

CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

GOUVERNANCE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES



RAPPORT THÉMATIQUE

La mise en œuvre des réformes éducatives :
les acteurs de la mise en œuvre

#CCI_GOUVERNANCE

MARS 2022

**LA MISE EN ŒUVRE DES RÉFORMES
ÉDUCATIVES :
LES ACTEURS DE LA MISE EN
ŒUVRE**

Vincent DUPRIEZ

Laboratoire GIRSEF

Université de Louvain (Belgique)

Mars 2022

le cnam
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :
Dupriez, V. (2022). La mise en œuvre des réformes éducatives : les acteurs de la mise en œuvre.
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 : **Gouvernance des politiques éducatives**.

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

Auteur :
Vincent Dupriez

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>
Publié en mars 2022
Centre national d'étude des systèmes scolaires
41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

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

Sommaire

Liste des encadrés	4
Synthèse	5
Introduction.....	7
I. Réformer : un instrument d'action publique parmi d'autres	9
II. La mise en œuvre des réformes : un processus complexe	11
A. La nature du travail enseignant.....	11
B. Structure cellulaire et invisibilité.....	12
III. Des environnements institutionnels reconfigurés : marché, reddition de comptes, et convocation des preuves	14
A. Marché, compétition et privatisation	14
B. Reddition de comptes et contractualisation.....	16
C. Une éducation fondée sur des preuves	17
IV. Les acteurs des réformes éducatives.....	20
A. Un rôle accru pour les structures intermédiaires	21
B. Les chefs d'établissement : une professionnalité élargie et sous tension.....	26
C. Nouveaux modes de gouvernance et acteurs de la contractualisation.....	28
D. Présence accrue du privé, diversification et autonomisation des acteurs	33
E. Les communautés d'apprentissage professionnelles	35
V. Un acteur qui demeure central : l'enseignant.....	40
A. Convocation des preuves et reddition de comptes : vers une réduction de l'autonomie et de la confiance envers les enseignants	40
B. L'importance du jugement professionnel des enseignants	42
Conclusion	46
Bibliographie.....	51

Liste des encadrés

Encadré 1 : <i>Success For All</i>	17
Encadré 2 : <i>Beech district</i> et le travail des coachs.....	23
Encadré 3 : Les délégués au contrat d'objectifs en Belgique francophone	32
Encadré 4 : Les communautés d'apprentissage au Pays de Galles	37
Encadré 5 : Les recherches collaboratives	44

Synthèse

Le déploiement et la mise en œuvre des réformes éducatives représentent depuis longtemps un objet d'études. De multiples recherches ont été menées à ce propos et ont souvent souligné la complexité de tels processus de changement, la difficulté d'atteindre les résultats escomptés et les trajectoires parfois inattendues des réformes en éducation. Un résultat récurrent est l'observation d'un découplage entre une réception très formelle de la réforme promue (dans le projet d'un établissement, dans le discours de la direction, voire dans le langage des enseignants) et, simultanément, des pratiques effectives des enseignants qui restent à distance de ce qui est prescrit.

Le recours aux réformes est d'ailleurs un instrument de pilotage des systèmes éducatifs (ou d'action publique) aujourd'hui moins présent et cohabitant avec de nouveaux modes de régulation du secteur éducatif. En effet, le déploiement de la nouvelle gestion publique a généré dans le champ scolaire de nouveaux types d'instruments et de modes de gouvernance. Avec des développements très contrastés en fonction des pays, on voit dès lors se multiplier des dispositifs de responsabilisation des écoles et de pilotage par les résultats. Ces derniers se combinent souvent avec une relative décentralisation des systèmes éducatifs, des nouvelles formes de mise en concurrence des établissements scolaires, parfois mis sous pression par une présence accrue d'établissements sous régime privé. Et les modalités de ces dispositifs varient davantage encore d'un système à l'autre : certains systèmes éducatifs pilotent par les résultats, mais dans le but surtout de susciter la réflexivité des acteurs éducatifs locaux (en particulier les enseignants et les directions d'établissements), tandis que d'autres visent surtout à informer les familles de la valeur (supposée) des établissements.

Ce texte souligne par ailleurs le recours croissant à des processus de rationalisation de l'action scolaire. Dans le monde anglo-saxon en particulier, le concept d'« éducation fondée sur des preuves » connaît un franc succès et laisse entendre que toute recommandation pédagogique devrait reposer sur des recherches préalables et la démonstration (à travers des recherches expérimentales) de la supériorité du dispositif promu sur d'autres manières d'enseigner. Cette convocation de la science pour fonder des pratiques ne s'arrête d'ailleurs pas à l'activité pédagogique ; de plus en plus de recherches et d'équipes de recherche se donnent pour objectif d'évaluer les politiques éducatives et de tenter d'identifier (notamment) les modes de gouvernance de l'école qui permettraient, mieux que d'autres, d'atteindre les objectifs des systèmes éducatifs.

Les réformes éducatives sont donc toujours là, mais elles s'inscrivent aujourd'hui dans un environnement plus complexe, parfois plus opaque aussi, et reposant sur une diversité de logiques de sollicitation des acteurs. Les enseignants, par exemple, doivent simultanément respecter les règles (la logique traditionnelle des réformes), mais aussi veiller à atteindre des résultats ou contribuer à rendre leur établissement attractif face à un public scolaire moins captif.

Ce nouvel environnement institutionnel s'accompagne également d'importantes transformations pour les acteurs de la mise en œuvre du changement et des réformes. L'environnement plus libéral vient stimuler la présence d'acteurs privés qui sont notamment des établissements scolaires privés (bénéficiant généralement de plus d'autonomie que les établissements publics) et des fournisseurs de services aux établissements, avec toutefois de très grosses différences de statuts et de configurations en fonction des systèmes éducatifs. L'environnement de reddition de comptes et de contractualisation induit aussi de nouveaux acteurs, en charge d'une part de produire les outils de la reddition de comptes

(des données chiffrées et des comparaisons surtout), mais aussi d'être la face visible de l'autorité publique dans les opérations de contractualisation et d'évaluation des établissements. Enfin, le déploiement, très variable à nouveau en fonction des systèmes éducatifs, de l'éducation fondée sur des preuves a également des effets sur les acteurs, entre autres de redistribution du pouvoir entre les enseignants et les experts susceptibles de produire les preuves à recommander.

Il y a donc bien, dans ce contexte, d'une part une évolution des situations pour des acteurs traditionnels (les enseignants, les chefs d'établissement, les autorités éducatives locales ou régionales) et, d'autre part, l'émergence ou la consolidation de « nouveaux » acteurs, en particulier ceux en charge de la contractualisation/évaluation et ceux en charge du soutien pédagogique.

Ce texte rend compte de ces évolutions, en s'arrêtant sur cinq catégories d'acteurs : les structures intermédiaires de régulation régionale ou locale, les directions d'établissement, les acteurs de la contractualisation avec les établissements, les acteurs du privé et enfin, les communautés d'apprentissages professionnelles, appréhendées en tant que dispositifs de travail entre enseignants. Pour la majorité de ces catégories d'acteurs, un exemple est développé sous la forme d'un encadré qui expose l'environnement de travail et le rôle de ce type d'acteurs. Tout en s'inspirant d'expériences dans de multiples systèmes éducatifs, le texte attire l'attention du lecteur sur les risques d'une lecture en trompe-l'œil dans la mesure où des acteurs formellement semblables (les chefs d'établissement par exemple) ont au final des fonctions et des identités différentes d'un pays à l'autre, au regard notamment du mode dominant de régulation dans le pays considéré, au regard aussi de la conception historique de l'école et de ses missions dans le système éducatif concerné. Il y a de la sorte différentes dépendances au sentier qui vont lourdement influencer la signification et le déploiement de nouvelles politiques et de nouveaux acteurs, même si formellement, ces politiques et ces acteurs sont apparemment semblables. Il importe donc d'être très prudent dans les opérations de comparaison et de considérer ces exemples avant toute chose comme un éclairage sur une manière de penser et de mettre en œuvre le travail éducatif, plutôt que comme un dispositif technique potentiellement transférable dans un autre système éducatif.

À l'issue de cette présentation, l'auteur de ce rapport souligne que les acteurs majeurs des réformes, et ceux qui pourront en assurer le succès, ce sont les enseignants. Il convient dès lors de raisonner sur les réformes ou sur d'autres formes de promotion du changement en prenant en considération la nature du travail enseignant. À cet égard, la complexité du travail pédagogique, la singularité des situations rencontrées et le caractère multifinalisé du travail des enseignants plaident pour reconnaître l'importance de l'autonomie et du jugement professionnels des enseignants.

Dans cette perspective, l'auteur souligne les faiblesses de diverses tentatives de recouplage (entre les intentions des politiques éducatives et les pratiques effectives des enseignants) qui mobilisent essentiellement une logique instrumentale, à travers le recours à des évaluations externes, des contrats, parfois des incitants et des sanctions. Il suggère d'accorder au contraire la priorité à des dispositifs et initiatives visant à renforcer la professionnalité des enseignants et leur capacité à développer, individuellement et collectivement, des réponses (parfois locales) permettant d'atteindre des objectifs communs définis par les autorités.

Le recours à des communautés d'apprentissage professionnelles, le développement de recherches collaboratives, la déprivatisation des pratiques pédagogiques au sein des équipes éducatives et des établissements sont des initiatives qui peuvent œuvrer dans cette direction.

Introduction

En réponse à une demande exprimée par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco), ce texte a pour objectif de mettre en avant les acteurs de la mise en œuvre des réformes dans le champ scolaire. Rédigé dans la perspective d'une conférence de comparaisons internationales, ce texte s'appuie sur une analyse de la littérature scientifique internationale et de pratiques développées dans divers systèmes éducatifs pour tenter d'éclairer les processus de déploiement des réformes en éducation, les difficultés et les succès rencontrés, avec une attention particulière aux acteurs de la mise en œuvre.

Un tel objectif est très ambitieux et le présent document n'y répond que partiellement. La partie centrale de ce rapport (la section IV) est au cœur de cette analyse et veille à documenter le rôle de différentes catégories d'acteurs impliqués dans la mise en œuvre des réformes éducatives. Cet exercice est toutefois périlleux. Il l'est d'une part car derrière la similitude des termes (enseignant, chef d'établissement, coach...), il y a des réalités parfois très différentes d'un pays à l'autre, liées à l'histoire des systèmes éducatifs et des contextes politiques et culturels dans lesquels ils s'inscrivent. À cet égard, nous essayons dans ce texte de proposer presque systématiquement des éléments d'explicitation des contextes avant de nous intéresser à un dispositif et à des acteurs spécifiques. Il l'est d'autre part car le déploiement de réformes représente aujourd'hui une modalité d'intervention de la part des autorités – ou un instrument d'action publique, terme que nous préciserons plus en avant – qui ne peut être appréhendé isolément et qui, dans certains systèmes éducatifs, n'est plus au cœur de l'action des autorités publiques.

Nous entendons par là que dans un environnement social et politique caractérisé par la montée en puissance de la nouvelle gestion publique¹, les tentatives de régulation de l'École par les réformes se combinent étroitement avec de nouveaux modes de régulation. Dans ce document, nous soulignons en particulier le déploiement de trois types d'instruments : le recours au marché (mettant en concurrence entre eux les établissements scolaires), à la reddition de comptes (contraignant les établissements à rendre des comptes sur leurs résultats davantage que sur le respect de procédures) et à l'éducation fondée sur des preuves (considérant que les solutions pédagogiques viennent de la recherche davantage que de l'expertise professionnelle). Ces trois instruments d'action publique se combinent évidemment de manière variable selon les systèmes éducatifs et vont façonner des espaces et des possibilités de déploiement des réformes éducatives relativement spécifiques. Précisons par ailleurs que chacun de ces instruments est simultanément présent dans un espace transnational globalisé et, parallèlement, approprié de manière singulière par chaque système éducatif, en fonction de sa propre histoire et de ses institutions locales. Ici aussi, la prudence est donc de mise et il importe d'éviter de croire que la similitude des termes renvoie à des dispositifs identiques. Si, par exemple, dans tous les pays du monde, on parle aujourd'hui de responsabilisation des écoles et de reddition de comptes, les dispositifs concrets de responsabilisation des établissements scolaires diffèrent profondément d'un pays à l'autre et n'ont pas les mêmes effets sur les acteurs scolaires.

Au final, le déploiement de réformes éducatives s'inscrit donc à la fois dans une histoire et des institutions propres à chaque système éducatif et dans la mobilisation de nouveaux modes de

¹ La nouvelle gestion publique ou « *new public management* » se développe depuis les années 1970 et recommande d'incorporer dans les services et administrations publiques une série de principes, traditionnellement surtout présents dans le secteur privé, tels que la déconcentration, la concurrence entre opérateurs et le recours à des mesures incitatives.

régulation, à travers le recours à des combinaisons d'instruments d'action publique se disséminant d'un pays à l'autre dans un espace mondialisé. Ces nouveaux environnements institutionnels sont par ailleurs à l'origine de nouveaux types d'acteurs (chargés, par exemple, de la contractualisation avec les établissements) ou d'une reconfiguration du rôle d'acteurs plus traditionnels (les chefs d'établissements).

Dans l'écriture de ce rapport, il nous a semblé important de préciser cette évolution des environnements institutionnels avant de déployer le cœur de cette analyse : les acteurs des réformes éducatives. Plus précisément, la première section du rapport veille à préciser ce que nous entendons par réforme tout en attirant l'attention du lecteur sur la place, à nos yeux, amoindrie, des réformes comme mode de régulation des systèmes éducatifs. La section suivante présente des résultats de recherche devenus presque classiques autour des réformes et rappelle la complexité des processus de changement dans le champ scolaire. La section III développe ce qui est esquissé ci-dessus : les réformes se combinent aujourd'hui avec d'autres instruments d'action publique, créant de la sorte des environnements institutionnels complexes, combinant diverses logiques de sollicitation des acteurs et conduisant à l'émergence de nouveaux acteurs ou à la redéfinition du rôle d'acteurs plus traditionnels. La section IV est consacrée à une analyse relativement détaillée de cinq types d'acteurs, qui nous ont semblé illustrer la diversité et la complexité des nouveaux environnements institutionnels dans lesquels se déploient les réformes. La dernière section du document revient sur l'acteur qui demeure la cible principale des réformes éducatives : l'enseignant.

Enfin, dans la conclusion de ce texte, nous rappelons les limites des réformes comme instrument de déploiement d'un projet éducatif. Nous soulignons par ailleurs le peu de preuves de l'efficacité des nouveaux instruments d'action publique qui viennent souvent encadrer les dispositifs de réforme. Et nous en tirons la conclusion qui semble s'imposer à l'issue d'un tel rapport : vu la place centrale des enseignants pour assumer les missions des systèmes éducatifs, vu les incertitudes relatives au travail éducatif, la priorité en termes de réformes devrait être la construction d'un environnement, dès la formation initiale des enseignants, susceptible de favoriser le jugement et le développement professionnels des enseignants, dans un cadre valorisant le travail collaboratif entre enseignants et la collaboration avec les équipes de recherche.

I. Réformer : un instrument d'action publique parmi d'autres

L'usage du terme de réforme, en éducation, mérite d'être contextualisé. C'est un concept qui s'épanouit durant le vingtième siècle (Novoa, 2020). Il prend tout son sens dans le contexte d'autorités publiques (les États ou leurs expressions plus régionales) qui organisent des systèmes éducatifs, qui veillent à y déployer une certaine conception du monde et de l'éducation, et qui pensent avoir prise sur l'organisation de l'école à travers des initiatives en termes de politiques publiques. Dans un tel contexte, la réforme renvoie à « une décision politique intentionnelle, planifiée, prise par une autorité formelle, destinée à changer durablement la totalité ou une dimension importante du processus éducatif, en fonction d'une certaine conception de l'avenir », comme le propose Barroso (2008). De telles réformes portent sur la structure du système éducatif, sur son curriculum, sur les horaires et calendriers scolaires, parfois aussi sur les méthodes pédagogiques. Le plus souvent, comme le souligne Barroso, elles visent à affecter le processus éducatif et donc l'environnement scolaire des élèves. Elles s'inscrivent dans une conception hiérarchique des systèmes éducatifs où l'autorité publique s'estime non seulement légitime mais aussi compétente et probablement efficace dans son intention de transformation.

Dans un tel environnement, la réforme est par excellence l'instrument de l'action publique². L'autorité publique y déploie en effet un projet concret, porteur de significations et de valeurs. Car réformer, c'est agir bien entendu sur des règles, mais aussi sur les représentations de l'école et sur des normes qu'il s'agit de faire évoluer. Les réformes éducatives révèlent ainsi ce qu'une autorité souhaite manifester et valoriser comme conception de l'école et de l'éducation. Les réformes éducatives ont dès lors représenté une pièce maîtresse du pilotage des systèmes scolaires dans le cadre des États-nations dont les autorités s'estiment à la fois légitimes et mandatées pour définir un projet scolaire, traduit en prescriptions, que les acteurs de l'école vont devoir mettre en œuvre.

Cet âge n'est pas révolu. Et le terme de réforme n'a pas disparu de notre horizon politique. Comme le souligne toutefois Novoa (2020), dans un environnement post-bureaucratique³, réformer n'est plus le principal mode d'action des autorités politiques. Des dispositifs de responsabilisation et de contractualisation avec les établissements scolaires ont été mis en place et le cœur de l'attention s'est déplacé du processus éducatif vers les performances des établissements et des systèmes scolaires. La comparaison, ou le *benchmarking*, est devenue un mode d'intervention politique perçu comme plus efficace que les réformes (Novoa, 2020) : il ne s'agit plus de dire ce que les établissements et les professionnels doivent faire, mais plutôt d'exercer une pression à travers une comparaison entre des entités de même ordre, tout en mobilisant des outils de contractualisation invitant ces entités à

² Un instrument d'action publique constitue un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur (Lascoumes et Le Galès, 2005, p. 13).

³ L'analyse traditionnelle des systèmes éducatifs a longtemps souligné qu'ils reposaient sur une double logique organisationnelle : une logique bureaucratique d'une part (tendant à standardiser une série de paramètres tels que le calendrier scolaire, les horaires, les niveaux d'études, les programmes, les tests, les titres et diplômes...) et une logique professionnelle d'autre part (confiance à des enseignants semi-autonomes qui se voient attribuer, après une formation initiale spécifique, un mandat). Dans un tel contexte, la régulation du système repose prioritairement sur la modification des règles (logique bureaucratique) et/ou sur l'action des professionnels infléchie à travers leur formation ou les initiatives du groupe professionnel. Maroy (2008) a proposé le terme de régulation post-bureaucratique (que l'on pourrait aussi qualifier de post bureaucratique-professionnelle) pour caractériser des évolutions institutionnelles mobilisant d'autres logiques et leviers : pilotage par les résultats plutôt que par les règles, mise en concurrence des opérateurs...

s'engager dans une amélioration de leurs performances. Il y a donc, au minimum, un glissement dans les modes d'intervention de l'autorité publique.

Nous avons par ailleurs souligné qu'une réforme est non seulement une intervention planifiée visant à transformer un projet éducatif, mais elle est aussi porteuse d'une vision et de finalités, en d'autres mots d'une conception normative de ce que l'école devrait être. À cet égard, on peut aussi s'interroger sur l'affaiblissement des consensus normatifs susceptibles de fonder le type d'école souhaitée. Jean-Louis Derouet (1992) le soulignait déjà au début des années 1990 : en matière de justice, il est de plus en plus difficile de faire valoir une conception unique de l'école, susceptible de s'imposer face à d'autres et d'être déployée sur l'ensemble d'un territoire. Les mouvements de décentralisation de l'éducation et l'appel aux projets d'établissement peuvent dans cette perspective être interprétés comme l'expression d'une difficulté à imposer un modèle d'école pour tous et le report sur le local d'un « débat en justice », susceptible de conduire à une juxtaposition de projets plus ou moins différenciés.

Cette ligne argumentaire a été approfondie par Mangez *et al.* (2017) qui estiment que cette incertitude normative est au cœur de la modernité avancée et qu'elle rend en effet plus difficile la construction d'un accord normatif substantiel autour des missions de l'école. Dans une société de plus en plus globalisée, il faut en effet acter la dissociation progressive des sphères constitutives de la société (Luhmann, 2011). Dans le contexte des États-nations, c'est chaque État qui défini(ssai)t « son » système éducatif, de la même manière que se développent des institutions politiques, sociales et culturelles propres à chaque État, et révélatrices de la conception du monde portée par cet État. Avec Luhmann (2011), il faut toutefois constater simultanément un affaiblissement de la place des États comme sources d'un projet substantiel (dans les sphères éducative, culturelle, sociale...) et une autonomisation croissante de chacune des sphères, dont l'éducation, qui s'inscrit dans un paysage globalisé. Les différentes sphères constitutives de la société s'élargissent dès lors au-delà des frontières nationales et tendent à se mondialiser, à travers des instruments et des réseaux d'acteurs situés dans d'autres contextes, mais investis dans la même activité fonctionnelle (l'éducation). Chaque sous-système fonctionnel tend alors à se tourner toujours davantage vers ses propres partenaires et processus, il se technicise, se complexifie et se dissocie partiellement de ses anciens repères normatifs (*cf.* Fay *et al.*, à paraître ; Mangez *et al.*, 2017), soutenu en cela par des instances productrices de nouvelles normes et outils de régulation (tels que les tests PISA– Programme international pour le suivi des acquis des élèves– produits par l'Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE–, par exemple).

Au final, si réformer demeure un mode d'action et d'intervention sur les systèmes éducatifs, nous soulignons toutefois que 1) ce mode d'intervention s'accompagne aujourd'hui de nouveaux instruments d'action publique centrés davantage sur les performances que sur les processus, que 2) l'incertitude normative des sociétés contemporaines rend plus difficile la construction d'un projet éducatif adossé à des valeurs et des finalités partagées et enfin que 3) la place même des États s'est affaiblie dans le contexte d'un processus de globalisation et de différenciation accrues des sphères de la société.

II. La mise en œuvre des réformes : un processus complexe

Tenter de transformer l'école par le déploiement d'une réforme est donc une stratégie ancienne. C'est aussi une stratégie dont on connaît les limites, en particulier lorsque les réformes sont de nature pédagogique et visent à influencer le travail des enseignants au sein des classes, c'est-à-dire le cœur de l'activité scolaire. De très nombreux travaux (Tyack et Tobin, 1994 ; Dupriez, 2015) ont en effet montré la difficulté d'une réforme à rendre effective une telle transformation et, plus globalement, à atteindre les résultats annoncés.

Il est important de revenir ici sur les facteurs susceptibles de comprendre cette difficulté à transformer les pratiques pédagogiques, du moins dans la logique de déploiement d'une réforme pédagogique. Nous prenons le temps de déployer ces arguments, non seulement car ils aident à comprendre les échecs antérieurs de nombreuses réformes, mais aussi car ils demeurent pertinents aujourd'hui pour penser et analyser de nouveaux processus et acteurs de changement, traités dans le cadre de cette note. Ils permettent aussi de caractériser la nature du travail des enseignants, dont nous verrons plus loin qu'ils demeurent incontestablement les premiers acteurs de toute réforme éducative.

A. La nature du travail enseignant

En suivant les propos de Sanderson (2006) et de Biesta (2007 et 2010), nous assumons que le travail pédagogique des enseignants est une pratique professionnelle à la fois multidimensionnelle et multifinalisée, qui ne peut être assimilée à une opération technique. Il s'agit aussi d'une pratique professionnelle qui repose simultanément sur des savoirs d'expérience, des fondements scientifiques et des considérations éthiques. Contrairement à une procédure technique répliquable, le travail enseignant est caractérisé par de l'incertitude portant à la fois sur la compréhension des situations professionnelles et sur les réponses à y apporter.

Cette incertitude est d'une part liée au travail pédagogique reposant sur des savoirs et des savoir-faire fragiles, souvent profondément contingents. Tous les enseignants savent que ce qui a donné des résultats satisfaisants un jour n'en donnera peut-être pas le lendemain et qu'une procédure doit souvent être ajustée et adaptée pour continuer à conduire aux résultats escomptés. Gert Biesta (2007) reformule et approfondit ce constat. Les situations éducatives sont toujours singulières, affirme-t-il. Et on ne peut donc jamais exactement reproduire ce qui a été expérimenté précédemment. Mais son analyse va plus loin : « le raisonnement en termes de cause à effet ne fonctionne pas en éducation ». Penser l'intervention de l'enseignant, ou le recours à un outil didactique, comme une cause qui produit mécaniquement sur les élèves des effets est un raisonnement inadéquat, affirme-t-il. Ce que l'enseignant peut faire, c'est créer des opportunités d'apprentissage, dont il espère que l'élève se saisira. Mais ce que l'élève fera de ces opportunités est partiellement inconnu, dépendra du propre cheminement de l'élève et de l'interaction entre l'élève et l'opportunité créée par l'enseignant. Il nous semble dès lors fondamental d'intégrer cette caractéristique dans le raisonnement sur le changement pédagogique : aucun dispositif pédagogique, aucun outil didactique, aucun processus standardisé ne peut garantir qu'il produira sur les élèves un effet programmé et attendu. Il y a en quelque sorte une double médiation entre l'outil proposé et les visées escomptées : l'appropriation de l'outil par l'enseignant qui va devoir l'adapter à une situation de classe singulière et l'appropriation par chacun des élèves, en fonction de leur trajectoire personnelle. Une telle analyse est probablement triviale

pour nombre de pédagogues et d'enseignants. Elle nous semble toutefois fondamentale pour raisonner sur les processus de changement et de réforme dans les systèmes éducatifs.

Cette incertitude est d'autre part liée au caractère multifinalisé du travail enseignant. Alors qu'une technique est censée s'appliquer dans un contexte particulier au bénéfice d'un objectif particulier, le travail enseignant est en permanence guidé par la recherche d'une pluralité d'objectifs. En effet, les missions de l'école sont diversifiées, plutôt abstraites qu'opérationnelles, et parfois en tension les unes avec les autres. Cette diversité des missions est une source de tensions pour l'enseignant qui doit souvent arbitrer entre éduquer et instruire ou entre le développement moral et le développement cognitif des élèves. Cette diversité des missions est par ailleurs une source de protection du travail enseignant, dans la mesure où elle garantit l'autonomie de l'enseignant, appelé à faire de tels arbitrages en fonction des situations et de critères très locaux, que sa hiérarchie peut difficilement appréhender.

Au final, les enseignants doivent donc agir au quotidien pour assumer des missions peu circonscrites, en s'appuyant sur des savoirs et des savoir-faire très contingents. Ils agissent dans des environnements caractérisés par des interactions symboliques et des processus itératifs complexes. Dans cette perspective, avec Branka Cattonar (Dupriez et Cattonar, 2018), nous avons souligné l'intérêt de penser le travail enseignant à partir de la notion de profession à pratique prudentielle (Champy, 2009). Ces professions sont caractérisées par le haut degré de singularité des cas et la complexité des situations auxquelles elles sont confrontées, ce qui implique que leur activité ne peut consister à appliquer des savoirs formalisés élaborés par d'autres (comme les savoirs scientifiques), ni à déployer de réponses strictement technologiques, mais nécessite une part de délibération importante. Travaillant sur des objets qui échappent à une maîtrise totale et systématique et qui comportent dès lors une part irréductible d'imprévisibilité, l'activité de ces professionnels est une activité qui ne peut pas être simplement guidée ni par des savoirs théoriques formalisés, ni par des procédures à strictement respecter. Leur activité nécessite au contraire une certaine forme de « prudence » qui prend appui sur une capacité de discernement, un travail approfondi d'analyse des situations, mais aussi une délibération sur les moyens et les finalités de l'activité. D'autres auteurs (Biesta, 2007 ; Lessard et Carpentier, 2015) utilisent à cette fin le terme de jugement professionnel, en insistant sur le fait qu'un tel jugement est aussi un jugement moral.

B. Structure cellulaire et invisibilité

Relevons par ailleurs une caractéristique structurelle bien connue de la plupart des systèmes éducatifs dans le monde : les enseignants sont isolés au sein de leur classe. En 1975, Dan Lortie proposait le terme de « *egg crate* » (« boîte à œufs ») pour caractériser les établissements scolaires où les enseignants cohabitent avec leurs collègues, mais interagissent très peu avec eux. En effet, la structure cellulaire des établissements scolaires, toujours bien vive dans de nombreux pays⁴, sépare physiquement les enseignants de leurs pairs, et rend invisible le travail de chaque enseignant. Cette

⁴ Il faut toutefois noter que certains systèmes éducatifs ont travaillé à rompre cette structure cellulaire, en promouvant des dispositifs de co-enseignement, d'analyses collectives des pratiques enseignantes ou ne fut-ce qu'en organisant systématiquement des temps et des espaces de travail collaboratif entre enseignants. De telles pratiques sont plus développées dans les systèmes éducatifs (Suède, Finlande, Australie ...) où l'enseignant est présent dans l'établissement au-delà de ses heures d'enseignement en classe, ce qui passe donc par une évolution des modes de gestion du temps et des espaces scolaires.

caractéristique est depuis longtemps mise en évidence dans la littérature relative aux établissements scolaires (Tardif et Lessard, 1999; Dupriez, 2015 ; Lessard et Carpentier, 2015) qui a largement souligné l'impact d'un tel environnement de travail sur la socialisation des enseignants et sur la distance créée tant envers leurs collègues qu'envers la hiérarchie de l'établissement. Dans de nombreux établissements et pays, cette clôture physique qui délimite l'espace-classe est également une clôture symbolique, affectant les échanges au sein d'un établissement. Les enseignants apprennent ainsi progressivement à « taire » ce qui se passe au sein de la classe (Dupriez, 2003), s'inscrivant de la sorte dans une culture professionnelle qui entretient la discrétion sur les pratiques de chacun dans cet espace singulier que représente la classe.

Par rapport au déploiement d'une réforme, cette clôture, physique et symbolique, a beaucoup de conséquences. Nous avons souligné ci-dessus le caractère incertain du travail pédagogique reposant indispensablement sur une appréciation singulière ou un « jugement professionnel » de l'enseignant. Si l'on combine la présence d'une telle incertitude avec l'opacité structurelle du travail réalisé au sein des classes, il devient manifeste que l'autorité éducative (centrale ou locale) a un pouvoir de contrainte sur le travail enseignant particulièrement limité. D'une part, la norme pédagogique promue est toujours susceptible de faire l'objet de discussions et contestations (incertitude, prise en compte des singularités locales) et d'autre part, le travail concret de l'enseignant au sein de la classe demeure le plus souvent invisible pour les collègues et pour la hiérarchie. Au final, cet environnement organisationnel singulier est très propice à ce que les travaux néo-institutionnalistes (Meyer et Rowan, 1977 ; Draelants, 2006) ont qualifié de découplage : une distance significative entre la présentation formelle de l'établissement et de son projet (destinée surtout à l'environnement externe et reposant, entre autres, sur une logique de légitimité légale) et le cœur de l'activité professionnelle, le travail au sein des classes (reposant davantage sur une légitimité à la fois cognitive et pragmatique). Dans la perspective d'une analyse des réformes et de leur mise en œuvre, retenons qu'au regard de la double caractéristique mise en évidence ici (incertitude et invisibilité), le travail de légitimation d'une réforme est essentiel. Car si les enseignants ne sont pas convaincus que le mode d'action promu est important, ce qui renvoie à des questions de légitimités cognitive, normative et pragmatique, il est peu probable qu'ils le mettent en œuvre. Et l'environnement de travail des établissements scolaires (*egg crate*) se prête par ailleurs à des scénarios où les aspects formels d'une réforme peuvent être adoptés (au niveau du langage par exemple) sans conduire à une transformation des pratiques professionnelles (Dupriez, 2015 ; Draelants, 2009).

À propos de cette structure cellulaire et de la faible visibilité du travail enseignant, il vaut la peine de souligner que ce paramètre identifié de longue date dans les analyses organisationnelles du champ scolaire a également été souligné dans des travaux plus récents portant sur l'apprentissage et le développement professionnel des enseignants. Dès les années 1990, J.W. Little (1990), parmi d'autres, va ainsi souligner la privacité des pratiques enseignantes et, simultanément, l'importance d'un travail de *déprivatisation* des pratiques pédagogiques comme source, voire comme condition, de l'apprentissage des enseignants (Horn et Little, 2010 ; De Jong *et al.*, 2019).

III. Des environnements institutionnels reconfigurés : marché, reddition de comptes, et convocation des preuves

Nous avons souligné ci-dessus que le concept même de réforme est particulièrement adossé à un certain type d'environnement : celui d'une autorité politique qui dispose simultanément d'un projet et d'un pouvoir sur le système éducatif, pouvoir susceptible de faire advenir ce projet, entre autres par la mobilisation de règles nouvelles.

Nous avons également souligné l'évolution des environnements institutionnels et des modes de gouvernance des systèmes éducatifs. Dans cette section du texte, nous allons veiller à préciser cette évolution en mettant à l'avant-plan le recours massif à trois tendances, qui peuvent aussi être appréhendées comme trois instruments d'action publique présents dans de nombreux systèmes éducatifs : le développement du marché, de la reddition de comptes et la convocation de preuves (fondées sur la science). Relevons enfin qu'un des arguments parfois mobilisé pour justifier le déploiement de ces instruments est le découplage évoqué ci-dessus et la difficulté pour l'autorité politique à agir sur les pratiques enseignantes à travers la mobilisation de prescriptions et de règles.

À ce stade, il importe de préciser les caractéristiques structurelles de chacun de ces trois instruments qui, bien évidemment, se déclinent de manière contrastée d'un pays à l'autre mais reposent toutefois sur des dispositifs en partie communs et sont porteurs d'une manière spécifique d'envisager la régulation du champ scolaire.

A. Marché, compétition et privatisation

Dans cette section, nous traitons deux éléments à la fois distincts et très liés dans les nouvelles configurations de systèmes éducatifs : d'une part le développement accru d'une logique de compétition entre opérateurs et d'autre part la présence croissante d'opérateurs privés tels que des établissements scolaires ou des fournisseurs de services pour les systèmes éducatifs : des éditeurs de manuels, des fournisseurs de services pédagogiques (éventuellement numériques), des concepteurs de tests...

Pour présenter cette double évolution, commençons par rappeler brièvement les travaux de Milton Friedman (1962) qui combinait ces deux éléments dans sa critique de l'école publique. Dans un ouvrage consacré à la défense du capitalisme et du libéralisme (*Capitalism and Freedom*, 1962), cet économiste américain consacre un chapitre au secteur de l'éducation. Sa critique fondamentale porte sur le rôle des pouvoirs publics comme opérateurs de service dans le champ scolaire. À ses yeux, l'État devrait se contenter d'apporter des ressources et de définir certaines balises pour les services éducatifs. Mais, les opérateurs devraient être multiples, y inclus des entités privées avec un but lucratif. Sa proposition repose sur l'émission de chèques éducatifs (les *vouchers*, qui restent le terme-clé pour caractériser les marchés scolaires en Amérique du Nord) remis aux familles et leur permettant de choisir l'opérateur qui leur convient le mieux. Les opérateurs scolaires seraient ainsi mis en concurrence pour offrir aux familles des services éducatifs innovants, diversifiés et de qualité. Cette concurrence entre opérateurs, face à des familles libres de choisir celui qui leur convient, devrait accroître la qualité du service et augmenter la productivité du secteur scolaire. En outre, insistent notamment Chubb et Moe (1990), la création d'un marché scolaire permet d'accroître la diversité des offres et ainsi de mieux rencontrer les besoins spécifiques de certaines familles. Ce dernier argument

– qualifié par les économistes de différenciation horizontale de l’offre scolaire – est très présent dans le débat étasunien sur les marchés scolaires, alors qu’il l’est beaucoup moins en Europe (à l’exception de l’Angleterre).

En Europe, quelques années plus tard, certains auteurs (Le Grand et Bartlett, 1993 ; Vandenberghe, 1998) ont proposé le concept de quasi-marché scolaire pour caractériser un mode de gouvernance combinant un financement garanti par le secteur public, le libre choix des familles et la concurrence entre les opérateurs scolaires. Les principes de base d’un tel modèle sont les suivants : (1) les élèves et leurs familles peuvent choisir leurs écoles, lesquelles ne bénéficient dès lors plus d’un public captif, mais se retrouvent en situation de concurrence pour attirer des élèves, (2) les écoles, qu’elles soient privées ou publiques, doivent bénéficier d’importantes marges d’autonomie, ce qui leur permet de poser des choix spécifiques adaptés à leur situation et de différencier leur offre de celles des établissements concurrents et (3) le financement des établissements est proportionnel au nombre d’élèves inscrits, ce qui pénalise les écoles peu attractives et devrait les inciter à améliorer leurs pratiques éducatives. Dans ce modèle du quasi-marché, le financement de l’éducation demeure public et le prix des services scolaires (une année de scolarité, le plus souvent) est *a priori* défini de manière standard ; c’est pourquoi il ne s’agit pas d’un véritable marché.

Pour bien saisir la rationalité sous-jacente à un tel modèle, on peut aussi faire référence à la théorie du choix public (Buchanan & Tullock, 1962) qui est très proche des principes de la théorie néoclassique en économie, mais s’intéresse en particulier au secteur public. Le postulat à la base de cette approche est une appréhension des individus en tant qu’acteurs rationnels et stratégiques, mus par la recherche de leurs propres bénéfices. Cette perception des individus est valable dans tous les domaines d’activité, et donc également dans les secteurs publics. À partir d’une telle définition des individus, les administrations publiques sont perçues comme des instances inadéquates, car elles ne sont pas soumises à l’évaluation des consommateurs et permettent à des individus ou des groupes de poursuivre leurs propres intérêts plutôt que celui des destinataires des services. Ce type d’approche véhicule dès lors simultanément une valorisation de dispositifs favorisant la mise en concurrence des opérateurs (individuels et collectifs), mais aussi une méfiance implicite vis-à-vis des agents publics, dont on suspecte *a priori* un engagement limité au bénéfice des mandats qui leur sont confiés.

Une telle idéologie, proche également des principes de la nouvelle gestion publique, affecte de toute évidence de nombreux systèmes éducatifs depuis plusieurs décennies. Parfois de manière centrale comme au Chili depuis les années 1980 ou sous le gouvernement Thatcher en Angleterre, parfois de manière plus périphérique comme avec les *charter schools*⁵ aux États-Unis. Mais, de toute évidence, elle participe d’une déconstruction, et parfois d’une invalidation, du dispositif traditionnel de gouvernance scolaire adossé à l’État et au service public. Simultanément, elle met l’accent sur de nouveaux dispositifs de régulation et favorise une reconfiguration des relations entre acteurs dans le champ scolaire.

⁵ Ce terme de *charter schools* désigne, aux États-Unis, des écoles financées par les autorités publiques mais indépendantes du système éducatif public. Sous gestion privée, elles bénéficient dès lors d’une autonomie plus importante dans le recrutement des enseignants, les rémunérations des enseignants, le projet éducatif des établissements et le choix des programmes scolaires.

B. Reddition de comptes et contractualisation

Dans le cadre du développement de la nouvelle gestion publique, de très nombreux pays ont adopté dès la fin du XX^e siècle de nouveaux dispositifs de responsabilisation des établissements scolaires et de reddition de comptes envers l'autorité politique. Un changement majeur caractérisant ces politiques réside dans un déplacement du point de contrôle visé par l'autorité publique, qui se déplace du respect de la règle vers des indicateurs de performances à atteindre. De tels dispositifs ne peuvent exister qu'en déployant une série d'opérations et d'outils dans le but de baliser et rendre possible une telle régulation centrée sur la performance plutôt que sur les processus éducatifs. Ces politiques reposent ainsi sur la définition de référentiels, sur le recours à des épreuves externes de mesure des acquis scolaires et sur des outils de feedback (les *school report cards* aux États-Unis, par exemple), souvent accompagnés de mesures incitatives (le salaire au mérite, par exemple) ou de sanctions. L'agencement de ces paramètres a conduit à des dispositifs concrets très variés dans les outils mobilisés, mais aussi dans leur signification et dans leur réception par les enseignants et les chefs d'établissement. Retenons en tout cas, parmi les distinctions majeures, que certaines politiques ont été qualifiées de *state-based* (avec une information sur les performances essentiellement tournée vers l'autorité publique) ou de *market-based* (avec une information essentiellement dirigée vers le marché et les consommateurs d'école). Mons et Dupriez (2010) soulignent également la présence d'une « *accountability* réflexive » dans plusieurs pays européens où le *feedback* construit à partir des indicateurs de performance des établissements s'adresse principalement aux équipes éducatives, dans le but de susciter leur réflexivité et la prise en compte des données de performances pour ajuster leurs pratiques professionnelles.

Derrière la diversité manifeste de ces dispositifs, relevons toutefois qu'à travers ces politiques, l'école est de plus en plus souvent pensée comme un système de production scolaire (Maroy, 2013). Elle est appréhendée comme un système dont les autorités définissent les objectifs et qu'il convient ensuite de piloter, à travers un complexe dispositif de mesures et de *feedbacks*. Les valeurs et les finalités pour l'école perdent ainsi leur primauté. Les logiques technocratiques et managériales peuvent en quelque sorte fonctionner sur elles-mêmes et sur des dispositifs à la fois technologiques et statistiques destinés à exercer une pression sur les acteurs, plutôt qu'une mobilisation ou un enrôlement susceptible de reposer sur des valeurs et un projet politique pour l'école.

Le modèle bureaucratique-professionnel reposait par ailleurs sur une logique de confiance. L'enseignant, au regard notamment des compétences acquises en formation initiale, se voyait attribué un mandat pour assumer auprès des élèves le travail que lui confiait l'institution. Dans les nouveaux modes de régulation, comme le relèvent Barbana, Dumay et Dupriez (2020), la confiance se place dorénavant surtout dans l'instrument de mesure, qui devient le principal vecteur d'informations sur le travail mené. Et l'enseignant vit souvent comme une manifestation de méfiance le fait d'être évalué à l'aune de tels critères quantitatifs, rendant compte très indirectement et imparfaitement de son travail. C'est peut-être pour cela, comme le relevait André (2013) à propos de la Suisse romande, que le recours intense aux épreuves externes et aux indicateurs de résultats est parfois vécu comme une forme de violence par les enseignants ; entre indifférence et hostilité, les enseignants ont ainsi tendance à mettre ces indicateurs à distance, soulignait Juliette Verdière (2011) à propos de la France.

C. Une éducation fondée sur des preuves

Rappelons simplement ici qu'à côté des deux instruments d'action publique présentés ci-dessus, un troisième type d'instrument, aux contours plus polymorphes, vient également alimenter la manière dont se déploie aujourd'hui la régulation de nombreux systèmes éducatifs. Nous verrons également plus loin que cet instrument, tout comme les deux précédents, a des conséquences sur les acteurs du champ scolaire, et notamment sur les acteurs censés penser, promouvoir et/ou mettre en œuvre les réformes pédagogiques.

Depuis plusieurs décennies, un raisonnement, à vrai dire ancien, refait surface dans le champ de l'éducation : l'espoir de pouvoir mobiliser des démonstrations de nature causalistes suffisamment fortes pour orienter les politiques éducatives, les réformes éducatives et le travail des enseignants. Dans cette perspective, il s'agit de promouvoir des recherches expérimentales susceptibles d'apporter des preuves, entre autres sur la supériorité de certains dispositifs d'enseignement, et ensuite de les promouvoir pour fonder les prescriptions en éducation et orienter le travail des enseignants. Un tel paradigme a pris une place importante dans les politiques éducatives en Amérique du Nord, notamment avec la promotion de programmes pédagogiques pour les écoles (sous le label de *Comprehensive School Reform*, ou CSR) issus de la recherche et soumis à la recherche expérimentale. En Angleterre aussi, cette conception de la recherche et de son rapport à l'intervention éducative occupe une place importante. Dans d'autres systèmes éducatifs, dont celui de la Belgique francophone, cette référence demeure marginale, mais on peut assister à une progressive montée en puissance de ce paradigme.

Encadré 1 : *Success For All*

Success For All (SFA) est un des programmes de soutien pédagogique les plus anciens et les plus diffusés aux États-Unis. SFA a été initialement développé par un groupe de recherche piloté par Robert Slavin à la *Johns Hopkins University* et destiné aux écoles défavorisées de la ville de Baltimore. Le travail autour de la lecture et de l'écriture est au cœur de ce programme qui vise en particulier les niveaux d'enseignement préscolaire et primaire (élèves de 5 à 12 ans). Le programme considère qu'une méthode systématique et phonétique doit structurer les premiers pas dans l'apprentissage de la lecture. Les outils de travail proposés aux enseignants valorisent pour les élèves de 5 à 7 ans les compétences de communication, de compréhension et un travail sur les caractéristiques phonétiques de la langue. Ce travail se fait prioritairement par groupes de niveau (dont la composition varie fréquemment) au sein des classes. À cet âge en particulier, un travail de tutorat est prévu pour les élèves en difficulté. Parallèlement, le travail s'appuie sur des histoires partagées que les élèves se lisent l'un à l'autre par groupe de deux. À partir de 7 ans, le programme suggère un dispositif d'apprentissage coopératif au sein de groupes associant des élèves de niveaux différents. Au sein de ces groupes, les élèves utilisent la lecture comme un moyen au service de tâches de compréhension, de synthèse et d'écriture. À d'autres moments, le programme repose sur un travail plus magistral et l'enseignement explicite de procédures. Les stratégies métacognitives font également l'objet d'un travail spécifique. Enfin, on demande aux élèves de lire des livres de leur choix pendant vingt minutes à la maison chaque soir. Dans chaque école, chaque enseignant est formé à ce dispositif (formation initiale de trois journées assumée par des formateurs de SFA) et reçoit des consignes très précises relatives au temps à consacrer à chacune des opérations, aux modalités de groupement des élèves et aux évaluations intermédiaires à réaliser avec les élèves. Les enseignants reçoivent également le

matériel didactique permettant l'implémentation du programme et des épreuves destinées à évaluer régulièrement les progrès des élèves par rapport au curriculum et aux objectifs du programme.

Au-delà de ces propositions adressées en particulier aux enseignants, le programme requiert que l'école nomme un facilitateur à temps plein. Celui-ci assumera une fonction de coach pour les enseignants et servira de relais entre l'équipe SFA (la Fondation SFA) et son établissement. Deux fois par mois, l'équipe éducative est par ailleurs invitée à se réunir pour faire le point sur le programme et les progrès des élèves. L'équipe éducative est également invitée à prendre des initiatives vis-à-vis des parents, en particulier pour les soutenir dans une posture d'encouragement et d'accompagnement à la lecture, qu'on leur demande d'assumer auprès de leurs enfants.

De nombreuses recherches ont évalué les effets de ce programme sur les apprentissages des élèves, en comparaison avec des élèves semblables scolarisés dans des classes ou des écoles qui n'ont pas bénéficié de SFA. Beaucoup de ces recherches ont fait apparaître un effet positif du programme ; d'autres ont parfois montré une absence de différence statistiquement significative entre le groupe SFA et le groupe contrôle. Le site américain *What Works Clearinghouse*, dont l'objectif est d'offrir une synthèse des évaluations les plus rigoureuses sur les programmes de ce type, indique que SFA (24 évaluations rigoureuses) a des effets positifs sur la maîtrise du code, des effets potentiellement positifs sur la fluidité de la lecture, et des effets mitigés sur la compréhension et les résultats généraux en lecture pour les élèves de la maternelle à la quatrième année.

Source : Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ?* De Boeck.

L'enjeu de cet encadré est surtout d'illustrer ce paradigme et son influence sur la manière de penser les relations entre la recherche en éducation et les pratiques des enseignants. À cet égard, il faut toutefois souligner la présence de nombreuses critiques exprimées face à l'*evidence-based education* qui, pour de nombreux auteurs (Biesta, 2007 ; Dupriez, 2015 ; Draelants, 2019), réduit la complexité du travail éducatif, en l'assimilant à un dispositif technique faisant abstraction du caractère itératif des interactions éducatives d'une part, et du caractère moral du travail éducatif d'autre part.

Par ailleurs, il faut aussi relever des résultats de recherche qui ont refroidi les enthousiasmes sur l'efficacité de ces programmes. Aux États-Unis en particulier, les autorités politiques ont en effet sollicité des évaluations rigoureuses de ces programmes abondamment financés dans le cadre de *No Child Left Behind* (NCLB, 2001). Des recherches expérimentales et quasi-expérimentales ont été menées pour en évaluer les effets de la manière la plus rigoureuse. En 2003, la méta-analyse réalisée par Borman, Hewes, Overman et Brown (2003) propose une synthèse de ces recherches à partir de 232 publications antérieures rapportant des indications quantitatives sur les effets en termes de performances des élèves scolarisés dans les écoles ayant choisi de développer un des vingt-neuf programmes analysés (les programmes les plus courants aux États-Unis). Globalement, la méta-analyse s'appuie ainsi sur des résultats concernant 145 296 élèves scolarisés dans une école implantant un des vingt-neuf programmes et 77 660 élèves issus de groupes contrôle. Un résultat majeur de la méta-analyse est que, sur l'ensemble des données, le bénéfice moyen de la participation à un programme (en comparaison avec des élèves scolarisés dans des écoles faisant office de groupe contrôle) est de $d = 0,15$, ce qui est généralement considéré comme un effet de faible ampleur (Cohen, 1988). Cet effet se réduit par ailleurs si l'on prend uniquement en considération les recherches menées par d'autres chercheurs que les promoteurs du programme et les recherches mobilisant dans leur protocole le recours à un groupe contrôle. Pour les auteurs de cette méta-analyse, seuls trois

programmes peuvent au final être reconnus comme efficaces au regard d'un double critère de significativité de l'effet constaté et de la quantité d'études rigoureuses pouvant en attester : *Direct Instruction*, *School Development Program* et *Success for All*. Ces résultats comme d'autres ont refroidi l'enthousiasme vis-à-vis des CSR, dont il est clairement apparu qu'elles ne peuvent apporter qu'un soutien modéré aux défis du système éducatif nord-américain. Peurach et Glazer (2012) soulignent d'ailleurs qu'entre 2003 et 2006, le mouvement CSR a connu un véritable affaissement (sans disparaître pour autant) et a dû faire face en 2006 à une suppression des budgets fédéraux liés à NCLB.

Plus récemment, Lortie-Forgues et Inglis (2019) ont évalué les résultats obtenus à travers 141 recherches expérimentales (RCT) portant sur le déploiement à large échelle d'interventions en éducation ciblant les performances scolaires des élèves de l'enseignement obligatoire. Ces recherches de grande ampleur ont été sélectionnées et financées soit par la *Education Endowment Foundation* (au Royaume-Uni) soit par le *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance* (aux États-Unis). Les auteurs mettent en évidence que l'effet moyen ressortant de ces 141 recherches expérimentales (portant sur 1 222 024 élèves) est une différence de 0,06 écart-type entre les groupes expérimentaux et les groupes contrôle. En somme, cette analyse fait apparaître l'énorme difficulté à illustrer à large échelle les effets de ce type d'interventions éducatives et un effet moyen dont l'ampleur est (très) réduite. Certains soulignent toutefois que vu la difficulté à engranger des effets positifs dans ce domaine, il faut valoriser toutes les contributions, même si la valeur ajoutée est limitée.

IV. Les acteurs des réformes éducatives

Pendant longtemps, le changement au sein des systèmes éducatifs a été pensé prioritairement dans les termes de l'ingénierie éducative. Il importait avant toute chose d'identifier les pratiques et les outils adéquats, et de les disséminer ensuite dans l'ensemble d'un système éducatif à travers des normes et des prescriptions spécifiques. Si l'on suit Miles (1998) dans son récit relatif à la nature des interrogations sur le changement dans les systèmes éducatifs, jusqu'au début des années 1960, l'interrogation majeure portait alors sur le contenu des réformes et sur le choix technique (*technical rationality*) des meilleurs outils à promouvoir dans le but d'atteindre les objectifs du système ou d'une réforme spécifique.

Dans une telle perspective, les acteurs de la mise en œuvre des réformes sont peu nombreux. Si l'on prend en considération les actants non humains (Callon, 1986), on soulignera l'importance des règles, des circulaires et des outils, et du côté des humains, les administrations de l'enseignement, en tant que productrices et disséminatrices de tels supports, représentaient un acteur clé de la mise en œuvre. À côté des administrations, étaient bien sûr présents les enseignants, mais ceux-ci ont pendant longtemps été perçus comme des destinataires assez passifs, ciblés par des injonctions et invités à incorporer dans leurs pratiques les nouvelles recommandations.

Le nouvel environnement institutionnel et les instruments qui s'y déploient viennent complexifier la situation. L'environnement plus libéral vient entre autres stimuler la présence d'acteurs privés qui sont le plus souvent des établissements scolaires privés (bénéficiant généralement de plus d'autonomie que les établissements publics) ou des fournisseurs de services aux établissements, avec toutefois de très grosses différences de statuts et de configurations en fonction des systèmes éducatifs. L'environnement de reddition de comptes et de contractualisation induit aussi de nouveaux acteurs, en charge d'une part de produire les outils de la reddition de comptes (des données chiffrées et des comparaisons surtout), mais aussi d'être la face visible de l'autorité publique dans les opérations de contractualisation et d'évaluation des établissements. Mais, cet environnement de reddition de comptes a également généré des offres de services et d'accompagnement des établissements scolaires, dans le but de soutenir l'atteinte des objectifs quantitatifs négociés. Enfin, le déploiement, très variable à nouveau en fonction des systèmes éducatifs, de l'éducation fondée sur des preuves a également des effets sur les acteurs, entre autres de redistribution du pouvoir entre les enseignants et les experts susceptibles de produire les preuves à recommander.

Il y a donc bien, dans ce contexte, d'une part une évolution des situations pour des acteurs traditionnels (les enseignants, les chefs d'établissement, les autorités éducatives locales ou régionales) et, d'autre part, l'émergence ou la consolidation de « nouveaux » acteurs, en particulier ceux en charge de la contractualisation/évaluation et ceux en charge du soutien pédagogique. Précisons enfin, même si cela peut paraître convenu, qu'il est extrêmement difficile de brosser un portrait général de ces acteurs et de leur rôle dans la mise en œuvre des « réformes ». Un tel portrait est d'ailleurs susceptible d'agir en trompe-l'œil dans la mesure où des acteurs formellement semblables (les chefs d'établissement par exemple) ont au final des fonctions et des identités extrêmement différentes d'un pays à l'autre, au regard notamment du mode dominant de régulation dans le pays considéré, au regard aussi de la conception dominante de l'école et de ses missions dans le système éducatif

concerné. Il y a de la sorte différentes dépendances au sentier⁶ qui vont lourdement influencer la signification et le déploiement de nouvelles politiques et de nouveaux acteurs, même si formellement, ces politiques et ces acteurs sont apparemment semblables. Il importe donc d'être très prudent dans les opérations de comparaison et de considérer le regard sur un ailleurs avant toute chose comme un éclairage, toujours complexe car historiquement situé, sur une manière de penser et de mettre en œuvre le travail éducatif plutôt que comme un dispositif technique potentiellement transférable dans un autre système éducatif.

Cet appel à la prudence ne nous empêche pas toutefois de souligner ci-dessous cinq catégories d'acteurs dont le rôle a incontestablement évolué dans le contexte des nouvelles politiques de promotion du changement dans les systèmes éducatifs.

A. Un rôle accru pour les structures intermédiaires

Entre le centre (l'État en France, les états aux États-Unis et en Australie, les provinces au Canada, les Communautés en Belgique ...) et les établissements, il existe dans probablement tous les systèmes éducatifs des structures intermédiaires (les districts aux États-Unis, les commissions scolaires au Québec, les pouvoirs organisateurs - et leurs fédérations - en Belgique) qui assument une grande diversité de missions, variant en fonction de l'histoire des systèmes éducatifs et du statut de ces entités.

Malgré des différences structurelles très importantes entre ces entités, il semble manifeste que dans le contexte des politiques de responsabilisation des établissements scolaires, ces entités intermédiaires ont acquis récemment une importance croissante. Nous allons l'illustrer ci-dessous à partir principalement du rôle des districts scolaires aux États-Unis.

Les districts scolaires représentent aux États-Unis l'autorité scolaire locale, responsable d'un ensemble d'établissements sur un territoire déterminé. La taille des districts et le nombre d'établissements sous leur responsabilité varient fortement, en particulier en fonction des zones rurales ou urbaines où ils sont établis. La plupart des districts sont responsables de quelques dizaines d'établissements, du préscolaire au secondaire supérieur (équivalent du lycée en France). Mais dans les grandes villes, les districts peuvent être beaucoup plus grands et couvrir 100 000 élèves ou bien davantage encore. Le district est responsable de l'instruction et des programmes scolaires, du recrutement et de la nomination des enseignants et des chefs d'établissements, mais aussi de la construction et de l'entretien des bâtiments scolaires (Normand et Derouet, 2011). Il s'agit donc d'une autorité locale en charge du projet éducatif et du soutien aux écoles sous sa responsabilité. Sur le plan financier, les ressources des districts sont très liées à des impôts locaux, ce qui génère des différences de ressources importantes entre les districts et, par extension, entre les établissements scolaires.

Au-delà des districts, l'éducation est aux États-Unis une compétence de chacun des états, le gouvernement fédéral n'intervenant que complémentirement avec des lois cadres veillant à baliser les modes d'intervention des états. Globalement, la réalité éducative dans ce pays est donc

⁶ La notion de « dépendance au sentier » est une notion utilisée en sciences sociales et politiques pour mettre en évidence la manière dont les choix du passé affectent les évolutions des structures et politiques publiques. Ce type d'arguments, mobilisé entre autres par le néo-institutionnalisme historique, permet de comprendre la continuité des trajectoires des politiques publiques, malgré l'émergence de nouveaux discours et de nouveaux paradigmes.

fondamentalement et historiquement une question locale, avec des contrastes parfois importants en fonction des districts scolaires. Il faut toutefois souligner un double mouvement qui est venu modifier cette situation.

D'une part, depuis les années 1980, des politiques de référentiels (*standards*) et ensuite de *testing* ont été établies dans chaque état, ce qui *de facto* a accru le pouvoir de ceux-ci dans la définition de ce que les élèves doivent apprendre et de ce qui compte dans l'évaluation des établissements. Au début du 21^e siècle, l'État fédéral a par ailleurs accru sa présence et son influence dans le secteur éducatif, entre autres à travers la loi *No Child Left Behind* (2001), sous le gouvernement de G.W. Bush. Cette loi annonce comme un de ses objectifs majeurs la réduction des écarts de réussite et la lutte contre les inégalités sociales et raciales dans les parcours scolaires. Elle repose fondamentalement, mais pas uniquement, sur un dispositif complexe de mesures qui permettent de prendre en considération, aux échelles des établissements, des districts et des états, les progrès réalisés par ces entités au cours d'une année scolaire. De tels indicateurs sont déclinés notamment en fonction des groupes ethniques auxquels appartiennent les élèves. Si le gouvernement fédéral contraint tous les états à s'impliquer dans ce dispositif, ces derniers demeurent toutefois responsables de la définition de leurs référentiels et de l'élaboration des tests adossés à ceux-ci⁷. Plus largement, le gouvernement fédéral invite chacun des états à mobiliser, au-delà des référentiels et des tests, des dispositifs d'accompagnement et de formation des enseignants impliquant des partenaires scientifiques et souvent des opérateurs privés (des consultants, des producteurs d'outils pédagogiques, etc.) dans le but de soutenir la progression des établissements. La loi fédérale enjoint également les états à mettre en œuvre des dispositifs de pression et de sanction envers les établissements qui, de manière récurrente, affichent des performances jugées insuffisantes⁸. Ce premier mouvement révèle assez clairement un renforcement des autorités centrales (les états d'une part, le gouvernement fédéral d'autre part) au détriment des autorités locales (les districts et les établissements).

D'autre part, l'analyse faite par de nombreux chercheurs américains souligne depuis dix ou quinze ans un processus complémentaire. Comme le souligne Datnow (2020), « *By the early -to mid – 2000s, the district, or system level, was being seen as an increasingly important player in educational reform. ... Data-driven decision making and evidence use more generally became priorities of policymakers across the globe. Many school systems in the US invested in data management systems, adopted benchmark assessment systems, and developed protocols to guide educators in the examination of data. The belief guiding these efforts was that timely access to relevant data would help teachers customize their instruction to meet students' needs* » (Datnow, 2020). Burch et Crowson (2020) soulignent également cette tendance d'un « retour » vers les districts et les établissements scolaires, qui serait encore accrue par la nouvelle loi-cadre, le *Every Student Succeeds Act* (ESSA, 2015).

⁷ Signalons toutefois que les politiques menées ensuite sous l'administration Obama ont tendu à imposer progressivement des référentiels (common core standards) communs à tous les états.

⁸ Sous l'administration Obama, le traitement des écoles ne répondant pas aux critères d'amélioration se sont précisés : si un établissement figure durablement parmi les 5 % des établissements les moins performants, sous les dispositions « Turnaround schools » (administration Obama), l'établissement est nécessairement soumis à l'une des 4 options suivantes : remplacement du chef d'établissement et mise en œuvre d'un nouveau projet pédagogique, d'un dispositif de soutien scolaire hors la classe et de nouvelles modalités de « gouvernance » ; remplacement du chef d'établissement et d'au moins la moitié du personnel, mise en œuvre d'un nouveau projet pédagogique, d'un dispositif de soutien scolaire et de nouvelles modalités de « gouvernance » ; réouverture de l'établissement sous le statut de charter school ; ou fermeture de l'établissement et transfert des élèves vers des établissements plus performants (Gamoran, 2012).

Dans ce contexte, les districts sont perçus comme des instances intermédiaires entre les états qui adoptent des politiques et réformes, et les équipes éducatives qui assument le service éducatif effectif. Entre ces instances, se trouvent les districts qui « font et mettent en œuvre les réformes » (Woulfin, 2018). Comme nous l'avons souligné précédemment (Mons et Dupriez, 2010), dans la rationalité américaine des politiques de responsabilisation des écoles, si les établissements scolaires sont mis sous pression en cas de performances insuffisantes, il importe aussi de leur permettre d'agir en amont pour éviter une situation insatisfaisante ou pour en sortir. Dans ce contexte, les districts jouent un rôle important en soutenant les établissements dans différents domaines tels que : la production et l'analyse de données fondant les décisions locales (*data-driven decision making*), le soutien pédagogique aux écoles, l'évaluation des enseignants et le développement professionnel des enseignants. Depuis une dizaine d'années, beaucoup de districts ont par ailleurs recours à des coaches pédagogiques (*instructional coach*) en tant que relais et supports simultanément des priorités éducatives du district et du développement professionnel des enseignants. Ce recours s'est vu notamment encourager par la loi cadre *Every Student Succeeds Acts* de 2015. Ce texte encourage en effet largement les districts à développer, former et rémunérer de manière appropriée les coaches qui travaillent avec les enseignants à l'élaboration d'évaluations, à l'interprétation des données des élèves, à la conception et à la différenciation de l'enseignement, ou à l'évaluation des performances des élèves et des établissements (*Every Student Succeeds Act, 2015*). L'encadré ci-dessous met en évidence le type de travail réalisé par ces coaches.

Encadré 2 : Beech district et le travail des coaches

Beech district est un district urbain du Nord-est des États-Unis, responsable d'une quarantaine d'écoles et d'approximativement 25 000 étudiants. Le district couvre une population clairement défavorisée et obtient des scores moyens (aux épreuves externes d'évaluation des élèves) qui sont parmi les plus faibles de cet état du Nord Est. Le district est clairement mis sous pression dans le cadre des politiques de reddition de comptes et de responsabilisation, ce qui l'a conduit à créer et mettre en œuvre un plan d'amélioration des apprentissages en anglais et en mathématiques, de même qu'un dispositif de renforcement de l'évaluation des enseignants. Les données présentées ci-dessous sont issues d'une recherche qualitative menée en 2015/16 (Woulfin, 2018) et reposant sur une analyse documentaire des documents pédagogiques du district, des interviews avec trois responsables du district, des entretiens répétés réalisés avec 10 coaches dont trois sont rattachés à des écoles sous le régime « *turnaround* » (cf. note de bas de page n°8, p. 22) et enfin l'observation de demi-journées de formation pédagogique des coaches. Tous les coaches interviewés avaient au minimum 6 années antérieures d'expérience professionnelle en éducation et 8 d'entre eux avaient travaillé au préalable comme enseignant dans l'école où ils exercent aujourd'hui.

Sous la pression des dispositifs de reddition de comptes, ce district a entamé récemment une série de réformes, dont celles décrites ci-dessous, en lien avec le travail des coaches. La première, intitulée « *data-use* », vise à accroître au sein de chacune des écoles du district la prise de décisions fondée sur des données. Dans ce contexte, il est attendu des écoles et des enseignants qu'un travail de suivi des données soit régulièrement réalisé, en analysant les scores des élèves et en les désagrégant entre autres à partir d'indicateurs ethniques et socioéconomiques. Les équipes éducatives, soutenues par les coaches, sont par ailleurs invitées à traiter régulièrement ces données jusqu'à l'échelle des classes, dans le but de prendre des décisions sur la base de tels indicateurs quantitatifs, mais aussi de données issues de la recherche. La seconde réforme repose sur le déploiement d'un nouveau programme pour

l'enseignement de l'anglais durant les premières années de la scolarité (de la maternelle à la fin de la 2^e année d'école élémentaire). La majorité des écoles primaires du district ont adopté ce programme qui valorise une conception de l'enseignement « centrée sur l'élève » reposant sur des outils systématiques et rigoureux mis à disposition des enseignants. Enfin, la troisième priorité est le déploiement d'un nouveau dispositif d'évaluation des enseignants, fondé sur des observations systématiques de leur travail en classe, un *feedback* et la définition d'objectifs personnalisés.

Ce district a investi massivement dans les coachs pédagogiques, qui sont plus de 50 à travailler à temps plein, sans responsabilité de classe, et avec une relation directe avec le chef de leur établissement. Les entretiens soulignent à quel point le coach est là pour travailler avec les enseignants, dans la direction définie par le district et les écoles. Ce travail peut se réaliser soit individuellement, soit en équipe, soit dans la salle de classe, soit en dehors de celle-ci.

Tous les coachs interrogés déclarent que le recours et l'analyse des données sont par excellence leur priorité. Plus concrètement, la plupart d'entre eux déclarent qu'ils animent régulièrement des réunions (généralement, par année d'étude) où ils analysent les performances des élèves dans divers domaines (et d'autres indicateurs). Le but de ce travail est de détecter les forces et les faiblesses dans les progrès des élèves et de chercher des réponses aux faiblesses identifiées. Pour 7 des 10 coachs interrogés, ces réunions collectives se prolongent souvent par des rencontres individuelles où l'analyse des données est réalisée pour un enseignant particulier, dans le but non seulement de caractériser les données relatives à sa classe, mais aussi de réfléchir à de nouveaux modes d'intervention pédagogique. L'intervention des coachs sur ce registre repose fondamentalement sur un travail de nature cognitive. Les coachs contribuent progressivement à installer des routines dans la manière de consulter les données et de les mettre au service d'une analyse pédagogique. Mais cette intervention repose aussi sur un travail normatif : cette analyse des données est valorisée par le district et l'état, les établissements ont accepté de travailler de la sorte et les chefs d'établissement ont prévu des moments formels pour le travail des coachs avec les équipes éducatives. Il y a donc clairement une pression sociale (et parfois réglementaire) à travailler de cette manière.

Par rapport au nouveau dispositif d'évaluation des enseignants, le travail des coachs est de toute évidence moins cadré. Parmi les 10 coachs, ils sont toutefois 7 à le considérer comme une priorité importante. Les coachs ne sont pourtant pas associés à l'évaluation formelle des enseignants, assumée par les responsables hiérarchiques du district et des établissements. Le travail des coachs est principalement un travail de facilitateur et de traducteur entre les outils (et les attendus) de la hiérarchie et les pratiques professionnelles des enseignants. Les coachs assistent ainsi les enseignants dans la définition de leurs propres objectifs, les aident à construire un projet de développement professionnel ou les accompagnent dans la compréhension d'un *feedback* négatif à l'issue d'une évaluation formelle. De même que pour le déploiement de dispositifs de recours aux données, ce travail lié à l'évaluation des enseignants repose également sur des normes favorables à l'évaluation impulsées par le district et par des règles formelles de programmation des évaluations critériées des enseignants.

Enfin, le travail des coachs en soutien au nouveau programme d'anglais est moins perçu comme une priorité. Les coachs y consacrent toutefois un temps important dans des activités de nature pédagogique. Ils organisent par exemple régulièrement des réunions (généralement par année d'étude) autour du programme, d'outils didactiques ou de difficultés d'apprentissage des élèves ; les

coachs relèvent toutefois des résistances de certains enseignants à un suivi trop rapproché de leur manière de travailler le langage et sa compréhension (*literacy*).

Au final, les coachs apparaissent comme des acteurs-clés en tant que relais pédagogiques du district et de ses priorités. Localisés dans les écoles, proches des enseignants, ils ont un rôle de facilitateur et de traducteur des politiques du district. Proches des équipes éducatives et travaillant parfois dans les classes avec les enseignants, ils permettent de réduire la distance traditionnelle entre les discours pédagogiques formels et les pratiques professionnelles des enseignants. Cette recherche fait également apparaître que si le travail des coachs repose partiellement sur des règles et des prescriptions formelles, l'intervention des coachs est principalement d'ordre cognitif, à travers la promotion de représentations partagées dans les écoles, par exemple sur des modes d'intervention pédagogique ou sur des habitudes de lecture et d'interprétation des données relatives aux résultats des élèves. Ils permettent à cet égard de diffuser un certain type de culture professionnelle et pédagogique, de même que des normes professionnelles au sein des équipes éducatives.

Soulignons enfin que le travail des coachs est lui-même encadré et soutenu par le district. Une fois par mois, les coachs se retrouvent pour des séances de développement professionnel, organisées sous le format d'une communauté de pratiques. Dans ce contexte, les coachs travaillent des éléments tels que l'animation de réunions, la collaboration avec les directions d'école, la construction d'une vision collective, l'apprentissage centré sur l'élève ou encore l'analyse de points critiques d'un programme.

Source : Woulfin, S. L. (2018). Mediating instructional reform: An examination of the relationship between district policy and instructional coaching. *AERA Open*, 4(3), 1-16.

Le recours à des coachs pédagogiques est à vrai dire devenu un phénomène massif aux États-Unis et représente aujourd'hui une des voies importantes de promotion et de relais des orientations pédagogiques des districts. *Stricto sensu*, le coach est généralement présenté comme un acteur des politiques de développement professionnel des enseignants, dont la mission centrale est de soutenir l'apprentissage, l'identité et les compétences professionnelles des enseignants. À ce titre, les coachs sont perçus comme une stratégie de développement professionnel plus efficace que l'envoi des enseignants à des ateliers de formation continue ou à des cours de nature théorique. La connexion étroite qu'établit le coach avec le travail dans la classe, qu'il peut aussi observer, permet de se concentrer sur l'action, les consignes, les outils et les postures pédagogiques des enseignants. Le travail collectif au sein des écoles, souvent soutenu par le coach, permet par ailleurs de favoriser un soutien collectif au processus de changement et d'évolution des pratiques pédagogiques (Galey, 2016 ; Deepl, Desimone & Pak, 2017). Enfin, le travail du coach est censé s'appuyer sur des données, d'une part des indicateurs multiples des progrès des élèves, déclinés à diverses échelles, et des données issues de la recherche, censée fonder les décisions pédagogiques.

Plusieurs études empiriques ont tenté de saisir la capacité des coachs à influencer non seulement les pratiques des enseignants, mais aussi les résultats des élèves. Certaines recherches menées au début des années 2000 établissent un lien entre le coaching pédagogique d'une part et l'amélioration du climat scolaire et la collaboration entre enseignants d'autre part (Guinney, 2001 ; Neufeld et Roper, 2003). Une récente méta-analyse (Kraft *et al.*, 2018) a par ailleurs identifié 60 études dont le protocole permet de faire des inférences causales relatives à l'impact du coaching soit sur les pratiques enseignantes, soit sur les apprentissages des élèves. La définition du coaching retenue par ces auteurs est la suivante : "*We define coaching programs broadly as all in-service Professional Development*

programs where coaches or peers observe teachers' instruction and provide feedback to help them improve". Dans la plupart des études, le coaching permet un travail individualisé, étalé dans le temps (au minimum un semestre) et correspondant à un nombre limité de compétences à développer. La méta-analyse fait apparaître une taille d'effet de 0,49 écart-type sur les pratiques enseignantes (pratiques pédagogiques générales et interactions avec les élèves, appréhendées par des observateurs externes) et de 0,18 écart-type sur les performances des élèves, en comparaison avec les groupes contrôle. Les programmes d'ampleur plus réduite (moins d'enseignants concernés) sont les plus efficaces.

Au final, retenons que les districts, en tant qu'autorités éducatives locales, semblent jouer depuis une dizaine d'années un rôle important à la fois de relais régionaux et de promoteurs de réformes éducatives. La littérature scientifique nord-américaine souligne en particulier un travail des districts sur la production et l'analyse de données de même que la volonté d'agir sur le travail pédagogique dans les écoles et les classes. À cet égard, l'initiative la plus importante depuis une dizaine d'années est un recours de plus en plus massif à des coachs, vecteurs simultanés du développement professionnel des enseignants et des priorités pédagogiques des districts.

Signalons enfin que ce qui a été illustré ici pour les districts aux États-Unis nous rapproche des analyses développées au Québec à propos des commissions scolaires. Les travaux de Christian Maroy (Maroy, 2021 ; Maroy, 2017) soulignent ainsi l'importance des commissions scolaires en tant qu'instances médiatrices entre l'autorité publique centrale (la province de Québec) et les établissements scolaires. L'analyse empirique réalisée auprès de 4 commissions scolaires met en évidence l'importance de leur travail de recouplage et de « gestion de la pédagogie ». Les commissions scolaires, souligne Maroy (2021), s'appuient simultanément sur des outils gestionnaires (des conventions de gestion avec les établissements), statistiques (des bases de données et un logiciel d'extraction de données permettant de documenter des différences à de multiples échelles) et pédagogiques (des outils pour soutenir et accompagner les enseignants) dans le but d'encadrer et de faire pression sur le travail pédagogique dans les établissements. Même si les configurations organisationnelles et professionnelles diffèrent, on va retrouver au Québec une articulation étroite entre le recours à des données quantitatives et la pression sur le travail pédagogique. Le recours aux coachs semble moins présent au Québec, au profit d'une interpellation plus directe des enseignants et d'un travail de leadership pédagogique sollicité auprès des chefs d'établissement.

B. Les chefs d'établissement : une professionnalité élargie et sous tension

Le rôle des chefs d'établissement dans le soutien ou la promotion d'une réforme a sans doute moins évolué que celui des structures intermédiaires. Nous considérons toutefois que les chefs d'établissement sont aujourd'hui des acteurs-clés des réformes. Ils ne le sont pas nécessairement de manière ponctuelle, sur une réforme singulière. Mais, la manière dont leur fonction a évolué depuis quelques décennies a mis à l'avant-plan les chefs d'établissement en tant qu'acteurs et pilotes locaux du changement pédagogique.

Dans la plupart des systèmes éducatifs, les chefs d'établissement ont pendant longtemps exercé en tant que relais locaux de la hiérarchie. Ils avaient essentiellement un mandat de nature administrative et veillaient au respect et à la mise en œuvre locale de procédures décidées en amont. Ce mandat définissait les attendus de la fonction, essentiellement en termes de procédures et de règles à

respecter, ou à faire respecter. Mais, les nouveaux environnements institutionnels ont depuis longtemps bousculé cette situation. Nous les traiterons brièvement ici en évoquant les initiatives de décentralisation, l'importance accordée au leadership pédagogique et les initiatives plus récentes de responsabilisation et de reddition de compte.

Dès les années 1980, les initiatives de décentralisation des systèmes éducatifs observées dans de très nombreux pays sont venues bousculer le rôle traditionnel des chefs d'établissement. Davantage qu'un relais local d'une autorité plus large, les chefs d'établissement ont progressivement été mandatés pour construire un projet local, adossé à l'environnement singulier dans lequel se situe l'établissement. La notion de projet d'établissement foisonne durant ces années et dans de très nombreux systèmes éducatifs, les chefs d'établissement sont chargés de piloter l'élaboration de ce projet d'établissement censé à la fois reconnaître des spécificités locales et coaliser les acteurs locaux dans une dynamique de projet (cf. Dupriez, 2015).

Progressivement, s'est ensuite imposée à l'échelle internationale l'idée d'un leadership pédagogique à exercer au sein des écoles, en particulier à partir de la fonction de chef d'établissement, ce qui va incontestablement conduire à l'élargissement de la professionnalité de ces acteurs. Dans de très nombreux pays (Jones et Harris, 2014, à propos notamment de Singapour, de Hong Kong et de la Finlande ; Davies *et al.*, 2018, pour le pays de Galles ; Datnow et Park, 2019, pour les États-Unis), le concept de leadership pédagogique (*instructional leadership*) s'impose et façonne une conception très ambitieuse de ce qui est attendu au sein des écoles, généralement sous la responsabilité de la direction. Celle-ci est invitée à soutenir le développement professionnel des enseignants dans le but d'accroître ce que certains (Hargreaves et Fullan, 2012) vont qualifier de capital professionnel. Mais, comme le soulignent Jones et Harris (2014), l'enjeu majeur est celui du capital social des enseignants et des équipes éducatives. L'enjeu est de créer un stock de connexions entre les membres de l'équipe éducative, reposant sur de la confiance et une compréhension commune des situations éducatives, dans le but de stimuler un travail coopératif au sein des établissements et un engagement de tous au bénéfice des objectifs de l'établissement. Une telle dynamique ne peut reposer sur la seule personne du chef d'établissement ; celui-ci est dès lors invité à mettre en place un leadership partagé ou à prendre en considération le caractère distribué du leadership dans le but de créer un réseau d'enseignants leaders au sein de l'établissement. Il s'agit donc de déployer des opérations d'enrôlement et de mobilisation des membres de l'équipe éducative, c'est-à-dire « ... entre autres choses, intéresser les acteurs aux processus susceptibles d'améliorer une situation, les amener à reconnaître et à participer à la résolution d'un problème, ou se rapprocher d'une finalité importante » (Lessard, 2021, p. 13). Un tel paradigme est en rupture avec l'ancien modèle bureaucratico-professionnel ou avec la structure de type « *egg crate* » qui reposait essentiellement sur des procédures bureaucratiques couplées à une large autonomie de chaque enseignant au sein de sa classe. Le défi est donc de taille et, comme le souligne Maroy (2021), plusieurs recherches menées au début des années 2000 en Belgique (Dupriez, 2002), en France (Barrère, 2006) et au Québec (Saint-Germain, 2013) révèlent une véritable distance entre un discours normatif valorisant un tel référentiel et les pratiques effectives dans les écoles qui, dans ces systèmes éducatifs en tout cas, semblent demeurer bien éloignées de ce référentiel.

Enfin, depuis une ou deux décennies, les directions d'établissements sont au cœur des politiques de responsabilisation des établissements et de reddition de comptes envers l'autorité publique. Le chef d'établissement est généralement le premier interlocuteur de l'autorité externe ; c'est souvent lui qui

conclut un contrat de pilotage (Belgique francophone) ou une convention de gestion (Québec). Son rôle gagne à nouveau en complexité, dans la mesure où dans de tels documents, la direction engage son établissement sur des objectifs quantitatifs précis à atteindre à l'issue d'une période clairement définie. Dans le cas du Québec, à partir d'une analyse très fine de la mise en œuvre de la Gestion Axée sur les Résultats (GAR) dans 4 commissions scolaires, Maroy (2021) souligne combien ce nouvel environnement accroît la pression sur la direction pour intensifier son intervention sur le travail pédagogique des enseignants. La direction ne peut plus se contenter d'élaborer un projet et de tenter de coaliser les enseignants autour d'un projet commun. On attend d'elle qu'elle garantisse l'atteinte des « cibles » et qu'elle intervienne en mobilisant des outils quantitatifs (des indicateurs de résultats déclinés à des échelles parfois très fines, permettant par exemple de faire des comparaisons entre des classes d'un même établissement), sociaux (le recours à des groupes de pairs et à des conseillers pédagogiques notamment) et techniques (des supports didactiques) pour encadrer et stimuler le travail des enseignants.

Cette évolution de la fonction a certainement une diversité d'effets sur les directions, qui doivent encore être étudiés avec attention. Elle représente à vrai dire une forme de valorisation de la fonction. De responsable administratif, le chef d'établissement a vu ses interventions étendues à l'animation pédagogique et est aujourd'hui investi d'un rôle de gestionnaire, disposant d'une diversité d'outils pour assurer une véritable « gestion de la pédagogie ». Certains travaux soulignent la relative satisfaction des directions à cet égard, notamment en Belgique francophone (Neri, 2020) où des contrats d'objectifs avec chaque établissement ont récemment été mis en œuvre avec une première cohorte d'établissements. Plus largement, l'ouvrage collectif coordonné par Progin *et al.* (2021) reposant sur une diversité d'études principalement menées en Suisse, en Belgique et au Québec souligne que « les directions d'établissement interrogées déclarent investir l'espace qui leur est laissé et désirent s'approprier la direction des affaires pédagogiques et éducatives » (Progin *et al.*, 2021, p. 224). Ces mêmes auteurs soulignent simultanément le caractère multiforme et hybride de la fonction : les responsabilités administratives des directions sont toujours présentes, l'animation et la gestion pédagogique se sont largement développées, et les pressions externes sont nettement accrues au regard des dispositifs de reddition de comptes, parfois accompagnés de pressions de la part des familles, en particulier dans les environnements de libre choix de l'établissement. Dans certains systèmes éducatifs, et cela semble être le cas au Pays de Galles (Davies *et al.*, 2018), les directions rejettent le dispositif de reddition de comptes, qui est perçu comme inapproprié et instable, et les détournant du cœur de leurs missions.

Au final, nous retiendrons que le métier de chef d'établissement s'est largement complexifié au cours des dernières décennies. La professionnalité des directions s'est élargie et elles sont aujourd'hui investies d'un mandat beaucoup plus large qu'autrefois, les invitant à construire un projet et une culture au sein de l'établissement, mais aussi à agir à partir de leur position hiérarchique et des instruments de mesure mis à leur disposition pour garantir l'amélioration des performances attendue de chaque établissement.

C. Nouveaux modes de gouvernance et acteurs de la contractualisation

L'évolution de l'environnement institutionnel décrite plus haut correspond entre autres au déploiement dans presque tous les pays du monde de politiques de reddition de comptes et de contractualisation avec les établissements. Ces politiques ont non seulement un effet sur des acteurs

traditionnels (tels que les chefs d'établissement et les autorités intermédiaires ou locales), mais elles ont aussi conduit à l'émergence de nouveaux acteurs et à de nouvelles configurations entre acteurs. À nouveau, ce déploiement est extrêmement contingent. Derrière la similitude sémantique et le recours commun à des politiques de responsabilisation et de pilotage par les résultats (*cf.* la notion de *policy-borrowing and lending*⁹, Steiner-Khamsi & Waldow, 2012), voire à des outils très semblables (tests, indicateurs, contrats...), chaque système éducatif a mis en place des combinaisons singulières d'acteurs, qui viennent par ailleurs s'encaster dans des environnements institutionnels eux aussi singuliers.

Dans cette section, nous faisons le choix de présenter un de ces environnements : celui de la Belgique francophone. Cet environnement est intéressant à présenter car il s'agit d'un espace de déploiement d'un pilotage plutôt « réflexif » (contrairement à l'exemple des États-Unis développé ci-dessus, où le recours à des incitants et sanctions est davantage présent) assez proche de ce qui existe dans beaucoup de pays européens, à l'exception du Royaume-Uni. Cet environnement est par ailleurs en mutation, ayant fait l'objet de réformes récentes conduisant à l'émergence de nouveaux dispositifs et de nouveaux acteurs en charge de la contractualisation avec les établissements. Avant la présentation de ces nouveaux dispositifs et acteurs, nous présentons une brève caractérisation de l'environnement institutionnel en Belgique francophone.

1. Le cas de la Belgique francophone : un environnement décentralisé et pilarisé

En Belgique francophone, la montée en puissance des politiques de responsabilisation et de contractualisation avec les établissements scolaires doit être appréhendée non seulement comme un nouveau mode de gouvernance inspiré de la nouvelle gestion publique, mais aussi comme une forme originale d'évolution du régime politique consociatif caractéristique de ce pays. Les régimes consociatifs sont caractéristiques de sociétés fragmentées et contribuent à assurer la stabilité de ces sociétés à travers des accords et compromis entre les élites des différents segments en présence (Lijphart, 1991). Il s'agit donc de régimes politiques reposant sur des processus de négociation et d'équilibres complexes permettant la cohabitation entre les différents segments (ou piliers) de la société. En Belgique, la référence au régime consociatif a surtout été mobilisée pour rendre compte des relations entre le monde laïc et le monde catholique. La paix publique repose historiquement sur l'autonomie relative de chaque pilier et sa capacité à développer ses activités (dans le champ scolaire, mais aussi dans le domaine de la santé, des syndicats, des mutualités, des mouvements de jeunesse...) tout en respectant les accords entre les piliers.

Dans le champ scolaire, ce régime général (présence de deux piliers) et spécifique (liberté d'offre scolaire et liberté, pour les parents, de choisir leur école) se traduit par le développement des réseaux d'enseignement, c'est-à-dire des ensembles d'établissements associés sous la bannière soit de l'autorité publique centrale, soit des autorités publiques locales (les communes en particulier), soit du monde catholique. Historiquement, l'autorité publique reconnaît dès lors en tant que pouvoir organisateur (terme générique utilisé pour caractériser l'entité juridiquement responsable d'un ou de plusieurs établissements) des communes, des provinces, mais aussi des associations à but non lucratif

⁹ Gita Steiner-Khamsi mobilise ce terme de *policy-borrowing and lending* pour caractériser la circulation entre les pays, dans un espace international largement globalisé, de politiques, de dispositifs et de croyances qui se déplacent et se disséminent. Les motifs de cette dissémination sont variés et peuvent renvoyer tout autant à des paramètres culturels qu'à des pressions sociales et politiques ou encore à des formes de mimétisme liées à l'incertitude sur ce qu'il convient de faire.

adossées le plus souvent au monde catholique. Ces pouvoirs organisateurs bénéficient d'une importante autonomie dans le choix des programmes de cours, le recrutement des enseignants ou encore l'élaboration du projet pédagogique de l'établissement. Qu'ils soient publics ou privés, les rémunérations des enseignants sont par contre prises en charge et assumées directement par l'autorité publique et tous les établissements sont soumis à un cadre législatif qui, depuis quelques décennies, tend à s'homogénéiser. Relevons enfin que dans le champ scolaire comme ailleurs, la faiblesse de l'appareil d'état et la discrétion intersegmentaire¹⁰ ont conduit pendant longtemps à un déficit majeur de données publiques (tant quantitatives que qualitatives) sur l'état du système scolaire et les pratiques éducatives au sein des écoles.

Comme l'ont souligné Maroy et Dupriez (2000), les années 1990 ont été caractérisées par le déploiement progressif de réglementations communes à tous les réseaux, et donc à tous les établissements d'enseignement. Ces normes concernent les socles de compétences à atteindre par les élèves (établissement de référentiels), les statuts des enseignants et, dans une certaine mesure, des modalités de fonctionnement des établissements et des règles relatives à l'inscription et au renvoi des élèves.

Dans un second temps, ont été déployées des épreuves externes d'évaluation des élèves, ce qui représentait une nouveauté en Belgique, vu le fonctionnement très décentralisé du système éducatif. Les écoles catholiques avaient souvent recours, à la fin de l'école primaire, à leur propre épreuve. Les écoles dépendant du pouvoir central devaient mettre en œuvre l'épreuve externe de fin de primaire conçue pour les écoles de l'État et les écoles communales disposaient d'une épreuve conçue par les inspecteurs de leur canton. La définition de référentiels et l'harmonisation des programmes mis en place à la fin des années 1990 doivent donc aussi être lues comme des étapes intermédiaires permettant le déploiement ultérieur d'épreuves externes communes pour tous les établissements, qui deviennent effectives en 2009 pour la fin du primaire et en 2013 pour la fin du premier degré du secondaire (14 ans).

Relevons également (cf. Mangez, 2011) que le développement du pilotage par les résultats en Belgique francophone s'est inscrit bien davantage dans la perspective d'un renforcement de l'autorité publique que dans une perspective libérale de mise en concurrence des établissements. Les décrets adoptés en la matière vont d'ailleurs strictement interdire toute forme de diffusion des résultats obtenus par un établissement, ce qui permet aussi de respecter la traditionnelle discrétion caractéristique des systèmes consociatifs. À la suite de Barbana (2018), on peut également souligner que ces épreuves externes sont accompagnées d'une diversité d'« outils réflexifs » tels que des pistes didactiques pour les enseignants, des indications permettant de comparer les résultats d'un établissement avec la moyenne d'autres établissements semblables ou encore l'accès aux épreuves des années antérieures. Ces outils ont pour objectif de susciter la réflexivité des directions et des équipes éducatives, et là où c'est nécessaire, l'amélioration des pratiques éducatives locales. Ce sont donc des dispositifs d'incitation à la réflexivité qui ont été mobilisés, plutôt que des récompenses et des sanctions adossées aux performances des écoles.

¹⁰ Les politologues utilisent ce terme de 'discrétion intersegmentaire' pour caractériser ces régimes consociatifs : dans la mesure où des accords ont été établis entre les élites des différents segments de la société, on observe souvent une relative « clôture » de chacun des segments et une visibilité réduite du travail mené en leur sein.

2. Les acteurs sollicités autour des contrats d'objectifs

Il y a donc une préparation progressive au déploiement de politiques plus affirmées de pilotage par les résultats. Le changement majeur est inscrit dans le décret du 13 septembre 2018¹¹ et signe la transition entre une approche essentiellement réflexive et le déploiement d'un nouveau dispositif de contractualisation, qui va conduire à des « contrats » d'objectifs et à des réactions plus fermes (annoncées) vis-à-vis des établissements qui ne répondent pas suffisamment au nouveau cadre décentralisé.

Dans le cadre de cette nouvelle politique, le Gouvernement a défini 7 objectifs d'amélioration qui représentent des priorités de progression pour le système éducatif dans son ensemble, et devront baliser les objectifs spécifiques de chaque établissement. Ces objectifs d'amélioration sont les suivants :

- améliorer significativement les savoirs et les compétences des élèves ;
- augmenter la part des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur ;
- réduire les différences entre les résultats des élèves les plus favorisés et des élèves les moins favorisés d'un point de vue socio-économique ;
- réduire progressivement le redoublement et le décrochage ;
- réduire les changements d'école au sein du tronc commun ;
- augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire ;
- accroître les indices du bien-être à l'école et du climat scolaire.

Chaque établissement a ensuite été invité à établir un diagnostic (participatif) de sa situation, en s'appuyant sur une série de données quantitatives fournies par les autorités éducatives, mais aussi sur une enquête réalisée auprès des parents et une analyse approfondie de ces données réalisée avec l'équipe éducative. À partir de ce diagnostic, les établissements rédigent ensuite un plan de pilotage. Ce dernier est construit autour d'un minimum de 3 objectifs spécifiques, qui sont des déclinaisons locales des objectifs d'amélioration. Ces objectifs spécifiques révèlent ainsi ce à quoi s'engage un établissement et quel est son objectif quantitatif (ou sa marge de progression) à atteindre dans un délai de 6 ans. Une fois ces objectifs définis, chaque établissement doit indiquer avec beaucoup de précision quelles sont les stratégies générales et les actions spécifiques qui seront menées pour atteindre l'objectif annoncé. Tous ces éléments donnent lieu à ce qui est qualifié de plan de pilotage. Ce plan de pilotage est alors soumis par la direction et le pouvoir organisateur (pour rappel, l'entité juridiquement responsable d'un ou de plusieurs établissements) au représentant de l'autorité publique : le Délégué au Contrat d'Objectifs (DCO). Ce dernier est une des manifestations les plus visibles et tangibles de cette réforme, dans la mesure où cette fonction a été créée de toute pièce pour assurer le déploiement de cette politique. Si le DCO valide le plan de pilotage, celui-ci devient un contrat d'objectifs établi entre l'autorité publique, le pouvoir organisateur de l'établissement et la direction de l'établissement.

¹¹ Décret du 13 septembre 2018 portant création du Service général de Pilotage des Écoles et des Centres psycho-médico-sociaux et fixant le statut des Directeurs de zone et Délégués au contrat d'objectifs.

Encadré 3 : Les délégués au contrat d'objectifs en Belgique francophone

Le DCO est le représentant local de l'autorité publique auprès des établissements. Il est chargé d'une part de la procédure de contractualisation des *plans de pilotage* et d'autre part de la procédure de contractualisation des *dispositifs d'ajustement* (avec les écoles en écart manifeste de performances). Dans les deux cas de figure, il en assure le suivi et l'évaluation de leur degré de réalisation.

Par rapport aux plans de pilotage des établissements, le DCO est chargé de leur analyse et il lui revient de détecter une éventuelle erreur manifeste d'appréciation dans la fixation des objectifs spécifiques des plans de pilotage et dans les stratégies définies pour les atteindre. Le DCO dispose de 60 jours pour réaliser cette analyse. Si à l'issue de cette analyse, le DCO approuve le plan de pilotage, il le soumet à la signature du Directeur de zone (son supérieur hiérarchique), le contresigne lui-même et le renvoie à l'établissement pour signature par le pouvoir organisateur et contresignature par le directeur. Le document constitue dès lors le contrat d'objectifs de l'établissement.

Par contre, si à l'issue de l'analyse, le DCO juge que le plan de pilotage ne répond pas aux termes du décret (adéquation et conformité), il émet des recommandations motivées à l'attention du directeur et du pouvoir organisateur afin que le plan de pilotage soit adapté. L'établissement dispose de 40 jours pour renvoyer un plan de pilotage adapté au DCO qui procède à une nouvelle analyse selon les mêmes critères, procédures et modalités. En cas de refus ou d'incapacité de l'établissement à établir un plan de pilotage, le DCO met en place un processus de suivi rapproché et peut notamment solliciter la réalisation d'une procédure d'audit externe de l'établissement. Ultérieurement, le DCO procède à l'évaluation de la mise en œuvre du contrat d'objectifs. Il réalise une évaluation intermédiaire après trois années et l'évaluation finale au terme des six années. Les évaluations, motivées, portent sur la mise en œuvre des stratégies et sur leur efficacité au regard des objectifs spécifiques fixés. Si l'évaluation intermédiaire révèle que la mise en œuvre du contrat d'objectifs ne permet pas de rencontrer les objectifs fixés, une modification de ce contrat est proposée par l'établissement et analysée pour approbation par le DCO suivant les mêmes critères et procédures.

Par contre, si cette évaluation intermédiaire révèle une mauvaise volonté manifeste de mettre en œuvre le contrat d'objectifs ou une incapacité manifeste à atteindre les objectifs visés, le DCO met en place un processus rapproché et revient annuellement dans l'établissement pour évaluer la mise en œuvre du contrat d'objectifs. Il peut également solliciter la réalisation d'une procédure d'audit externe de l'établissement.

Que ce soit pour réaliser l'analyse du plan de pilotage, pour procéder à l'évaluation du contrat d'objectifs ou dans le cas du processus de suivi rapproché, le DCO peut, entre autres, rencontrer le pouvoir organisateur, le directeur, l'équipe pédagogique et éducative de l'établissement, les représentants des parents de l'école, les représentants des organes locaux de concertation sociale et, pour l'enseignement secondaire, les représentants des élèves. Dans tous les cas, le DCO motive ses décisions dans le respect de la liberté du pouvoir organisateur en matière de méthodes pédagogiques. Dans les cas exceptionnels où la procédure de suivi telle que décrite ci-dessus ne peut être mise en place ou n'est pas respectée, il revient au Directeur de zone, si nécessaire, d'imposer la désignation d'un manager de crise par le pouvoir organisateur.

Par ailleurs, pour les établissements dont les performances présentent un écart significatif en dessous de la moyenne des établissements comparables, après que le Service général de l'Inspection a procédé

à un audit, le DCO fixe des *objectifs d'ajustement* pour l'établissement concerné et propose des supports ou ressources dont la liste est arrêtée par le Gouvernement. Il revient à l'établissement de proposer un *dispositif d'ajustement* adapté à sa situation et qui vise la rencontre des objectifs fixés. Le DCO procède à l'analyse et à la contractualisation du dispositif d'ajustement dans le même esprit et selon les mêmes procédures que pour les contrats d'objectifs. À l'issue du processus, le dispositif d'ajustement approuvé est signé par les différentes parties. Il constitue ainsi le protocole de collaboration conclu entre le PO, sa Fédération de pouvoirs organisateurs¹² (le cas échéant) et le Gouvernement pour une durée de trois ans maximum. Le DCO exerce un suivi rapproché de la mise en œuvre du protocole de collaboration et procède annuellement à son évaluation dans le même esprit, selon les mêmes procédures et avec les mêmes conséquences que l'évaluation des contrats d'objectifs.

Source : Circulaire 7189 du 20 juin 2019 et Décret du 13 septembre 2018

Cette nouvelle politique mise en place par le Décret de 2018 crée de la sorte de toute pièce cette nouvelle fonction de DCO (eux-mêmes supervisés par des Directeurs de zone). Mais ce dispositif de contractualisation a également des effets parallèles sur d'autres acteurs.

Les directeurs d'établissements voient ainsi leur fonction renforcée à travers le mandat qui leur est confié de piloter l'élaboration du plan de pilotage et de co-signer le contrat d'objectifs. Les Fédérations de pouvoirs organisateurs ont également une place dans ce nouveau dispositif : elles ont d'ailleurs été renforcées par un groupe de conseillers pédagogiques, destinés à soutenir les établissements associés dans l'élaboration des plans de pilotage. Ces conseillers, réunis dans des services d'accompagnement, appuient les établissements dans leur travail de diagnostic et de choix d'actions prioritaires à développer. Ils interviennent à travers des formations spécifiques, la production de documents et d'outils utiles aux équipes éducatives ou encore à travers des accompagnements et animations de réunions dans les établissements.

D. Présence accrue du privé, diversification et autonomisation des acteurs

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, la figure du marché et ses corollaires sont clairement présentes dans le secteur de l'éducation depuis quelques décennies. Les frontières entre le public et le privé sont devenues plus poreuses et les acteurs privés (avec ou sans but lucratif) sont de plus en plus présents en tant que responsables d'établissement(s), producteurs de services tels que des manuels et logiciels scolaires, producteurs de tests à destination des élèves ou encore des entités de conseil et d'accompagnement pédagogiques. Mais, au-delà d'une telle présence manifeste dans de très nombreux pays, il faut aussi acter la présence d'entités privées participant de manière significative à l'élaboration de diagnostics et de politiques éducatives (Verger *et al.*, 2016) ou encore l'incorporation de logiques « privées » dans la régulation de systèmes éducatifs publics. Sur ce plan, il vaut la peine de mentionner les expériences de rémunération « au mérite » des enseignants dont on connaît pourtant les limites (*cf.* Larré, 2009) et le recours de plus en plus fréquent au libre-choix d'un établissement par les familles, censé représenter une pression sur la qualité des services scolaires.

¹² Les pouvoirs organisateurs du réseau public local (pour l'essentiel, des écoles communales) et de l'enseignement privé subventionné sont historiquement organisés au sein de fédérations de pouvoirs organisateurs. Ces fédérations agissent en quelque sorte en tant que fédérations d'employeurs et reçoivent du gouvernement des ressources (entre autres des conseillers pédagogiques) pour soutenir et accompagner les établissements affiliés.

Dans le cadre de ce rapport, nous illustrerons brièvement une de ces tendances : la présence croissante d'établissements « indépendants » en Angleterre, qui révèle simultanément la place réservée à des acteurs privés et l'accroissement de l'autonomie attribuée aux établissements dans ce système éducatif.

Historiquement, le système éducatif anglais est très lié aux autorités municipales (les *Local Education Authorities*, LEA) dont dépendent les établissements publics. Depuis 1988, un certain nombre de compétences ont toutefois été transférées aux établissements dans un contexte idéologique de critique de la bureaucratie et de promotion du libre-choix des familles. Ainsi, les établissements anglais bénéficient depuis longtemps d'une relative autonomie dans la gestion de leurs finances, de leur personnel et du projet éducatif de l'établissement. Dans le discours des autorités politiques, cette autonomie croissante a été « échangée » contre un contrôle plus strict des établissements qui porte essentiellement sur leur capacité à atteindre des objectifs (davantage que sur le respect de procédures). Cette évaluation s'appuie d'une part sur les résultats des élèves à des épreuves externes standardisées et d'autre part sur des visites (elles sont plus fréquentes si l'établissement est jugé peu performant) des services d'inspection (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Ofsted*).

C'est dans cet environnement que depuis 2002, les établissements scolaires peuvent obtenir le statut d'*academies*¹³. Il s'agit d'écoles indépendantes, sans but lucratif, bénéficiant de bien davantage d'autonomie que les établissements sous l'autorité des LEA. Ces écoles indépendantes reçoivent la même dotation financière que les écoles rattachées aux LEA, mais leur interlocuteur est directement le secrétariat d'État à l'éducation. Elles sont autonomes sur la gestion de leur budget et de leur personnel, avec beaucoup de liberté dans le recrutement, les conditions d'emploi et les salaires des enseignants, qui peuvent varier en fonction de critères locaux définis par l'employeur. Elles peuvent aussi se détacher du curriculum national, et soumettre alors un programme d'études alternatif. Elles ont aussi beaucoup de liberté dans la définition des périodes de cours, des horaires de cours et du calendrier annuel (Jackson, 2019). Le statut d'académie peut être octroyé suite à la demande d'un établissement (dont les évaluations sont positives ou très positives). Mais, un établissement jugé faible ou peu performant peut aussi être contraint à passer sous le statut d'académie, sous la responsabilité d'un sponsor qui peut être une fondation caritative, une entreprise privée, une université ou une association professionnelle d'établissements scolaires. Ces sponsors ont généralement le statut de *Multi-Academy Trust* (MAT) dans la mesure où ils gèrent plusieurs établissements. Selon le recensement de 2018, 50 % des élèves scolarisés dans l'enseignement public anglais étaient inscrits à cette date dans une école sous le statut d'académie (y inclus les *free schools*), ce qui illustre le succès de ce programme.

De nombreuses recherches ont tenté d'évaluer la capacité de ces écoles indépendantes à remplir les missions de l'école et à faire progresser leurs élèves. Les résultats de ces recherches permettent difficilement d'être catégorique. Certains auteurs (cf. Gorard, 2014) considèrent que rien ne permet de conclure à un différentiel d'efficacité, ni en faveur, ni en défaveur des académies. D'autres travaux récents (Eyles & Machin, 2019) analysant uniquement des données relatives au secondaire et portant sur des écoles « faibles » passées sous la responsabilité d'un sponsor suggèrent un effet positif

¹³ Il existe aussi depuis 2010 le statut de *free school* qui sont de nouveaux établissements créés à la demande de parents ou d'un sponsor. Ils ont un statut similaire à celui des académies.

statistiquement significatif de ces programmes (une différence de 0,12 écart type avec le groupe contrôle, pour une année d'étude).

Ces résultats mitigés sont proches de ce qui a été mis en évidence aux États-Unis à propos des *charter schools* (cf. note de bas de page n°5, p. 15), version américaine d'écoles indépendantes bénéficiant de subventions publiques. Ici aussi, des résultats contrastés apparaissent en fonction des études. Une des études les plus rigoureuses menées par le *National Center on Education and the Economy* (NCEE) (Gleason *et al.*, 2010) conclut toutefois à une absence de différence entre les *charter schools*¹⁴ et les écoles publiques tant en mathématiques qu'en anglais. Certaines revues de la littérature (Eyles *et al.*, 2016) suggèrent par ailleurs que les *charter schools* auraient un effet positif dans les environnements urbains (caractérisés par une forte ségrégation ethnique et sociale), effet qui ne se reproduirait pas en dehors des villes.

Cette rapide illustration permet d'attirer l'attention du lecteur sur le brouillage des frontières entre le public et le privé. Elle souligne aussi la multiplication des modalités et des logiques de sollicitation des acteurs locaux (direction et enseignants) soumis simultanément à des prescriptions toujours bien présentes, à une évaluation de leurs performances et à une pression du marché, dans un environnement où le public est de moins en moins captif.

E. Les communautés d'apprentissage professionnelles¹⁵

Pour rendre compte de la diversité des acteurs et dispositifs sollicités au bénéfice de réformes et de changements pédagogiques, ce rapport ne peut se clore sans évoquer les dispositifs collaboratifs entre enseignants, mis en place dans de nombreux pays. De tels dispositifs ne sont pas nécessairement associés à la mise en œuvre d'une réforme particulière, mais ils représentent une conception plus générale de la place des enseignants comme acteurs pédagogiques et acteurs d'innovation pédagogique. Leur but est généralement de favoriser l'apprentissage, l'engagement et la créativité des enseignants au bénéfice de leur profession, que ce soit en lien avec une réforme (un nouveau curriculum par exemple), un projet de l'établissement ou au bénéfice d'un projet singulier porté par un groupe d'enseignants. Dans le cadre de ce rapport, nous allons nous intéresser aux Communautés d'Apprentissage Professionnelles¹⁶ (CAPs) qui depuis une vingtaine d'années se sont développées dans de nombreux systèmes éducatifs dont les États-Unis, le Québec, l'Ontario, le Pays de Galles...

Derrière l'idée de communauté d'apprentissage, il est important de comprendre qu'il y a fondamentalement une conception particulière de l'apprentissage. À l'origine du concept de communauté d'apprentissage, se trouve en effet la théorie de « l'apprentissage situé » développée par Lave et Wenger au début des années 1990 (Lave & Wenger, 1991a) lorsqu'ils étudiaient le compagnonnage comme forme d'apprentissage.

¹⁴ L'étude portait uniquement sur des charter schools, de type middle schools (11-14 ans), dont l'accès est régi par un tirage au sort entre les élèves candidats. Ce tirage au sort était d'ailleurs utilisé d'un point de vue méthodologique comme une forme de distribution aléatoire entre le groupe expérimental (charter schools) et le groupe contrôle (un autre établissement public où ont été scolarisés les élèves non tirés au sort).

¹⁵ Cette section du texte est fortement inspirée du rapport de recherche co-rédigé par Dellisse, Cattonar et Dupriez (2020).

¹⁶ En anglais : Professional Learning Communities (PLC).

L'apprentissage situé est une théorie sociale de l'apprentissage qui vise à expliquer comment un individu peut acquérir de nouvelles connaissances (professionnelles) en s'impliquant dans une communauté de pairs ou de professionnels. Cette théorie de l'apprentissage se distingue des théories existantes, sans pour autant les invalider, car elle s'appuie sur des préconceptions spécifiques que Bouker (2017, p. 37) résume de la manière suivante : « l'homme est un être social, la connaissance est une question de compétence et enfin, la connaissance consiste à participer à la poursuite d'un but, la recherche de sens, connaître le monde et s'engager de façon significative ». En effet, au lieu de questionner les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition de nouvelles connaissances, cette théorie de l'apprentissage situé se concentre sur l'engagement social qui caractérise une personne au sein d'un groupe partageant des représentations, des valeurs et des pratiques. Dans cette perspective, l'apprentissage est caractérisé comme une trajectoire de participation à un tel groupe. La théorie de l'apprentissage situé met donc l'accent sur la relation entre l'apprentissage et la situation sociale dans laquelle il se produit.

Dans ses travaux, Wenger (1998, 2005) va identifier quatre composantes qui structurent cette théorie sociale de l'apprentissage à la fois social et situé. Ces quatre composantes sont :

1. La communauté qui désigne un groupe de personnes qui travaillent ensemble pour faciliter le travail et les tâches qui leur incombent.
2. La pratique qui fait référence aux ressources et activités communes des membres du groupe, mobilisées dans la réalisation du travail.
3. Le sens qui correspond à la manière dont les membres du groupe vont vivre et expérimenter le monde de manière significative.
4. L'identité qui fait référence à l'impact que va avoir l'apprentissage au sein du groupe sur la personne.

Dans cette perspective, ce sont l'engagement et la participation active aux activités de la communauté ainsi que l'interaction entre les membres qui sont sources d'apprentissages (Barcet *et al.*, 2004 ; Escalié & Chaliès, 2011). L'apprentissage dans ces communautés n'est donc pas le résultat d'une transmission cognitive, mais le fruit de l'interaction entre les membres.

Cette théorie de l'apprentissage a progressivement été mobilisée (dans une diversité de secteurs d'activité) dans une perspective proactive, dans le but d'imaginer des environnements de travail et des dispositifs professionnels, susceptibles de promouvoir l'engagement et l'apprentissage des travailleurs. Dans le champ scolaire, cette perspective s'est fortement développée depuis deux décennies, au départ de l'Amérique du Nord. Liliane Dionne, professeure à l'université d'Ottawa, et ses collègues la définissent de la sorte :

« La communauté d'apprentissage se définit comme un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens. Dans sa dimension affective, la communauté d'apprentissage encourage l'enseignant au partage de savoirs et au soutien entre collègues. Enfin, dans sa dimension idéologique, la communauté d'apprentissage sert à l'émancipation des enseignants, par l'utilisation des recherches, en reconnaissant leur rôle dans la production de ces recherches, et elle vise ultimement à créer une cohésion et une vision commune dans l'école. »
(Dionne *et al.*, 2010, p. 36)

Dans cette perspective, la communauté d'apprentissage fonctionne grâce au partage collectif des enseignants concernant leurs pratiques pédagogiques au sein d'espaces de collaboration qui permettent le partage de réflexions et la résolution de problèmes liés à la pratique. Ces espaces de collaboration permettent également de construire des significations partagées et de nouvelles façons de faire liées aux pratiques pédagogiques (Dionne *et al.*, 2010).

Bien que le concept de « communauté d'apprentissage » soit de plus en plus répandu dans la littérature scientifique, sa conceptualisation et son opérationnalisation varient en fonction des recherches et des contextes empiriques (Lomos *et al.*, 2011). À partir de ce constat, Lomos et ses collègues (2011) ont réalisé, dans le cadre d'une méta-analyse, une synthèse compréhensive de la conceptualisation et de l'opérationnalisation des communautés d'apprentissage professionnelles dans les études empiriques qu'ils ont consultées. Ce travail leur a permis d'identifier cinq caractéristiques récurrentes de ces communautés :

1. Un dialogue réflexif, c'est-à-dire la participation des enseignants à des dialogues professionnels sur des questions éducatives spécifiques.
2. La déprivatisation des pratiques : les enseignants exposent leurs pratiques (à travers des récits, de traces d'élèves, d'observations en classe...) dans le but de donner et de recevoir des feedbacks.
3. Des activités collaboratives, c'est-à-dire des activités dans laquelle les enseignants s'engagent et travaillent ensemble.
4. Une vision partagée des objectifs qui se réfère au degré d'accord entre les enseignants par rapport à la mission de l'école et ses principes de fonctionnement, et par extension aux nouvelles pratiques à mettre en œuvre.
5. Un focus collectif sur l'apprentissage des élèves, indiquant l'engagement mutuel du personnel enseignant envers la réussite des élèves.

Enfin, nous pouvons souligner une dernière caractéristique qui n'est pas formellement identifiée comme un élément indispensable des communautés d'apprentissage, mais dont beaucoup d'auteurs (notamment Cristol *et al.*, 2017 ; Dionne *et al.*, 2010) soulignent l'importance : la présence au sein ou à proximité des communautés d'un expert, ou ce que Cristol et ses collègues (2017) qualifient de « facilitateur » de l'apprentissage (*Professional Learning Community Facilitator*). Le rôle de cet expert, qui dispose d'une maîtrise approfondie de la thématique travaillée, est de faciliter et soutenir le développement de la communauté et l'apprentissage en aidant notamment au repérage des sources fiables d'informations et à la reformulation du savoir collectif pour faire le point sur son état d'avancement et sa progression.

Au-delà de cette théorie de l'apprentissage et des définitions proposées ici, il faut toutefois reconnaître que la manière dont les CAPs ont été déployées dans divers systèmes éducatifs est largement contrastée. Dans l'encadré n°4, nous rendons compte de ce processus au Pays de Galles.

Encadré 4 : Les communautés d'apprentissage au Pays de Galles

Le *School Effectiveness Framework* (SEF) est une stratégie mise en place par le *Welsh Assembly Government* pour soutenir la mise en œuvre réussie des réformes systémiques et l'amélioration des performances de tous les élèves. Afin de contribuer à ce processus d'implantation des réformes, des

communautés d'apprentissage professionnelles ont été instaurées (aussi bien au sein des écoles qu'entre elles) et imposées par le gouvernement à l'ensemble du système éducatif. Selon Harris et Jones (2010), l'argument de base pour justifier cette imposition est qu'en instaurant des communautés d'apprentissage professionnelles, les écoles vont pouvoir améliorer les résultats de leurs élèves grâce aux changements de pratiques pédagogiques induits par ces communautés.

Au Pays de Galles, l'objectif premier des communautés d'apprentissage professionnelles est donc de construire les habiletés nécessaires au changement. Plus particulièrement, les communautés sont perçues comme un moyen d'offrir l'opportunité aux professionnels de l'éducation d'apprendre de nouvelles pratiques et d'acquérir de nouvelles connaissances qui vont leur permettre d'améliorer les apprentissages des élèves. Dans ce cadre, les communautés d'apprentissage professionnelles sont considérées comme un moyen de renforcer le *networking* professionnel et la collaboration entre enseignants, ce qui est considéré ici comme le levier principal du changement. L'idée plus générale défendue par le *Welsh Assembly Government* est qu'une augmentation de la qualité des pratiques professionnelles, *via* les communautés d'apprentissage professionnelles, augmentera la qualité globale du système éducatif. Cependant, relèvent Harris & Jones (2010), l'amélioration des pratiques n'est possible que si les enseignants se concentrent sur ce qui est considéré comme le cœur du travail, c'est-à-dire l'enseignement et l'apprentissage. C'est donc bien cela qui est au cœur des CAPs galloises.

Les communautés d'apprentissage professionnelles introduites au Pays de Galles se basent sur le modèle de Lave et Wenger (1991) dans lequel la pratique se forge, se raffine, se construit grâce à la collaboration des personnes impliquées dans la communauté, ainsi que sur les travaux de Fullan (2010) qui insistent sur la nécessité de créer une « culture de l'apprentissage » soulignant l'importance d'apprendre les uns des autres et de s'engager collectivement. De plus, le dispositif gallois se caractérise par la participation des enseignants aux prises de décision, le partage d'objectifs communs, l'engagement dans un travail de collaboration et l'acceptation de partager une responsabilité commune par rapport aux résultats de ce travail.

L'introduction des communautés d'apprentissage professionnelles au Pays de Galles ne s'est pas faite à l'échelle du système d'un seul coup. En effet, une expérience pilote s'est mise en place dans un premier temps au niveau régional avec des groupes de 6 écoles. Les CAPs dans cette expérience pilote, avaient quatre caractéristiques principales (Harris & Jones, 2010, p. 176) :

1. Elles étaient formées par des enseignants de différents niveaux au sein de l'école ayant des compétences, des perspectives et des niveaux d'expériences différents.
2. Elles impliquaient la participation de la direction, mais pas nécessairement comme leader ou responsable de la communauté.
3. Elles avaient une dimension « recherche-action » pour identifier les pratiques pédagogiques pouvant améliorer les apprentissages des élèves tout en étant liées au SEF.
4. Elles focalisaient les discussions sur l'amélioration des résultats des élèves et l'impact du changement afin d'avoir un effet positif sur les apprentissages des élèves.

L'analyse de cette expérience pilote, avant une diffusion plus large des CAPs, a permis de mettre en avant plusieurs éléments nécessaires pour faire d'une communauté d'apprentissage professionnelle une communauté jugée « efficace ». Harris et Jones (2010, p. 179) résumant ces éléments de la manière suivante, en soulignant l'importance :

1. du respect et de la confiance entre les enseignants aussi bien au sein de l'école que dans le réseau professionnel dans lequel s'inscrit la communauté ;
2. de posséder une base de connaissances et de compétences suffisantes pour mettre en œuvre une pédagogie efficace qui conduit à un apprentissage efficace ;
3. d'un leadership soutenant de la part des personnes occupant un rôle clé dans la communauté ainsi que des pratiques de leadership partagé ;
4. des normes visant une recherche critique continue de nouvelles pratiques et impliquant une amélioration constante ;
5. d'une vision partagée et d'objectifs communs ;
6. d'une norme de participation à la prise de décision collective ;
7. des relations collégiales entre les enseignants ;
8. d'une attention particulière portée aux effets et aux résultats de la communauté pour les apprentissages des élèves ;
9. de l'utilisation de feedbacks critiques des autres enseignants sur ses propres pratiques.

Source : Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172–181.

V. Un acteur qui demeure central : l'enseignant

À ce stade de notre analyse, nous avons donc souligné la modification des environnements institutionnels ayant accordé une place à de « nouveaux » instruments d'action publique. Ces nouveaux instruments se combinent à des formes d'intervention plus traditionnelles telles que les réformes. Dans ce contexte renouvelé et complexifié, les acteurs susceptibles d'intervenir et de promouvoir des formes diverses de changement pédagogique sont également plus nombreux. Les sections précédentes du texte ont souligné cette évolution.

Toutefois, de manière incontestable, l'enseignant demeure le cœur des différentes stratégies visant à promouvoir des formes diverses de changement éducatif et pédagogique¹⁷. Il en demeure le cœur, mais la conception de cette position centrale est cependant affectée. C'est ce que nous allons tenter de rendre explicite dans cette dernière section. Dans un premier temps, nous allons souligner l'impact sur les enseignants de la double évolution des politiques de reddition de comptes et du recours à l'éducation fondée sur des preuves. Nous tenterons de montrer que cette double évolution affecte simultanément l'autonomie professionnelle des enseignants et la confiance qui leur est octroyée. En contraste avec cette première tendance, nous soulignerons ensuite la présence d'un point de vue critique sur cette réduction de l'autonomie des enseignants et, parallèlement, le développement d'autres initiatives soulignant au contraire l'importance d'une collaboration avec les enseignants, susceptible de soutenir leur développement professionnel et leur jugement professionnel.

A. Convocation des preuves et reddition de comptes : vers une réduction de l'autonomie et de la confiance envers les enseignants

L'hypothèse que nous proposons ici est que la combinaison des politiques de reddition de comptes et de recours à l'*Evidence-Based Education* (EBE) a contribué à mettre en place un environnement institutionnel susceptible de réduire le pouvoir des enseignants sur leur propre travail au bénéfice de différents acteurs externes aux établissements investis de nouvelles missions, d'évaluation d'une part et de la production des savoirs et procédures légitimes pour l'enseignement d'autre part.

Si cette évolution est observée et débattue dans de nombreux pays, c'est probablement aux États-Unis qu'elle est la plus manifeste et c'est cet environnement-là en particulier que nous décrivons brièvement ci-dessous.

Quel est le paysage de l'enseignement aux États-Unis au cours des années 2000 ? La notion de référentiel s'est diffusée dans tout le système éducatif. Des épreuves externes accompagnent ces référentiels et mesurent périodiquement les progrès des élèves et la capacité des écoles à faire progresser les élèves. À la suite de *No Child Left Behind* (2001), tous les états et districts ont recours à des *school report cards*, indiquant à chaque école dans quelle mesure elle atteint les objectifs de

¹⁷ Le rapport de l'OCDE « Education Policy Outlook » (2019) fait un travail d'identification des priorités en termes de politiques éducatives dans 43 systèmes éducatifs. Parmi les 24 types de priorité analysées, il vaut la peine de souligner que l'accroissement des compétences des enseignants et l'amélioration de leur formation arrive en second lieu, presque à égalité avec les politiques visant à repenser et à redistribuer les responsabilités entre les différents niveaux des systèmes éducatifs (cf. politiques de responsabilisation et de reddition de comptes). De manière plus précise et un peu plus large, ce rapport souligne que, entre 2008 et 2019, 31 systèmes éducatifs ont développé des politiques spécifiques d'amélioration des compétences des enseignants, 23 systèmes éducatifs ont investi dans l'attractivité et la rétention des enseignants et 12 systèmes éducatifs ont investi dans l'amélioration des conditions de travail des enseignants.

performance préétablis. Des dispositifs de pression et de sanction (pouvant aller jusqu'à la fermeture des établissements) sont prévus envers les écoles sous-performantes. Mais ce dispositif de régulation prévoit également des mesures de soutien et d'appui aux écoles, de même que des formations pour les enseignants. Davantage que la plupart des pays européens, les États-Unis vont d'ailleurs investir et développer des dispositifs d'accompagnement des écoles et des enseignants. Ces programmes sont censés être fondés sur des résultats de recherches et faire eux-mêmes l'objet de recherches évaluatives très rigoureuses, idéalement sous un protocole expérimental. Parmi les différents programmes d'intervention, les plus connus sont les *Comprehensive School Reforms* (cf. section 0 C, p. 17 de ce texte) qui visent le plus souvent une diversité de facettes dans l'établissement (sa gestion, le rapport aux parents, mais aussi et surtout les méthodes d'enseignement) et proposent aux acteurs scolaires à la fois des outils de travail plus ou moins standardisés, une formation à ces outils et un coaching, c'est-à-dire un accompagnement dans l'appropriation et l'usage des outils.

Les politiques de reddition de comptes adressées aux écoles sont d'ailleurs construites à partir de la conviction que des solutions existent, autrement dit que l'on sait ce qu'il faut faire et comment il faut intervenir pour atteindre les objectifs du système éducatif. Et c'est parce que des réponses existent, ou sont censées exister, que l'autorité peut sanctionner les écoles sous-performantes et parfois récompenser les équipes éducatives obtenant des résultats remarquables, à travers des primes salariales par exemple. Les enseignants sont dès lors soumis à un double dispositif de réduction de la confiance qui leur était accordée : c'est la mesure de la performance qui dorénavant révèle la qualité du travail enseignant et c'est la recherche expérimentale qui indique les (bonnes) pratiques à adopter au sein de la classe. Ce n'est donc plus l'enseignant qui sait ni ce qu'il a fait, ni ce qu'il doit faire.

Bien au-delà des États-Unis, et sous des formes qui varient en fonction des systèmes éducatifs, on peut observer dans de très nombreux pays des dispositifs de rationalisation des pratiques professionnelles combinant peu ou prou ces deux ingrédients : le recours à de mesures externes et la valorisation de pratiques éducatives fondées sur des preuves. De nombreuses recherches ont tenté de saisir les effets de ces politiques sur les enseignants.

Rappelons à cet égard le résultat de travaux menés en France par Juliette Verdière (2011 et 2013) qui soulignait la distance prise par les enseignants face aux indicateurs de performances diffusés par l'autorité publique. Au Québec, Maroy (2021) souligne que la politique de Gestion Axée sur les Résultats (GAR) conduit à une pression normative très forte sur les enseignants, lourdement focalisée sur l'efficacité de leurs pratiques. Cette pression passe non seulement par le recours intensif à des indicateurs de performances, mais aussi par des stratégies d'injonction à la réflexivité. Les enseignants doivent en effet participer à des moments de réflexion individuelle et collective sur leurs pratiques lors de rencontres au sein des départements et parfois lors de supervisions individuelles (plus rares) pour les enseignants dont les pratiques et les performances sont jugées problématiques. Cette double opération, de mobilisation de données chiffrées et d'invitation à une réflexivité instrumentale, conduit *de facto* à une restriction de l'autonomie de réflexion des enseignants, vu la focalisation marquée sur des questions d'efficacité des pratiques pédagogiques, au détriment d'autres questions sur les finalités de l'école par exemple. Cela conduit aussi à restreindre l'autonomie de décision des enseignants en matière de couverture curriculaire (le respect strict du curriculum s'impose avec plus de force qu'auparavant car les épreuves d'évaluation externe sont étroitement alignées sur celui-ci) et de pratiques d'évaluation des élèves, relève Maroy (2021).

Aux États-Unis, beaucoup d'auteurs se sont intéressés aux modes de réception par les enseignants des programmes de type CSR décrits plus haut. Si beaucoup d'établissements en « écarts de performances » ont été fermement invités à adopter un programme, une certaine autonomie existait à l'échelle des districts ou des écoles dans le choix du programme. Mais, comme le souligne Datnow (2020), ce choix était souvent un choix restreint et balisé par le district. Plus fondamentalement, relève Datnow, ces propositions de réformes (les CSR) sont créées en dehors des écoles et à distance des enseignants. Elles révèlent une conception hiérarchique du changement et requièrent souvent des enseignants qu'ils appliquent strictement les procédures prévues par les concepteurs de la réforme. La fidélité de l'implémentation est d'ailleurs le plus souvent (à son tour) mesurée et de nombreuses recherches (Durlak & DuPre, 2008) vont expliquer le faible impact de ces programmes par un manque de fidélité de l'implémentation. Dans les schémas les plus problématiques, les enseignants sont donc à la fois dépossédés d'une part de leur autonomie professionnelle et responsables de l'échec du programme qu'ils auraient inadéquatement mis en œuvre.

B. L'importance du jugement professionnel des enseignants

En tension avec cette tendance, un certain nombre d'auteurs considèrent qu'au contraire, il faut dans une large mesure remettre l'activité professionnelle des enseignants et leur jugement professionnel au cœur du système éducatif et de sa régulation. Il faut donc éviter les formes radicales d'externalisation de l'expertise sur le travail enseignant que représentent certains dispositifs de l'éducation fondée sur des preuves. Au contraire, tant dans la conception d'outils didactiques que dans la production de connaissances sur l'école, il faut promouvoir des relations collaboratives entre la recherche et les enseignants. À vrai dire, il y a une grande diversité de points de vue sur cette question (*cf.* entre autres Goigoux *et al.*, 2020), de même que d'initiatives ayant veillé à mieux articuler les savoirs des enseignants avec les ressources et contraintes de leur environnement. Nous en présentons quelques éléments ci-dessous.

Avec Branka Cattonar, nous avons notamment souligné l'importance d'une reconnaissance des savoirs d'expérience ou de ce qui a parfois été qualifié de connaissance ouvragée des enseignants (Kennedy, 1983 ; Tardif et Lessard, 1999). Comme exposé en début de ce texte, nous le faisons en partant du principe que le travail enseignant est caractérisé par une complexité et une imprévisibilité irréductible qui ne peuvent être adéquatement traitées ni par l'application de principes théoriques formels, ni par le recours à des dispositifs techniques. Quelle que soit la qualité de ces deux types de ressources, le travail enseignant requiert un jugement professionnel singulier, en situation, permettant de poser des choix sur les moyens et les fins du travail éducatif.

En d'autres termes, un tel point de vue ne rejette pas, loin s'en faut, ni les savoirs issus de la recherche, ni les contraintes extérieures sur l'activité enseignante. Mais, il s'agit de penser autrement la combinaison de ces paramètres en tenant compte du caractère « prudentiel » (Champy, 2009) du travail enseignant. Cet enseignant « prudent » ne rejettera pas des outils didactiques ayant fait leurs preuves. Mais, il s'appuiera tout autant, voire davantage, sur un corpus de connaissances (en psychologie, en sociologie, en philosophie, en pédagogie et didactique...) permettant d'analyser les situations professionnelles, de questionner les interventions réalisées et d'inventer des nouvelles pratiques. Il sera attentif à une diversité d'éclairages et de disciplines susceptibles de donner du sens à ce qu'il rencontre et pratique au quotidien. Enfin et surtout, ni les savoirs académiques, ni les outils didactiques ne sont censés dicter sa conduite, mais être au service d'une analyse, à la fois individuelle

et collective, de son activité et des situations professionnelles. L'enjeu est dès lors d'enrichir les savoirs d'expérience des enseignants, parfois de questionner des attitudes devenues des routines, d'inviter les enseignants à s'impliquer avec des pairs, mais aussi avec des chercheurs, dans une analyse de leurs pratiques et de pratiques alternatives. Bref, de permettre aux enseignants, dès la formation initiale et en cours de carrière, d'élargir les ressources permettant de penser leur métier et de fonder leurs pratiques, dans un environnement favorisant la déprivatisation des pratiques (cf. plus haut). Soulignons également qu'une telle conception des relations entre la recherche et les enseignants est très proche du concept de « *research-informed profession* » proposé par Lingard et Renshaw (2013). Ces auteurs soulignent que la profession enseignante doit bien sûr s'appuyer sur la recherche, mais que d'une part, la recherche n'est certainement pas la seule source devant éclairer le travail enseignant et que d'autre part, l'enseignant doit garder une marge de discrétion et d'appréciation des résultats de la recherche, pour en faire le meilleur usage en situation professionnelle. C'est pourquoi ils expriment leur nette préférence pour la perspective d'une profession « *research-informed*¹⁸ » plutôt qu'« *evidence-based* ».

De nombreux auteurs vont également insister sur la dimension collaborative qui doit caractériser et stimuler le jugement professionnel des enseignants. C'est d'ailleurs l'esprit des communautés d'apprentissage professionnelles présentées ci-dessus. À cet égard, Hargreaves et O'Connor (2018) soulignent les évolutions récentes en Ontario et dans d'autres systèmes éducatifs des activités collaboratives et de développement professionnel au sein des écoles. À leurs yeux, cette évolution se caractérise en particulier par :

- a) un déplacement d'un focus étroit sur les performances des élèves à une approche plus large autour de l'apprentissage et du développement des élèves ;
- b) un déplacement d'une succession de réunions épisodiques à des activités plus directement reliées au travail quotidien des enseignants et des administrateurs ;
- c) un déplacement d'activités imposées et gérées par les administrateurs à des activités gérées par les enseignants, en relation avec des thématiques identifiées par eux-mêmes ;
- d) un déplacement d'une visée au bénéfice de la reddition de comptes vers une visée au bénéfice des élèves.

Amanda Datnow (2020), dans un article de synthèse pour le *Journal of Educational Change*, souligne également les limites d'une pensée « technico-rationnelle » sous-jacente à beaucoup de réformes éducatives. Elle plaide pour un processus de co-construction des réformes reconnaissant la capacité d'agir des enseignants plutôt que pour un mouvement unidirectionnel où les enseignants devraient surtout respecter des consignes édictées à l'extérieur. Elle souligne également, sur la base de ses propres recherches empiriques, le faible pouvoir mobilisateur d'une analyse des données quantitatives comme fondement local de l'action éducative (dispositif pourtant très présent aux États-Unis). Au final, affirme Datnow, il faut stimuler un apprentissage et un travail en profondeur des enseignants, construit sur la base d'une cohérence plutôt qu'une conformité avec les recommandations formulées par leurs autorités, et tenant compte d'un large éventail de données, plutôt que d'un focus sur des indicateurs quantitatifs de performances. Une voie, parmi d'autres, pour

¹⁸ La suggestion de ces auteurs va d'ailleurs au-delà de ce que exposons ici : en plaidant pour « *teaching as a research-informed and research informing profession* », il s'agit aussi de soutenir la participation des enseignants à des dispositifs de recherche et de production de connaissances en éducation.

développer un tel apprentissage en profondeur est le développement de recherches collaboratives (cf. ci-dessous Encadré 5) entre des services de recherche et des équipes éducatives.

Encadré 5 : Les recherches collaboratives

Nadine Bednarz a réalisé au Québec de nombreuses recherches collaboratives avec des enseignants, dans le domaine de la didactique des mathématiques.

Dans la conception qu'elle promeut (Bednarz, 2013), une recherche collaborative est une recherche qui se fait entre chercheurs et enseignants. Les enseignants sont donc étroitement associés au processus de définition des problématiques, de collecte des données et d'interprétation de ces données. Ils n'en deviennent pas pour autant des chercheurs et Bednarz souligne au contraire qu'un tel processus de production de connaissances s'inscrit à l'intersection entre deux communautés, celle de la recherche et celle des enseignants, chaque communauté ayant des préoccupations et intérêts distincts. Mais la recherche collaborative est possible car il y a création d'un espace réflexif ou d'une zone interprétative partagée. Cette zone interprétative construite conjointement par les deux groupes va permettre de s'accorder sur une problématique de recherche et sur une méthode de collecte et d'analyse des données. Les enseignants y jouent un rôle très important, non seulement en acceptant d'y apporter des éléments de leurs pratiques (des traces, des propositions didactiques, des copies d'élèves, des observations mutuelles...), mais aussi en s'impliquant dans l'analyse et dans la discussion de ce qui est sous-jacent à ces pratiques : les conceptions des mathématiques, de leur enseignement, des élèves... Mais au-delà d'une participation des enseignants aux différentes étapes de la recherche, Bednarz souligne combien c'est l'objet même de la recherche qui s'inscrit dans le champ des pratiques professionnelles enseignantes. En d'autres mots, il ne s'agit pas de développer une didactique des mathématiques prescriptive, mais de réfléchir avec les enseignants sur leur travail en situation de classe. Le contexte n'est dès lors pas évacué de l'analyse, mais fait partie de « l'arène » (dans le sens de Lave, 1988) au sein de laquelle agit l'enseignant et dans laquelle dont on va tenter de comprendre l'action *in situ*. L'analyse devra dès lors porter non seulement sur les pratiques enseignantes, mais aussi sur cette arène, c'est-à-dire sur les structures sociales et symboliques qui encadrent le travail enseignant (quelle classe, dans quel quartier, avec quelles contraintes ... ?).

Une des recherches collaboratives développée par l'autrice porte sur l'enseignement du calcul et de la résolution de problèmes à la transition entre le primaire et le secondaire. Cette recherche a été réalisée avec un collectif d'enseignants et de conseillers pédagogiques du primaire et du secondaire. Des rencontres régulières ont lieu sur une durée de deux ans, à raison d'une journée par mois. Au départ, il s'agit surtout de saisir les pratiques effectives des enseignants des deux niveaux : Que font-ils en classe ? Qu'apprennent les élèves ? Avec quelles difficultés ? C'est cela qui est présenté et discuté au sein du groupe. Ce travail permet aussi de construire un répertoire commun d'analyse des pratiques et des habiletés à développer chez les élèves dans ces domaines. Vu la démarche choisie, ce travail est étroitement connecté aux pratiques professionnelles et aux contingences des classes au sein desquelles travaillent ces enseignants. Mais ce travail peut également stimuler l'expérimentation par les enseignants de nouvelles pratiques. Par exemple, dans ce groupe, un même problème est travaillé au primaire et au secondaire, et les enseignants reviennent avec les réponses des élèves. Ou une situation problème fait l'objet d'aménagements distincts, expérimentés dans des classes, et analysés ensuite. L'enjeu d'un tel dispositif est donc bien de tenir compte des intérêts des deux « communautés » : les enseignants sont stimulés par un questionnement sur leurs pratiques, par

l'échange de pratiques et par l'expérimentation (analysée) de nouvelles pratiques. Le chercheur trouve dans ce contexte un matériau très riche sur l'enseignement effectif des mathématiques, en situation réelle, ce qui est très différent d'une recherche expérimentale, en environnement contrôlé, visant à tester une certaine manière d'enseigner les mathématiques. Ce type de dispositifs va ainsi permettre aux chercheurs (et aux enseignants) de mieux comprendre les contraintes réelles pesant sur les dispositifs d'enseignement, les réactions des élèves face à des dispositifs contrastés ou encore la nature des obstacles cognitifs rencontrés par les élèves, susceptibles de varier en fonction des dispositifs choisis. Il y a en quelque sorte, souligne Bednarz, une double fécondité des résultats.

Source : Bednarz, N. (2013). Recherche collaborative en didactique des mathématiques. Une entrée avec les enseignants sur les questions de la profession.

Ces recherches collaboratives ne sont qu'une voie parmi d'autres d'un travail en profondeur réalisé avec les enseignants. Elles ont bien entendu un intérêt en termes de production de connaissances et de contribution au développement professionnel des enseignants (*cf.* Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015), mais elles révèlent aussi une manière spécifique de penser la recherche en éducation. L'objet d'investigation et la connaissance produite ne sont pas, dans ces recherches, des objets décontextualisés : il s'agit au contraire d'une analyse des situations d'enseignement dans leur contexte. Ce contexte, à la fois social, cognitif et émotionnel des situations d'enseignement est ici loin d'être un résidu ou un épiphénomène : il est constitutif de la situation et de l'expérience des personnes.

Plus globalement, nous avons souligné dans cette section la tension entre l'évolution des modes de gouvernance, qui a eu tendance à réduire l'autonomie professionnelle des enseignants, et un ensemble de résultats de recherches, d'analyses de chercheurs et d'initiatives spécifiques visant au contraire à renforcer les enseignants dans leur autonomie et dans leur capacité à exercer un jugement professionnel. L'analyse de cette tension est prolongée dans la conclusion qui suit.

Conclusion

Mettre en œuvre des réformes éducatives a toujours été une opération particulièrement complexe, dont le succès n'est pas assuré. Cela est d'autant plus vrai si de telles réformes visent à transformer ce qui est au cœur du système éducatif, le travail des enseignants au sein des classes. Nous avons souligné plus haut combien le contenu du travail des enseignants et leur environnement de travail aidaient à comprendre cette complexité. Le caractère incertain, et parfois imprévisible, du travail pédagogique développé dans un environnement (la classe) peu exposé au regard d'autrui rend simultanément nécessaire l'adhésion des enseignants à un projet de réforme et aléatoire toute tentative d'imposition d'une réforme en dehors d'une telle adhésion. En dehors d'une telle adhésion – qui peut, bien sûr, faire aussi l'objet d'une construction dans la durée –, il serait erroné de croire qu'une réforme est nécessairement rejetée, mais elle risque de faire l'objet d'une appropriation très superficielle, accompagnée d'une forme de découplage entre un discours sur les pratiques et les pratiques effectives. Ce type de posture est très fréquente dans les systèmes éducatifs.

Ce constat n'est pas nouveau et la prise de conscience d'une telle difficulté à déployer une réforme pédagogique jusque dans le cœur des classes a conduit à un recours atténué à ce type de dispositif pour gouverner l'école et y promouvoir des changements. Le développement à large échelle des principes de la nouvelle gestion publique a par ailleurs introduit dans les systèmes éducatifs des nouveaux instruments d'action publique adossés aux principes de la nouvelle gestion publique : décentralisation, responsabilisation, contractualisation, mise en concurrence... Les modes de régulation des systèmes éducatifs en ont été largement affectés, et des dispositifs de concurrence entre établissements, de libre-choix des familles, de contractualisation avec les établissements, ou encore de mobilisation de réponses pédagogiques externes sont aujourd'hui présents dans de très nombreux systèmes éducatifs.

Il en résulte clairement une complexification du champ scolaire et une diversité des logiques et modes de sollicitation des acteurs locaux, que sont les directions et les enseignants. Relevons en tout cas le caractère très instrumental de ces politiques et la faiblesse de leurs fondements axiologiques. Le recours aux référentiels (*standards*), aux épreuves externes, aux objectifs spécifiques, aux contrats... révèlent en effet des tentatives de (re)couplage entre les politiques et les pratiques que nous pouvons qualifier de couplage instrumental reposant principalement sur des supports techniques. Comme le souligne Datnow (2020) à propos d'une pédagogie fondée sur des données, il s'agit pourtant de dispositifs dont la capacité de mobilisation des enseignants est faible. Relevons aussi, en parallèle, que la montée en puissance de cette instrumentation du champ pédagogique s'accompagne le plus souvent d'un affaiblissement d'un projet fondé sur des finalités et des valeurs. La mobilisation autour de valeurs ne semble assurément pas la voie choisie aujourd'hui par les systèmes éducatifs pour tenter de (re)construire du lien entre un projet politique et les pratiques enseignantes.

Les acteurs sont indissociables des politiques et des dispositifs qui les sollicitent. Et la complexification des dispositifs a également conduit à un accroissement du nombre et du type d'acteurs, dont certains sont clairement adossés à ces nouvelles politiques. Les coaches participent aux tentatives de (re)couplage et tentent d'entraîner les enseignants dans un double usage de données : les résultats de recherche en éducation et les données locales sur les résultats des élèves. Ils permettent par ailleurs d'organiser un pilotage pédagogique jusque dans le cœur des classes et de travailler en connexion étroite avec les pratiques des enseignants. Les établissements privés s'inscrivent dans les

logiques de concurrence et leur présence accroît la pression sur les établissements publics. Les DCO en Belgique francophone, et des corps semblables dans d'autres systèmes éducatifs, sont les agents locaux de la reddition de comptes et de la contractualisation avec les établissements. Les chercheurs en éducation¹⁹ sont, dans certains pays, bénéficiaires du mouvement d'expansion d'une éducation fondée sur des preuves, et ils apparaissent comme de nouveaux prescripteurs de pratiques pédagogiques légitimes.

Cela est-il efficace ? La question est pertinente, la réponse est d'une redoutable complexité. Les différents mouvements décrits ci-dessus ont été accompagnés d'un affermissement d'une logique de rationalisation. Le mouvement d'*evidence-based education* s'est étendu à l'*evidence-based policy*, et la plupart des politiques décrites ici ont elles-mêmes fait l'objet d'évaluations rigoureuses. Les effets du marché ont été évalués, les effets de la reddition de comptes également, les effets des programmes pédagogiques « fondés sur la science » aussi ; il en va de même pour les coachs, pour les communautés d'apprentissage... Les recherches ont précédé les méta-analyses, qui ont donné lieu à des synthèses et méga-analyses. Et que peut-on en retenir ? Peut-être avant tout que développer des recherches strictement expérimentales sur de tels objets est une illusion et qu'en dehors d'une démarche expérimentale, l'établissement d'une relation de cause à effet demeure toujours questionnable. D'autant plus, comme nous l'avons souvent souligné dans ce rapport, que derrière la similitude sémantique, des politiques semblables peuvent être très différentes, ne fût-ce que parce qu'elles viennent s'inscrire dans des environnements distincts. Le cœur du problème est sans doute là : le défi méthodologique est immense et derrière la similitude des politiques, elles sont toutefois toujours singulières. Ces deux éléments aident à comprendre pourquoi les résultats sont parfois contrastés, voire contradictoires, ou que les tailles d'effets oscillent abondamment selon les études. Notons toutefois à propos des nouveaux modes de régulation (marché, reddition de comptes...) que la littérature internationale apporte au final très peu de « preuves » de leur efficacité. Il est sans doute beaucoup plus raisonnable de considérer que leur émergence et leur diffusion s'expliquent bien davantage par des croyances partagées et par des convictions idéologiques que par la démonstration empirique de leur efficacité. Dans une perspective néo-institutionnaliste, on considérera que face à l'incertitude, il y a un renouvellement régulier des croyances en de nouvelles solutions et qu'à la recherche de légitimité, les systèmes éducatifs adoptent ces nouvelles croyances, par mimétisme et parfois à la suite de diverses pressions.

Pour les interventions de type pédagogiques (les coachs et les *comprehensive school reforms* en particulier), qui se prêtent un peu mieux aux approches expérimentales, retenons toutefois que les tailles d'effet sont le plus souvent d'ampleur modeste, que les effets sont plus grands sur de petits échantillons (Kraft, 2020) et plus marqués quand le chercheur est lui-même le promoteur du programme évalué (Borman *et al.*, 2003). Mais, dès qu'il s'agit de porter à grande échelle une intervention pédagogique, la taille des effets se réduit considérablement, au risque de devenir statistiquement non significative (Lortie-Forgues et Inglis, 2019). Ne jetons pas non plus le bébé avec l'eau du bain. La recherche a montré qu'un certain nombre de programmes pédagogiques peuvent aider les enseignants à être plus efficaces avec leurs élèves. Mais, comme le soulignait Bryk (2017), la dispersion des résultats est souvent élevée, les contextes jouent un rôle majeur et l'efficacité d'un programme va dépendre d'un grand nombre de paramètres indépendants du programme. De telles

¹⁹ Ou du moins, ceux qui parmi eux développent des recherches expérimentales et/ou quasi-expérimentales sur des questions didactiques et pédagogiques.

conclusions n'invalident pas l'intérêt d'un travail de construction et d'expérimentations d'innovations didactiques et pédagogiques. Mais, elles rappellent que l'éducation ne se limite pas au déploiement d'outils, fussent-ils issus de la recherche. Et que soutenir les enseignants, surtout s'il s'agit d'enseignants expérimentés²⁰, ne peut se limiter au déploiement de tels outils, encadrés d'indicateurs de performances.

Soutenir le jugement professionnel des enseignants

D'autant plus qu'au-delà des effets sur les apprentissages des élèves, les dispositifs et politiques décrits dans ce rapport ont un autre effet, indirect, sur la profession enseignante. La multiplication des acteurs intervenant dans le champ scolaire accroît la division verticale du travail et l'enseignant exerçant dans sa classe est de plus en plus souvent perçu comme un exécutant, soumis à la fois à des indicateurs quantitatifs censés révéler la qualité de son travail et à des prescriptions pédagogiques censées lui dire comment travailler. L'enseignant en classe peut ainsi apparaître comme affaibli, entre une élite administrative (allant des directions d'école aux administrateurs centraux du système, en passant par les interlocuteurs de la reddition de comptes) chargée de piloter et d'évaluer le travail des enseignants, et une élite intellectuelle ou techno-pédagogique (allant des conseillers pédagogiques aux formateurs et chercheurs en sciences de l'éducation) chargée d'accompagner, mais aussi de penser le travail des enseignants (cf. Cattonar et Dupriez, 2019).

Reposant sur des présupposés différents (ce qui n'empêche pas, dans la réalité des systèmes éducatifs, des combinaisons et des imbrications parfois très fortes), certains systèmes éducatifs ont choisi de développer des modalités de promotion des réformes et des innovations pédagogiques davantage centrées sur les enseignants et leurs ressources. Nous avons à cet égard mis en évidence dans ce rapport la place des communautés d'apprentissage ou le développement des recherches collaboratives. Dans une certaine mesure, ces initiatives s'inscrivent dans un soutien au développement professionnel des enseignants et sont plus proches de l'appréhension d'une profession à pratique prudentielle. Leur perception même des réformes peut également être distincte : à l'instar de l'opération Decôlage développée en Belgique francophone (Enthoven, Letor et Dupriez, 2015), la réforme s'apparente alors davantage à un ensemble de ressources (des formations, des outils, des invitations au travail collaboratif...) mises à disposition des professionnels non pour prescrire des pratiques, mais pour enrichir la réflexion et le travail des professionnels, tout en autorisant des voies de transformation de leurs pratiques en partie construites localement.

Mais, soutenir le développement professionnel des enseignants et les inviter à adopter des postures « informées par la recherche » dans la perspective d'une profession à pratique prudentielle n'est pas aisé non plus. Si l'on suit les analyses de nombreux auteurs (Malet, 2020 ; Dupriez, 2015 ; Darling-Hammond, 2017), nous retiendrons l'importance a) d'une formation initiale adossée à une telle vision de la profession, b) de dispositifs de développement professionnel soutenant l'exercice d'une telle conception de la profession et c) d'un environnement de travail au service de cette conception.

²⁰ Il vaut la peine de souligner qu'aux États-Unis, on compte par dizaine de milliers, les enseignants qui ne sont pas passés par les parcours de formation initiale au métier, mais ont opté pour une 'formation rapide' (fast track teacher education) correspondant souvent à quelques semaines de formation, suivies d'un accompagnement. On peut supposer, mais nous n'identifions pas de recherche spécifique à cet égard, que ces enseignants sont plus que d'autres intéressés par des programmes pédagogiques « clés en main ».

- a) De nombreux auteurs (*cf.* entre autres Darling-Hammond, 2017) soulignent combien les pays ou régions les plus ambitieux pour la formation de leurs enseignants (Darling-Hammond se réfère à la Finlande, Singapour, l'Ontario, l'Alberta, ...) proposent une formation initiale combinant un premier et un second cycle universitaire, avec une articulation étroite entre une formation à la pratique et une formation fondée sur la recherche, ou même incluant une participation à la recherche en éducation. De telles formations initiales sont orientées vers une pratique professionnelle. Mais elles sont aussi alimentées par une formation académique dans les disciplines (psychologie de l'apprentissage, sociologie de l'éducation, philosophie...) utiles à cette formation professionnelle, dans le but d'apporter aux enseignants des outils d'analyse des pratiques et des enjeux de la profession.
- b) Au-delà de la formation initiale, de nombreuses recherches ont souligné l'importance d'une entrée dans la profession soutenue par des dispositifs d'accompagnement professionnel et, par la suite, de dispositifs de développement professionnel présents tout au long de la carrière. Comme illustré dans certaines parties de ce rapport, il ressort fréquemment de ces analyses l'importance de dispositifs rompant avec l'isolement traditionnel des enseignants (chacun dans sa classe). La déprivatisation des pratiques et l'analyse des pratiques professionnelles concrètes des enseignants semblent aujourd'hui être un passage-clé des dispositifs de développement professionnel. Un tel travail peut passer par des formes variées : visite d'autres écoles, observation de collègues en classe, analyse en groupe des productions des élèves, analyse de vidéos sur du travail en classe... Mais, il est important que ce travail porte sur des situations professionnelles réelles et sur les pratiques des enseignants participant à une formation, en s'intéressant entre autres aux outils très concrets utilisés dans les classes, aux difficultés rencontrées par les enseignants, aux obstacles rencontrés par les élèves... Bien sûr, ce travail peut aller au-delà d'une analyse de pratiques. Il peut aussi conduire à l'expérimentation de scénarios didactiques originaux proposés par des experts, ou conçus par le groupe en formation. Il peut aussi s'appuyer sur des cadres et des savoirs issus de la recherche, dans le but d'enrichir l'analyse que font les enseignants de leurs situations professionnelles, dans le but aussi d'alimenter un processus de production de nouvelles connaissances (*cf.* dans ce texte l'Encadré 4 : Les communautés d'apprentissage au Pays de Galles
- c) sur les CAPs, p. 37, et, plus encore, l'Encadré sur les recherches collaboratives, p. 45).
- d) Enfin, relevons aussi l'importance d'un environnement et de conditions de travail adossés à cette conception de la profession. À cet égard aussi, il importe de questionner la structure cellulaire de l'École qui a généré à la fois des architectures scolaires et des cadres horaires adossés à la vision traditionnelle d'un exercice très individuel du travail enseignant. Les pays qui ont voulu rompre avec cette conception (et c'est assez manifeste en Suède, en Finlande et dans plusieurs états australiens, entre autres) en ont souvent tiré les conséquences en imaginant des espaces scolaires beaucoup plus flexibles et adaptés au travail collaboratif (avec, par exemple, des espaces de travail individuel et collectif pour les enseignants, dans leurs établissements) et des réformes du temps de travail visant à une présence des enseignants dans leur établissement nettement plus importante que celle requise par les prestations en classe.

Au final, derrière la diversité des conceptions des réformes, des dispositifs et des acteurs de la mise en œuvre, il y a aussi, peut-être plus fondamentalement, des conceptions différentes de la profession enseignante. Il y a en tout cas des manières différentes de penser la promotion et la mise en œuvre du changement pédagogique (*cf.* Bryk, 2017) qui vont produire des effets très différents sur les

enseignants. Avec cet auteur, nous retiendrons les limites de tous les dispositifs visant surtout à accroître les pressions sur les enseignants (par la mise en concurrence des établissements, la reddition de comptes, le salaire au « mérite »...) et à faire confiance à des solutions externes « fondées sur la science ». Le changement est sans doute davantage à penser à partir du travail et de la profession enseignante. Il requiert alors un investissement dans une formation de haut niveau pour les enseignants, articulant résultats de la recherche, modèles théoriques (dans les différentes disciplines des sciences humaines qui aident à penser l'éducation et l'apprentissage) et apprentissages par la pratique. Il requiert aussi un environnement de travail propice au travail collaboratif entre enseignants, à la mise en réseau des enseignants et aux collaborations entre les enseignants et des équipes de recherche en éducation.

Bibliographie

- André, B. (2013). Les ruses des enseignants face à l'évaluation des établissements et du système scolaire. In V. Dupriez & R. Malet (Eds.), *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités* (pp. 51-62). De Boeck.
- Barbana, S. (2018). *Les tests en Belgique francophone : une tentative politique de gouverner l'école secondaire : pour quels effets ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université catholique de Louvain.
- Barbana, S., Dumay, X. & Dupriez, V. (2020). Local implementation of accountability instruments in the French-speaking community of Belgium. *European Educational Research Journal*, 19(2), 94-108.
- Barcet, A., Bonamy, J., Esnault, L. et al. (2004). Communautés de pratiques, management de la connaissance et production de service. *Communication présentée à la conférence RESER*.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. PUF.
- Barroso, J. (2008). Réformes scolaires. In van Zanten, A. (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation*. (pp. 571-574). PUF.
- Bednarz, N. (2013). Recherche collaborative en didactique des mathématiques. Une entrée avec les enseignants sur les questions de la profession. In A. Bronner, C. Bulf, C. Castella, J.P. Georget, M. Larguier, B. Pedemonte, A. Pressiat, E. Roditi (Eds.), *Questions vives en didactique des mathématiques : problèmes de la profession d'enseignant, rôle du langage*. Éditions La pensée sauvage.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. (2010). Why 'what works' still won't work. From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy & Education*, 29(5), 491-503.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T. & Brown, S. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125-230.
- Bouker, M. A. (2017). *Les communautés d'apprentissage professionnelles en ligne : un moyen de développement professionnel d'acteurs en éducation*. Thèse de doctorat en administration et évaluation en éducation (non publiée). Université de Laval.
- Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 11(11-2), 11-29.
- Burch, P. & Crowson, R. L. (2020). Local Schooling and Organizational Change: New Insights from the Perspective of Institutional Theory. *Peabody Journal of Education*, 95(4), 331-335. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1800171>
- Buchanan, J. M. & Tullock, G. (1962). *The Calculus of Consent*. University of Michigan Press.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction: la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36, 169-208.

Campbell, C., Osmond-Johnson, P., Faubert, B., Zeichner, K. & Hobbs-Johnson, A. (with Brown, S., DaCosta, P., Hales, A., Kuehn, L., Sohn, J., & Steffensen, K.). (2016). *The state of educators' professional learning in Canada*. Learning Forward.

Cattonar, B. & Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en contexte d'accountability réflexive : le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Education et sociétés-revue internationale de sociologie de l'éducation*, (43), 25-39.

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

Chubb, J. E. & Moe, T.M. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. The Brookings Institution.

Cohen, J. (1988 [2nd ed.]). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Science*, New York University, Dpt. of Psychology.

Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, 1 (43), 10-55. <https://doi.org/10.3917/savo.043.0009>

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309.

Datnow, A. & Park, V. (2019). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning for equitable and excellent schools*. Routledge.

Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change*, 21(3), 431-441. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5>

De Jong, L., Meirink, J. & Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*, 86. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102925>

Dellisse, S., Cattonar, B. & Dupriez, V. (2020). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*. Rapport de recherche dans le cadre des travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence. Fédération Wallonie Bruxelles.

Derouet, J.-L. (1992). *École et justice*. Métailié.

Desimone, L.M. & Pak, K. (2017). Instructional Coaching as High-Quality Professional Development, *Theory Into Practice*, 56(1), 3-12.

Dionne, L., Lemyre, F. & Savoie-Zjac, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/043985ar>

Draelants, H. (2006). *Politiques d'éducation et changement institutionnel. Le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Thèse de doctorat en sociologie. Université catholique de Louvain.

Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. De Boeck.

- Draelants, H. (2019). Le redoublement n'est pas un médicament. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, (115).
- Dupriez, V. (2002). Entre traditions et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires ? In Maroy C. (Ed.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants* (pp. 55-90). De Boeck.
- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 23, 3-18.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck.
- Dupriez, V. & Cattonar, B. (2018). Between Evidence-Based Education and Professional Judgment, What Future for Teachers and Their Knowledge? In R. Normand, M. Liu, L.M. Carvalho, D.A. Oliveira, L. LeVasseur, *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession*. Dordrecht: Springer, 105-118.
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3), 327-350.
- Enthoven, S., Letor, C. & Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle: un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, (192), 95-108.
- Escalié, G. & Chaliès, S. (2011). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue française de Pédagogie*, (174), 107-118.
- Eyles, A., Hupkau, C. & Machin, S. (2016). Academies, charter and free schools: do new school types deliver better outcomes? *Economic Policy*, 31(87), 453-501.
- Fay, D., Bouhon, M., Cattonar, B. & Dupriez, V. (à paraître). Conceptions et pratiques de socialisation dans l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles : une fragmentation du champ scolaire ? *Les Cahiers de recherche du Girsef*.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. University of Chicago Press.
- Galey, S. (2016). The evolving role of instructional coaches in US policy contexts. *The William & Mary Educational Review*, 4(2), art. 11.
- Gamoran, A. (2012). Bilan et devenir de la loi No Child Left Behind aux États-Unis. *Revue française de pédagogie*, (178), 13-26.
- Gleason, P., Clark, M., Tuttle, C. C., & Dwoyer, E. (2010). *The Evaluation of Charter School Impacts: Final Report*. NCEE 2010-4029. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Goigoux, R., Renaud, J. & Roux-Baro, I. (2020). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ? In B. Galand et M. Janosz (Eds.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (pp. 67-76). Presses universitaires de Louvain.

- Guinney, E. (2001). Coaching isn't just for athletes: The role of teacher leaders. *Phi Delta Kappan*, 82, 740–743.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan*, 100(1), 20-24. <https://doi.org/10.1177/0031721718797116>
- Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172–181. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Honig, M. I., Copland, M. A., Rainey, L., Lorton, J. A. & Newton, M. (2010). Central office transformation for district-wide teaching and learning improvement. *Center for the Study of Teaching and Policy*.
- Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to Problem of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teacher's Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Jackson, A. (2019). Académies et free schools en Angleterre (2019). *Etudes prospectives de l'IPE*, 1-17.
- Jones, M. & Harris, A. (2014). Principals leading successful organisational change. *Journal of Organizational Change Management*, 27(3), 473-485. <https://doi.org/10.1108/JOCM-07-2013-0116>
- Kane, B. D. & Rosenquist, B. (2019). Relationships between instructional coaches' time use and district- and school-level policies and expectations. *American Educational Research Journal*, 56(5), 1718-1768.
- Kennedy, M. (1983). Working knowledge. *Science Communication*, 5(2), 193-211.
- Kraft, M. A. (2020). Interpreting effect sizes of education interventions. *Educational Researcher*, 49(4), 241-253.
- Kraft, M. A., Blazar, D. & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of educational research*, 88(4), 547-588.
- Larré, F. (2009). La mise en incitation des enseignants: solution théorique ou réponse pragmatique?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (166), 27-43.
- Lascombes, P. & Le Galès P. (2005). *Gouverner par les instruments*. Presses de Sciences Po.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991a). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Le Grand, J. & Bartlett, W. (1993). *Quasi-Markets and Public Policy*. McMillan.
- Lessard, C. (2021). Préface. Diriger un établissement scolaire : un leadership plus affirmé, mais multiforme. In Progin, L., Letor, C., Étienne, R., & Pelletier, G. (Eds.). *Les directions d'établissement au cœur du changement : Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. De Boeck Supérieur.
- Lessard, C. & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*, PUF.

- Lingard, B. & Renshaw, P. (2013). Teaching as a research-informed and research-informing profession. In *Connecting inquiry and professional learning in education* (pp. 40-53). Routledge.
- Lijphart, A. (1991). Constitutional choices for new democracies. *Journal of democracy*, 2(1), 72-84.
- Little, J. W. (1990). *The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations*. Teachers College Record, 91, 509-536.
- Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121–148.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher : A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Lortie-Forgues, H. & Inglis, M. (2019). Rigorous large-scale educational RCTs are often uninformative: Should we be concerned? *Educational Researcher*, 48(3), 158-166.
- Malet, R. (2020). Ressorts, usages et effets des politiques de professionnalisation des enseignants. Perspectives comparatistes internationales. In *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation: Une mise en perspective internationale et comparée* (pp. 39-63). Presses de l'Université Laval.
- Mangez, C. (2011). *Evaluer et piloter l'enseignement : analyse d'instruments de la politique scolaire en Belgique francophone*. Thèse de doctorat non publiée. Université catholique de Louvain.
- Mangez, E., Bouhon, M., Cattonar, B., Delvaux, B., Draelants, H., Dumay, X., Dupriez, V., Verhoeven, M. (2017). Faire société dans un monde qui change. Quel rôle pour l'école ? *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 110, 1-30.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe?. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55.
- Maroy, C. (Ed.) (2013). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. De Boeck.
- Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, 59 (4), 1-24.
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C., & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue française de pédagogie*, 130, 73-87.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Miles, M. (1998). Finding Keys to School Change: A 40- Year Odyssey. In Hargreaves *et al.*, *International Handbook of Educational Change*, (pp. 37-69). Kluwer Academic Publishers.
- Mons, N. & Dupriez, V. (2010). Les politiques d'*accountability*. Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche et Formation*, 65, 45-60.

Neri, A. (2020). *Émergence et mise en œuvre d'un nouveau modèle de professionnalité du chef d'établissement*. Mémoire de fin de master en sciences de l'éducation. Université catholique de Louvain.

Neufeld, B. & Roper, D. (2003). *Coaching: A strategy for developing instructional capacity*. Annenberg Institute for School Reform and the Annenberg Institute Program on Education

Normand, R. & Derouet, J.-L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 174, 5-20.

Novoa, A. (2020). La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 23-31.

Peurach, D. J. & Glazer, J. L. (2012, 2012/05/01). Reconsidering replication: New perspectives on large-scale school improvement. *Journal of Educational Change*, 13(2), 155-190. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9177-7>

Progin, L., Letor, C., Etienne, R. et Pelletier, G. (Eds.). (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. De Boeck. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4843>

Saint-Germain, M. (2013). *Etude des divergences entre le temps de travail réel et le temps de travail souhaité chez les directions membres de la FQDE*. Fédération québécoise des directions d'établissements d'enseignement.

Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (Eds.). (2012). *World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education*. Routledge.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. De Boeck.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, 1(2), 103-121.

Vandenbergh, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37(1), 65-75.

Verdière, J. (2011). L'évaluation des établissements secondaires en France, un accueil différencié des chefs d'établissement et des enseignants, L'exemple de l'Académie de Lille. *Éducation comparée*, 5, 61-81.

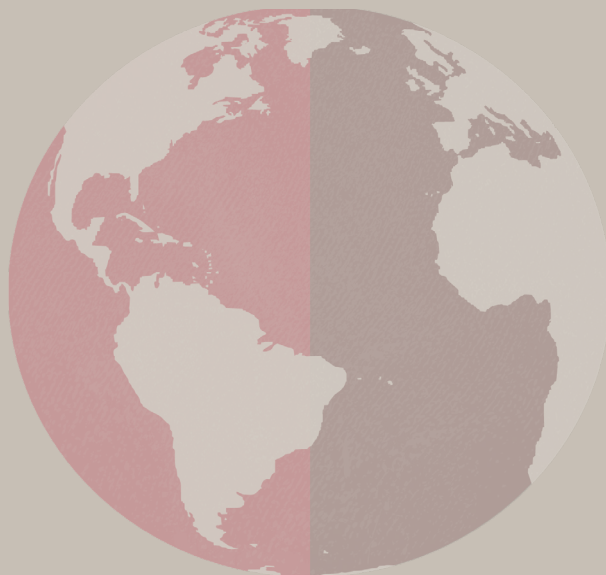
Verdière, J. (2013). Les enseignants du collège en France. Faire face à un travail plus formalisé et rendu plus visible. In V. Dupriez, & R. Malet (Eds.). *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités* (pp.77-90). De Boeck.

Verger, A., Lubienski, C. & Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2016). *World yearbook of education 2016: The global education industry*. Routledge.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens, et identité*. Les Presses de l'Université Laval.

Woulfin, S. L. (2018). Mediating Instructional Reform: An Examination of the Relationship Between District Policy and Instructional Coaching. *AERA Open*, 4(3), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2332858418792278>



le cnam Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS

41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS

06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net

www.cnesco.fr



RÉSEAU CANOPÉ

4 avenue du Futuroscope Téléport 1

CS 80158 86961 FUTUROSCOPE

05 16 01 76 26 / www.reseau-canope.fr



FRANCE ÉDUCATION INTERNATIONALE

1 avenue Léon Journault - 92318 SÈVRES

01 45 07 60 00

www.france-education-international.fr



UNIVERSITÉ DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

24 rue du Général Dufour - 1211 GENÈVE 4

+41 (0)22 379 71 11

www.unige.ch

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



www.cnesco.fr



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)