.

12. **Fournir un support technologique facilitant l'accès aux ressources et aux échanges.** Les formations à distance ou hybrides ont peut-être un avenir au-delà des phases de confinement sanitaire. Mais si de géniaux bricoleurs ont toujours eu de quoi se montrer ici ou là créatifs, l'engagement de l'institution scolaire reste circonspect (parfois défiant) devant des plateformes numériques dont le nom lui-même prend la logique pyramidale à contrepied.

13. **Fournir des unités modulables d'apprentissage professionnel incluant aussi bien le travail collaboratif que des ateliers ou séminaires externes.** Une telle flexibilité peut paraître à nouveau rassembleuse, ne rien exclure, tout combiner. Mais nous avons vu que les revendications du terrain pouvaient diverger entre, d'une part la défense collective du travail commun (formations intégrées, ancrées dans l'établissement) d'autre part des plans de carrière individuels (formations créditées, monnayables sur le marché de l'emploi). De nouvelles tensions sont probablement à anticiper.

Nous avons vu d'emblée que le concept de développement professionnel (surtout s'il est « continu ») pouvait à la limite tout attraper. Rien de ce qui peut susciter des apprentissages – théoriques ou pratiques, sur le tas ou décrochés, libres ou guidés – n'est exclu du répertoire de ressources potentielles. C'est en faisant feu de tout bois qu'autant chaque acteur que l'État employeur multiplient leurs chances de progresser. À la limite, exercice et renouvellement du métier sont solidaires et simultanés.

> *Teachers are understood to have lifelong professional learning needs; for continuity and progress to be realized, these must be assessed on a regular basis; school development plan must contain professional development opportunities; personal development needs must be reconciled with school needs. (Day & Sachs, 2004, p. 10)*

Cette réconciliation entre travail et apprentissages *dans* et *par* le travail semble une partie de la solution. Mais faut-il ménager la chèvre de chaque *curriculum vitae* et le chou d'une action publique unifiée, ou est-ce en entrant « par le milieu » - c'est-à-dire par la profession, son activité commune, les ressorts et les conditions de cette activité – qu'on préviendra une bataille de positions entre besoins éprouvés et décrétés ?

## B. Entrer par le milieu

L'équipe de Régis Malet (2021, pour le Cnesco) conclut son rapport en plaidant pour une approche « écologique » du travail enseignant et de son développement (p. 87). Elle suggère de considérer l'autonomie professionnelle des enseignants comme « ressource, condition et horizon » des actions à mener institutionnellement (p. 84). En réaction peut-être de la conjoncture nationale, l'occasion serait à saisir d'« inventer une autre logique politique, détachée des seules évaluations quantitatives pour se rééquilibrer grâce à des approches plus qualitatives et éprouvées » (p. 85). De son côté, Claude Lessard (2021, pour le Cnesco) fait de ce postulat une question : « Comment la nécessité organisationnelle du développement professionnel se conjugue-t-elle avec l'autonomie professionnelle des enseignants ? » (p. 30). Son point de départ est la tension entre le libre arbitre invocable par la base et le besoin d'« atteindre les objectifs organisationnels » revendiqué par le sommet (p. 31) : deux logiques différentes, chacune dans leur monde et ses critères de légitimité. Dans ce cas, « on reconnaît aisément que le développement professionnel ou la formation continue est une responsabilité autant individuelle qu'organisationnelle » (p. 30). Nous voilà au cœur du problème et

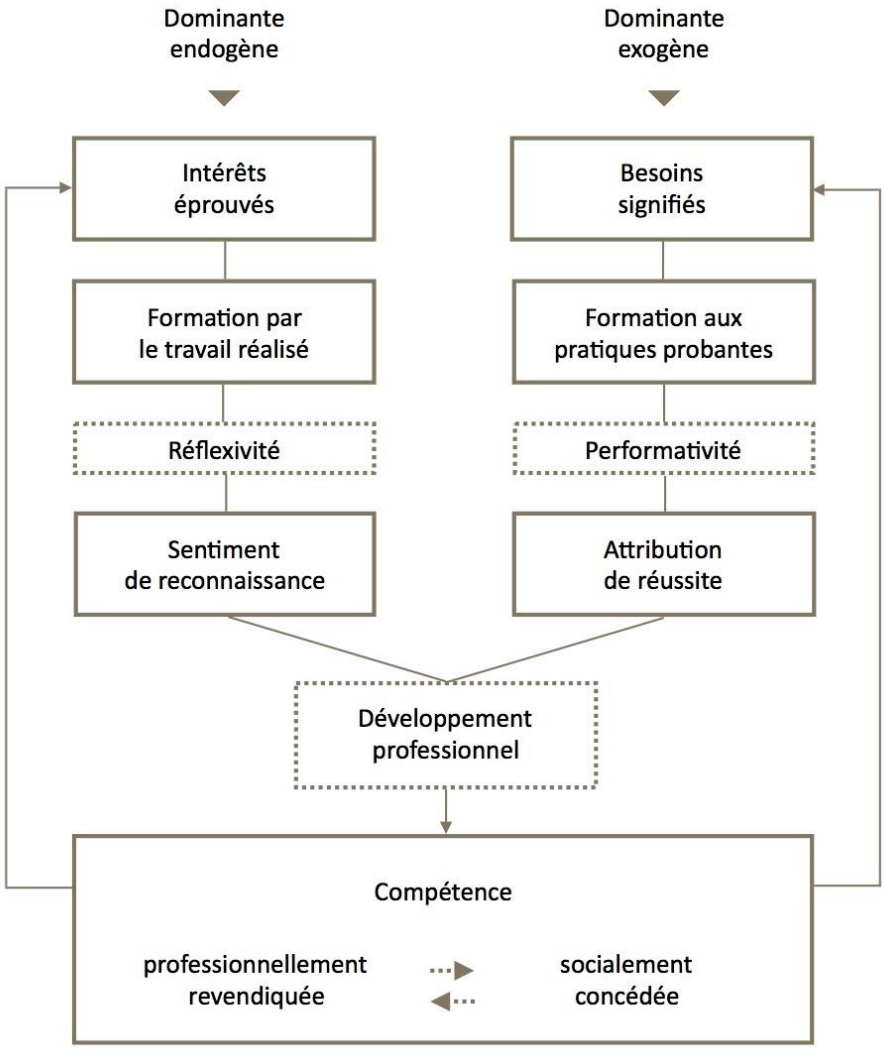
de sa complexité : à qui les apprentissages des enseignantes et des enseignants devraient-ils d'abord profiter, et surtout, qui est désigné pour en juger (Maulini, Desjardins, Étienne, Guibert & Paquay, 2015) ? Sommes-nous condamnés au tiraillement plus entre deux approches antagonistes : celle d'un développement essentiellement endogène (émergeant des intérêts éprouvés) et celle d'un *empowerment* au contraire exogène (où les priorités sont plutôt signifiées) (Lamarche, 2003) ? La vie est faite de compromis, et deux tendances opposées peuvent cohabiter au prix de tensions et d'incohérences que nous aimons par moments déplorer. Mais s'il s'agit de progresser, mieux vaut que les choix soient collectivement négociés, donc débattus et explicités.

La figure 7 qui suit schématise un dilemme apparent. Sur la voie de gauche domine un développement endogène, où l'essentiel partirait des intérêts des acteurs tels qu'ils sont subjectivement et très concrètement éprouvés : les apprentissages n'ont alors de sens que s'ils s'ancrent dans le travail effectivement réalisé, ressaisi par une réflexivité plus ou moins instrumentée. En découle un sentiment de reconnaissance mobilisateur (les formateurs partent du travail réel, en parler sans jugement est gratifiant, les prises de conscience viennent de l'intérieur de l'activité expérimentée). Finalement, le désir de progresser ne peut qu'augmenter, la compétence professionnellement se revendiquer. Ce modèle postule qu'« il y a chez les enseignants une intelligence de l'action et des situations professionnelles qui sont partie intégrante de [leur] activité » (Veyrunes, 2017, p. 209). La voie de droite semble raisonner en miroir, puisque le point de départ d'un développement exogène devient une liste des besoins à signifier au terrain, sinon soupçonné de les ignorer : certaines pratiques sont probantes, d'autres non, il s'agit d'en objectiver les atouts puis de les faire connaître par souci de performativité. Des enseignants peuvent certes s'en trouver déstabilisés, mais pour le meilleur si la remise en cause provisoire débouche pour finir sur l'attribution d'une réussite renforcée. La marche en avant serait cette fois assurée par une compétence socialement concédée. On fait ici l'hypothèse que « toutes les pratiques ne se valent pas, il existe un 'effet maître', certains enseignants font progresser leur classe, d'autres le font moins » (Carette, 2009, p. VII).

Mais rappelons deux choses : premièrement, rien ne dit que les deux faces de la compétence – celle que les professionnels revendiquent, celle que leur concède la société – ne peuvent pas coïncider ; deuxièmement, la recherche confirme que les pratiques les mieux notées de l'extérieur sont en même temps les plus fréquentes à l'intérieur. En réalité, nous ferions moins face à un dilemme insoluble qu'à un désajustement marginal entre ce que les enseignants aspirent à faire et ce que leur demande la société. La vraie différence – entre les contextes où l'éducation se porte bien et celles où elle souffre par comparaison – viendrait moins de l'ampleur du décalage que de la qualité de sa considération : jugez-le normal et bénin, l'école peut agir sereinement et progresser pragmatiquement ; trouvez-le plutôt grave voire insupportable, votre moral décline et vos griefs augmentent, ce qui alimente une spirale négative entre vivacité des plaintes et paralysie de l'action. Il devient urgent, non de faire « plus du même » en déplorant la déploration, mais de briser le cercle vicieux en cherchant moins l'idée bonne que le bon milieu…

Entrer par le milieu – par la porte écologique (Malet) et à chaque échelon de l'espace arpenté (Lessard) – c'est chercher ce qui pourrait faire consensus entre des acteurs dont aucun n'a le point de vue de Sirius : peu importe son statut, sa science ou sa prétention à dicter le bien et le vrai. Nous avons aperçu dans ce rapport les probables conditions de ce que nous pourrions finalement appeler un développement professionnel mieux orienté, donc démocratisé. J'en retiendrai trois pour terminer :

**Figure 7. Un dilemme apparent**




1. Pour dépasser le marchandage entre offre et demande de formation (ou entre leur régulation par l'administration et par le marché) : définir collectivement le genre de travail réunissant la profession, autrement dit les savoirs et les compétences d'une *référence délibérée*, régulièrement utilisable à chaque échelon de discussion (formation initiale, recrutement de la relève, évolution des carrières, organisation des établissements, gouvernance du système, statut et fonctions sociales de l'enseignement, redéfinition régulière de ses normes d'exercice et de validation).

2. Pour transcender le dosage procédurier des droits et devoirs de chaque employé : distribuer des ressources favorables à des *pratiques coordonnées*, donc à un « travail sur le travail » logiquement ancré dans le milieu de travail (Miossec & Rouat, 2020), moins soucieux de formater (suspicieusement) chaque travailleur que de provoquer un désir contagieux (car plus optimiste) de servir la communauté (animation des équipes, conseil pédagogique, analyse des pratiques, études de leçons, co-enseignement, temps dédié à la formation, partenariats avec de hautes écoles, recherches-actions, rendre compte et méta-évaluation, réseaux collaboratifs, soutien aux innovations).

3. Pour s'engager résolument dans le paradigme participatif : assumer qu'aucun changement de ce type ne peut faire l'économie d'une mise en question de la chaîne de commandement, donc cette fois des pratiques de gouvernance – compétences des directions (et de leur formation), autorité des experts et des formateurs (et de leur formation) – au profit d'une *rationalité redistribuée* dans l'institution. D'un côté, Gather Thurler (2020) a récemment insisté sur la confiance dont bénéficie le terrain aux endroits où la quête d'amélioration est effectivement un enjeu collectif :

> *Le développement scolaire est un processus co-créatif, co-opératif et cyclique ; il mobilise les compétences de tous les acteurs concernés ; les directions seules ne peuvent pas l'assurer ; son aboutissement exige une véritable coopération professionnelle ; les choix opérés à chaque étape doivent être fondés sur des données. (Gather Thurler, 2020)*

En écho, Ria (2019) estime que la hiérarchie ainsi reconfigurée perd moins de compétences qu'elle ne doit au contraire en redoubler :

> *L'accompagnement des enseignants sur leur lieu d'exercice (…) apparaît comme une condition déterminante de leur développement professionnel continu tout au long de leur carrière ; il nécessite plus largement un changement de professionnalité des pilotes de l'Éducation nationale dans leur façon de les guider, de les soutenir et de leur faire confiance. (Ria, 2019, p. 12)*

Gandhi (1919) a poussé loin le pouvoir d'entraînement d'un chef aux pieds nus : *« If we could change ourselves, the tendencies in the world would also change ; as a man changes his own nature, so does the attitude of the world change towards him* » (p. 241). La référence peut être auguste tout en sonnant juste. Entrer (et du coup penser) par le milieu, c'est accepter que ses orientations ne soient pas prédéterminées par un esprit omniscient. Tout le monde y met du sien. Le cap se discute collectivement : c'est ce qui le rend explicite et incertain en même temps. Serons-nous capables de ce genre de pari, au moment où nos évidences passées perdent pied, et où nos angoisses menacent en échange de monter ?

## C. « Sur la route du progrès, il n'y a pas de poteaux indicateurs… »

« Sur la route du progrès, il n'y a pas de poteaux indicateurs », ironisait le professeur de mathématiques et pamphlétaire vaudois Henri Roorda (1923). Peut-être montrait-il paradoxalement la voie. Le rapport qui se termine ici devait « contribuer à un processus participatif de formulation de principes (ou d'alternatives) susceptibles de soutenir une politique de développement elle-même au soutien des missions de l'école et des apprentissages des élèves ». C'est en tout cas ce qu'annonçait son introduction, et même son titre promettant des « perspectives d'évolution ». Nous pouvons conclure en proposant de faire en somme du problème la solution : si l'école et ses personnels cherchent plus que jamais où aller, c'est en démocratisant cette quête qu'ils pourraient le mieux de se développer. Viser une référence régulièrement discutée (« Quel est le métier ? »), des actions réflexivement coordonnées (« Comment travailler ? »), une rationalité professionnellement distribuée (« Qui fait autorité ? ») : la route peut être longue, la progression lente, mais ce n'est pas l'effort qui fatigue, c'est son inanité. À l'ère de l'accélération et de son lot de crispations (Rosa, 2010), comment se résoudre à « la marche prudente mais ouverte des organisations apprenantes et professionnelles » (Lessard & Tardif, 2001, p. 220) ? En misant sur « des équipes enseignantes battantes et mobilisées,

usant d'intelligence, de ruse et d'énergie pour réconcilier des orientations et convictions éducatives, d'une part, et les exigences de la nouvelle régulation de l'éducation, d'autre part » (*ibid*. p. 21).

Autant dire que rien n'est gagné. Le développement professionnel continu est idéal sur le papier, improbable dans les faits. Mieux vaut se le dire pour ne pas se décourager. Et puisqu'une conférence de comparaisons internationales peut aussi apprendre des fausses bonnes idées, en voici une *a priori* toute neuve, qui prouve si besoin était que le « statut de professionnel » se retourne contre lui-même s'il est décrété pour mieux se passer de le développer :

> *In its fiscal 2020 budget request early last year, the Education Department [of the United States] proposed using $200 million in the Education Innovation and Research fund to let teachers select training programs that they felt fit their individual needs. U.S. Secretary of Education Betsy DeVos said the proposal, which she's championed several times publicly, would offer "much-needed freedom and flexibility for teachers" and respect their status as professionals. Teachers are often "limited" in their own professional development, DeVos said in a statement last year. "They have little to no say in the courses they take," she added. "They have very little freedom to explore subject areas that interest them." House Democrats vigorously objected to the idea, particularly because the department simultaneously proposed eliminating more than $2 billion in Title II aid that is intended to support educators' professional development. Stephanie Hirsch, the now-retired executive director of Learning Forward, a prominent organization that works to improve professional learning in schools, also criticized the proposal at the time, saying it would take educators "back to the old catalog-shopping days of professional development," and that teachers "are not asking for a PD voucher program—they're asking for time for collaborative learning and problem-solving with their colleagues." (Ujifusa & Will, 2020)*

## Références bibliographiques


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

Altet, M., Guibert & P., Perrenoud (Ed.) (2010). Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. *Recherche en Education, 8*.

Altet, M., Lessard, C. Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.

April, D. & Bouchamma, Y. (2014). Accompagnement du personnel enseignant par les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP): pratiques-clefs et caractéristiques des directions d'école. *Formation et profession*, *23*(2), 1-14.

Baillat, G. & Niclot, D. (2017). Former les enseignants en Europe: une approche comparative. *Administration Education*, *2*, 129-135.

Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy XVIII*, 2, p. 215-228.

Balmer, Th. (2018). *Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung. Effekte von Lehrmittelkursen auf Kognitionen und die Unterrichtsgestaltung von Lehrpersonen sowie die Unterrichtswahrnehmung der Schülerinnen und Schüler.* Doctoral Dissertation, Universität Zürich. Résumé en ligne : http://www.skbf-csre.ch/pdf/19070.pdf

Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : PUR.

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.

Bautista, A. & Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education, 7*(3), 240-251.

Bautista, A., Wong, J. & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society and Education, 7*(3), 311-326.

Benninghoff, F. & Hayoz, E. (2009). *La formation continue des enseignants au Cycle d'orientation*.Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).

Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace. Strategies for effective Practice*. Aus-Crows Nest : Allen & Unwin.

Bissonnette, S. (2016). Une véritable communauté d'apprentissage professionnelle en gestion des comportements. Le soutien au comportement positif (SCP). *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, *5*(2), 20-23.

Blondin, Ch. & Chenu, F. (2014). *La formation et le développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement de l'enseignement obligatoire. Mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie*. Bruxelles : Service d'Analyse des Systèmes et .des Pratiques d'Enseignement.

Bonne, L. & Wylie, C. (2017). *Teachers' work and professional learning. Findings from the NZCER National Survey of Primary and Intermediate Schools.* Wellington : New Zealand Council for Educational Research.

Bonsen, M. & von der Gathen, J. (2006). Fünf Säulen professionellen Lernens. Das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft in der Schulpraxis. *Journal für Schulentwicklung*, *3*, 23-28.

Bourdieu, P. (1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. *Revue internationale des sciences sociales*, *XIX*(3), 367-388.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.

Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette.

Brisard, E. & Malet, R. (2003). La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni: dispositifs d'alternance et modèles de formation. *Revue française de pédagogie*, *144*(1), 57-68.

Brisard, E. & Malet, R. (2004). Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels. Le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France. *Recherche & formation*, *45*(1), 131-149.

Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 5-14.

Brucy, G., Caillaud, P. Quenson, E & Tanguy, L. (Ed.) (2007). *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente* (1945-2004). Paris : La Découverte.

Brühlmann, J. (2010) (Ed.). Wie Schulen lernen. *Journal für Schulentwicklung*, *4*.

Brunsden, V., Davies, M. & Shevlin, M. (2006). Anxiety and stress in educational professionals in relation to Ofsted. *Education Today*, *56*(1), 24-31.

Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Ethique et pratiques pour les temps qui viennent.* Paris : ESF.

Buisson-Fenet, H. & Pons, X. (2017). Un "sujet qui fâche". L'évaluation des enseignants en France, entre défense statutaire, injonction au professionnalisme et autonomie professionnelle. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, *10*(3), 381-396.

Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Washington, DC : Education Development Center.

Capitanescu Benetti, A., Maulini, O. & Progin, L. (2019). Demande de traces, attentes de pistes : un différend dépassable en formation des enseignant.e.s ? *Formation et pratiques d'enseignement et questions, hors-série 3*, 47-65.

Carette, V. (2009). Travailler par compétences ? *Dossier XYZep*, *34*, I-VIII.

Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : PUF.

CIEB-Center on International Edducation Benchmarking (2016). *Empowered Educators. Australia : Toward a National System.* Washington, DC : NCEE.

Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2007). *De l'analyse des pratiques au développement des métiers*. Paris : CNAM.

Comenius (1657/1952). *La Grande Didactique*. Paris : PUF.

Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. & Savoie-Zajc, L. (Ed.) (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles : De Boeck.

COTAP-Committee on Professional Development of Teachers and Principals (2015). *Odyssey to Excellence... A Learning Profession of Vibrancy. A Teaching Profession of Excellence. Progress Report*. Hong Kong: COTAP.

Coulibaly, M. & Abid-Zarrouk, S. B. (2019). Évaluation de l'efficacité d'un dispositif de formation à distance IFADEM dans trois contextes spécifiques. *Frantice.net*, *15*, 87-100. URL : http://www.frantice.net/docannexe/file/1560/frantice_15v3.pdf

Crahay, M., Wanlin, Ph., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, *172*, 85-129.

Criblez, L. & Hofstetter, R. (2018). Transfer und Transformationen von pädagogischem Wissen. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, *40*(1), 5-16.

Cristofari, Y., Le Pivert, P. & Lussiana, P. (2018). *Evaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré - Rapport de diagnostic*. Paris : Inspection générale de l'Éducation Nationale.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1).

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education. Lessons form exemplary programs*. San Francisco : Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA : Learning Policy Institute.

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D. & Orr, M. T. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World : Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA : Stanford Educational Leadership Institute.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C. & Andree, A. (2010). How high-achieving countries develop great teachers. Stanford, CA : Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. Washington, DC : National Staff Development Council.

Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. London : Palmer Press.

Day, C. & Sachs, J. (Ed.) (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. UK-Bekshire : Open University Press.

Day, Ch. & Sammons, P. (2014). *Successful School Leadership.* Reading, UK : Education Development Trust.
https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/a3/a359e571-7033-41c7-8fe7-9ba60730082e.pdf

De Gaulejac, V. & Hanique, F. (2015). *Le capitalisme paradoxant : un système qui rend fou*. Paris : Seuil.

De Landsheere, G., De Coster, S., De Coster, W. & Hotyat, E. (1976). *La formation des enseignants demain*. Bruxelles : Casterman.

Delens, C., & Gérard, P. (2015). Les éducateurs physiques et leur développement professionnel : analyse d'une activité de formation continue du Centre universitaire pour la formation continuée en éducation physique (CUFOCEP). *eJRIEPS* (E-journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport), *34*.

Demailly, L. (1991). Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels. *Recherche & formation*, *10*(1), 23-35.

Depp - Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2019a). *La carrière des enseignants en Europe* (Note d'information N°19.19). Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Depp - Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2019b). *La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ?* (Note d'information N°19.23). Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Depp - Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2019c). *Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018.* (Note d'information N°19.22). Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue de l'éducation,* 23 (2), p. 371-393.

Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi delta kappan*, *92*(6), 68-71.

Desimone, L. M. & Garet, M. S. (2015). Best practices in teacher's professional development in the United States. *Psychology, Society and Education, 7*(3), 252-263.

Desjardins, J. (2015). Stimuler l'épanouissement d'une culture de la formation continue au Québec : visée réaliste ou fantasmatique ? In O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert & L. Paquay (Ed.). *À qui profite la formation continue des enseignants ?* (pp. 69-92). Bruxelles : De Boeck.

Devos, C. & Paquay, L. (2015). Les déterminants de l'engagement des enseignants en formation continue. In O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert & L. Paquay (Ed.). *À qui profite la formation continue des enseignants ?* (pp. 115-132). Bruxelles : De Boeck.

Dolz, J. & Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Domenici, G. (2016). Piano per la formazione (in servizio) dei docenti 2016-2019 : nuovi rapporti scuola/università ? *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *1*(14), 11-18.

Donnay, J. & Charlier, E. (2011). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique ?. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, *38*(1), 163-182.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Vérétout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.

Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *51*(1), 635-656.

Dunst, C. J., Bruder, M. B. & Hamby, D. W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, *10*(12), 1731.

Dupriez, V. & Mons, N. (2011). Les politiques d'*accountability*. Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Éducation comparée*, *5*, 45-59.

Dutercq, Y. & Maroy, C. (2014). Le développement des politiques d'*accountability* et leur instrumentation dans le domaine de l'éducation. *Éducation comparée*, 11.

Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Odile Jacob.

Étienne R. (1999). L'établissement formateur. Quelle contribution du 'terrain' à la formation générale des professeurs de l'enseignement secondaire ? *Recherche et formation*, *31*, 137-151.

Étienne, R. (2000). *Les réseaux d'établissements, enjeux à venir.* Paris : ESF.

Étienne, R. & Fumat, Y. (2014). *Comment analyser ses pratiques éducatives pour se former et agir ?* Bruxelles : De Boeck.

Étienne, R. & Zamaron, A. (2005). Enseigner, un métier qui s'apprend. *Cahiers pédagogiques*, *435*.

Eurydice & European Commission (2015). *The Teaching Profession in Europe : Practices, perceptions and policies.* Bruxelles : European Commission.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professional. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), p. 20-38.

Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.

Fabre, M. (2019). *Éducation et (post) vérité : l'épreuve des faits*. Paris : Hermann.

Farges, G., Ferry, O. & Giret, J.-F. (2019). Des étudiants en ESPE moins satisfaits ? In J.-F. Giret, B. Feres & E. Tenret (Ed.). *Regards croisés sur les expériences étudiantes. Enquête conditions de vie 2016* (pp. 131-140). Paris : La Documentation française.

Felouzis, G. & Hanhart, S. (Ed.) (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses.* Bruxelles : De Boeck.

Ferry, L. (2003). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les réformes en cours*. Paris : Odile Jacob.

Feyfant, A. (2010). L'apprentissage du métier d'enseignant. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, *50*, 1-11.

Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants. *Dossier d'actualité Veille et Analyse, 87*, 1-20.

Flandin, S. & Ria, L. (2014). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation. *Activités*, 11(2). URL : http://journals.openedition.org/activites/970 ; DOI : https://doi.org/10.4000/activites.970

Fournier, Y., Lefresne, F. & Rakocevic, R. (2018). *L'Europe de l'éducation en chiffres*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

FPSE-Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (2020). *Baccalauréat universitaire en sciences de l'éducation, orientation Enseignement primaire.* Genève : FPSE. URL : https://www.unige.ch/fapse/lesetudes/baccalaureat/bsep/

Fraser, P. (2016). La direction d'établissement : un atout pour le développement des communautés d'apprentissage professionnel. *L'enseignement à la loupe*, *15*. URL : https://www.oecd-ilibrary.org/education/la-direction-d-etablissement-un-atout-pour-le-developpement-des-communautes-d-apprentissage-professionnel_5jlr3tkt6h8r-fr

Fullan, M. G. (1995). The Limits and the Potential of professional Development. In T. R. Guskey & M. Huberman (1995). *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices* (pp. 253-267). New York : Teachers College Press.

Gaible, E., & Burns, M. (2007). *Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICTs for professional development* [PDF document]. Washington, DC: World Bank. Retrieved from http://www.infodev.org/en/Publication.13.html

Gandhi, M. K. (1919-1920). General Knowledge about Health (XXXII). In *Collected Works, vol. 13* (March 12th, 1919-December 25th, 1920) (pp. 239-244). New Delhi : Publications Division Government of India.

Gather Thurler, M. (1994) L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. *In* M. Crahay (Ed.), *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*. Bruxelles : De Boeck.

Gather Thurler, M. (2000) *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF

Gather Thurler, M. (2020). *Évaluer, développer la qualité, professionnaliser les métiers de l'éducation :une articulation à repenser*. Support de présentation d'un econférence au 32e colloque de l'ADMEE -Europe (Casablanca, 23-25 janvier 2020).

Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (1991). L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens. In Société Suisse de Recherche en Éducation (SSRE). *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?* (pp. 75-92) Luzern : Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.

Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Gelin, D., Rayou, P. & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant*. Paris : Armand Colin.

Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Glatthorn, A. (1995). Teacher development. *International encyclopedia of teaching and teacher education*, *2*, 412-422.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Minuit.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves*. Université Blaise Pascal-Clermont 2 & Université de Genève.

Gorz, A. (2019). *Éloge du suffisant*. Paris : PUF.

Grandière, N., Paris, R. & Galloyer, D. (2006). *La formation des maîtres en France, 1792-1914*. Lyon : INRP.

Gruson, P. (1978). *L'État enseignant*. Paris : Mouton.

Guerrero Ortiz, L., Robalino Campos, M. & Carrillo, S. (2019). *La Formación Docente en Servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias*. Lima : Ministerio de Educación de Perú & Representación de la UNESCO en Perú.

Guibert, P., Dejemeppe, X., Desjardins, J. & Maulini, O. (Ed.) (2019). *Questionner et valoriser le métier d'enseignant. Une double contrainte en formation.* Bruxelles : De Boeck.

Guibert, P. & Lazuech, G. (2011). Les effets de la socialisation intergénérationnelle dans le processus de professionnalisation des enseignants débutants. In B.Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen & N. Changkakoti (Ed.). *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 109-124). Bienne : HEP-BEJUNE.

Guibert, P. & Troger V. (2012). *Peut-on encore former des enseignants ?* Paris : Armand Colin.

Guskey, T. R. & Huberman, M. (1995). *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices*. New York : Teachers College Press.

Habermas, J. (1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.

Habermas, J. (1999/2001). *Vérité et justification*. Paris : Gallimard.

Hanhart, S., Pérez, S., Diagne, D., Meier, C. & Strobel, O. (2005). *La formation professionnelle continue dans les entreprises publiques et privées en Suisse : coûts, avantages et financement*. Berne : Direction du programme PNR 43.

Hargreaves, D. (2000). La production, le transfert et l'utilisation des connaissances professionnelles chez les enseignants et les médecins : une analyse comparative. In OCDE. *Société du savoir et gestion des connaissances*. Paris : OCDE.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York : Teachers College.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta analysis relating to achievement*. New York : Routledge.

Héraud, J. A. & Kahn, R. (2002). L'action économique des collectivités entre développement endogène et exogène. *Sciences de la société*, (57).

Hilton, A., Hilton, G., Dole, S, & Goos, M. (2015). School leaders as participants in teachers' professional development. The impact on teachers' and school leaders' professional growth. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*(12), 104-125.

Hima, A. M. (2016). La formation continue des enseignants du primaire en Afrique subsaharienne francophone : des enjeux financiers et politiques. In C. Depover, P.-Y. Dieng, S. Gasse, J.-F. Maynier &

J. Wallet (Ed.). *Repenser la formation continue des enseignants en francophonie – L'initiative IFADEM* (pp. 193-212). Paris : Éditions des Archives contemporaines. https://www.researchgate.net/profile/Christian_Depover2/publication/305171093_Repenser_la_formation_continue_des_enseignants_en_Francophonie_L%27initiative_IFADEM/links/594bc065458515e703488afd/Repenser-la-formation-continue-des-enseignants-en-Francophonie-Linitiative-IFADEM.pdf

Hoyle, E. (1982). The professionalization of teachers: A paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30 (2), p. 161-171.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession.* Neuchâtel & Paris : Delachaux & Niestlé.

Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: Conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching: Theory and Practice. 1*(2), 193-212.

Hutmacher, W. (2005). L'évaluation des enseignants, entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle. In L. Paquay (Ed.), *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux* (pp. 58-85). Paris : L'Harmattan.

Jamet, L. (2013). Une tendance : la formation des enseignants se déporte vers l'école. *Revue de l'Association francophone inernationale de recherche scientifique en éducation*, *9*, 53-64.

Jaquith, A., Mindich, Chung Wei, R. & Darling-Hammond, L. (2010). *Teacher Professional Learning in the United States : Case Studies of State Policies and Strategies*. Stanford : Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.

JJoshua-Jonction Suisse-Haïti (Cerf, S. Chapuis, P., Maffli, C., Martinon, A.-F., Maulini, O., Mercolli, M., Nerestant, C., Périsset, D., Pogranova, S. & Zurn, A.) (2017). Un métier transatlantique ? *Educateur*, *8*, 33-35.

Kennedy, E. & Laurillard, D. (2019). The potential of MOOCs for large-scale teacher professional development in contexts of mass displacement. *London Review of Education*, *17*(2), 141–158. URL : https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.04

Keown, P. A. (2009). *A virtual community of practice approach to teacher professional development and learning*. Doctoral dissertation of Philosophy in Education, University of Waikato.

Lakanal J. (1794). Rapport au nom du comité d'instruction publique sur les écoles normales, lors de la séance du 3 brumaire an III (24 octobre 1794). In *Archives Parlementaires de 1787 à 1860.* Paris : CNRS.

Lam, B. H. (2015). Teacher professional development in Hong Kong: compared on anglosphere: the role of confucian philosophy. *Psychology, Society and Education, 7*(3), 295-310.

Lamanthe, A. (2019). *Les métamorphoses du paternalisme. Histoire, dynamiques et actualités*. Paris : CNRS Éditions.

Lamarche, T. (2003). Territoire : développement exogène, développement endogène et hétéronomie. In *Actes du Forum de la régulation* (pp. 1-13). Paris : École normale supérieure. Texte en ligne :

https://theorie-regulation.org/colloques/archives-colloques/forums-de-la-regulation/textes-forum-2003/

Landert, Ch. (2000). Lehrerweiterbildung vor einem Entwicklungsschub. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *18*(3), 372-378.

Lang, V. (1987). De l'expression des besoins à l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants. *Recherche & formation*, *2*(1), 37-49.

Lang, V. (1999). La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle. Paris : PUF.

Lantheaume, F. & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

Laruelle, O. (2009). *Les politiques de formation continuée des enseignants. Une approche comparative.* Namur : Presses Universitaires de Namur.

Lauwerier, T. & Akkari, A. (2019). Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes : le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal. *Formation et profession*, *27*(1), 5-19.

Leclerc, M. & Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Education et francophonie*, *XLI*(2).

Leclerc, M. & Moreau, A. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 189-206.

Lefeuvre, G., Garcia, A. & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives. Recherches en éducation*, *5*(11), 277-314.

Lefort, C. (1986). *Essais sur le politique. XIX$^{e}$-XX$^{e}$ siècles*. Paris : Seuil.

Lefresne, F. & Rakocevic, R. (2016). Le métier d'enseignant en Angleterre, aux Pays-Bas et en Suède. Les voies sinueuses d'une professionnalisation. *Education et Formations*, *92*, 7-34.

Leroux, J. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires: quels enjeux et quels défis?. *Phronesis*, *8*(1-2), 111-126.

Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. In Ph. Perrenoud, M. Altet et C. Lessard (Ed.) : *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. (pp. 160-182). Bruxelles : De Boeck.

Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (Ed.). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 127-144). Bruxelles : De Boeck.

Lessard, C. (2012). Controverses éducatives et réflexivité : quant à soi personnel ou professionnalisation ? In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Ed.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 123-141) Bruxelles : De Boeck.

Lessard, C. (2021). *Le développement professionnel des acteurs de l'éducation. Notes de lectures sur ses effets.* Paris : Cnesco-Cnam.

Lessard, C. & Tardif, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *Éducation et francophonie*, *XXIX*(1).

Li, J. (2012). *Cultural Foundations of Learning. East and West*. New York : Cambridge University Press.

Life-Laboratoire Innovation-Formation-Education (2020, en relecture). *Comprendre, interroger et développer les pratiques éducatives. Une démarche de recherche ancrée dans le travail ordinaire et ses innovations* (Cahier des sciences de l'éducation). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Losego, Ph., Amendola, C. & Cusinay, M. (2011). L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire : collaboration et sentiment de compétence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *33*(3), 479-494.

Low, E.L., Goodwin, A.L. & Snyder, J. (2017). *Focused on Learning: Student and Teacher Time in a Singapore School*. Stanford, CA : Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Maaranen, K., Kynäslahti, H., Byman, R., Jyrhämä, R. & Sintonen, S. (2019). Teacher education matters: Finnish teacher educators' concerns, beliefs, and values. *European Journal of Teacher Education*, *42*(2), 211-227.

Maaß, K. & Doorman, M. (2013). A model for a widespread implementation of inquiry-based learning. *ZDM*, *45*(6), 887-899.

Malet, R. (2008). *La formation des enseignants comparée*. Berne : Peter Lang.

Malet, R. (2012). Politiques d'évaluation des établissements et des enseignants. Quelles évolutions en Angleterre ? *Spirale-Revue de recherches en éducation*, *49*(1), 207-219.

Malet, R. (2015). Politiques d'*accountability* et devenir de la profession enseignante aux États-Unis. *Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1 (1), p. 27-44.

Malet, R. (2016). La professionnalisation de l'enseignement dans une perspective comparative et internationale. Variations de conceptions et d'usages. *Éducation Comparée*, *16*, 117-201.

Malet, R. (coord.), Condette, S., Derivry, M. & Le Coz, A. (2021). *De la formation continue au développement professionnel continu des personnels d'éducation. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches*. Paris : Cnesco-Cnam.

Maleyrot, É. (2012). Ruptures et transformations identitaires des maîtres formateurs face aux réformes de la formation des enseignants. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, *45*(3), 65-88.

Malinen, O.-P., Väisänen, P. & Savolainen, H. (2012) Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, *23*(4), 567-584.

Maroy, Ch. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche du Girsef, 18.*

Maroy, Ch. (2009). Enjeux, présupposés et implicites normatifs de la poursuite de l'efficacité dans les systèmes éducatifs. In X. Dumay & V. Dupriez (Ed.), *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre* (pp. 209-224). Bruxelles : De Boeck.

Mason, M. (2014). Culture et performances éducatives dans les sociétés imprégnées de l'héritage confucéen en Asie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° spécial en ligne : https://journals.openedition.org/ries/3710

Maulini, O. (2015). « L'État, c'est moi ? » Instruction publique et autonomie des enseignants: des ambivalences aux conflits d'intérêt dans la profession. In R. Wittorski, O. Maulini & M. Sorel (Ed.). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions* (pp. 171-185). Bern : Peter Lang.

Maulini, O. (2016). Former les futurs enseignants : prendre en compte leur rapport au métier. In V. Lussi Borer & L. Ria (Ed.), *Apprendre à enseigner* (pp. 169-178). Paris : PUF.

Maulini, O., Desjardins, J., Étienne, R., Guibert, P. & Paquay, L. (2015). *À qui profite la formation continue des enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.

Maulini, O., Desjardins, J., Guibert, P. & Van Nieuwenhoven, C. (2020, à paraître). *La formation buissonnière des enseignant.es. De leurs apprentissages informels à ce que leurs études en font*. Manuscrit issu des Rencontres 2019 du réseau Recherche Education Formation (REF) à Toulouse.

Maulini, O. & Gather Thurler, M. (Ed.) (2014). *Enseigner : un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Paris : ESF.

Maulini, O. & Meyer, A. (2017). Urgence de l'action, coût de la réflexion. La formation des enseignants face à la demande sociale d'accélération. In J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert & O. Maulini (Ed.). *Comment changent les formations d'enseignants ? Recherches et pratiques* (pp. 57-70). Bruxelles : De Boeck.

Maulini, O. & Progin, L. (Ed.) (2015). *Des écoles autonomes ? Rhétoriques de la gouvernance & Amivalences des acteurs*. Paris : ESF.

Maulini, O. & Vincent, V. (2013). Des savoirs intéressants ? Les jugements des étudiants et leur évolution. In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.) (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (pp. 97-114). Bruxelles : De Boeck.

McAleavy, T, Hall-Chen, A, Horrocks, S. & Riggall, A. (2018). *Technology-Supported Professional Development for Teachers. Lessons from Developing Countries*. London : Education Development Trust. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593386.pdf

McLaughlin, C. & Black-Hawkins, K. (2007). School–university partnerships for educational research—distinctions, dilemmas and challenges. *The Curriculum Journal*, *18*(3), 327-341.

Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.

Meirieu, Ph. (2018). *La riposte. Ecoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec le miroir aux alouettes.* Paris : Autrement.

Mellouki, M. (2012). La professionnalisation, une nouvelle vulgate ? In M. Mellouki & B. Wentzel (Ed.), *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* (pp. 319-338) Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Men - Ministère de l'Éducation nationale (2013). *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Paris : Men.
https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm

Meo - Ministry of Education of Ontario (2019). *New Teacher Induction Program. Induction Elements* Manual. Ottawa : MEO.

Meq - Ministère de l'éducation du Québec (2001). *Formation des enseignantes et enseignants. Référentiel de compétences professionnelles*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.

Merle, P. & Sensevy, G. (2001). Une modalité de régulation des pratiques professionnelles : la recherche d'une articulation entre offre et demande dans la formation continue des enseignants. *Education et sociétés*, *8*, 27-48.

Mesrs - Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française (2001). *Devenir enseignant*. URL : http://www.enseignement.be/download.php?do_id=1355

Meuret, D. (2013). *Pour une école qui aime le monde. Les leçons d'une comparaison France-Québec (1960-2012).* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Milner, J.-C. (1984). *De l'école*. Paris : Seuil.

Miossec, Y. & Rouat, S. (2020). La recherche d'efficacité dans les actions de santé au travail. Le « travail sur le travail » comme alternative a la formation sur les risques psychosociaux. *Psychologie du Travail et des Organisations*, *26*(1), 98-107.

Miyakawa, T. & Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Education & Didactique*, *3*(1), 77-90.

Moldoveanu, M., Dufour, F. & Dubé, F. (2016). Modalités efficaces pour soutenir le développement professionnel des enseignants. *Apprendre et enseigner aujourd'hui, 5*(1), 5-9.

Molinari, G., Poellhuber, B., Heutte, J., Lavoué, E., Widmer, D. S. & Caron, P. A. (2016). L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : regards croisés. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, *13*.

Moser-Mercer, B., Kherbiche, L. & Class, B. (2014). Interpreting conflict: Training challenges in humanitarian field interpreting. *Journal of Human Rights Practice*, *6*(1), 140-158.

Moussay, S. & Serres, G. (2016). Apprendre à devenir formateur d'enseignants : vers une nouvelle professionnalité. Valérie Lussi-Borer et Luc Ria. Apprendre à enseigner, Presses universitaires de France, pp. 209-220, 2016.

Muijs, D., Day, C., Harris, A. & Lindsay, G. (2004). Evaluating CPD: an overview. In C. Day & J. Sachs (Ed.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 291-310). UK-Bekshire : Open University Press.

Muller, F. (2018). *Des enseignants qui apprennent ce sont des élèves qui réussissent. Le développement professionnel des enseignants*. Paris : ESF.

Narcy-Combes, J. P., Narcy-Combes, M. F. & Starkey-Perret, R. (2009). Discours des enseignants sur leur formation et leur métier: quel lien avec la motivation des élèves? Résultats d'une enquête préliminaire. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (40), 139-157.

Nicaise, I. (2000). Formation des groupes défavorisés : dilemme équité-efficacité ? In V. Vandenberghe (Ed.). *La formation professionnelle continue : transformations, contraintes et enjeux* (pp. 151-162). Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.

Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education, 7*(3), 278-294.

Normand, R. (2006). Les qualités de la recherche ou les enjeux du travail de la preuve en éducation. *Éducation et sociétés*, (2), 73-91.

Obin, J.P. (2003). *Enseigner, un métier pour demain*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : La documentation française.

OCDE - Organisation de coopération et développement économiques (2019a). *Résultats de Talis 2018 (France). Note pas pays*. Paris : OCDE.

OCDE - Organisation de coopération et développement économiques (2019b). *Guide Talis 2018 à l'intention des enseignants*. Paris : OCDE.

OCDE - Organisation de coopération et développement économiques (2019c). *Résultats de Talis 2018. Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Paris : OCDE.

Osmond-Johnson, P., Campbell, C. & Faubert, B. (2019). Supporting professional learning: the work of Canadian teachers' organizations. *Professional development in education*, *45*(1), 17-32.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Ed.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Etienne, R. & Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* Bruxelles : De Boeck.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. *Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

Perez-Roux, T. (2016). La formation des enseignants du secondaire en France : entre universitarisation et professionnalisation, quelle mobilisation des savoirs en fonction des contextes ? *Education & Formation*, *1*, 11-22.

Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, *19*(1), 59-76.

Perrenoud, P. (1994). *Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement*. *Perspectives*, *XXVI*(3), 543-562.

Perrenoud, P. (1996a). L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. *Educateur*, *10*, 24-30.

Perrenoud, P. (1996b). L'obligation de compétences : une évaluation en quête d'acteurs. *Éducateur*, *11*, 23-29.

Perrenoud, P. (1996c). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, *XXVI*(3), 543-562.

Perrenoud, P. (2006). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF.

Petit, M. (2018). Supervision de stage à distance à l'aide du numérique. Collaboration entre superviseurs et acteurs du milieu scolaire pour l'accompagnement de stagiaires avec un lien d'emploi en enseignement secondaire. *Médiations & médiatisations*, *1*(1). URL : https://revue-mediations.teluq.ca/index.php/Distances/article/download/54/23

Picard, P. & Ria, L. (2011). Neopass@ction : a training tool for beginning teachers. In P. Picard & L. Ria (Ed.). *Beginning teachers : a challenge for educational systems* (pp. 119-130). Lyon : Institut français de l'Éducation.

Plumelle, B. & Latour, M. (2012). *La formation initiale et continue des enseignants. Allemagne, Angleterre, Finlande*. Sèvres : Centre de ressources et d'ingénierie documentaires.

Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E. & Arancibia, V. (2018). *Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice*. The World Bank : Africa Region.

Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Ed.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 77-89). Bruxelles : De Boeck.

Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Éditions Bayard.

Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.

Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Paris : ESF.

Ria, L.& Lussi Borer, V. (2013). *Laboratoire d'enseignants encore apprenants au sein d'un établissement scolaire : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants*. Communication au Congrès AREF, Montpellier, 27-30 août 2013.

Rist, G. (2015). *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*. Paris : Presses de Sciences Po.

Robin, V., Ramelot, P., Soldevila, S., Vieujean, A.-C. & Miron, M. (2017). *Formation des enseignants : répondre aux défis de l'internationalisation. Mise en perspective du dispositif PEERS*. Louvain-la-Neuve : EME Éditions.

Romano, J. L. (1996). School personnel prevention training: A measure of self-efficacy. *The journal of educational research*, *90*(1), 57-63.

Roorda, H. (1923/2003). *Le roseau pensotant. Avant la grande réforme de l'An 2000*. Lausanne : L'Âge d'Homme.

Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.

Rosanvallon, P. (2011). *La société des égaux*. Paris : Seuil.

Rosenthal, L. (2004). Do school inspections improve school quality? OFSTED inspections and school examination results in the UK. *Economics of Education Review*, *23*, 143–151.

Saint-Jean, M. & Seddaoui, F. (2013). Le concept de « développement » en question dans l'approche des différents niveaux de changement. In V. Bedin (Ed.). *Conduite et accompagnement du changement* (pp. 181-194). Paris : L'Harmattan.

Santiago, P., Levitas, A., Radó, P. & Shewbridge, C. (2016), *OECD Reviews of School Resources : Estonia.* Paris : OECD.

Santibáñez, L., Rubio, D. & Vázquez, M. (2018). *Formación Continua de Docentes: Política Actual en México y Buenas Prácticas Nacionales e Internacionales*. Mexico : Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Saujat, F. (2007). Enseigner, un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (Ed.). *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : PUF.

Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, *21*(3), 315-336.

Scheerens, J. (Ed.). (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Paris : OECD & Twente : University of Twente.

Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris : OECD.

Schleicher, A. (2020). *Talis 2018. Insights and Interpretations*. Paris : OECD.

Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In M. Tardif, C. Borges, A. Malo (Ed.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck.

Schneuwly, B. Honsberger, M. & Marro, P. (2017). Un centre de compétences romand de didactique disciplinaire. *Educateur*, *5*, 18-19

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York : Basic Books.

Seng, T. O. (2019a). Teacher's Professional Development. In Third International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2018). Paris : Atlantis Press.

Seng, T. O. (2019b). *Teacher Policies : Global Best Practices for Developing the Teaching Profession*. Singapore : National Institute of Education.

Sensévy, G. et le Collectif Didactique pour enseigner (CDpE) (2020). *Enseigner, ça s'apprend*. Paris : Retz.

Stromquist, N. P. (2018). *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*. Brussels : Education International.

Tardif, M. (2010). Influences internationales et évolutions de la formation des enseignants dans l'espace francophone. *Recherche & formation*, *65*, 105-107.

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*. Bruxelles : De Boeck Université.

Tirri, K. (2014) The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, *40*(5), 600-609.

Tochon, F. V. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie, 133*, 129-157

Tonga, F. E., Eryiğit, S., Yalçın, F. A., & Erden, F. T. (2019). Professional development of teachers in PISA achiever countries: Finland, Estonia, Japan, Singapore and China. *Professional Development in Educatio*n, *45*, 1-17.

Tribet, H. & Chaliès, S. (2017). *Se former professionnellement au sein d'un dispositif hybride : permettre un engagement progressif de capacités normatives pour les formés et un accompagnement singulier d'explications pour le formateur*. Conférence au Colloque scientifique international « Mêlées et démêlés : 50 ans de recherches en sciences de l'éducation » (Université de Toulouse Jean Jaurès, 20-22 septembre).

Ujifusa, A. & Will, M. (2020, 9 mars). Education Department Developing Vouchers for Teacher Professional Development. *Education Week* : https://www.edweek.org/ew/articles/2020/03/09/education-department-developing-vouchers-for-teacher-professiona.html

Ulvik, M. & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching*, *18*(1), 43-57.

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 133-155.

Van der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S. & Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: What do they do? Findings from an explorative international study. *Professional development in Education*, *43*(2), 163-178.

Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. & Beausaert, S. (2018). *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière.* Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Vanhulle, S., Perréard Vité, A., Balslev, K., Dizerens, Y. E., Frei Barras, C., Stiassny, G. & Sottini, J. (2008). Formateur/accompagnateur en milieu scolaire: une profession en attente de reconnaissance. *Travail et apprentissages*, (2), 25-45.

Veyrunes, Ph. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui, demain*. Paris : Presses universitaires du Midi.

Vezub, L. (2018). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países.* Buenos Aires  Instituto Internacional de Planeamiento de la Educatión (Unesco).

Villac, M. & Commission du débat national sur l'avenir de l'École (Ed.) (2004). *Les Français et leur École. Le miroir du débat*. Paris : Dunod.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris : International Institute for Educational Planning.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.

Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Vincent G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Vonk, J. H. C. (1995). Teacher Education and Reform in Western Europe: Sociopolitical Context and Actual Reforms. In N. K. Shimara & I. Z. Holowinsky (Ed.). *Teacher education in industrialized nations: Issues in changing social contexts* (pp. 225-312). New York : Garland.

Walter, A. T. (2020). Organizational agility: ill-defined and somewhat confusing? A systematic literature review and conceptualization. *Management Review Quarterly*, 1-49: https://link.springer.com/article/10.1007/s11301-020-00186-6

Watkins, D. A. & Biggs, J. B. (Ed.) (2001/2009). *Teaching the Chinese Learner. Psychological and pedagocial perspectives.* Hong Kong : CERC/University of Kong Kong.

Wentzel, B., Lussi-Borer, V. & Malet, R. (Ed.) (2015). *Professionnalisation de l'enseignement : des fondements aux retraductions nationales*. Presses Universitaires de Lorraine.

Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-service Education*, 26 (2), p. 281-295.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R., Maulini, O. & Sorel, M. (Ed.) (2015). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions*. Bern : Peter Lang.

Woods, P. (1977). Les stratégies de « survie » des enseignants. *In* J.C. Forquin (Ed.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles : De Boeck.

Xu-Dong, Z. H. U. (2012). Ten Problems and their Solutions in China's Teacher Education. *Contemporary Teacher Education*, *3*, 3.

Yerly, G. & Maroy, C. (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants? Une enquête qualitative dans quatre systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, *1*, 93-108.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B. & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Washington, DC : U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.

Young, P. (2001). District and state policy influences on professional development and school capacity, *Educational Policy*, *15*(2), 278-301.

Yvon, F. & Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité.* Bruxelles : De Boeck.

Yvon, F. & Saussez, F. (Ed.) (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Laval : Presses de l'Université Laval.

Zurn Grillon, A. (2018). *L'analyse de l'activité professionnelle en formation continue des enseignants genevois*. Université de Genève, mémoire de Maîtrise d'études avancées.

le cnam
Cnesco
Centre national d'étude des systèmes scolaires

**Centre national d'étude des systèmes scolaires**

**41 rue Gay-Lussac 75005 Paris**

**06 98 51 82 75**

**cnesco@lecnam.net**

**http://www.cnesco.fr/**