

# POLITIQUES ET PRATIQUES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE À DIFFÉRENTS NIVEAUX DU SYSTÈME

---



Professeur Michael Fullan, IEPO/Université de Toronto

## Introduction

---

La formation professionnelle continue pour les enseignants et autres formateurs joue un rôle essentiel dans la réussite des élèves. En m'appuyant sur notre expérience en Ontario, au Canada (juridiction à haute performance dans le classement PISA), j'examine d'abord la nature de la formation professionnelle qui s'est avérée la plus efficace, avant de la relier à la politique. Autrement dit, par le principe de conception à rebours, je pars de l'école pour arriver aux niveaux régional et politique afin de montrer comment la formation professionnelle doit s'intégrer pleinement à tous les niveaux du système.

## I. La nature de la formation professionnelle

---

La formation professionnelle correspond à la pratique permettant de combler plus efficacement les besoins d'élèves d'horizons variés. L'efficacité de l'enseignement repose à la fois sur l'incitation des élèves à apprendre et sur les expériences d'apprentissage qui leur permettent de comprendre ce qu'on leur enseigne. Au cœur de cette approche se trouvent la « pédagogie » (pratiques d'enseignement) et l'« évaluation » (mesures) de ce qui est appris. En ce sens, on peut évaluer la qualité de l'apprentissage des élèves en la reliant à la pédagogie et à l'évaluation. Il faut s'interroger alors sur la qualité de l'enseignement des professeurs par rapport à l'apprentissage des élèves et sur la façon dont on peut s'améliorer à ce niveau, à l'échelle individuelle (ou collective).

Au lieu d'examiner la formation initiale des enseignants, ce court article met l'accent sur la formation professionnelle continue une fois la carrière d'enseignant commencée. Je souhaite également déplacer la priorité, jusqu'alors donnée aux cours magistraux et aux ateliers, vers l'apprentissage au quotidien des enseignants par le biais de ce qu'on peut appeler « la culture » de l'école et de sa juridiction locale. Si les deux premiers (cours et ateliers) ont une utilité certaine, ils ne constituent pas les supports d'amélioration les plus efficaces pour les enseignants.

La formation continue pour les professeurs dépend grandement de la *culture* dans l'école et/ou de la juridiction locale. L'efficacité implique les concepts fondamentaux suivants : capital professionnel, capacités individuelles et collectives, efficacité collective et professionnalisme collaboratif. La politique et le leadership globaux jouent un rôle essentiel à l'échelle de l'école, de la région et du gouvernement.

Tout d'abord, la recherche menée par Hargreaves and Fullan (2012) sur le *capital professionnel* est fondamentale. Nous avons identifié trois types de capitaux : le capital humain (lié à la qualité de l'individu), le capital social (lié à la qualité du groupe) et le capital décisionnel (lié à la qualité des jugements émis par les enseignants lorsqu'ils évaluent l'apprentissage et essaient de l'améliorer). La recherche est formelle : la capacité des enseignants à apprendre « sur le tas » par leurs propres moyens a ses limites ; le capital social génère plus d'apprentissage, mais dépend de la qualité du groupe ; et le capital décisionnel (jugement éclairé par les enseignants) ne peut être efficace qu'en association avec les deux autres capitaux.

Deuxièmement, on a de plus en plus de preuves quant à la nature des cultures collaboratives efficaces au sein des écoles. Je prends ici une petite grappe d'études qui se recoupent et qui montrent les caractéristiques des cultures efficaces en milieu scolaire. La recherche et le développement à grande échelle de John Hattie sur l'« apprentissage visible » est très révélatrice à ce sujet. Au fil des ans, ses collègues et lui évaluent l'impact des pratiques pédagogiques individuelles sur l'apprentissage des élèves (*feedback* donné aux élèves, instructions en petits groupes, etc.). Avec son équipe, il a calculé les « tailles d'effet » de chaque pratique sur l'apprentissage des élèves. John Hattie constate qu'une taille d'effet d'environ 0,40 peut faire une différence, mais pas très importante. La plupart de ses quelques 200 évaluations ont obtenu un score bien inférieur à 1,0. Il faut savoir qu'il s'intéressait aux « pratiques individuelles » des enseignants. Lorsqu'il s'est tourné vers les effets de groupe (impact des enseignants qui travaillent ensemble), l'impact sur l'apprentissage des élèves s'est avéré bien plus décisif. La mesure de l'« efficacité collective » (comme il l'appelait) a indiqué une taille d'effet de 1,57, un score bien supérieur aux autres métriques dans la longue liste de facteurs de John Hattie.

Il faut alors se demander ce qu'on entend par « efficacité collective ». John Hattie la définit selon quatre facteurs :

- Croyance commune en la capacité du groupe à produire des résultats.
- Contribution principale : « preuve d'impact ».
- Culture de la collaboration pour mettre en place des stratégies à haut rendement.
- Participation de la direction à une collaboration fréquente et spécifique.

D'autres études récentes confirment le pouvoir d'une collaboration étroite. Dans ses études de cas portant sur la collaboration efficace, la chercheuse américaine Amanda Datnow a découvert les choses suivantes dans ces écoles : les enseignants ne faisaient pas la distinction entre collaboration formelle et informelle, ils s'efforçaient d'innover et de s'améliorer en permanence, et collaboraient pour donner un sens commun à la politique du programme scolaire et à la pratique existante. De la même façon, Hargreaves et O'Connor ont constaté, lors de leur recherche comparative internationale, que « le travail conjoint du professionnalisme collaboratif était ancré dans la culture de la vie et de l'école ».

En fin de compte, comme on l'a vu avec John Hattie, la « participation de la direction » est un indicateur clé de la grande différence que fait le leadership proactif de la part du chef d'établissement. Dans son évaluation de recherche internationale, Viviane Robinson a découvert que le rôle des chefs d'établissement (« diriger la formation des enseignants » en s'impliquant comme co-directeur auprès des professeurs) avait jusqu'ici l'impact le plus significatif sur la réussite des élèves, avec un coefficient de 0,84 en comparaison aux autres influences (comme les attentes élevées) qui indiquaient un impact de 0,42 ou moins.

En résumé, les preuves sont claires à l'échelle de l'école. Les chefs d'établissement obtiennent de bons résultats quand ils aident les enseignants à collaborer de façon étroite pour améliorer l'apprentissage. En d'autres termes, les pratiques d'apprentissage professionnel font une grande différence pour la réussite des élèves si elles sont habilement dirigées.

## II. Au-delà de l'école

---

Jusqu'à maintenant, j'ai parlé de l'école comme s'il s'agissait d'une institution isolée. Si on s'intéresse au « changement de système », on doit relier l'école à un contexte plus global. Quand nous avons entamé notre réforme en 2004, nous avons défendu l'idée qu'une collaboration étroite concernant nos objectifs principaux (lecture et écriture, calcul, obtention du diplôme de fin d'études secondaires) représenterait une stratégie fondamentale. Si nous nous plaçons maintenant d'un point de vue systémique, il convient de se poser cette question : quelles « politiques et stratégies » pourraient transformer le système ? Je résumerais la première phase de notre stratégie comme un « renforcement des capacités axé sur les résultats » (pour un compte rendu complet de la stratégie et de son impact, consulter Fullan et Rincon-Gallardo, 2018).

Il est ici question du système de l'Ontario : 13 millions d'habitants, 5 000 écoles primaires et secondaires réparties en 72 districts locaux (au Canada, l'éducation est une affaire provinciale, il n'existe aucun ministère de l'Éducation au niveau fédéral). En résumé, nous avons fait les choses suivantes : nous avons mis au point une nouvelle unité au sein du ministère de l'Éducation baptisée *Secrétariat de la littératie et de la numératie* (SLN). Le partenariat qu'elle a établi avec les 72 districts vise à renforcer les capacités dans les écoles et les districts pour changer la pédagogie et les résultats en termes de lecture, d'écriture, de calcul et d'obtention de diplôme de fins d'études secondaires. En outre, une agence d'évaluation indépendante, l'*Office de la qualité et de la responsabilité en éducation* (OQRE), a évalué les performances des élèves en 3<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année de scolarité (équivalent du CE2, de la 6<sup>e</sup> et de la 3<sup>e</sup>), et leur niveau en lecture et écriture en 10<sup>e</sup> année (2<sup>nde</sup>). Au niveau politique, il existe un document de référence, intitulé *Atteindre l'excellence*, qui définit les objectifs que j'ai mentionnés dans ces paragraphes.

Je dirais que la stratégie de l'Ontario s'attache à changer la *culture de la formation professionnelle* à tous les niveaux. Nous avons déjà constaté des changements dans la culture « au sein de l'école ». Parallèlement à ce travail, se sont produits des changements dans la culture des districts (collaboration étroite entre les écoles, et entre les écoles et les districts ; partage et apprentissage régionaux au sein de la province ; formation à l'échelle provinciale pour le partage des résultats et des stratégies). Les résultats avaient de quoi impressionner : la maîtrise de la lecture et de l'écriture (évaluée selon un haut niveau d'exigence) de l'OQRE est passée de 54 % à 75 % ; le taux d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires de 68 % à 86 % en 10 ans au sein des 900 écoles secondaires de la province ; l'amélioration des compétences en mathématiques était inégale. La plupart de ces résultats sont imputables à la stratégie axée sur le renforcement des capacités adoptée par les enseignants. Il convient de noter que, dans l'ensemble, je l'appellerais « stratégie à enjeux faibles ou modérés ». Autrement dit, on a mis l'accent sur l'amélioration.

La collaboration n'était régie par aucune politique formelle. La stratégie était plus normative que législative. Un bon exemple en la matière : la « Note de politique » élaborée par le gouvernement et

les syndicats d'enseignants (une note de politique correspond à un document informel qui reflète et oriente le travail). Laissez-moi vous en citer un paragraphe clé :

*« En Ontario, le professionnalisme collaboratif se définit par une collaboration des professionnels du système éducatif à tous les niveaux qui, pour se faire, partagent leurs connaissances, compétences et expériences afin d'améliorer la réussite des élèves ainsi que le bien-être de ces derniers et celui du personnel. En théorie comme en pratique, le professionnalisme collaboratif valorise et respecte les idées de tout le monde, et soutient un accès équitable à l'apprentissage pour tous dans l'ensemble du secteur. » (NPP 159).*

Publié le 31 mai 2016 (12 ans après le lancement de la stratégie), ce document apporte un autre indice quant à sa nature normative, par opposition au cadre légaliste.

Un nouveau gouvernement (de droite) a été élu en 2018. On a vu un changement de climat. Le gouvernement ne semble pas disposer d'une politique spécifique en matière d'éducation. Il est juste d'affirmer qu'il adopte une position neutre sur la question de la collaboration et du développement des enseignants. Les relations ne sont pas au beau fixe entre eux et le gouvernement à l'heure actuelle.

Dans le même temps, il est évident que la culture de la collaboration au cours des 16 dernières années a engendré un fort engagement, à tous les niveaux, à travailler ensemble sur le programme pédagogique. On le voit dans et entre les écoles, et dans et entre les districts. On constate également que ces normes de collaboration des enseignants et de promotion de l'apprentissage collaboratif par les directeurs d'école et de districts s'observent dans toute la province. Finalement, on peut dire que le métier d'enseignant au Canada repose sur des normes de collaboration, ce qui explique, en partie du moins, le fait que le Canada se hisse parmi les meilleurs pays du monde au classement PISA/OCDE de la réussite des élèves.

## Conclusion

---

Comme je l'ai laissé entendre, l'amélioration de l'enseignement relève autant du normatif (attentes et soutien) que du politique (obligations légales). Il faut une politique pour fixer des critères de formation initiale des enseignants, de certification, d'échelles salariales, d'obligations légales sur la façon de traiter les élèves, etc. Au-delà de ça, le développement des enseignants au niveau professionnel combine des attentes élevées, un soutien financier permettant une collaboration entre professeurs et des perspectives en matière d'emploi pour les enseignants et leurs directeurs. L'enquête TALIS de l'OCDE (2018) s'avère instructive sur ce point. Il est beaucoup moins efficace d'instaurer des obligations légales pour assurer la participation des enseignants à de nombreuses heures de formation continue que de fournir des ressources pour leur permettre de travailler en coordination avec l'administration. Le rapport TALIS nous confirme là encore la nature de cette plus-value. D'après les enseignants, le travail collaboratif est le plus efficace lorsqu'il est bien dirigé, a des objectifs spécifiques et lorsqu'il offre un certain degré d'autonomie au niveau individuel et collectif. Un constat très proche de notre nouveau concept d'« autonomie connectée » où les professeurs doivent travailler ensemble, mais que l'on considère comme nécessitant une certaine indépendance pour les personnes et les groupes. Ce genre d'autonomie est performante tant qu'elle implique de la transparence, de la spécificité, de l'attention ciblée et de l'ouverture d'esprit quant aux résultats (Fullan & Gallagher, 2020).

La sensibilisation à la formation professionnelle, ainsi que son soutien et son développement, nécessitent un appui à chacun des trois niveaux du système : local (écoles et communautés), intermédiaire (régions) et supérieur (état). Il ne devrait y avoir qu'une seule conception de la formation professionnelle (par exemple, le renforcement des capacités axé sur les résultats). Son efficacité exige une implication et un engagement à ces trois niveaux, ainsi qu'une reconnaissance du caractère essentiel de la collaboration des enseignants avec les équipes administratives, et au sein de la profession, pour l'amélioration de l'apprentissage de façon continue. Les élèves n'apprendront que si leurs professeurs le font également.

## Références

---

- Datnow, A. & Park, V. (2018). *Professional collaboration with purpose*. Thousand Oakes, CA.: Corwin Press.
- Fullan, M. & Rincon-Gallardo, S. (2018). Developing high quality public education in Canada. In F, Adamson, B. Astrand & L. Darling-Hammond. *Global education reform*. New York: Routledge.
- Fullan, M. & Gallagher, M.J. (2020). *The devil is in the details*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012) *Professional Capital: Transforming learning in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2019). *Collaborative Professionalism*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- Hattie, J et al. (2020). *Mindframes*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- OECD (2019). *PISA 2018: Teachers and school leaders as life-long learners*. Paris, Author.
- Robinson, V. et al (2008). The impact of leadership on student outcomes. *Education Administrative Quarterly*. V.44, pp. 636-674