

FRANCE
ÉDUCATION
INTERNATIONAL



le cnam
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires



CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

NOTE DES EXPERTS

LA FORMATION CONTINUE ET LE
DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL
DES PERSONNELS D'ÉDUCATION

#CCI_Cnesco

Du 16 au 19 novembre 2020

NOTES DES EXPERTS

Février 2021

le **cnam**
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :

Cnesco (2021). Conférence de comparaisons internationales du Cnesco sur la formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : Notes des experts. Paris : Cnesco-Cnam.

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

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en janvier 2021

Centre national d'étude des systèmes scolaires

41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

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

Sommaire

Michael FULLAN – Politiques et pratiques de la formation professionnelle à différents niveaux du système	5
Introduction	5
I. La nature de la formation professionnelle	5
II. Au-delà de l'école	7
Conclusion	8
Ian MENTER – PANORAMA DE LA SITUATION INTERNATIONALE Enseignants, formateurs et développement professionnel : comment les rapprocher ?	10
Introduction	10
I. L'argumentaire.....	10
II. La formation des enseignants dans le monde	11
III. Les enseignants et les formateurs d'enseignants dans le monde, et leur développement professionnel.	12
IV. L'exemple d'Oxford	15
V. La conclusion	15
Margus PEDASTE – Comment les références de compétences professionnelles pourraient favoriser le développement professionnel ?	17
Introduction	17
I. Les référentiels professionnels pour les enseignants	17
II. Politique de développement professionnel des enseignants en Estonie	19
III. Ce que nous savons sur l'usage des référentiels professionnels aujourd'hui.....	21
IV. Conclusion : les leçons que nous pouvons tirer de l'expérience estonienne	23
János GORDON GYŐRI – Dans quelle mesure la <i>lesson study</i> peut-elle s'inscrire dans une politique publique globale ?... 26	26
Introduction	26
I. <i>Lesson Study</i> : la méthode	26
II. Pourquoi et comment la <i>lesson study</i> est-elle présente dans le système éducatif japonais ?	27
III. Dans quelle mesure la <i>lesson study</i> peut-elle s'inscrire dans une politique publique globale ?	30
Ee-Ling LOW – ÉVOLUTIONS DE CARRIÈRES LIÉES AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL - Comment donner les moyens aux enseignants de faire face à l'avenir au travers du développement professionnel ?	33
I. Quelle est la politique du développement professionnel du personnel enseignant à Singapour ?	33
II. Comment intègre-t-on le DP aux plans de carrière à Singapour ?.....	36
III. Quelles sont les évolutions récentes en matière de DP pour les enseignants à Singapour ? (« <i>SkillsFuture pour les formateurs</i> »).	37
Monica GATHER THURLER – L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : LIEU DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ? - Entre avancées et tensions persistantes.....	39
Introduction	39
I. École apprenante : une tentative de définition	40
II. Évolutions et cultures diverses	42
III. Exemples.....	44
IV. En guise de conclusion	50

Karin VOGT – ANALYSE DES BESOINS ET CONCEPTION D'UNE STRATÉGIE DE FORMATION - Comment concevoir une stratégie de formation continue à partir d'une analyse des besoins des personnels?	54
Introduction	54
I. Analyse des besoins : le quoi et le pourquoi	55
II. Analyse des besoins : le comment	56
III. Analyse des besoins : comment mettre en œuvre les résultats dans une stratégie de formation	59
IV. Analyse des besoins : comment s'est déroulée la mise en œuvre	60
Kay LIVINGSTON – Comment la recherche et l'investigation contribuent-elles au développement professionnel des enseignants ?.....	62
Introduction : Le contexte du développement professionnel des enseignants en Écosse	62
I. Encourager la recherche et l'investigation dans le développement professionnel des enseignants en Écosse	64
II. Encourager le développement professionnel éclairé par la recherche : des opportunités pour les enseignants et les chefs d'établissements d'améliorer leurs connaissances et leur confiance dans la recherche et l'investigation	65
Conclusion : Les initiatives visant à encourager le développement professionnel éclairé par la recherche	68
Hannele NIEMI – Dans quelle mesure la formation continue et le développement professionnel (dp) peuvent s'effectuer en ligne ?	70
Introduction.....	70
I. Aperçu : comment les enseignants se sont mis à utiliser et produire de l'enseignement en ligne en Finlande	72
II. Développement récent de la formation pédagogique numérique des enseignants	73
III. Nouveaux modes d'apprentissage en ligne	74
IV. Quel est l'impact de la COVID sur les enseignants ?	76
Conclusion.....	77
Claude SAINT-CYR – LE PROJET CAR - Une initiative québécoise visant le développement professionnel des cadres et des employés du système scolaire public ainsi que le renforcement des apprentissages et de la réussite de tous les élèves ..	79
I. Un mouvement porté par des personnels d'éducation.....	79
II. Un projet inscrit dans le temps	80
III. Des pratiques collaboratives en cascade	81
IV. Les effets d'une mobilisation à plusieurs niveaux sur le développement professionnel	84
V. Conclusion : où en est le Projet CAR et son évaluation aujourd'hui ?	85

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



Professeur Michael Fullan, IEPO/Université de Toronto

Introduction

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

I. La nature de la formation professionnelle

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II. Au-delà de l'école

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

Références

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

PANORAMA DE LA SITUATION INTERNATIONALE

Enseignants, formateurs et développement professionnel : comment les rapprocher ?



Ian Menter, Professeur émérite de formation des enseignants à l'université d'Oxford au Royaume-Uni, Associé de recherche principal à l'université fédérale de Kazan en Russie

Introduction

Dans cet exposé, je souhaite relier le sujet de cette conférence, la formation professionnelle des enseignants, à mes propres travaux de recherche sur la politique et la pratique dans la formation des enseignants. J'articulerai mon propos en cinq parties, comme suit :

- L'argumentaire.
- La formation des enseignants dans le monde.
- Les enseignants et les formateurs des enseignants dans le monde, et leur développement professionnel.
- L'exemple d'Oxford.
- La conclusion.

Ma conclusion est que la formation professionnelle des enseignants devrait être réalisée dans une communauté d'investigation rassemblant (au minimum) du personnel universitaire, du personnel scolaire et des professeurs débutants.

I. L'argumentaire

Pour développer mon argumentaire, je souhaite corréler trois notions : l'enseignement, la formation des enseignants et le développement professionnel. Lorsque je travaillais en Écosse au début de la dernière décennie, un rapport important sur la formation des enseignants a été publié par Graham Donaldson. Il y présentait sa vision des professeurs et de l'enseignement :

« ...des professeurs considérés comme des praticiens de plus en plus experts dont les pratiques et les relations professionnelles sont basées sur des valeurs fortes, qui sont responsables de leur propre développement et qui améliorent leurs compétences à la fois pour utiliser et contribuer à la compréhension collective de l'enseignement et du processus d'apprentissage. » (Donaldson, 2010)

C'est le type de définition qui est, selon moi, nécessaire au XXI^e siècle. L'enseignement est un métier complexe et difficile, qui exige des personnes qu'elles soient flexibles, résilientes et imaginatives.

D'après cette définition, je soutiendrais que les quatre principes suivants sont fondamentaux :

- Devenir un professeur est un processus qui est à la fois social et personnel, collectif et individuel.
- Le développement professionnel des enseignants s'inscrit dans un continuum, qui commence lors de la formation initiale et se poursuit au moment de l'intégration dans le métier, puis tout au long de la carrière.
- Il se fonde à la fois sur l'expérience et les études, et adopte idéalement une « orientation d'investigation », supposant l'incorporation d'éléments de recherche pédagogique.
- Un élément clé du développement d'un enseignant passe par la contribution à la formation d'autrui, y compris des professeurs débutants.

II. La formation des enseignants dans le monde

Abordant maintenant l'état actuel de la formation des enseignants dans le monde, je souhaite évoquer le travail réalisé par un réseau international de recherche (RIR) sous les auspices de la World Education Research Association (WERA - association mondiale de recherche sur l'éducation). Sous la direction de ma collègue Maria Teresa Tatto de l'université de l'État d'Arizona et moi-même, ce travail a été publié sous la forme d'un livre, intitulé *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education* en 2019. Nous avons interrogé des collègues travaillant dans douze contextes nationaux différents afin d'analyser quelles connaissances professionnelles étaient jugées importantes dans leur système de formation des professeurs et de déterminer d'où émanaient ces connaissances. Les douze pays concernés étaient : L'Australie, la République tchèque, l'Angleterre, la Finlande, Hong Kong, Israël, l'Italie, le Japon, le Mexique, la Corée du Sud, la Russie et les États-Unis.

Comme vous pouvez l'imaginer, nous avons trouvé à la fois des similarités et des différences à la lecture de ces douze rapports. Cela s'est avéré être une très bonne illustration de ce que certains spécialistes appellent la « globalisation vernaculaire ». L'influence des histoires et des cultures nationales a un impact considérable et un effet médiateur sur les pressions en faveur de la convergence, suscitées par la concurrence mondiale. C'est ce que Pasi Sahlberg (2011) a appelé le « GERM » (*Global Education Reform Movement*, soit en français, le mouvement mondial de réforme de l'éducation).

Dans nos douze pays, nous avons identifié six thèmes importants qui semblaient parfaitement illustrer cette globalisation vernaculaire dans la formation des professeurs. Nous les avons appelés ainsi :

1. Le processus de professionnalisation ou d'universitarisation
2. Le positionnement de la recherche par rapport à la politique et la pratique
3. Le partenariat et les rôles dans la formation des professeurs
4. Le pouvoir et le contrôle dans la formation des professeurs
5. L'impact de la performativité et de la responsabilité, et l'essor des référentiels
6. La technologie et la communication - l'impact de la numérisation

J'aborderai chacun de ces thèmes.

Mais, à la lumière de discussions ultérieures et du thème de cette conférence, il me semble important d'ajouter un septième thème que nous appellerons :

7. Le continuum de la formation professionnelle.

Je souhaite parler maintenant du lien crucial entre la formation initiale et la formation professionnelle ultérieure. En Irlande du Nord, on parle des « Trois I » : *Initial, Induction et In-service training*, autrement dit la formation initiale, l'accompagnement (à l'entrée dans le métier) et la formation continue.

III. Les enseignants et les formateurs d'enseignants dans le monde, et leur développement professionnel

Nous pouvons commencer par demander qui sont les formateurs des professeurs et quels sont leurs besoins de développement professionnel. Ils se situent essentiellement à deux endroits différents : dans les établissements d'enseignement supérieur (universités et établissements supérieurs) et dans les écoles. Dans ces dernières, les formateurs des professeurs sont d'anciens professeurs d'école, des spécialistes dans leur matière et des chercheurs qui doivent très souvent développer ce qu'on pourrait appeler des « identités hybrides », combinant différents aspects de ces spécialisations. Dans mon travail réalisé il y a quelques années sur les formateurs d'enseignants en Écosse, j'ai souligné que l'on pouvait identifier plusieurs « sous-tribus », reflétant des développements institutionnels et contextuels particuliers (Menter, 2010). Dans les écoles, les formateurs d'enseignants, en plus d'être eux-mêmes enseignants, peuvent jouer les différents rôles de mentors disciplinaires, tuteurs professionnels ou coordinateurs de formation des enseignants.

Quels pourraient donc être leurs besoins de développement professionnel ? Pour le personnel universitaire, nous proposons les idées suivantes : éducation des adultes (andragogie) ; connaissances disciplinaires ; compétences numériques ; connaissance du cadre réglementaire de la formation des enseignants ; compétences dans la gestion des relations ; besoin de diplômes universitaires supérieurs (doctorats) ; et besoin de produire une recherche de haute qualité. Et pour le personnel scolaire, nous suggérons les points suivants : compétences d'encadrement ; connaissances disciplinaires ; connaissances du cadre réglementaire (appliqué aux écoles) ; gestion des relations ; et (éventuellement) diplômes supérieurs. Sans surprise, nous constatons beaucoup de similitudes entre ces deux listes.

Réalisée régulièrement par l'OCDE, l'enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) constitue une source fiable qui donne des informations sur les enseignants. La dernière enquête de ce type a eu lieu en 2018. Le rapport qui en a découlé nous révèle que 55 % des enseignants du premier cycle du secondaire classent le développement professionnel de qualité comme une priorité élevée (toutefois pas aussi importante que la réduction des effectifs dans les classes et la hausse des salaires). Et dans sa synthèse de l'enquête, Schleicher écrit que :

« Pris globalement, les résultats de TALIS mettent en avant l'importance de cinq aspects présageant de la satisfaction au travail :

- La sélection de candidats possédant une motivation forte et l'attitude adéquate pour devenir des **apprenants tout au long de la vie** et des travailleurs professionnels.
- Un intérêt marqué pour **l'accompagnement et l'encadrement** tout au long de la carrière.

- Une volonté particulière d'offrir des opportunités véritables et utiles de formation professionnelle.
- Des conditions de travail et un climat scolaire propices au bien-être des enseignants.
- L'importance d'un sentiment de confiance et de respect. (Schleicher, 2020, p. 14) [Ce que je souligne] ».

Nous pouvons donc nous demander ensuite qui est responsable de fournir ces types de formation professionnelle et de développement pour les enseignants des mondes scolaires et universitaires. Si nous regardons un peu partout dans le monde, nous voyons que les gouvernements nationaux prennent généralement la responsabilité d'établir et de mettre en œuvre leurs cadres réglementaires. Toutefois, dans de nombreux pays, il existe également des organes professionnels dédiés aux enseignants, comme un Conseil de l'éducation, qui peuvent avoir des responsabilités importantes pour faire respecter les référentiels professionnels. Comme nous l'avons souligné dans notre rapport sur la formation des enseignants dans douze nations, tous les pays semblent aujourd'hui disposer de référentiels appliqués aux enseignants. La réponse pour savoir qui est responsable du développement professionnel des enseignants varie sensiblement à travers le monde, mais il existe presque toujours une ou plusieurs organisations responsables. L'un des exemples les plus probants est l'AITSL (*Australian Institute for Teaching and School Leadership*), qui a un engagement très clair en faveur de la formation professionnelle tout au long de la carrière pour tous les enseignants.

On ne peut pas dire la même chose des formateurs d'enseignants universitaires. Il existe très rarement des référentiels explicites pour ces derniers, même si parfois les référentiels pour les enseignants s'appliquent également aux formateurs d'enseignants basés à l'université, à l'instar de l'Écosse. En Europe occidentale, les Pays-Bas font exception à la règle car un ensemble de référentiels y sont désormais en vigueur pour les formateurs des enseignants (voir Lunenberg *et al.*, 2014). Notons également que le processus de Bologne visant l'harmonisation de l'enseignement supérieur au sein de l'Union européenne a pu avoir un effet convergent sur le développement professionnel de tout le personnel chargé de faire des cours à l'université.

Dans le cadre d'un autre projet, je travaille actuellement avec des collègues de Russie, de Pologne et de Slovénie sur l'édition d'un manuel portant sur la formation des enseignants dans 21 pays d'Europe de l'Est et centrale. Un constat qui ressort clairement de ce travail est que le développement professionnel est un élément très important pour développer avec succès des approches plus « démocratiques » ou « humanistes » dans les écoles et la formation des enseignants. Toutefois, certains collègues observent une certaine résistance à une telle formation professionnelle et une volonté de conserver les anciennes pratiques, plus centralisées dans la façon d'envisager l'enseignement.

Enfin, avant de poursuivre, je dois souligner que les approches adoptées dans le dénommé Royaume-Uni varient considérablement entre les quatre territoires principaux, l'Angleterre faisant figure d'exception, notamment au regard de la politique et la pratique dans la formation des enseignants (*Teacher Education Group*, 2016). Cette approche spécifique de l'Angleterre a conduit à la réalisation d'une enquête par la *British Educational Research Association* (BERA) sur les liens entre l'enseignement et la recherche en matière d'éducation. Le rapport de recherche, publié en 2014, a établi les conclusions suivantes :

1. Les environnements scolaires et universitaires internationaux basés sur la recherche sont l'apanage des systèmes pédagogiques très performants.
2. Pour être très efficaces, les enseignants et les formateurs d'enseignants doivent s'impliquer dans la recherche et l'investigation, autrement dit se tenir informés des dernières actualités dans leur(s) discipline(s) académique(s) et des nouveautés en matière de pédagogie.
3. Les enseignants et les formateurs d'enseignants doivent avoir les moyens de s'impliquer dans une pratique axée sur l'investigation. Cela signifie qu'ils doivent avoir les compétences, la motivation, la confiance et l'opportunité de le faire.
4. L'intérêt porté à la pratique basée sur l'investigation doit être maintenu pendant les programmes de formation initiale des enseignants et tout au long de leur carrière, de telle sorte que l'innovation maîtrisée et l'investigation collaborative fassent partie de la vie des établissements et deviennent la façon courante d'enseigner et d'apprendre, et non plus l'exception.

Le rapport a donné lieu à une description simple des trois éléments qui caractérisent le professionnalisme de l'enseignant.

Figure 1 : Les dimensions de l'efficacité des enseignants et de leur identité professionnelle



Les implications pour le développement professionnel sont claires : les enseignants ont besoin de soutien, pas uniquement dans leur discipline et leur pédagogie, mais également dans leurs capacités d'investigation et leur compréhension des processus de recherche. Et tout cela doit être relié au contexte réel dans lequel ils travaillent. Soulignons que ces principes ne sont ni nouveaux, ni originaux. En Angleterre par exemple, Chris Day (1999) défend ce type d'approche depuis plus de vingt ans. Et aux États-Unis, Cochran-Smith et Lytle (2009) préconisaient la posture de l'investigation (« *Inquiry as Stance* ») pour les enseignants.

IV. L'exemple d'Oxford

Avant de conclure, j'aimerais évoquer une initiative particulière à laquelle j'ai participé lorsque je travaillais à l'université d'Oxford, et qui a vraiment tenté de mettre toutes ces idées en pratique. Ce programme intitulé « *The Oxford Education Deanery* » s'appuie sur l'approche très efficace de la formation initiale des enseignants qui est mise en place par l'université depuis les années 1980, et connue sous le nom d'*Oxford Internship Scheme* (programme de stage à Oxford). Ce programme peut facilement être schématisé car il fonctionne sur trois niveaux à travers trois relations institutionnelles différentes – « un site de pratiques croisées » :

Un site de pratiques croisées : Oxford Education Deanery

NIVEAU \ PRATIQUES CROISEES	LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES ET LE DEPARTEMENT D'EDUCATION DE L'UNIVERSITE D'OXFORD <small>(OUDE - OXFORD UNIVERSITY DEPARTMENT OF EDUCATION)</small>	ETABLISSEMENTS SCOLAIRES ET UNIVERSITES AU SENS LARGE	ETABLISSEMENTS SCOLAIRES, OUDE ET UNIVERSITES AU SENS LARGE
FORMATION INITIALE DE L'ENSEIGNEMENT	Le programme de stage d'Oxford	Séances d'introduction à l'enseignement pour les étudiants de premier cycle dans les établissements scolaires	Le département d'éducation de l'université d'Oxford soutient les bénévoles de l'espace étudiant et associatif « Student Hub » dans les établissements scolaires
FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE (FPC)	Master de FPC universitaire avec collaboration et soutien entre établissements scolaires	Soutien des enseignants par le musée des sciences et de l'histoire de l'université	Soutien de la voie enseignement professionnel par le département éducation et la Business School de l'université d'Oxford pour les enseignants
LA RECHERCHE	Echange de connaissances sur la recherche en pédagogie disciplinaire ; panel de collègues praticiens	Recherches de la faculté d'anglais sur la traduction de textes en vieil anglais par les étudiants	Recherches sur les aspirations des élèves à l'enseignement supérieur

Depuis sa création il y a sept ans, « *The Oxford Education Deanery* » a réussi à faire le lien entre la formation des professeurs, la recherche et le développement professionnel de façon créative et bénéfique pour toutes les parties concernées (voir Fancourt, Edwards et Menter, 2015). En bref, le Deanery a favorisé les interactions entre la formation initiale, le développement continu et la recherche en matière d'éducation. En ce sens, il a permis de créer ce que l'on pourrait appeler « un troisième espace ».

V. La conclusion

Pour ma conclusion, je vais citer un rapport très intéressant d'une enquête longitudinale sur la formation des enseignants, réalisée en Australie par Diane Mayer, une collègue qui est désormais basée à Oxford. Le projet s'intitulait « *Studying the Effectiveness of Teacher Education* », SETE (Etude de l'efficacité de la formation des professeurs).

D'après les résultats et les analyses du SETE, préparer, soutenir et garder des enseignants de qualité en début de carrière nécessitent une remise en question de la formation des professeurs tenant compte des clivages réels et/ou perçus, qui sont créés par les dichotomies présentes dans le discours politique général. Le SETE défend explicitement l'idée que l'éducation et la formation des enseignants doivent être considérées comme une responsabilité collective partagée entre les

universités, les écoles, les systèmes et les collectivités au sein d'un troisième espace réel ou imaginaire, nouvellement créé. (Mayer et al, 2015, p.20) [Ce que je souligne]

Ce propos illustre parfaitement l'esprit de mon exposé. Autrement dit, nous sommes tous dans le même bateau ! Le programme « *The Oxford Education Deanery* » est une tentative locale de mettre en pratique ces aspirations, en impliquant la formation professionnelle de toutes les personnes concernées, le personnel universitaire, le personnel scolaire et les professeurs débutants.

Références

- BERA/RSA (2014). *Research and the Teaching Profession* London: BERA
- Cochran-Smith, M. and Lytle, S. (2009). *Inquiry as Stance*. New York: Teachers' College Press
- Day, C. (1999). *Developing Teachers – the challenges of lifelong learning*. London: Routledge Falmer
- Donaldson, G. (2010). *Teaching. Scotland's Future*. Edinburgh: The Scottish Government.
- Fancourt, N., Edwards, A. and Menter, I. (2015). Reimagining a School – University Partnership: The Development of the Oxford Education Deanery Narrative. *Education Inquiry*, 6, 3, 353-373.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. and Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator*. Rotterdam: Sense.
- Mayer, D., Allard, A., Bates, R., Dixon, M. et al (2015). *Studying the Effectiveness of Teacher Education: Final Report*. Victoria, Aus: Deakin University.
- Menter, I. (2011). 'Four 'academic sub-tribes' but one territory? Teacher educators and teacher education in Scotland', *Journal of Education for Teaching*, 37, 3, 293-308.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons*. New York: Teachers' College Press.
- Schleicher, A. (2020). *TALIS 2018: Insights and Interpretations*. Paris: OECD
- Teacher Education Group, The (2016). *Teacher Education in Times of Change*. Bristol: Policy Press.

COMMENT LES REFERENCES DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES POURRAIENT FAVORISER LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ?



Margus PEDASTE, Université de Tartu (Estonie)

Introduction

Dans le monde moderne, on attend des enseignants, et des professionnels en général, qu'ils soient des « professionnels apprenants », qui enrichissent continuellement leurs connaissances et leurs compétences, et partagent leurs réflexions aussi bien pratiques que théoriques au sein d'une communauté de collègues (Simons et Ruijters, 2014). Les référentiels fondés sur les compétences professionnelles des enseignants peuvent être un outil pour soutenir l'apprentissage professionnel des enseignants. En Estonie, des référentiels basés sur les compétences existent depuis 2005, mais ils ne sont pas encore beaucoup utilisés pour favoriser la progression professionnelle des professeurs et planifier la formation professionnelle, même si certains établissements et membres du personnel éducatif les reprennent à leur niveau. Ces référentiels ont initié des changements dans la formation initiale des professeurs à l'université.

Cet exposé s'appuie notamment sur un document publié en 2019 (voir Pedaste, Leijen, Poom-Valickis & Eisenschmidt, 2019). Tout d'abord, je présenterai ce que sont les référentiels professionnels pour les enseignants et à quoi ils pourraient servir. Ensuite, je décrirai les référentiels professionnels des enseignants en Estonie, leur mise en œuvre et leur utilisation réelle. Enfin, je présenterai les leçons que l'on peut tirer des résultats de l'étude réalisée avec mes collègues sur le rôle potentiel des référentiels professionnels dans le renforcement d'un continuum de formation pour les professeurs.

I. Les référentiels professionnels pour les enseignants

Des enseignants professionnels

Selon Simons et Ruijters (2014), deux conditions sont requises pour être un professionnel. La première concerne *l'engagement* à enseigner et aider les élèves, tout en prenant en charge sa propre formation. La deuxième est *l'intégrité*. Si ces deux conditions sont remplies, les enseignants doivent alors faire preuve de quatre qualités : premièrement, ils doivent posséder un *corpus de connaissances théoriques* et la capacité à le traduire dans la pratique ; deuxièmement, ils ont besoin d'une *théorie d'action* et d'une volonté pour l'appliquer et l'améliorer en tant que praticiens réflexifs¹ ; troisièmement, ils

¹ Le praticien réflexif est capable de prendre de la distance par rapport à sa propre expérience et de mettre ses pratiques professionnelles en perspective pour les remettre en question et les améliorer en apprenant à partir des expériences.

doivent être des *experts* dans leur domaine en acquérant sans cesse de nouvelles connaissances à partir des contextes de pratique, à la fois individuellement et collectivement ; et quatrième, ils requièrent un *cadre professionnel*, c'est-à-dire qu'ils doivent appartenir à une communauté professionnelle qui permet d'affronter la complexité grâce au travail collaboratif. Si les professeurs remplissent ces deux conditions et qu'ils possèdent ces quatre qualités, alors, en tant que professionnels reconnus, ils disposent d'une meilleure *autonomie* et d'une meilleure *autorité*. Dans le cas de l'autonomie, les enseignants doivent être actifs pour façonner leur propre professionnalisme. Et dans le cas de l'autorité, ils doivent contribuer à faire évoluer le métier et à former leurs collègues et les débutants.

La formation des enseignants est non seulement un processus personnel, mais également social : les enseignants doivent soutenir l'apprentissage de leurs collègues en plus du leur. Par conséquent, ils pourraient constituer des communautés d'apprentissage professionnel où ils échangeraient continuellement des connaissances et agiraient par rapport à cet apprentissage (Hord, 1997) afin d'améliorer le métier en définissant le corpus de connaissances et de compétences nécessaires et comment le mettre à jour, donnant ainsi à la pédagogie un caractère public et collégial (Darling-Hammond, 1999). En qualité de professionnels, ils devraient également contribuer à l'élaboration officielle des référentiels.

Utilité attendue des référentiels professionnels dans l'éducation

Sachs (2003) a identifié trois objectifs liés à l'introduction et la mise en œuvre des référentiels d'enseignement : **1.** améliorer la performance des enseignants, **2.** contribuer à la formation continue des enseignants², et **3.** améliorer le prestige des enseignants. Ces trois objectifs sont en corrélation avec le concept d'enseignants comme professionnels apprenants.

En effet, les référentiels pourraient servir à garantir une qualité de formation des enseignants (OCDE, 2013) et établir un pont entre les étapes de cette formation, de la formation initiale au développement professionnel continu. Révai (2018) a observé, en analysant les cas de l'Australie, de l'Estonie et de Singapour, que l'alignement des référentiels avec la formation des enseignants était difficile à atteindre en raison de différentes conceptualisations des connaissances professionnelles. Toutefois, les référentiels aident à créer un dialogue mutuel entre les protagonistes et pourraient être utiles pour accompagner les évaluations systématiques des connaissances et compétences professionnelles des professeurs, afin de concevoir des programmes de formation professionnelle. Ils peuvent être considérés comme des catalyseurs de changement. En outre, les référentiels pourraient renforcer des objectifs politiques spécifiques pour réguler la formation et la pratique professionnelle des enseignants tout au long de leur carrière, et pourraient tracer des voies pour la formation professionnelle (Toledo, Révai, & Guerriero, 2017).

De ce fait, les référentiels pourraient être utiles pour améliorer les quatre qualités des professeurs, telles que les ont définies Simons et Ruijters (2014), en accompagnant la performance grâce à l'identification d'un corpus de savoirs théoriques ; en encourageant la formation professionnelle continue fondée sur l'expérience (connaissances pratiques acquises comme théorie en action) ; en améliorant l'expertise sur le terrain grâce à une actualisation du corpus des savoirs ; et en représentant

² À cet égard, Looney (2011) a souligné que l'évaluation des enseignants devait être reliée à un ensemble de standards bien définis.

la profession sur la base d'un cadre professionnel qui relie les enseignants à une communauté professionnelle (voir schéma 1). Étant donné que les enseignants contribuent, individuellement et collectivement, à développer de nouvelles connaissances et expertises, pouvant aussi être intégrées à des référentiels révisés, il faut insérer une flèche bidirectionnelle entre les objectifs des référentiels et les qualités des apprenants professionnels.

Schéma 1: cadre de réalisation des objectifs des référentiels professionnels mettant en corrélation les conditions requises et les avantages des apprenants professionnels avec les qualités des apprenants professionnels.



Source : Pedaste, Leijen, Poom-Valickis & Eisenschmidt, 2019.

Partant de ce cadre théorique, l'étude conduite par M. Pedaste, Ä. Leijen, K. Poom-Valickis et E. Eisenschmidt a pour objet d'analyser comment les objectifs des référentiels professionnels sont atteints dans le contexte estonien. Nous nous intéresserons ici à la question suivante : **dans quelle mesure les référentiels professionnels ont-ils encouragé le développement professionnel des enseignants ?**

II. Politique de développement professionnel des enseignants en Estonie

Le premier standard professionnel pour les enseignants a été adopté en 2005 en Estonie. Il mettait l'accent sur la définition du professeur comme praticien réflexif et apprenant tout au long de sa vie³ et avait deux fonctions : il servait de cadre aux enseignants pour leur développement professionnel et leur perfectionnement, et possédait une fonction plus extérieure car le standard, associé au diplôme d'enseignant, pouvait être une garantie de compétence professionnelle et de qualité. Dans ce standard, les compétences des enseignants étaient décrites sur un niveau, selon huit domaines et trois groupes :

1. Conception et conduite des processus d'apprentissage (comprenant la planification et la gestion des apprentissages, la création de l'environnement d'apprentissage, l'accompagnement des apprentissages, l'analyse et l'évaluation du développement des apprenants et des processus d'apprentissage) ;
2. Compétences interpersonnelles (compétences en matière de communication et de coopération pour renforcer la motivation des apprenants)

³ <https://issuu.com/kolledz/docs/opetajakutse> (en estonien)

3. Développement professionnel et auto-analyse des enseignants.

Les référentiels décrivaient ainsi le corpus de connaissances que les professeurs étaient censés posséder. Toutefois, **ils n'indiquaient pas clairement s'il s'agissait du corpus de connaissances d'un professeur débutant ou expérimenté, étant donné qu'il n'y avait qu'un seul niveau.** Par conséquent, le standard n'a pas servi de base à la conception des programmes de formation initiale des enseignants, et n'a pas été non plus utilisé massivement pour accompagner la formation continue. Cependant, il a permis de soutenir les professeurs qui participaient au programme d'initiation au cours de leur première année d'enseignement⁴.

Plus tard, dans le sillage de la *Stratégie estonienne sur la formation des enseignants* définie pour 2009–2013⁵, un débat a été lancé sur la façon de permettre le développement des compétences des enseignants tout au long de leur carrière, de sorte que les mêmes compétences soient traitées dans la formation initiale, pendant l'année d'initiation et dans la formation continue. Qui plus est, le besoin d'améliorer le statut du professeur a été mis en avant car il ne correspondait pas aux attentes des enseignants. **Ainsi, un système comprenant trois niveaux de référentiels a été élaboré comme suit en 2013 : enseignant, enseignant expérimenté et maître enseignant.** Le processus d'élaboration de nouveaux référentiels a été initié par le Conseil professionnel de l'enseignement, qui agit en conformité avec la législation et l'autorité responsable des diplômes en Estonie, et comprend notamment des représentants des associations d'enseignants, des associations de chefs d'établissements, des instituts de formation des enseignants, ainsi que du ministère de l'Éducation et de la Recherche.

Le nouveau système de référentiels décrivait au moins cinq catégories de compétences dans les domaines suivants : planification des activités d'apprentissage et d'enseignement, développement de l'environnement d'apprentissage, accompagnement de l'apprentissage et du développement, réflexion, développement personnel et soutien. Les référentiels ont également servi de ligne directrice pour l'élaboration des programmes de formation des enseignants à l'université, ainsi que d'outil d'évaluation pour les enseignants qui étaient déjà titulaires d'un master, mais n'avaient pas suivi la formation d'enseignant à l'université. **Depuis 2014, il est possible de vérifier les compétences des enseignants et d'obtenir un diplôme d'enseignant en se soumettant à une évaluation professionnelle réalisée par l'Association estonienne des enseignants,** composée à la fois de membres individuels et institutionnels. Bien qu'elle ne représente pas la majorité des professeurs, cette association est reconnue dans la société estonienne. Cette association a demandé le droit d'évaluer et de diplômer, en accord avec les référentiels, les enseignants qui n'avaient pas de diplôme d'enseignant (premier niveau) et les enseignants qui utilisaient les référentiels pour l'auto-évaluation et la formation professionnelle (niveau supérieur). Plus spécifiquement, sept objectifs ont été précisés pour définir les usages potentiels des référentiels :

1. L'évaluation des compétences des personnes, y compris l'auto-évaluation et l'évaluation de la conformité lors de la remise d'un diplôme ; le titre professionnel sera inscrit sur le diplôme.

⁴ Le programme de l'année d'initiation a été créé dans le continuum du développement professionnel des enseignants (Eisenschmidt, 2006) en 2004. Dans une large mesure, le standard a servi à analyser et définir les objectifs de développement professionnel. Sur la base des premiers standards, 497 enseignants ont obtenu un diplôme professionnel à la fin de leur période d'initiation entre 2006 et 2011.

⁵ https://issuu.com/eduko/docs/estonian_teacher_education_strategy

2. L'élaboration, l'évaluation et le développement de cursus et de programmes de formation répondant aux exigences du marché du travail.
3. La description et la présentation des professions.
4. La planification de carrière et la création d'une base pour l'apprentissage tout au long de la vie.
5. La détermination des besoins de formation et la planification de la formation.
6. La rédaction des descriptions de postes et le recrutement d'employés.
7. La comparaison entre les professions et les diplômes.

III. Ce que nous savons sur l'usage des référentiels professionnels aujourd'hui

Le rôle des référentiels dans la formation initiale des enseignants

Selon les directives nationales sur la formation des enseignants, les référentiels professionnels appliqués aux enseignants servent de base à tous les cursus universitaires de niveau master et licence depuis 2013. Par conséquent, leur impact a été important dans les universités qui proposent la formation initiale des enseignants, essentiellement les universités de Tartu et de Tallinn où tous les programmes de formation initiale des enseignants ont été revus. Dans ce processus, les universités ont démontré à l'Association estonienne des enseignants et l'Autorité estonienne des qualifications que les acquis d'apprentissage des cursus et des différentes matières, ainsi que des pratiques pédagogiques couvraient l'ensemble des compétences évoquées dans les référentiels.

Une fois les études de formation initiale terminées avec succès, le certificat d'enseignant de premier niveau est obtenu en plus du diplôme universitaire. Pendant ce processus, l'Association estonienne des enseignants est invitée à désigner des membres supplémentaires pour les commissions de remise de diplômes. Les premiers diplômés à avoir suivi le cursus d'études révisé ont obtenu leur certificat d'enseignement en 2016. Depuis, toutes les universités estoniennes ont mis en place ce cursus permettant à 1 258 professeurs de décrocher un certificat. Cela représente 90 % de tous les certificats d'enseignants attribués selon les nouveaux référentiels (environ 10 % sont décernés par l'Association estonienne des enseignants).

Le rôle des référentiels dans l'organisation scolaire et le développement professionnel des enseignants

Tous les étudiants se préparant au métier d'enseignant à l'université obtiennent un certificat d'enseignement conforme aux référentiels. **Toutefois, l'analyse et le perfectionnement des compétences, la préparation d'un dossier et la candidature en vue d'un certificat d'enseignement basique ou de niveau supérieur sont autant de tâches facultatives pour les enseignants en exercice. En revanche, il semble qu'un très petit nombre d'entre eux sont intéressés par ces opportunités.** Entre 2014 et 2019, seuls 137 enseignants sur un total de plus de 22 000 travaillant dans les écoles primaires et les maternelles en Estonie ont réussi à décrocher un certificat d'enseignement professionnel : 51 au niveau des enseignants, 35 au niveau des enseignants expérimentés et 38 au niveau des maîtres enseignants. Néanmoins, ces chiffres n'illustrent pas à quel point les référentiels ont permis d'accompagner l'apprentissage professionnel de façon informelle ou au niveau des écoles pour créer des mécanismes d'amélioration de la qualité spécifiques aux établissements. C'est la raison

pour laquelle nous avons réalisé des entretiens avec des professeurs, des chefs d'établissements et des élus. Ces entretiens d'une ou deux heures n'offrent pas de description représentative des usages des référentiels, mais ils révèlent à quel point ces usages varient et comment ils sont acceptés par le personnel éducatif. Toutes les personnes interrogées ont admis que toutes les compétences décrites dans les référentiels étaient pertinentes, mais elles ont également mis à jour certaines lacunes.

Les enseignants

La plupart des enseignants interrogés (3 sur 4) avaient obtenu le master grâce à l'évaluation professionnelle et étaient désormais évaluateurs au sein de l'Association des enseignants. Ils ont tous déclaré que les référentiels étaient utiles car ils permettaient à chaque enseignant de s'évaluer individuellement. Ils ont bénéficié, à titre personnel, du processus d'évaluation, mais ils n'ont pas eu l'impression que toutes les ressources qu'ils ont mises en œuvre pour se préparer, s'auto-analyser et obtenir un certificat de niveau supérieur ont été valorisées au sein de l'école ou la société. Nous pouvons retenir les points suivants de ces entretiens :

- Un niveau supérieur n'entraîne pas nécessairement un meilleur salaire ou de meilleures opportunités de carrière. Cela peut expliquer pourquoi le certificat d'enseignement de premier niveau est demandé par les personnes sans qualification, tandis que les niveaux supérieurs ne le sont pas ; les enseignants ne voient pas l'intérêt de les demander.
- La certification est une chose à laquelle les enseignants aspirent pour leur propre intérêt, toutefois ils n'ont pas le sentiment qu'une expertise plus grande soit appréciée ou valorisée, tant au niveau de l'école qu'au niveau national.
- Le modèle de financement de l'école devrait peut-être changer pour que les chefs d'établissements disposent d'un budget supérieur afin d'offrir un meilleur salaire aux professeurs possédant une expertise importante (actuellement, les chefs d'établissements n'ont pas assez de flexibilité pour le faire).
- On peut considérer qu'un bon professeur n'a pas besoin d'un document pour enseigner.
- La communication sur l'utilisation des référentiels n'a pas été à la hauteur. Cela peut expliquer pourquoi les référentiels n'ont pas été largement adoptés dans les systèmes de formation professionnelle des enseignants.

Les chefs d'établissements

Les trois chefs d'établissements interrogés avaient des façons différentes d'utiliser ou non les référentiels professionnels. Le premier les avait utilisés pendant plusieurs années pour l'auto-évaluation des professeurs (les enseignants de son établissement pouvaient uniquement participer à des formations continues qui étaient en lien avec leur auto-évaluation). De plus, certains de ses enseignants avaient obtenu le certificat professionnel et endossaient, depuis, de nouvelles responsabilités au sein de l'école. Le deuxième avait commencé à utiliser les référentiels pour l'auto-évaluation, puis avait laissé le choix aux enseignants de continuer ou pas. Le troisième n'avait aucun enseignant titulaire du certificat professionnel dans son école et venait d'entamer des discussions sur l'usage des référentiels pour actualiser les critères d'auto-évaluation dans son établissement. Nous pouvons retenir les points suivants de ces entretiens :

- L'usage des référentiels dépend beaucoup des chefs d'établissements et des choix locaux.
- L'usage des référentiels pourrait être beaucoup plus encouragé à l'échelon national.

- Les référentiels ne sont pas bien connus par les chefs d'établissements et les enseignants.
- On peut s'interroger sur le fait qu'un nombre aussi important de compétences soit exigé d'une seule personne.

Les élus

Les deux élus étaient des enseignants expérimentés et des représentants d'organisations professionnelles. Ils ont reconnu que les référentiels ne concernaient pas la majorité des enseignants. Nous avons relevé les idées suivantes lors de ces entretiens :

- Les référentiels représentent un idéal et se situent à un niveau très élevé que de nombreux enseignants pensent ne pas pouvoir atteindre. On pourrait avancer la nécessité d'élaborer des référentiels plus réalistes pour les professeurs.
- Les référentiels ne sont pas rigoureusement intégrés au système de qualification général et aux documents politiques régissant le domaine de l'éducation. Il en résulte que les activités et les responsabilités professionnelles des enseignants sont indépendantes de leur qualification.
- Une autre explication pourrait être qu'il n'existe aucune réglementation stipulant que les enseignants ont droit à un salaire plus élevé ou à d'autres avantages en fonction de leur diplôme (un enseignant expérimenté ou un maître enseignant peut gagner plus que les autres, mais c'est une décision locale qui dépend essentiellement des chefs d'établissements et des collectivités locales).

Conclusion : les leçons que nous pouvons tirer de l'expérience estonienne

Nous avons expliqué que les référentiels professionnels poursuivaient trois objectifs (voir schéma 1). Premièrement, ils devraient **donner une définition commune des compétences attendues chez les enseignants**. En Estonie, cet objectif a été mis en avant pour élaborer le premier standard. Les entretiens ont révélé **que les référentiels actuels répondaient également très bien à cet objectif**.

Deuxièmement, les référentiels devraient **soutenir la formation professionnelle continue des enseignants pendant leur carrière**. Ce point faisait partie des priorités de la deuxième version des référentiels (2013). Depuis, ils ont eu un impact majeur sur le développement et l'évaluation des cursus de formation des enseignants (Leijen & Pedaste, 2018). Malheureusement, il semble **que les référentiels ne sont généralement pas utilisés pour créer des systèmes d'assurance qualité ou pour analyser régulièrement les compétences professionnelles dans les écoles**. Certaines écoles les ont utilisés avec succès et leurs bonnes pratiques doivent être diffusées. Par exemple, les enseignants certifiés pourraient participer à l'élaboration de documents politiques au niveau national ou servir de mentors aux enseignants débutants.

Troisièmement, les référentiels devraient aider à **renforcer le statut de la profession et faire le lien entre les enseignants et la communauté professionnelle** (afin d'encourager le partage d'expériences). **Cet objectif n'a pas été atteint dans le processus de développement des référentiels en Estonie**, qui subit actuellement une grave pénurie d'enseignants⁶. Si un sentiment de propriété est important pour atteindre cet objectif, les référentiels sont toujours perçus comme des outils d'évaluation externes.

⁶ Cette pénurie peut expliquer que l'incitation des professeurs à obtenir une qualification supérieure ne constitue pas une priorité. Toutefois, le prestige de la profession est une variable cruciale d'attractivité.

Nous pouvons expliquer cela par le fait que les enseignants ne se sentent pas impliqués dans le processus d'élaboration des référentiels professionnels⁷.

Ainsi, nous pouvons dire que les **référentiels de 2013 ont eu un effet considérable sur la formation initiale des enseignants, mais n'ont pas obtenu le niveau souhaité d'utilisation dans la planification de l'avancement et du développement professionnel des enseignants dans le contexte scolaire**. Le fait que la progression n'ait pas d'impact direct sur le salaire (qui est fixé par les chefs d'établissements), les responsabilités ou les tâches des professeurs peut constituer une part importante de l'explication. Par conséquent, les référentiels sont actuellement peu intégrés à d'autres documents politiques et un changement de mentalités chez les enseignants et les chefs d'établissements est nécessaire pour que la formation continue devienne un élément à part entière de la profession. Il manque aujourd'hui une approche systématique en Estonie, même si nous relevons certaines initiatives positives au niveau local.

Références

Darling-Hammond, L. (1999). *Reshaping teaching policy, preparation and practice: Influences on the National Board for Teaching Professional Référentiels*. Washington, DC: AACTE Publications. Extrait de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432570.pdf>

Eisenschmidt, E. (2006). *Implementation of induction year for novice teachers in Estonia*. Tallinn, Estonia: Tallinn University Publisher.

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Leijen, Ä. & Pedaste, M. (2018). Pedagogical beliefs, instructional practices, and opportunities for professional development of teachers in Estonia. In H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, & J. Lavonen (Eds.), *The teacher's role in the changing globalizing world*. Leyden, IL: Brill.

Looney, J. (2011). Developing high-quality teachers: Teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education*, 46, 440–455. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01492.x>

OECD (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>

Pedaste, M., Leijen, Ä., Poom-Valickis, K. & Eisenschmidt, E. (2019) *Teacher professional référentiels to support teacher quality and learning in Estonia*. *Eur J Educ.* 2019;54:389-399.

Révai, N. (2018). *What difference do référentiels make to educating teachers? A review with case studies on Australia, Estonia and Singapore* (OECD Education Working Papers, 174). Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f1cb24d5-en>

Sachs, J. (2003). Teacher professional référentiels: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching*, 9, 175–186. <https://doi.org/10.1080/13540600309373>

Simons, R.-R.-J., Ruijters, M. C. P. (2014). The real professional is a learning professional. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based*

⁷ Une minorité seulement appartient à l'Association estonienne des enseignants qui représente le personnel éducatif dans le processus d'élaboration des standards.

learning. Dordrecht, Springer: Springer International Handbooks of Education.
https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_35

Toledo, D., Révai, N. & Guerriero, S. (2017). Teacher professionalism and knowledge in qualifications frameworks and professional référentiels. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Paris, France: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264270695-5-en>

DANS QUELLE MESURE LA *LESSON STUDY* PEUT-ELLE S'INSCRIRE DANS UNE POLITIQUE PUBLIQUE GLOBALE ?



János Gordon Győri, Université Eötvös Loránd (Hongrie)

Introduction

Même si la *lesson study* (étude collective de leçon), ou *jogyo kenkyuu* au Japon où elle est née, est une méthode de développement professionnel des enseignants vieille de plus de cent ans (Sarkar Arani, Fukaya & Lassegard, 2010), elle est à la fois assez récente. En effet, son *histoire mondiale* a débuté il y a près de 30 ans, à la fin des années 1990 aux États-Unis, au moment où Catherine Lewis publiait ses premiers écrits sur la méthode japonaise de *lesson study* (Lewis & Tsuchida, 1997) et où Stigler et Hiebert sortaient leur ouvrage majeur, intitulé *Teaching gap* (1999). À cette époque, l'Occident a commencé non seulement à découvrir la pédagogie de l'Asie de l'Est, mais également à apprendre d'elle et à s'en inspirer.

Dans cet article, je présenterai d'abord la méthode de la *lesson study* en quelques mots. Puis, j'aborderai ses origines historiques et culturelles au Japon et son application de nos jours. Enfin, j'énoncerai brièvement quelques idées et suggestions expliquant dans quelle mesure la *lesson study* s'inscrit dans une politique publique globale.

I. *Lesson study* : la méthode

Il n'est pas compliqué de définir la *lesson study* et d'expliquer comment l'appliquer par plusieurs étapes consécutives. Toutefois, l'épreuve de la réalité s'avère bien plus complexe compte tenu des nombreuses difficultés professionnelles et logistiques qu'elle implique.

La *lesson study* consiste en un travail de recherche collaboratif et répétitif, réalisé par un petit groupe d'enseignants, qui appartiennent généralement à la même communauté de pratique, dont le but est de mieux comprendre leurs propres pratiques d'enseignement et d'aboutir collectivement à une version améliorée de certains éléments de leur activité en classe pour un meilleur apprentissage de leurs élèves. Dans le cadre de la *lesson study*, le développement d'une pratique scolaire innovante et donc la progression des élèves passent par un développement professionnel des enseignants et un soutien mutuel, ainsi que par l'amélioration de la culture de l'éducation dans les écoles.

La *lesson study* se déroule, en principe, en cinq étapes majeures consécutives :

1. Définition des objectifs d'enseignement, choix du ou des élément(s) de la pratique scolaire à améliorer ;
2. Planification collaborative de la leçon ;
3. À partir du plan détaillé de la leçon, un membre de l'équipe effectue une recherche sous l'œil attentif des autres membres du groupe de la *lesson study*, voire d'autres enseignants ;
4. Analyse de la leçon de recherche, et si nécessaire, réalisation d'une nouvelle conception et d'une nouvelle leçon de recherche (ces étapes peuvent être répétées autant de fois qu'il est nécessaire et logique de le faire, mais généralement pas plus de 3-4 fois) ;
5. Réflexions finales et clôture du processus avec les documents écrits et divers (des vidéos par exemples) du groupe sur la démarche de la *lesson study* et sur ce que les enseignants en ont tiré.

II. Pourquoi et comment la *lesson study* est-elle présente dans le système éducatif japonais ?

Comme nous l'avons déjà vu, le *jugyo kenkyuu* n'est pas une invention nouvelle dans l'enseignement japonais. Cette méthode, qui repose sur une tradition de plus de 100 ans, est largement utilisée dans ce pays. Dans la suite de ma présentation, je vais exposer cette pratique populaire : ses origines, sa diffusion et certaines caractéristiques liées au contexte de la pédagogie japonaise.

Ses origines

Compte tenu des besoins de modernisation de la société japonaise autrefois féodale, l'éducation est devenue un thème éminemment important au Japon pendant la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Durant la période de la restauration de Meiji (l'empereur qui a dirigé le pays de 1867 à 1912), la société a entrepris un travail colossal de massification, de modernisation et d'amélioration qualitative de l'enseignement public. Même s'il existait déjà une éducation de grande qualité au Japon avant le règne de Meiji (au sein des *terakoya*, des temples, des écoles et dans l'instruction samouraï), le développement rapide du système éducatif, principalement au niveau élémentaire, a entraîné une pénurie d'enseignants. Pour résoudre ce problème et celui des guerriers féodaux (les samouraïs) qui avaient perdu leurs repères, mais possédaient une excellente éducation, un grand nombre de postes d'enseignants ont été proposés à d'anciens samouraïs (Sonoda, 1989). Mais, malgré leur érudition, ces derniers n'étaient pas formés à l'enseignement. Par conséquent, et comme un grand nombre de professeurs exerçaient à l'époque dans de très petites écoles où ils étaient souvent seuls, ils étaient confrontés à une myriade de difficultés dans leur pratique d'enseignement. À l'époque de cette nouvelle éducation de masse au Japon, et pour perfectionner leurs compétences pédagogiques, une kyrielle de méthodes de soutien professionnel entre pairs ont été élaborées et diffusées dans tout le pays, parmi d'autres solutions destinées à apaiser leurs incertitudes, et celles des autres enseignants. Pendant les années 1870 et 1880, plusieurs groupes régionaux sont apparus dans lesquels les professeurs échangeaient leurs expériences et leurs problèmes d'enseignement, et essayaient d'imaginer des solutions efficaces pour s'améliorer professionnellement, telles que la planification de leçons partagées et des activités similaires, ainsi que les premières versions de la *lesson study* (Sarkan Arani, Fukaya & Lassegard, 2010).

Depuis cette époque, malgré les objectifs et les rôles qui ont changé et des applications concrètes qui ont évolué, la *lesson study* est toujours présente dans la vie des enseignants japonais, à l'instar d'un outil de formation professionnelle continue. En réalité, ceci est vrai pour tous les enseignants travaillant aujourd'hui au niveau élémentaire et au niveau secondaire de premier cycle, mais pas forcément pour tous les professeurs des établissements secondaires de deuxième cycle. La *lesson study* fait tellement partie de la vie scolaire au Japon que les élèves sont habitués à voir leurs professeurs faire des recherches sur les cours et parfois un grand nombre d'enseignants se regrouper dans une classe pour observer le travail.

Pourquoi cette méthode est-elle très largement diffusée dans le système éducatif élémentaire et secondaire de premier cycle, mais moins dans le secondaire supérieur ?

En fait, nous n'avons pas de réponse parfaite à cette question, puisqu'à ma connaissance aucune recherche scientifique n'a jamais été réalisée à ce sujet au Japon. Toutefois, nous pouvons supposer que ce phénomène possède des explications historiques, structurelles et peut-être même socio-psychologiques.

Nous avons déjà énoncé la raison historique : les professeurs des écoles élémentaires et des établissements secondaires de premier cycle enseignaient autrefois dans des écoles isolées et un grand nombre d'entre eux ne possédaient aucune formation pour l'enseignement. C'est pourquoi la *lesson study* et d'autres méthodes de développement et de soutien entre pairs se sont davantage répandues auprès de ces enseignants, par rapport à ceux du secondaire de deuxième cycle.

La cause structurelle s'explique, en partie, par le fait qu'il est plus facile de pratiquer la *lesson study* au sein d'un groupe homogène d'enseignants, que dans un groupe hétérogène. Naturellement, le groupe hétérogène est également populaire et répandu au Japon (ainsi que dans d'autres pays), mais il est plus difficile de former et faire fonctionner un groupe de recherche avec des enseignants de différentes matières, qu'un groupe d'enseignants de la même matière ou du même niveau, comme c'est le cas classique dans de nombreuses écoles japonaises.

Nous pouvons également supposer que les enseignants des établissements secondaires de deuxième cycle au Japon (et peut-être ailleurs aussi) ont davantage confiance en eux, et qu'ils ne ressentent donc pas le besoin d'échanger avec leurs pairs sur leur pédagogie (Akita, 2020).

Le contexte culturel 1 : l'économie

Au Japon, ces types de collaborations entre pairs et de méthodes de développement professionnel sont loin d'être le seul apanage de l'éducation, et nous retrouvons des pratiques analogues dans presque toutes les facettes de la vie. Le secteur sans doute le plus important et influent présentant de telles similitudes est l'économie. La méthode *Kaizen* (Imai, 1986) est une stratégie d'innovation traditionnelle mise en place dans la plupart des entreprises japonaises, et devenue célèbre dans le monde entier grâce à son efficacité. Elle consiste en une démarche d'amélioration continue par de petites étapes et de développement professionnel permanent, correspondant exactement à la philosophie de la *lesson study*.

Les aspects structurels

Dans le monde entier, les programmes initiaux de formation des professeurs intègrent deux facettes de l'éducation : le développement des connaissances académiques et pratiques des élèves, les connaissances pratiques étant essentiellement basées sur les expériences professionnelles et personnelles des futurs enseignants. Pour de nombreuses raisons, le contenu ainsi que le ratio de ces deux aspects font l'objet de débats constants entre les responsables de la formation des professeurs. Les programmes de formation des enseignants tentent de trouver le ratio le plus efficace de développement bilatéral des élèves. En règle générale, nous pouvons dire que le rôle de la pratique sur le terrain est aujourd'hui de plus en plus valorisé par les formateurs des enseignants et par les enseignants eux-mêmes.

Dans ce contexte, il peut être très étonnant de constater que la durée de la pratique sur le terrain est extrêmement courte dans les programmes initiaux de formation des professeurs au Japon. Ce phénomène, qui est assez unique dans le monde, doit être expliqué. Naturellement, il existe de nombreux facteurs expliquant cela.

Le facteur structurel le plus important est que seule une faible proportion des personnes diplômées comme enseignants commence une carrière dans l'enseignement, la plupart d'entre elles n'exercent même jamais comme professeur de l'éducation nationale. Au Japon, les enseignants ne sont pas employés par les écoles directement, mais par les municipalités. Les municipalités organisent des sélections très compétitives pour attribuer les postes qui sont ouverts aux nouveaux employés. Selon les statistiques, seul un candidat sur cinq réussit les épreuves au final. Si nous tenons compte de ce fait, il est facile de comprendre et d'accepter que, dans la formation des professeurs japonais, ce serait un gâchis de ressources de proposer une pratique sur le terrain plus longue pour les étudiants suivant une formation pour être professeur (la plupart d'entre eux ne commencent jamais de véritable carrière dans l'enseignement, ou du moins dans l'enseignement public).

Une autre explication structurelle majeure est qu'au Japon les professeurs débutants bénéficient d'une année entière d'intégration, pendant laquelle ils travaillent en étroite collaboration avec un enseignant mentor. Ils disposent d'un nombre réduit de classes, tout en ayant une expérience quotidienne de l'enseignement. C'est ce que nous pouvons considérer comme un stage à long terme avant d'occuper un poste de professeur doté d'un emploi du temps complet et de toutes les responsabilités inhérentes.

Le contexte culturel 2 : concepts et pratique en matière d'acquisition et de partage des connaissances pour les enseignants japonais

Selon un axiome culturel dominant au Japon, l'apprentissage de la pratique joue généralement un rôle clé dans le développement professionnel, probablement encore plus pour les enseignants, et peut se faire, pour l'essentiel, grâce au soutien mutuel entre pairs dans un métier donné. Dans le système éducatif japonais, il existe plusieurs techniques qui encouragent ce type d'apprentissage. Par exemple, dans la salle des professeurs, les enseignants (qu'ils soient novices ou non) du même niveau et de la même matière sont placés les uns à côté des autres pour favoriser les conversations professionnelles, les discussions spontanées et/ou structurées sur la pédagogie.

Une caractéristique assez unique du système japonais est que la municipalité qui emploie les enseignants place ces derniers dans une nouvelle école toutes les 3 à 5 années scolaires (parfois plus

fréquemment). Cela se justifie par un certain nombre de considérations rationnelles : il s'agit non seulement de répartir de façon juste et efficace les (meilleurs) enseignants entre les écoles, mais également de créer une sorte de transfert de connaissances entre les établissements et de permettre un partage permanent des connaissances entre les professeurs qui se rencontrent dans des cadres professionnels en constante évolution.

L'une de ces méthodes de consolidation, de développement et de partage des connaissances des enseignants japonais est la *lesson study*, dans laquelle les enseignants débutants et expérimentés sont tous impliqués de la même façon, du moins dans les établissements primaires et secondaires de premier cycle.

Comme nous l'a enseigné l'histoire de la formation des professeurs, l'enseignement peut être considéré comme un art, un savoir-faire ou une science. La *lesson study* intègre ces trois métaphores conceptuelles de l'enseignement : il s'agit d'un art qui peut être partagé entre spécialistes de façon formelle mais aussi informelle, entre maîtres et novices et entre pairs égaux de la même communauté de pratique ; c'est également un savoir-faire, et dans la *lesson study* les enseignants travaillent comme des artisans lorsqu'ils élaborent le plan d'une classe, qu'ils le testent et le vérifient collectivement ; et c'est aussi une science dans le sens où la *lesson study* consiste en une activité de recherche pédagogique au sein de la salle de classe.

Si nous prenons garde au contexte culturel, nous devons également faire attention au fait que, dans l'approche japonaise, les connaissances ne sont pas nécessairement et prioritairement une construction individuelle, mais peuvent être également ou principalement une construction collective, développée mutuellement qui est partagée et perfectionnée par le groupe, et non par les seuls individus.

Si nous approfondissons le thème de l'éducation comme un domaine spécial de pratique et de connaissances, nous réalisons que le concept de *leçon* comme unité d'enseignement et d'apprentissage est construit de façon totalement différente au Japon par rapport aux contextes européens et américains. Dans ces derniers, une leçon est la production individuelle et personnelle d'un professeur avec ses élèves ; dans le contexte japonais, la leçon est conçue comme une création sophistiquée et développée durablement et collectivement d'une communauté de pratique, qui est simplement actualisée et incarnée par un certain professeur dans une classe donnée pour un cours donné.

III. Dans quelle mesure la *lesson study* peut-elle s'inscrire dans une politique publique globale ?

Nous avons de la chance de pouvoir répondre facilement à cette question : la *lesson study* est déjà une politique publique globale. Et ce n'est pas une nouveauté : après Catherine Lewis, puis les publications de Hiebert et Stigler à la fin des années 1990, la *lesson study* ou l'étude collective de leçon s'est propagée dans le monde entier. Moins de 10 années plus tard, la *World Association of Lesson Studies* (WALS) a été fondée en 2007 à Hong Kong, et compte aujourd'hui des membres issus de dizaines de pays, tels que Singapour, le Kazakhstan, la Suisse, l'Indonésie, les États-Unis, la Chine, l'Angleterre, le Brunei et bien d'autres encore.

Ceci étant, la question que nous pourrions poser serait plutôt la suivante : comment la *lesson study*, qui est *une méthode typiquement japonaise* (ou du moins asiatique) dans l'esprit de la plupart d'entre nous, a-t-elle pu se répandre dans le monde entier si rapidement ? Mais aussi : comment la *lesson study* pourrait avoir encore plus d'impact sur la pédagogie partout dans le monde ?

Comment la *lesson study* a-t-elle pu se répandre si rapidement dans différentes cultures d'éducation après avoir été présentée dans la littérature anglo-saxonne ?

Une fois encore, une partie de la réponse se trouve dans la question : c'est parce que la *lesson study* a été présentée dans les années 1990 en anglais. Avides de comprendre l'efficacité constante de la pédagogie japonaise que révélaient déjà à l'époque TIMSS et les autres grandes études comparatives internationales, les experts en éducation du monde entier ont pu découvrir en anglais la méthode japonaise de la *lesson study*.

Un autre élément de l'explication est que, même si la philosophie implicite de la *lesson study* est très japonaise (ou est-asiatique), il n'est pas difficile de comprendre les étapes consécutives qui constituent le processus, et ne diffèrent pas vraiment d'autres systèmes occidentaux, comme l'étude de la dynamique de groupe réalisée par Kurt Lewin (1946) après la Seconde Guerre mondiale.

Dans la même lignée de pensée, il est également très important que la WALIS ait été érigée grâce à une coopération entre Orient et Occident, étant donné que le concept de base de l'association a été initialement imaginé par des experts suisses, anglais, de Hong Kong et d'autres pays d'Asie. Autre facteur clé : l'idée de l'association mondiale a été trouvée après qu'une nouvelle version de la *lesson study*, appelée *learning study* (étude de l'apprentissage), ait été élaborée grâce à la collaboration entre Ference Marton de Suède et Lo Mun Ling de Hong Kong (Marton & Lo, 2007). (C'est en partie la raison pour laquelle cette institution mondiale s'appelle *World Association of Lesson Studies*, au pluriel.)

Enfin, la diffusion rapide de cette méthode a été possible car la *lesson study* a pu être adaptée aux cultures d'enseignement locales. Les versions anglaises, kazakhes ou nord-américaines, pour n'en citer que quelques-unes, sont légèrement différentes les unes des autres et par rapport aux versions asiatiques originales. Vu que la *lesson study* est une méthode ajustable (il en existe d'ailleurs différentes versions au Japon), il a été possible non seulement de la diffuser, mais aussi de l'adapter à de nombreux contextes culturels locaux à travers la planète.

Comment la *lesson study* pourrait-elle se populariser davantage dans l'éducation ?

La *lesson study* et ses différentes versions sont des méthodes qui demandent du temps et de l'énergie dans la formation professionnelle continue des professeurs. Toutefois, si trois conditions préalables étaient réunies, elle pourrait être encore plus populaire et utilisée dans le monde de l'éducation.

1. Les enseignants devraient être davantage sensibilisés sur l'utilité d'appliquer cette méthode dans leur développement professionnel, et sur les responsabilités qu'ils ont de progresser pour le bien de leurs élèves. S'ils ne comprennent pas profondément la valeur de cette méthode qu'est la *lesson study*, les enseignants et les directeurs d'établissements risquent de la considérer comme une charge. Il incombe aux formateurs de cette méthode de la rendre accessible aux enseignants et directeurs.

2. La deuxième condition préalable serait un changement conceptuel dans l'esprit des professeurs, des législateurs et des formateurs d'enseignants : ils doivent accepter que l'enseignement est tout à la fois une activité complexe qui ressemble à un art, un savoir-faire et une science (et non pas un seul de ces concepts), et que la *lesson study*, en tant que méthode de développement professionnel pour les enseignants, peut développer tous les aspects de façon concomitante et intégrée. Les défenseurs de l'aspect scientifique du travail et du développement des enseignants doivent accepter qu'il s'agit également d'un art et d'un savoir-faire. Il en va de même pour les partisans des autres points de vue : la *lesson study* ne développe pas seulement le côté artistique, artisan ou scientifique chez les professeurs, mais combine tous les aspects possibles et les dispositifs conceptuels du travail des enseignants.
3. La troisième condition est que les personnes désireuses d'importer cette méthode dans leur propre contexte éducatif doivent comprendre ce qu'implique d'emprunter quelque chose dans l'éducation et les contraintes d'une possible adaptation. Emprunter la méthode ne suffit pas. Sans une adaptation culturelle et structurelle, c'est, en effet, quasiment impossible à réussir. Toutefois, les changements apportés à la *lesson study* doivent se faire avec précaution pour ne pas perdre les concepts fondamentaux et l'efficacité de la méthode.

Références

Akita, 2020. Personal communication.

Imai, M. (1986). *Kaizen: The key to Japan's competitive success*. New York: Random House.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.

Lewis, C. & Tsuchida, I. (1997). Planned educational change in Japan: The case of elementary science instruction. *Journal of Education Policy*, 12(5). 313-331.

Marton, F. & Lo, M.L. (2007). Learning from the learning study. *Tidskrif foer Laerarutbildning och Forskning* [Journal of Research in Teacher Education], 1. 31-44.

Sarkar Arani, M.R., Fukaya, K. & Lassegard, J. (2010). Lesson study as professional culture in Japanese Schools: An historical perspective on elementary classroom practices. *Japan Review*, 22, 171-200.

Sonoda, H. (1989). The decline of the Japanese warrior class, 1840-1880. *Japan Review*, 1. 73-111.

Stigler J. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press.

ÉVOLUTIONS DE CARRIÈRES LIÉES AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Comment donner les moyens aux enseignants de faire face à l'avenir au travers du développement professionnel ?



Professeure Ee-Ling Low, Doyenne, formatrice d'enseignants, Institut national de l'enseignement, Université technologique de Nanyang, Singapour. Avec la contribution de **Jarrood Tam Chun Peng**, Bureau de la formation de enseignants, Institut national de l'enseignement, Université technologique de Nanyang, Singapour.

I. **Quelle est la politique du développement professionnel du personnel enseignant à Singapour ?**

Singapour prend le développement professionnel (DP) pour les formateurs très au sérieux et accorde de l'importance à celui de chaque enseignant tout au long de sa carrière. De la même façon que les enseignants s'engagent à développer pleinement le potentiel de chaque élève, le ministère de l'Éducation de Singapour s'attache profondément au développement professionnel des enseignants. Un effort soutenu par le cadre TEACH⁸, qui met en place des mesures visant à aider les professeurs aux options de carrière, DP et flexibilité plus élevés à gérer leurs vies professionnelle et personnelle. Elles incluent les composantes suivantes :

- Professionnalisme de l'enseignant
 - Éthique du métier d'enseignant
 - Branches disciplinaires
 - Communautés de formation professionnelle
- Engagement
 - Partenaires RH dédiés aux directeurs d'école
 - Points d'engagement multiples pour les enseignants
- Ambitions
 - SkillsFuture pour les formateurs (réponse plus approfondie à ce sujet dans la troisième partie)
 - Soutien au développement professionnel à plein temps et continu
- Carrière
 - Parcours professionnels multiples (réponse plus approfondie quant à leur contribution au DP dans la deuxième partie)
 - Choix étendu de postes clés dans les écoles
 - Plus de postes de renforcement de compétences au siège du ME
- Harmonie
 - Programmes d'enseignement à temps partiel et complémentaire
 - Clause de congés sans solde

⁸ <https://beta.moe.gov.sg/careers/become-teachers/pri-sec-jc-ci/professional-development/teach-framework>

- Directives pour une meilleure gestion de la charge de travail

Le DP occupe une position centrale dans la composante « Ambitions », ce qui permet aux enseignants de s'approprier leurs propres épanouissements personnel et professionnel. Ceux-ci sont guidés par le ministère de l'Éducation (ME) et les chefs d'établissements, lesquels connaissent les ambitions et besoins des enseignants, ainsi que les besoins du système et de l'école.

Pour ce faire, le ministère de l'Éducation (ME) a mis au point des programmes, initiatives et cadres visant à soutenir le développement des enseignants de sorte que ces derniers puissent acquérir les cinq profils clairement définis et souhaités au XXI^e siècle, lesquels sont représentés dans le Modèle de perfectionnement des enseignants (MPE⁹), à savoir :

1. le Formateur éthique,
2. le Professionnel compétent,
3. le Leader transformationnel,
4. le Bâtitteur de communauté et,
5. l'Apprenant collaboratif.

Le MPE est un cadre d'apprentissage visant à soutenir l'organisation du DP. On planifie les cours en fonction de la compétence que les enseignants souhaitent développer. Le Continuum d'apprentissage du MPE, une approche cohérente et complète, aide les professeurs à planifier leur DP.

Le MPE aligne les domaines d'apprentissage fondamentaux d'épanouissement et de développement professionnels holistiques des enseignants avec les compétences et aptitudes que les élèves doivent développer au XXI^e siècle. Il fait partie du Cadre des compétences et des profils d'élèves du XXI^e siècle (21stCC¹⁰) et les compétences ont pour vocation de transformer les élèves en :

1. personnes confiantes,
2. apprenants autonomes,
3. citoyens engagés et,
4. contributeurs actifs.

Les enseignants bénéficient d'un appui structurel dans leur DP et se voient attribuer un crédit annuel de 100 heures de formation prises en charge. Le ME, qui a bien conscience que le DP ne doit pas empiéter sur le temps passé à l'école, a créé le Programme de congés et de packages de développement professionnel. Celui-ci englobe une multitude de bourses, prêts étudiants et clauses relatives aux congés¹¹ grâce auxquels les enseignants peuvent perfectionner leurs connaissances dans différents domaines de spécialisation pédagogique : psychologie et orientation pédagogiques, études curriculaires, tests et mesures pédagogiques, politique et administration pédagogiques, pour ne citer que ceux-là.

⁹ <https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/professional-excellence/teacher-growth-model>

¹⁰ <https://beta.moe.gov.sg/education-in-SG/21st-century-competencies>

¹¹ <https://www.moe.gov.sg/careers/teach/teaching-scholarships-awards>

En collaboration avec l'Institut national de l'éducation (INE), l'Académie des enseignants de Singapour (AES) offre un large éventail de cours de DP pour mettre à niveau les connaissances professionnelles d'un professeur. Les branches disciplinaires, les académies d'enseignants et les instituts de langues œuvrent à la promotion d'une plus forte culture, dirigée par les enseignants, de la collaboration et de l'excellence professionnelles. Elle favorise l'implication personnelle des enseignants dans l'amélioration de la fraternité pédagogique tout entière. Le ME et l'INE organisent également des conférences dans le but de proposer des pistes de DP supplémentaires aux enseignants. Durant ces événements, ces derniers écoutent des exposés réalisés par d'éminents professeurs sur les pratiques d'apprentissage, d'enseignement et d'informations en recherche et ont aussi l'occasion de présenter leur propre recherche-action à la fraternité.

Autre institution vers laquelle se tourner pour le DP : le Centre d'excellence en enseignement et en apprentissage (CTLE)¹² situé au sein de l'école secondaire Yusof Ishak (YISS). Ce partenariat tripartite entre la YISS, l'AES et l'INE offre un modèle innovant de DP des enseignants dans un contexte authentique, où les professeurs peuvent observer des pédagogies progressives mises en œuvre dans une véritable salle de cours à travers des *masterclass* et des classes témoins, et assister à des ateliers et des séminaires.

En matière de recherche, de nombreux nouveaux professeurs auraient suivi le programme de formation des enseignants de l'INE qui inclut un volet consacré à la recherche en éducation. Ces professeurs stagiaires s'exposent ainsi au processus et à l'expérience de la conduite de recherche. À l'école, cette dernière peut prendre différentes formes. Les enseignants effectuent leurs propres recherches en milieu scolaire en menant des enquêtes à travers des projets scolaires, une *lesson study* ou une recherche-action dans leurs propres salles de classe. Autre exemple : des chercheurs de l'INE se rapprochent d'une école pour mener divers types de recherches auxquelles les enseignants peuvent collaborer ou participer. Il y a également la Communauté de formation en réseau professeur-chercheurs (CFRPC) qui a pour vocation de soutenir la culture de la méthode de l'investigation critique (EC)¹³ et du dynamisme de la recherche dans les écoles. Elle pousse les enseignants à devenir des praticiens réflexifs, encourage le leadership des professeurs dans la recherche et renforce les partenariats solides.

En plus de discuter du DP et de l'évolution de carrière avec leurs responsables, les enseignants peuvent aussi dépendre du Responsable du développement du personnel scolaire (RDPS), un enseignant expérimenté affecté à cette mission¹⁴. Les RDPS s'assurent de la bonne organisation du parcours de DP de chaque enseignant et veillent à ce qu'il convienne parfaitement à ses besoins ainsi qu'à ceux de l'école, et ce en exerçant plusieurs fonctions : un planificateur et concepteur de DP qui garantit l'adaptation des programmes de DP aux besoins du personnel, un expert en formation du personnel qui anime les cours de DP pour les enseignants, un coach et mentor sur site qui collabore avec les enseignants expérimentés et les responsables de départements pour conseiller et guider les professeurs dans le développement de leurs carrières, une personne ressource disposant d'un grand savoir-faire en pratiques d'enseignement, et un parrain du bien-être du personnel. Les RDPS suivent

¹²<https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/professional-excellence/centre-for-teaching-and-learning-excellence/professional-development-programmes-at-ctle-at-yiss>

¹³<https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/professional-excellence/critical-inquiry-in-professional-development>

¹⁴<https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/professional-excellence/networked-learning-communities/school-staff-developer-ssd-network>

également une formation en DP au sein de l’AES pour exercer ce rôle et font partir d’un réseau de RDPS.

Mis à part ce réseau de RDPS, on encourage les enseignants à rejoindre des communautés de formation professionnelle (CFP)¹⁵ au sein de leurs écoles, mais aussi auprès des enseignants d’autres écoles. Les CFP ont pour vocation d’améliorer la pratique pédagogique, ce qui encourage une culture de la collaboration et de l’excellence professionnelle dans les écoles et au sein du système éducatif singapourien tout entier. Au cœur d’une CFP efficace se trouve le processus d’investigation critique, lequel aide les enseignants à analyser leurs pratiques en salle de classe avec méthode et rigueur. Le concept d’investigation critique permet aux enseignants de maîtriser leur sujet, de perfectionner leur pédagogie, d’évaluer leurs performances et celles de leurs élèves. Ils peuvent ainsi opérer des changements conséquents au niveau de l’enseignement et de l’apprentissage dans leurs écoles. Des ateliers sont également organisés pour animer les CFP.

En lien avec les CFP, les Communautés de formation en réseau (CFR) regroupent des enseignants de différentes écoles qui travaillent ensemble et apprennent en équipe à analyser leur pratique et à y réfléchir. En plus de s’appuyer sur la théorie, la recherche et les bonnes pratiques, ils tirent mutuellement parti de leurs propres connaissances et expériences afin de construire ensemble de nouveaux savoirs.

Le Programme de détachement des enseignants (PDE) permet aussi aux enseignants de s’engager dans des détachements de courte période au sein d’organisations externes pour gagner en perspectives, en connaissances et en expérience. Il peut s’agir de détachements dans des institutions pédagogiques hors de la portée du ME, voire dans d’autres secteurs commerciaux.

Enfin, Singapour fournit aux enseignants autant de pistes d’opportunités de DP que possible parmi lesquelles ils peuvent choisir celle qui leur conviendra le mieux à un moment donné de leur carrière. Ce système permet aux professeurs d’assumer leur propre développement et s’aligne sur le mouvement de formation tout au long de la vie (analyse plus approfondie sur ce sujet en troisième partie).

II. Comment intègre-t-on le DP aux plans de carrière à Singapour ?

Comme chaque enseignant peut nourrir des ambitions d’avancement professionnel différentes, le ME a élaboré trois plans de carrière, à savoir le parcours Enseignement, le parcours Direction et le parcours Spécialiste (<https://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-information>), pour donner aux enseignants les moyens d’évoluer en fonction de leurs aspirations. Chaque parcours dispose de différents niveaux de responsabilité et chaque niveau propose des programmes de développement et d’expériences coordonnés spécifiques qui préparent les professeurs à leurs responsabilités et rôles respectifs. À titre d’exemple, ceux qui choisissent le parcours Enseignement se voient offrir des opportunités de DP et d’avancement tout au long de leur carrière. Ceux qui s’engagent sur le parcours Direction doivent suivre les programmes majeurs de leadership assurés par l’INE : le Programme de gestion et de leadership dans les écoles (PGLE) pour les responsables de départements, ou le

¹⁵ <https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/professional-excellence/professional-learning-communities>

Programme des responsables d'éducation (PRE) pour les principaux et principaux adjoints. Au sein du parcours Spécialiste, le ME parraine les enseignants dans leurs études supérieures.

Le ME permet également aux enseignants de permuter aisément d'un parcours à l'autre à tout moment de leur carrière, dès lors qu'ils répondent aux normes et aux exigences du parcours. Ils emmènent ainsi le savoir-faire acquis lors du parcours précédent tout en étant stimulés par les défis du nouveau parcours. En outre, ce processus aide le système à retenir les enseignants expérimentés qui choisissent d'opérer une bifurcation et leur propose de nouveaux environnements de travail. Il contribue naturellement à perfectionner davantage les enseignants sur le plan professionnel dans la mesure où ces derniers doivent suivre des programmes de DP pour passer d'un parcours à un autre.

III. Quelles sont les évolutions récentes en matière de DP pour les enseignants à Singapour ? (« SkillsFuture pour les formateurs »)

En tant que nation, Singapour s'efforce de fournir des cours de DP à tous ses citoyens au sein de son initiative *SkillsFuture*. La formation tout au long de la vie y tient une place centrale. Conformément au mouvement de formation tout au long de la vie, le *SkillsFuture* pour les formateurs (SFF) met davantage l'accent sur l'amélioration des compétences des enseignants et la formation continue, et offre aux enseignants de nombreuses opportunités en la matière. Ce projet s'aligne également avec la toute nouvelle étape pédagogique, intitulée « Apprendre pour la vie : des chemins à retracer ». Le SFF n'a été lancé que plus tôt cette année et a été intégré au cadre TEACH. Cette feuille de route en DP englobe six domaines de pratique, parmi lesquels :

- Littératie en évaluation : Conception et utilisation d'outils d'évaluation dans un but bien précis et efficacement pour repérer et corriger les lacunes d'apprentissage
- Apprentissage basé sur l'enquête : Encouragement des élèves à poser des questions pertinentes et à utiliser des données probantes pour résoudre des problèmes complexes
- Pédagogie différenciée : Adaptation des stratégies pédagogiques pour développer pleinement le potentiel des élèves aux forces, centres d'intérêt et besoins différents
- Soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) : Mise en œuvre de stratégies de soutien pour les élèves à besoins éducatifs particuliers
- e-Pédagogie : Mise à profit des technologies numériques pour approfondir l'apprentissage des élèves
- Développement de la personnalité et éducation à la citoyenneté (DPEC) : Développement des compétences personnelles, sociales et émotionnelles des élèves et soutien à leur bien-être mental

Source : <https://www.moe.gov.sg/microsites/cos2020/skillfuture-for-educators.html>

Il convient de noter que ces domaines existent tous depuis longtemps dans le système éducatif de Singapour, mais leur mise en valeur est récente, en raison des changements et besoins mondiaux et locaux survenus dernièrement. Chacun de ces domaines s'articule en quatre niveaux. L'INE est responsable du niveau Débutant dans lequel les enseignants démarrent leur carrière en tant que professeurs stagiaires, tandis que les autres niveaux sont à la charge de l'INE, du ME et de l'AES. Il s'agit du niveau Compétent où on élargit et approfondit ses compétences dans un domaine, du niveau Expert

où on acquiert des compétences solides et des capacités d'adaptation dans un domaine, et le niveau Maître où on est en mesure de diriger efficacement les autres dans un domaine.

Le *SkillsFuture* pour les formateurs se trouve actuellement à l'étape initiale où tous les partenaires, à savoir l'INE, le ME et les écoles, collaborent étroitement pour renforcer chacun de ces six domaines. Pour les enseignants en formation initiale, l'INE travaille avec le ME afin d'intégrer et de renforcer ses programmes de formation des enseignants pour répondre aux niveaux de pratique débutants dans les six domaines. Pour les enseignants en poste, ils sont encouragés à travailler afin d'atteindre le niveau Compétent dans chacun des six domaines sur les 5 prochaines années, que ce soit au sein de l'AES ou de l'INE. Cet accomplissement ne doit pas nécessiter plus de 20 heures de DP. Les exigences mises à jour en matière de DP incluront ces six domaines, avec un volume horaire de 100 heures par an.

Les six domaines bien définis du SFF arrivent à point nommé dans la mesure où le système fait face aux dispositions de l'éducation malgré la pandémie globale qui a mis en avant la nécessité d'assurer le bien-être mental des élèves (via le Développement de la personnalité et l'éducation à la citoyenneté), d'effectuer une transition vers les modes d'apprentissage à la maison/mixte et le Programme d'apprentissage numérique personnel (PANP) si nécessaire (via les e-pédagogies) et d'utiliser l'évaluation pour informer les enseignants sur l'apprentissage des élèves, notamment en ces temps de pandémie (via la littératie en évaluation), de satisfaire les besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) pendant les périodes de confinement et dans les salles de classe traditionnelles (via les besoins éducatifs particuliers) et de mettre en pratique la pédagogie différenciée, à plus forte raison au vu des nouvelles initiatives comme le rassemblement de tous les élèves du secondaire par discipline plutôt que leur répartition par cursus scolaire (via la pédagogie différenciée).

Références

Goodwin, A. L., Low, E. L., & Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators in Singapore: How high-performing systems shape teaching quality*. San Francisco: Jossey-Bass.

L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE : LIEU DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ?

Entre avancées et tensions persistantes



Monica Gather Thurler, Laboratoire LIFE, Université de Genève

Introduction

À la question « Tout établissement scolaire est-il apprenant ? », la réponse est globalement « oui ». La réponse est plus nuancée dès lors qu'il s'agit de savoir si tout établissement scolaire est *à même d'être un lieu pertinent de développement professionnel, voire d'apprentissage collectif*.

Ce débat, initié depuis les premières apparitions d'ouvrages anglo-saxons sur ce thème se poursuit encore à l'heure actuelle. Du point de vue de la théorie des systèmes, l'hypothèse du développement n'est pas la plus évidente. Car comme tous les autres, les systèmes éducatifs (ainsi que leurs sous-systèmes) ont tendance à se reproduire, dans le but de sauvegarder leur fonctionnement et organisation (structure), et ceci malgré les variations de leurs composants. Autrement dit : les systèmes s'autogouvernent dans le but du « maintien » des acquis et des traditions et ne peuvent au mieux que « réagir » momentanément aux « irritations » provoquées par l'extérieur, sans pour autant forcément produire les effets durables voulus.

Au vu de ce qui précède, il semble évident qu'il ne suffira guère de procéder simplement à des substitutions terminologiques - par exemple en remplaçant « formation continue » par « développement personnel », voire « professionnel » - pour provoquer des bouleversements. Car chacun de ces termes est aujourd'hui connoté, à partir d'une part des traditions locales et nationales en place, d'autre part des représentations (plus ou moins favorables, plus ou moins adéquates, mais fort persistantes) que la majorité des acteurs scolaires concernés (notamment les décideurs, cadres et enseignants) ont construites au fil de leurs carrières professionnelles.

Il paraît ainsi utile de revenir aux débats initiés dans les années 1990 à propos de la possibilité de transposer au domaine de l'éducation et de la formation - et jusqu'où - les théories du domaine « *organizational learning* » développées par certains auteurs anglo-saxons (dont Argyris et Schön, 1978). On se demandera alors comment les modes de gouvernance successifs ont contribué à ce que les établissements soient progressivement considérés comme des lieux privilégiés de développement scolaire et professionnel, tout en les exposant aux contradictions, tensions et ambivalences qui vont de pair avec tous processus de développement des pratiques scolaires.

Deux exemples illustrent comment de tels processus peuvent néanmoins être organisés de manière à contribuer au développement professionnel des acteurs impliqués.

I. École apprenante : une tentative de définition

Sur le plan purement stylistique, l'« école apprenante » est un non-sens terminologique dans la mesure où il y a contradiction logique entre le sujet « École » (en tant qu'institution qui enseigne) – et l'adjectif « apprenante ». Le concept est néanmoins entré dans les usages et est devenu omniprésent dans les débats sur le développement de l'école et de ses pratiques. Au-delà d'une « mode » (qui date des années 1990 et continue à inspirer encore aujourd'hui de nombreux projets de réforme), ce concept est fondé sur un modèle épistémologique qui affirme la potentialité d'apprentissage des systèmes et de leurs sous-systèmes en général. Cette potentialité a par la suite été considérée et déclarée - comme LA compétence-clé requise pour toute organisation apprenante.

La reformulation en « l'école apprenante » s'est presque faite naturellement. Ce terme a notamment été employé avec insistance par les auteurs d'une étude allemande publiée en 1996 et intitulée « *L'efficacité et l'avenir de la formation continue en Rhénanie-du-Nord-West* » qui est restée jusqu'à aujourd'hui ouvrage de référence parmi les chercheurs et praticiens germanophones. Voici l'un des passages, qui est à mes yeux particulièrement significatif :

Nous appelons une école « apprenante » lorsque cette dernière est capable d'organiser son propre processus de développement, en parvenant à faire activement participer chacun - enseignants, élèves, direction, parents, concierge, ainsi que tous les autres personnels - à la conception et la mise en œuvre de ce processus :

- *une telle école s'inscrit dans la tradition des mouvements pédagogiques datant du siècle des Lumières, mais intègre en même temps les nouveaux concepts et modèles des « organisations apprenantes », du développement organisationnel et de la culture scolaire dans son projet de développement ;*
- *elle développe une architecture (organisation) sociale interne qui reconnaît les êtres humains dans leurs forces et faiblesses et encourage ses collaborateurs à résoudre ensemble les problèmes rencontrés ;*
- *elle dispose d'instruments et d'outils pour instaurer une réflexion permanente et critique de ses pratiques, pour apprendre des obstacles et des conflits rencontrés et pour mettre en œuvre, avec solidarité et confiance en soi, les objectifs de développement convenus (Ekholm et al., 1996, p. 73).*

Cette tentative de définition mise à part, force est de constater que l'« école apprenante » connaît aujourd'hui une définition – et acception - d'autant plus large qu'elle a progressivement intégré les concepts provenant de différents courants de pensée et méthodologiques, parmi lesquels les théories des systèmes et de l'action, la clinique du travail, les neurosciences, la gestion et le management des savoirs, la recherche-action.

Les auteurs germanophones (Altrichter, Schley & Schratz, 2010 ; Rolff, 1993 ; Schley, 1996 ; Schratz, 1998), anglo-saxons (Caldwell & Fullan, 1999 ; Hargreaves & Fullan, 2012 ; Stoll & Louis, 2007) et francophones (Bouvier, 2001) consultés adhèrent plus ou moins explicitement aux courants théoriques et méthodologiques évoqués.

Il en est de même pour mes propres recherches menées dans le but de répondre à la question suivante : quelles sont les caractéristiques de la culture et du fonctionnement d'un établissement qui infléchissent son potentiel de changement, pour le meilleur ou pour le pire ? J'ai ainsi été amenée à

distinguer les dimensions suivantes : organisation du travail ; relations professionnelles ; culture et identité collective ; capacité de se projeter dans l'avenir ; leadership et modes d'exercice du pouvoir ; l'établissement comme organisation apprenante (Gather Thurler, 2000ab). Ces six dimensions forment un système, si bien que, connaissant la forme des relations professionnelles, on peut jusqu'à un certain point prédire le type de leadership plus ou moins distribué, le degré d'ouverture au changement d'un établissement scolaire, l'évolution de la coordination entre planification du travail collectif ou encore des formations continues entreprises dans le but de développer les compétences professionnelles manquantes pour le rendre plus efficace. En même temps, l'interdépendance de ces dimensions n'est pas totale : nombre d'établissements présentent en effet des caractéristiques contradictoires, soit parce qu'ils sont en transition entre deux modèles soit parce qu'ils sont pris dans une tension entre plusieurs cultures et modèles par des fonctionnements défendus par leurs partenaires externes.

À noter toutefois les effets de synergie produits par certaines caractéristiques favorables, qui peuvent, dans certains cas de figure, provoquer un changement de paradigme et encourager les acteurs concernés à s'engager collectivement dans le développement de pratiques pédagogiques leur permettant de mieux répondre aux défis actuels. En même temps, de telles « bascules » restent rares dans la mesure où les conditions de base visées ne sont pas réunies. Parmi ces conditions, on trouve l'alignement entre les orientations prises par les autorités et leurs « traductions » par rapport aux réalités et besoin du terrain (Akrich, Callon et Latour, 2006), les postures adoptées et/ou les stratégies mobilisées par les leaders internes au sein des établissements pour progressivement transformer les résistances en adhésions (Hall & Hord, 2020), le développement des compétences professionnelles nécessaires pour parvenir à atteindre les objectifs déclarés. Il est bien plus probable que l'école apprenne sans vraiment le savoir, en être conscient, au gré d'une transformation progressive des représentations et des pratiques et selon un processus plus ou moins naturel d'« innovation ordinaire » (Alter, 2000).

Tout en adhérant aux propos développés par Alter, on peut néanmoins s'intéresser à la culture de l'organisation scolaire, aux valeurs et aux images du savoir susceptibles de favoriser ou d'entraver son développement et ses apprentissages. Gather Thurler et Perrenoud (1991) affirment à ce propos que « *L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens* ». Ils insistent sur les aspects épistémologiques qui font que l'école construit des représentations, des savoirs, des savoir-faire, capitalise et théorise l'expérience, tant à l'échelle des établissements qu'à celle d'organisations plus vastes. Ces divers aspects épistémologiques sont résumés sous forme de six thèses :

1. *La valeur de la diversité* : l'école apprend lorsqu'elle reconnaît que la force d'un système vivant procède de sa diversité plus que de son uniformité, lorsqu'elle permet et encourage la mise en commun et la valorisation des expériences locales.
2. *Le droit à l'erreur* : l'école apprend lorsqu'elle adopte des procédures de résolution de problèmes, qu'elle accepte le caractère provisoire et inachevé des programmes, des didactiques, des structures, qu'elle abandonne l'esprit de système et le mythe de la réforme définitive, qu'elle substitue le tâtonnement concerté aux directives et recettes venues d'en haut.
3. *Une épistémologie réaliste et critique* : l'école apprend lorsqu'elle accepte les limites de la connaissance de l'enfant et de l'apprentissage, reconnaît les impasses et les impuissances de

toute action pédagogique, refuse la pensée magique, se dégage des mécanismes défensifs et des effets de façade.

4. *Le souci de la méthode* : l'école apprend lorsqu'elle s'en donne le droit et les moyens, lorsqu'elle s'organise pour formuler les problèmes, inventorier les hypothèses, ne pas tourner en rond, identifier les variables changeables.
5. *Une certaine objectivation* : l'école apprend lorsqu'elle accepte de se prendre et d'être prise comme un objet d'analyse et de théorisation, lorsque les structures et les pratiques, les représentations et les attitudes peuvent être décrites, expliquées plutôt que jugées.
6. *Une ouverture vers l'extérieur* : l'école apprend lorsqu'elle accepte de regarder au-delà de ses murs, de chercher des hypothèses, des paradigmes, des stratégies dans d'autres organisations et d'autres champs sociaux, de s'exposer telle qu'elle est au regard extérieur.

Comme ce fut le cas pour les dimensions déjà citées, ces thèses, prises isolément, ressemblent soit à des banalités, soit à des affirmations peu étayées - ce qui est souvent le défaut de tout exercice s'efforçant de dégager l'essentiel. En même temps, ces thèses se fondent sur des expériences partagées entre décideurs, chercheurs et praticiens, dès lors qu'ils sont amenés à identifier les facteurs qui facilitent voire empêchent l'évolution des pratiques scolaires.

II. Evolutions et cultures diverses

Tout en faisant partie d'un système éducatif public en charge d'un mandat social, les enseignants exercent leur métier au quotidien dans des sous-systèmes organisationnels (établissements scolaires, équipes pédagogiques, unités disciplinaires, classes, etc.). Cela signifie que le rôle de chacune et chacun est conditionné à la fois par le système global et par les sous-systèmes qui le composent. Ces rapports d'interdépendance prennent une importance particulière dès lors que les systèmes éducatifs sont contraints de s'adapter aux évolutions socioéconomiques et culturelles.

La thématique de l'école apprenante en général (et davantage encore celle du développement scolaire et/ou professionnel en particulier) est à distinguer des modes de gouvernance privilégiés par les systèmes éducatifs. Elle en serait seulement devenue l'une des composantes. Il est ainsi nécessaire de mener la réflexion sur l'établissement scolaire en tant que lieu de développement professionnel en faisant des liens circonstanciés avec l'évolution des modes de gouvernance en éducation, ces liens étant clairement mis en évidence dans les rapports préparatoires préparés en amont de la conférence 2020 du Cnesco.

Je me contenterai donc d'insister sur l'interdépendance entre l'émergence de nouveaux modes de gouvernance et l'importance qui est actuellement accordée à l'établissement en tant que lieu de développement professionnel. Lessard et Carpentier (2015) ont à ce propos souligné la préoccupation, à l'échelle des systèmes occidentaux, de « dispenser un enseignement de meilleure qualité pour faire face à une demande économique et sociale de plus en plus complexe et changeante » (p. 27). Les retraductions nationales de cette tendance ont bien entendu été diverses et variées. Elles ont déclenché de nombreuses réformes éducatives, qui ont été mises en œuvre selon les traditions nationales et les objectifs visés : soit avec un pilotage descendant (*top-down*) actionné par la hiérarchie, les échelons subordonnés ayant pour fonction de mettre en forme, d'exécuter, de déduire,

d'améliorer les consignes édictées ; soit en favorisant un pilotage participatif et ascendant (*bottom-up*), c'est-à-dire en partant des perceptions et des initiatives locales pour les coordonner au service d'un projet institutionnel.

En lien avec la décentralisation et l'élargissement des marges d'autonomie des acteurs locaux, on perçoit depuis les années 2000 une tendance à davantage de *pilotage négocié* (*middle out*). Selon ce mode de gouvernance *new look*, les autorités déterminent, à partir des données fournies par leurs agences de monitoring, leurs principales orientations en matière de développement du système éducatif, d'attribution, voire de création de ressources, etc. Il revient ensuite aux établissements de négocier à l'interne (ou avec des établissements voisins faisant partie d'un réseau ou d'un collectif d'action local) leur propre vision et le programme d'action qui en découle. Ce dernier est appelé à articuler les orientations proposées par les décideurs politiques avec les conceptions locales de ce qui est nécessaire et faisable en fonction des réalités du contexte, de l'état des pratiques et des compétences collectives et individuelles présentes et/ou à construire.

Cette tendance vers un « pilotage négocié » (Perrenoud, 1999 ; Gather Thurler, 2000) n'est pas nouvelle. Elle est en partie la conséquence des constats d'échec des modes de gouvernance précédents et indique, selon Hargreaves et Shirley (2020) une sorte de « troisième voie ». Elle consisterait à inclure la totalité des acteurs concernés dans un « processus apprenant durable », selon le principe que « *professional learning is likely to be more effective when it is perceived by teachers to be close to practice, focused on the work place, supported by the principal, and over time* » (Schleicher, 2015).

Il est difficile de savoir à l'heure actuelle s'il s'agit simplement d'une évolution due aux oscillations temporaires entre paradigmes divers (par rapport auxquels on tente de trouver une voie médiane) ou si cette évolution fait partie de l'un des *mega trends* décrits par Naisbitt (1984), selon qui la globalisation des marchés économiques entraînerait la décentralisation des lieux de décision et, de fait, la nécessité d'un développement de nouveaux pouvoirs et responsabilités du côté des acteurs du terrain.

À noter à ce propos deux visions distinctes, voire opposées, l'une provenant du monde anglo-saxon et l'autre de l'Europe continentale (Mons & Dupriez, 2010). Les politiques de responsabilisation aux États-Unis et en Angleterre sont ainsi basées sur un principe de redevabilité (*accountability*) fondé sur un système de référentiels et de sanctions importantes pour les acteurs de l'école. Le système européen s'inscrit au contraire dans l'idée d'une autonomie locale partielle, selon laquelle le pilotage est réalisé à travers un développement collectif qui favoriserait l'analyse collective des pratiques, raison pour laquelle cette deuxième politique d'*accountability* est décrite comme réflexive.

Relevons l'influence d'un organisme international tel que l'OCDE, qui prône depuis le début des années 2000 la combinaison entre deux perspectives : une « transparence éclairée » (intégrant la « logique de la preuve » - en anglais *evidence based practice*) et le développement de dynamiques participatives. Bien que l'utilité, la pertinence et la praticabilité de cette combinaison ne sautent pas d'emblée aux yeux, et que son efficacité reste à prouver par des recherches plus systématiques, elle est actuellement perçue comme l'un des piliers du fonctionnement de nos sociétés contemporaines en tant que « démocraties monitorées » (Keane, 2009).

En écho aux nombreuses études comparatives existantes¹⁶, on part de l'idée que le développement des pratiques devient durable dès lors que les personnels des établissements scolaires :

- s'emparent des informations qui leur parviennent par divers canaux (injonctions venant de leur hiérarchie, expériences de « bonnes pratiques », données provenant d'évaluations externes et internes), les analysent et les confrontent avec leur perception des problèmes rencontrés au quotidien ;
- élaborent collectivement leur programme de développement et le traduisent en objectifs spécifiques et actions à court, moyen et long terme ;
- ont recours à des modalités de développement professionnel qui permettent d'acquérir les compétences requises ;
- expérimentent, évaluent et modifient des dispositifs pédagogiques et/ou didactiques jusqu'à vérification de leur pertinence et de leur efficacité, pour ensuite les reproduire/ perfectionner/ intégrer dans leurs routines ;
- évaluent de manière cyclique l'efficacité de l'ensemble des actions mises en œuvre, de manière à réajuster leur programme d'action collectif.

Comme déjà souligné à plusieurs reprises, il est nécessaire d'attester l'efficacité de cette nouvelle manière de concevoir le développement professionnel, en lien avec la notion de l'établissement apprenant. Notons que sa mise en œuvre est plus marquée, à l'heure actuelle, dans les politiques éducatives des pays d'Europe du Nord, et qu'elle tend à s'imposer dans les systèmes éducatifs germanophones (y compris la Suisse alémanique), où elle va de pair avec la mise en place d'organismes de formation adaptés. Elle reste plus timide en France et dans les autres pays de l'Europe du Sud, en lien avec des traditions de pilotage souvent plus centralisées.

III. Exemples

Alors qu'il est relativement simple d'esquisser, sur le plan théorique, le fonctionnement d'un système ou d'un établissement apprenant, sa mise en œuvre s'avère bien plus difficile. Car il ne s'agit pas seulement de déclarer une volonté de changement, même avec un projet bien ficelé et s'assurant que les ressources humaines et matérielles sont à la hauteur. Il faut également développer une série de nouvelles postures, habitudes et compétences (individuelles et collectives) qui garantiront sa mise en œuvre cohérente.

Parmi ces dernières, il importe de souligner, d'abord le « maintien en éveil » d'une vision commune étayée par un projet d'établissement, un plan de développement et/ou un contrat par objectifs (relativement facile à faire émerger, mais bien plus difficile à garder à l'esprit au gré des frustrations quotidiennes, de la surcharge de travail, des interférences avec d'autres priorités émergeant en cours de route), ensuite la stabilisation des accords trouvés à propos des actions à mener, des groupes de travail à instaurer, du calendrier à définir, des ressources à investir et à réorienter (malgré les

¹⁶ Dont plusieurs sont évoqués dans les rapports d'experts, mais que nous avons complétés, notamment pour avoir une meilleure vision de l'état de l'art de la formation continue en Allemagne, Autriche et Suisse (Altrichter, 2010 ; Fischer, 2018 ; Landert, 1999 ; Lipowsky, 2010 ; Lipowsky & Rzejak, 2017).

problèmes de communication et les rapports de pouvoir menant aux fâcheries momentanées ou encore aux conflits parfois difficiles à résoudre).

Nous savons en effet que la complexité de tout processus de développement s'accroît à mesure qu'apparaissent les tensions et les ambivalences caractérisant toute structure bureaucratique héritée de la forme scolaire et prévalant encore actuellement. Les contradictions repérées se situent plus ou moins régulièrement entre :

- les logiques de maintien et de transformation ;
- la simple opposition juste/faux et l'« éloge de l'erreur » ;
- le souci de vue d'ensemble et la centration sur les détails ;
- le désir d'atteindre le but et la nécessité de se centrer sur le processus censé y mener ;
- le plaisir de l'action (*éros* pédagogique) et l'obligation de rendre compte (redevabilité) ;
- les structures formelles (trop rigides ?) et informelles (trop opaques ?) ;
- le pouvoir générateur de la langue et le pouvoir normatif des faits.

Chaque élément de cette liste mériterait évidemment un commentaire plus élaboré dans un texte plus volumineux. Mais chaque lecteur et lectrice peut reconnaître ici une partie au moins de ses expériences et de ses positionnements. La plupart ont en tout cas été présents et plus ou moins explicités dans les deux démarches que je présente ici en guise d'illustrations.

A. Au canton de Genève : un établissement en quête d'un fonctionnement apprenant

Il s'agit d'un établissement secondaire en Suisse romande, plus spécifiquement dans le canton de Genève. Le projet de développement dont il est question a été élaboré suite à un état de situation qui a été réalisé durant une journée de forum ouvert avec la participation de tous les collaborateurs (personnel enseignant, direction, personnel parascolaire, etc.). Le mandat a ensuite été donné à un comité de pilotage (direction élargie) de développer le futur projet d'établissement. C'est ce groupe qui a été chargé de définir les axes, objectifs spécifiques et actions futures, ainsi que le calendrier de mise en œuvre du futur projet finalement intitulé « Travailler ensemble pour avancer ». C'est également lui qui a sollicité la validation par l'assemblée du personnel de chacune des étapes réalisées durant l'année 2016-17, de manière à ce que la mise en œuvre puisse débiter lors des journées de prérentrée scolaire d'août 2017.

Figure 1. Le projet de développement d'une école du degré secondaire



Le projet d'établissement se trouve actuellement dans sa quatrième année de vie, qui est évidemment marquée par le contexte particulier de la crise sanitaire. Malgré cela, le travail se poursuit à partir des axes définis et se décline en autant de groupes de travail chargés de leur mise en œuvre. Par ailleurs, le groupe de pilotage est en train de déterminer un plan d'évaluation, dans lequel seront définies les modalités de récolte des données (qualitatives et quantitatives) qui permettront d'objectiver les progressions visées et si possible réalisées, et par la suite, de définir la suite des opérations.

À noter que le groupe de pilotage créé en vue de l'élaboration du projet a continué son travail (en se renouvelant en partie) tout au long de sa mise en œuvre. Ses membres assurent, d'une part l'animation des groupes de travail chargés des actions en cours, d'autre part l'évaluation et le suivi du projet ainsi que l'information régulière du personnel. Le groupe de pilotage a été accompagné dès le début par une chercheuse du laboratoire de recherche LIFE de l'Université de Genève. Au cours des quatre années, divers formateurs/intervenants ont été ponctuellement sollicités dans le but d'aider à la résolution de certains problèmes apparus au sein des groupes de travail, ou encore pour confirmer des options prises, par exemple dans le cadre de la mise en place des conseils de classe avec les élèves (axe 1), du développement de séquences d'enseignement-apprentissage (axe 2), ou encore, plus récemment, d'une meilleure collaboration avec les parents. Pour le reste, les groupes de travail ont avancé de manière autonome. L'un d'eux s'est récemment engagé dans une collaboration avec une équipe de chercheurs de l'Institut universitaire de formation des enseignants de l'université de Genève, en vue de la production de matériel visuel produit en lien avec l'analyse du travail entreprise dans plusieurs disciplines. La participation volontaire aux groupes de travail institués dès 2017 a augmenté de manière à pratiquement inclure, pendant l'année scolaire 2020-21, la grande majorité des enseignants travaillant à plein temps dans l'établissement.

Sans doute peut-on affirmer, actuellement, que l'établissement en question s'est engagé dans une démarche apprenante, en se dotant de structures et de fonctionnements qui ont instauré une collaboration professionnelle entre les parties concernées. Les évaluations à venir devront apporter la

preuve que le travail investi a permis de développer les compétences professionnelles – individuelles et collectives – nécessaires pour assurer la poursuite du projet dans la durée.

B. Dans l'académie de Lyon : la recherche-action « Qualité et analyse des processus » conçue comme une démarche collective apprenante

La recherche-action qui est actuellement menée en collaboration entre l'académie de Lyon et deux laboratoires de recherche, est fondée sur les principes suivants, extraits du document fondateur élaboré par un groupe de travail *ad hoc* constitué par le rectorat de l'académie :

La recherche-action centrée sur la qualité et l'analyse des processus propose de « sortir » du rapport hiérarchique que représente encore tout rapport entre évaluateur et évalué, et de faire un pas important vers une posture professionnalisante qui exige que les établissements – direction, enseignants et autres personnels – se positionnent comme acteurs à part entière dans un processus qui s'impose de générer les savoirs indispensables pour orienter l'action collective, l'évolution des pratiques et de la pratique et, bien entendu, l'amélioration de la réussite des élèves.

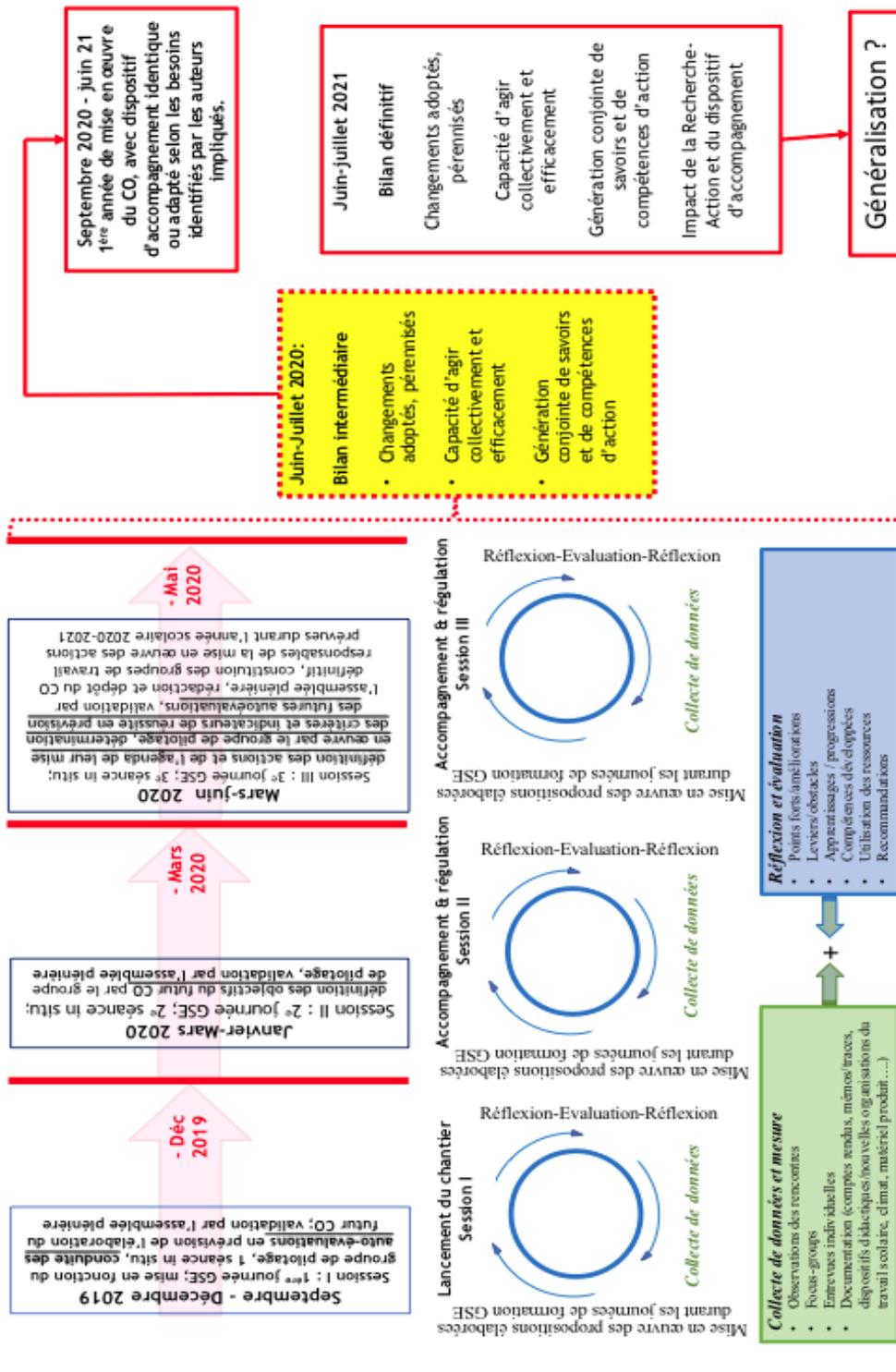
On cherche notamment à instituer une recherche-action collaborative entre établissements (directions + enseignants), chercheurs, cadres (inspecteurs, formateurs, etc.) au cours d'une démarche collaborative qui vise à apporter des réponses à la question de savoir « comment instituer une auto-évaluation » utile et efficace pour tous et susceptible d'introduire des changements significatifs sur le terrain des pratiques éducatives.

Cet engagement collectif exige des établissements qu'ils s'accordent autour de critères de qualité et de principes de fonctionnement qui rendront possible l'inscription dans un processus de développement et d'apprentissage collectif, tout en respectant le rythme et les priorités de travail des dits établissements.

Il s'agit de dédramatiser l'évaluation tout en la rendant plus performante (progressions, difficultés, solutions possibles) dans une perspective non défensive mais proactive.

L'élaboration des objectifs et modalités de travail de la future recherche-action a eu lieu au cours du printemps 2018-2019, au sein d'un groupe réunissant des cadres de l'académie et des chercheurs. Ce groupe a proposé de limiter l'expérimentation au niveau de l'enseignement secondaire et de solliciter la collaboration de collèges appelés à renouveler leur contrat d'objectifs tripartite (COT). Neuf collèges (trois pour chacun des départements Ain, Loire et Rhône) ont été recrutés. Ce même groupe a également élaboré le dispositif d'expérimentation (voir la figure qui suit), prévu pour les deux années scolaires consécutives.

Figure 2 : Dispositif d'expérimentation



Celui-ci se voulait suffisamment précis pour pouvoir programmer et réaliser les démarches de formation prévues, et en même temps suffisamment souple pour permettre les adaptations aux spécificités de chacun des collèges ainsi qu'aux besoins des participants. En voici quelques aspects importants :

- Le dispositif vise à mettre en place une dynamique collective de formation et de développement professionnel pour l'ensemble des participants. Il est conçu de manière à permettre à chacun des collèges d'élaborer son COT, tout en développant des compétences évaluatives qui permettront d'apprécier la qualité des processus mis en œuvre.
- Il a été demandé à chacune des directions des collèges de constituer, avant le début de l'année scolaire 2019-20, un « groupe de pilotage pluricatégoriel », chargé (a) d'élaborer le futur COT, (b) de contribuer au bon déroulement du processus participatif à venir.
- Le dispositif prévoit la division de chacune des deux années d'expérimentation en trois sessions, dont les objectifs et contenus sont définis et adaptés en fonction de l'avancement des processus en cours.
- Il prévoit une alternance entre journées de formation réunissant les trois groupes de pilotage par région, suivis de journées *in situ*, ces dernières en présence du chercheur et de membres du groupe de pilotage d'un des deux autres collèges (intervision). Ces espaces-temps de formation sont l'occasion pour concevoir les prochaines étapes, apprendre à connaître et à travailler avec les outils proposés par les chercheurs, enfin pour échanger et analyser les pratiques respectives et pour établir les liens avec des concepts théoriques.
- Suite à ces journées de formation, les chercheurs rédigent des synthèses de leurs constats et observations, qui sont ensuite restituées à l'ensemble des acteurs impliqués. Ces synthèses sont complétées par une récolte de données comprenant des mémos et notes rédigés par les groupes de pilotage, par des entretiens (individuels et dans le cadre de focus-groups) menés avec des membres des personnels, les directeurs et les IA-DAASEN impliqués.

On peut être surpris que les journées de formation et *in situ* soient réservées, du moins pendant la période d'élaboration du COT, aux membres des groupes de pilotage. Cette organisation a été mise en place de manière voulue, pour la première année de la recherche-action. Avec l'hypothèse que les membres du groupe de pilotage développent, dans un « cercle réduit et privilégié », les compétences requises afin que le leadership puisse être davantage « distribué » lors de la deuxième phase de la recherche action. Dans cette perspective, les membres des groupes de pilotage seront appelés à assurer l'animation et le suivi des futurs groupes de travail chargés d'assurer la mise en œuvre des actions prévues. L'avenir montrera si cette hypothèse tiendra la route.

La crise sanitaire a malheureusement interrompu le processus qui s'était pratiquement déroulé sans trop de problèmes jusqu'à début mars 2020. Par la suite, il a fallu réaliser des ajustements importants et modifier le calendrier. Le bilan intermédiaire rédigé durant l'été 2020 et soumis pour validation à tous les participants met en exergue les points suivants :

- On constate une forte adhésion pour ce qui concerne les directions et membres des groupes de pilotage, ce qui n'est pas encore le cas pour une partie des autres membres du personnel.
- L'articulation entre journées de formation départementales et séances *in situ* auxquelles participent les accompagnateurs et membres des groupes de pilotage est fort appréciée dans la

mesure où elle permet une appropriation des outils proposés, la mise en commun des expériences et l'échange de pratiques.

- L'une des difficultés rencontrées consiste pour le moment à informer, à impliquer et à faire adhérer la totalité des personnels, qui pour le moment apprécient le travail réalisé par groupes de pilotage mais peinent à se faire une image claire des étapes à venir et de la manière dont ils seront mis à contribution par la suite.
- Une autre difficulté consiste à trouver le temps pour travailler ensemble hors de la présence des élèves, ce qui posera un problème pour la mise en œuvre du futur COT.
- Les données montrent que le processus apprenant attendu a débuté, mais qu'il est encore rapidement interrompu dès que les urgences du quotidien (notamment provoquées par la crise sanitaire) occupent les esprits.

Durant la première année de la recherche-action, les directions ont été incitées à puiser dans leurs ressources existantes, en faisant le pari que les apports escomptés compenseraient les efforts consentis. Or, ce n'est aucunement une manière de faire qui pourra être maintenue au moment où le cercle des membres du personnel impliqués dans la mise en œuvre des actions s'élargira. Tôt ou tard, il sera sans doute nécessaire de faire le « calcul » du rapport du temps de travail auprès des élèves et celui entre collègues.

IV. En guise de conclusion

Ce qui précède est censé donner des informations concernant l'établissement apprenant comme espace de développement professionnel des enseignants, mais peut aussi créer l'impression que les deux choses sont équivalentes : les enseignants se développent si l'établissement apprend, et les apprentissages de ce dernier deviennent en somme les leurs. Ce qui interroge bien entendu quant à la dimension spécifique « formation professionnelle » ? Cette dernière devient-elle complètement diluée dans le projet ? Les enseignants se forment-ils uniquement en participant aux groupes de travail et aux forums conçus dans la perspective de sa mise en œuvre ? Les exemples cités montrent au contraire que les formateurs/intervenants apportent des choses du dehors, le cas échéant recadrent, assurent l'articulation théorie-pratiques et que (dans le cadre de la recherche-action lyonnaise), l'établissement apprenant s'élargit au « réseau apprenant » et vise à faire circuler les questionnements et les acquis.

Reste la question des droits et des devoirs des enseignants de se former professionnellement, selon leurs besoins et leur propre projet personnel et professionnel. Sans doute, beaucoup d'entre eux sont prêts à s'investir dans le projet local, mais si et seulement si, par exemple, ils conservent leurs droits à profiter d'offres de formation continue qui sont spécifiquement dédiées à leur discipline et organisées en dehors de l'établissement, voire du système scolaire. Lorsque l'établissement investit l'intégralité de ses ressources dans des activités censées être collectives, le développement, les quotas de formation des individus sont-ils censés disparaître dans la mutualisation des ressources disponibles ? Autrement dit : comment les ressources se partagent-elles entre formation par le travail (intégrée) et formation pour le travail (décrochée) ? Le cadre théorique proposé et les exemples plaident pour une approche holistique du progrès éducatif, avec le risque que la part spécifique de la formation des maîtres en fasse un peu les frais. Il reste donc à répondre à des questions du type : quel volume de temps est dédié au développement de l'établissement dans sa globalité et/ou au développement personnel et à la gestion de la carrière professionnelle de chacun de ses membres ? Qui en décide,

comment se combinent droits et obligations, en quoi (entre autres) le droit de se former à sa guise peut-il entrer en conflit avec le devoir de s'impliquer dans un projet commun, etc. ?

L'espace manque pour répondre à toutes ces questions fort légitimes. Elles en amènent d'autres, tout aussi passionnantes, telles que la reconnaissance et la mise à profit des compétences acquises au sein de l'établissement, dans le cadre d'une organisation du travail réaménagée et flexibilisée, thématique traitée lors d'une conférence donnée dans le cadre du colloque national de Rouen organisé en 2019 par l'Association française des acteurs de l'éducation (Gather Thurler, 2019).

Sans doute les participants au colloque seront-ils amenés à élaborer des propositions qui permettront de résoudre les dilemmes évoqués. Je me contenterai de formuler, en guise de conclusion, les quelques recommandations qui permettraient de combiner développement professionnel des individus et exigences collectives d'une école apprenante :

- Planification de la formation : l'établissement scolaire définit ses besoins de formation continue, en articulant les orientations proposées par l'autorité et son propre plan de développement et de transformation des pratiques.
- Mise à disposition des ressources nécessaires : l'établissement dispose des moyens financiers nécessaires pour pouvoir, soit organiser des formations internes jugées nécessaires, soit pour faire bénéficier ses collaborateurs des offres de formation externes qui leur permettent de réaliser leur projet professionnel personnel.
- Formation interne : selon les besoins identifiés lors de la programmation des futures actions de développement, le personnel au complet ou des équipes pédagogiques en charge de leur mise en œuvre organisent des formations internes. Ces dernières peuvent être accompagnées par des intervenants externes.
- Formation externe : l'institution garantit la mise en place d'un éventail large de formations, conçues dans le but d'assurer l'acquisition des compétences professionnelles nécessaires, l'échange de pratiques entre établissements ainsi que la formation certifiée des personnels qui souhaitent accéder à de nouvelles fonctions.
- Évaluation : les effets des formations sont vérifiés dans le but d'assurer la qualité des processus en cours. La programmation des futures formations dépend des résultats obtenus.

Développement professionnel et processus apprenant planifiés et dûment articulés s'inscrivent ainsi dans une démarche visant à durablement transformer les pratiques. Pour être efficace, il importe que cette démarche soit entreprise dans un climat de confiance et de collaboration, au sein d'un établissement qui se donne les moyens pour établir la pertinence des actions mises en œuvre.

Références

- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction*. Paris : Presse des Mines.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : P.U.F.
- Altrichter, H., Schley, W. et Schratz, M. (2010). *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Altrichter, H. (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, M. et Mayr, J. (Eds.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (pp. 17-34). Münster/ New York/München/Berlin: Waxmann.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette.
- Caldwell, B.J. & Fullan, M. (1999). Change Forces: The Sequel, *Journal of Educational Change*, 1, pp. 205-200.
- Ekholm, M., Meyer, H., Meyer-Dohm, P., Schratz, M. & Strittmatter, A. (1996), *Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen*. Abschlussbericht der Evaluationskommission. Düsseldorf: Concept-Verlag.
- Fischer, S. (2016). *Schulentwicklung: Bildungspolitische Wunschvorstellung oder pädagogische Realität?* Bern: Peter Lang.
- Gather Thurler, M. (2000a). *Innover au Coeur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Gather Thurler, M. (2000b). L'innovation négociée : une porte étroite, *Revue française de pédagogie*, n°130, janvier-mars, pp. 29-43.
- Gather Thurler, M. (2019). La gestion des ressources humaines dans une perspective d'organisation apprenante, *Administration & Éducation*, 2019/3 N° 163, | pages 139-148.
- Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (1991). L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens ! In : Société Suisse de Recherche en Éducation (SSRE) (Coord.), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?* pp.75-92. Luzern: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.
- Gavard, F. (2020). *Nouvelle gouvernance scolaire. Impacts sur l'agir professionnel des enseignants*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Hall, G.E. & Hord, S.M. (2020). *Implementing Change. Patterns, Principles and Potholes*. Hoboken, NJ: Pearson.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2020). Leading from the middle: its nature, origins and importance, *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 5 N°. 1, pp. 92-114.
- Keane, J. (2009). *The Life and Death of Democracy*. London: Simon & Schuster.

- Landert, C (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen; Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Chur: Rüegger.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lipowsky, F. (2010). *Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung*. In: Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, M. et Mayr, J. (Eds.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (pp. 51-70). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten. Erfolgsverprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung, *Bildung und Erziehung*, 70 (2017) 4, pp. 379-399
- Mons, N. et Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants, *Recherche & formation* 2010/3 (n° 65), p. 45-59.
- Naisbitt, J. (1984). *Megatrends*. London : Futura.
- Pelletier, G. (dir.). (2009). *La gouvernance en éducation : régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1999). Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs. In J. Lurin et Ch. Nidegger, C. (dir.) (1999). *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement*. Cahier n° 3 (pp. 88-103). Genève : Service de la recherche en éducation,
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation*, Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Schleicher, A. (2015, March 30). Implementing highly effective teacher policy and practice, *The 2015 International Summit on the Teaching Profession*, www.slideshare.net/OECD/EDU/
- Schratz, M. (1998). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Entwicklung*. Weinheim und Basel Beltz Verlag.
- Stoll, L. & Louis, K.S. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Berkshire: Open University Press.

ANALYSE DES BESOINS ET CONCEPTION D'UNE STRATÉGIE DE FORMATION

Comment concevoir une stratégie de formation continue à partir d'une analyse des besoins des personnels?



Karin Vogt, Université pédagogique de Heidelberg, Allemagne

Introduction

Les enseignants sont censés remplir divers rôles : Ils transmettent des connaissances et des compétences, ils éduquent les apprenants, ils inculquent des valeurs (démocratiques), ils sont des facilitateurs, des agents de changement, des motivateurs et des experts dans leur domaine, pour ne citer que quelques-uns des rôles et des attentes auxquels cet important groupe d'acteurs est confronté. Dans un monde dynamique et en rapide évolution, y compris le monde de l'éducation qui est censé préparer les apprenants à ce monde, les enseignants doivent s'assurer de leur compétence professionnelle pour être à la hauteur de ce défi. La « question à 64 000 dollars » est de savoir comment nous savons quel type de développement professionnel (DP, défini par Postholm (2012, p. 406)) comme « l'apprentissage des enseignants, la façon dont ils apprennent à apprendre et la façon dont ils appliquent leurs connaissances dans la pratique pour soutenir l'apprentissage des élèves », est nécessaire pour répondre aux exigences en constante évolution d'un système éducatif moderne et innovant. Quelle stratégie de développement professionnel fondée sur quel contenu est approprié et comment le savoir ? Un point de départ pourrait être une analyse des besoins de formation des enseignants. Dans le présent document, j'aimerais partager les résultats de la recherche ainsi que des aperçus pratiques sur l'analyse des besoins en matière de perfectionnement professionnel des enseignants selon deux perspectives. Le premier est le projet TALE (*Teachers' Assessment Literacy Enhancement*), financé par l'UE, qui a été primé dans le domaine de la formation continue des enseignants de langues étrangères et dans lequel une analyse des besoins fondée sur des données probantes pour un domaine spécifique de la formation continue des enseignants a été conçue et mise en œuvre. Je partage les détails de ce projet du point de vue du chercheur et du développeur. Mon autre fonction est celle d'une administratrice universitaire de la formation continue qui, en tant que chef de l'unité centrale appelée *Professional School*, partagera son expérience et ses bonnes pratiques dans une perspective plus systémique. Je ferai le lien avec le système d'analyse des besoins qui est appliqué pour la formation continue régionale des enseignants, dispensée par mon université. Après un bref examen de la terminologie et des concepts théoriques pertinents de l'analyse des besoins, le

rôle des besoins de formation des enseignants dans leur développement de compétences professionnelles sera mis en évidence avant de présenter une typologie des méthodes d'identification des besoins de formation. Les méthodes et les résultats de l'analyse des besoins de formation du projet TALE ainsi que les enseignements tirés des procédures d'analyse des besoins à la *Professional School* seront présentés. Dans une troisième étape, je détaillerai comment les analyses des besoins dans les domaines respectifs ont été utilisées pour concevoir une stratégie de formation basée sur la demande réelle et comment celle-ci a été évaluée.

I. Analyse des besoins : le quoi et le pourquoi

La pratique professionnelle des enseignants est influencée par leur compétence professionnelle. Selon Kunter *et al.* (2013, p. 69), une pratique professionnelle efficace est déterminée par les activités pédagogiques des enseignants et les activités visant à améliorer leurs qualifications à long terme. Le développement de leurs compétences est un processus continu qui doit être considéré au vu de l'apprentissage tout au long de la vie, comprenant à la fois des éléments informels comme les conversations en classe ou les conversations informelles avec des collègues et des formes plus formelles de perfectionnement professionnel, telles que la participation à une formation continue. Lipowsky (2020) soutient qu'un développement professionnel efficace des enseignants est crucial pour améliorer la qualité de l'enseignement et, par conséquent, les résultats d'apprentissage des élèves. Lipowsky et Rzejak (2017) ont résumé les caractéristiques d'un développement professionnel efficace, qui :

- facilitent l'apprentissage dans les communautés professionnelles ;
- permettent aux enseignants de faire l'expérience de l'impact de leurs actions pédagogiques, en commençant par de petits pas dans des cadres limités et spécifiques à un domaine ;
- intègrent les résultats de la recherche dans la conceptualisation des activités de développement professionnel ;
- permettent l'accompagnement et le *feedback* ;
- se concentrent sur les processus d'apprentissage et de compréhension des élèves dans des domaines spécifiques ;
- combinent et relient les phases de contribution, de pratique et de réflexion ;
- sont suffisamment complètes pour permettre la mise en œuvre des éléments ci-dessus.

Dans la conception d'activités de perfectionnement professionnel efficaces, il est pertinent de prendre en compte les besoins de formation des enseignants comme point de départ. L'identification des besoins de formation des enseignants dans la conception des activités de perfectionnement professionnel permet d'offrir des possibilités de formation de haute qualité, adaptées à leurs besoins et à leurs souhaits. Par conséquent, les chances d'une participation individuelle active et réfléchie comme condition préalable au développement des compétences pédagogiques (Kunter *et al.*, 2013) augmentent, ce qui peut conduire à une amélioration des effets de la formation. C'est également un moyen de responsabiliser les enseignants et d'accroître leur auto-efficacité si l'analyse des besoins de formation est menée en incluant leur voix. L'analyse des besoins peut être définie de manière générale avec Dudley-Evans et St. John (1998, p. 121) comme « le processus d'établissement du quoi et du comment d'un cours ». Cette définition dérive du domaine de l'enseignement des langues étrangères, en particulier des langues à usages spécifiques (langues de spécialité). Dans ce domaine, qui représente l'un de mes intérêts de recherche, l'identification des besoins est au centre de la conception des cours

(Collin-Kies *et al.*, 2015). Huhta *et al.* (2013) soulignent le caractère multidimensionnel des besoins qui inclut ceux des différentes parties prenantes (dans notre cas les enseignants, les autorités éducatives, la société dans son ensemble) aux niveaux micro, méso et macro. Cela peut facilement être transféré à la formation des enseignants et au développement professionnel. Dans ce contexte, et selon Brown (2006, p. 102), l'analyse des besoins implique une collecte systématique d'informations (subjectives et objectives) nécessaires pour identifier et valider des objectifs défendables et durables pour établir des programmes de formation continue qui satisfasse les besoins de formation des enseignants concernés dans le contexte des institutions éducatives dans lesquelles se place la situation d'apprentissage et d'enseignement.

II. Analyse des besoins : le comment

Il semble y avoir un manque de recherche sur l'analyse des besoins en développement professionnel ; et encore une fois, je voudrais m'inspirer du domaine des langues à usages spécifiques pour présenter une typologie des méthodes de recherche en analyse des besoins et l'adapter à nos objectifs (Tableau 1).

Tableau 1. Typologie des méthodes de recherche dans l'analyse des besoins, adaptée de Huhta *et al.* (2013)

Méthode	Avantages	Désavantages
Intuitions de non-experts / d'experts	<ul style="list-style-type: none"> faible coût faible effort 	<ul style="list-style-type: none"> peu fiable non fondé sur des preuves
Recherche de la littérature	<ul style="list-style-type: none"> faible coût faible effort 	<ul style="list-style-type: none"> des aperçus sélectifs uniquement en fonction de la littérature
Entretiens non structurés	<ul style="list-style-type: none"> le caractère exploratoire signifie que les entretiens peuvent inclure des aspects que l'enquêteur n'avait pas envisagés auparavant 	<ul style="list-style-type: none"> chronophage en général, seuls quelques informateurs sont possibles difficile d'établir des comparaisons entre les informateurs généralisation limitée
Entretiens structurés	<ul style="list-style-type: none"> relativement faible coût relativement faible effort possibilité d'approcher un grand nombre d'informateurs produit des données standardisées faible risque de partialité de l'enquêteur une comparaison peut être faite entre les informateurs les résultats peuvent être généralisés 	<ul style="list-style-type: none"> des aspects importants peuvent être négligés du fait de la normalisation ne permettent pas aux informateurs d'exprimer leurs propres idées et leurs propres réponses
Sondages et questionnaires	<ul style="list-style-type: none"> relativement faible coût relativement faible effort possibilité d'approcher un grand nombre d'informateurs produit des données standardisées faible risque de partialité de l'enquêteur une quantité importante de données peut accroître la validité et la fiabilité des résultats une comparaison peut être faite entre les informateurs les résultats peuvent être généralisés option de l'anonymat de l'informateur 	<ul style="list-style-type: none"> les données standardisées peuvent négliger des aspects importants, peu de flexibilité les taux de réponse ont tendance à être faibles éventail des réponses limité
Agendas, journaux et carnets de bord	<ul style="list-style-type: none"> un aperçu personnalisé des besoins des enseignants permettent l'accès aux connaissances d'initiés 	<ul style="list-style-type: none"> coûteux en temps (écriture, analyse) peuvent donner lieu à des données impressionnistes et idiosyncrasiques

Afin de parvenir à une analyse des besoins fiable et fondée sur des preuves dans le cadre du projet TALE, une approche méthodologique mixte en trois étapes a été suivie, consistant en une expertise informelle dans les différents contextes éducatifs, une recherche documentaire et une enquête par

questionnaire auprès de deux groupes de parties prenantes (n = 852 enseignants, n = 1 788 apprenants en langues). L'expertise a été apportée par les membres du consortium et leurs réseaux, qui étaient tous des chercheurs, des formateurs d'enseignants et/ou d'anciens enseignants, dont beaucoup étaient également impliqués dans la formation continue des enseignants. La recherche documentaire, en particulier sur les normes de formation des enseignants en matière d'évaluation, qui est au cœur du projet, a permis de concevoir un questionnaire (destiné aux enseignants) visant à évaluer les pratiques d'évaluation des enseignants, leur niveau de confiance actuel dans les domaines précédemment identifiés comme pertinents en matière de tests et d'évaluation linguistiques et, à partir des niveaux de confiance dont faisaient preuve les répondants, leurs besoins de formation de leur point de vue (résultats prospectifs des apprenants en langues dans Vogt *et al.*, 2020). En matière de conception du questionnaire, les référentiels de compétences des enseignants en matière d'évaluation de l'éducation suggérés par l'*American Federation of Teachers* (AFT) *et al.* (1990) et le *Joint Committee on Standards for Education* (2015) ont été utilisés comme base théorique et construction sous-jacente. Les référentiels de l'AFT ont ensuite été déclinés en éléments dans le questionnaire destiné aux enseignants dans la section sur les niveaux de confiance des enseignants. D'autres aspects tels que le lien avec le Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues et des compétences plus spécifiques liées aux aptitudes ont été ajoutés. L'intersection entre les besoins suggérés par les chercheurs et les besoins que les 852 répondants ont évoqués a déterminé la conception de la stratégie de formation dans la phase suivante du projet TALE (résultats complets de l'analyse des besoins TALE dans Vogt, 2018). En outre, les participants ont été interrogés sur leur préférence et leur expérience en matière d'apprentissage numérique et sur la façon de mettre en œuvre une formation, du point de vue du format. L'objectif de cette partie du questionnaire était de s'assurer que le format numérique de la formation prévue serait adapté aux préférences et aux attentes des enseignants en matière d'apprentissage ainsi qu'à leur expérience technique préalable. Le cours devait être facile d'accès et donc impliquer un maximum de participants potentiels, y compris ceux ayant de faibles compétences technologiques. La procédure de mise en œuvre de la stratégie de formation TALE sera détaillée dans la section suivante.

L'analyse des besoins en matière d'activités de développement professionnel appliquée à la formation continue régionale des enseignants de l'Université pédagogique de Heidelberg en Allemagne est également fondée sur des données empiriques grâce à des questionnaires intégrés dans un réseau d'échange d'informations avec les autorités scolaires régionales, mais aussi l'expertise des professeurs d'université et des enseignants de nos réseaux scolaires, dont beaucoup participent en tant que mentors aux stages de formation des enseignants de l'université. Ce type d'analyse des besoins est plus complet que l'analyse des besoins réalisée dans le cadre du projet TALE car il répond aux besoins des enseignants en matière de formation continue, quels que soient le type d'école et la discipline. Il intègre également les résultats récents issus de la recherche grâce à une coopération avec une université, ce qui correspond à une forme de développement professionnel que Lipowsky et Dzejak (2017) considèrent comme un moyen viable de garantir des activités de développement professionnel efficaces. Bien que nous manquions encore de preuves empiriques à ce sujet, l'expérience que nous avons accumulée à travers la *Professional School* pendant des décennies est extrêmement positive. Pour ce type d'analyse des besoins, un questionnaire en ligne est envoyé chaque année aux directeurs des écoles ordinaires de la région (en 2019, n = 649). En raison de l'emploi du temps extrêmement chargé des enseignants, le questionnaire est bref et pose des questions sur les besoins de formation de la direction et du personnel dans des domaines spécifiques, didactiques et interdisciplinaires et sur

des sujets spécifiques pour lesquels ils ont identifié un besoin de perfectionnement professionnel. Outre les sujets ou les domaines, les formats de formation que les chefs d'établissement souhaitent pour leurs activités de développement professionnel jouent un rôle important pour suggérer des activités réalistes de formation auxquelles les enseignants participeront réellement parce qu'ils les considèreront pertinentes. Les formats vont des ateliers individuels (d'une demi-journée ou d'une journée entière) aux webinaires ou à la formation hybride. Enfin, les chefs d'établissement sont invités à identifier le plus grand défi auquel leur école et leur personnel sont actuellement confrontés, avec des réponses qui indiquent les sujets à traiter à moyen ou long terme. Parmi les résultats de 2019, on peut citer les processus de conduite du changement, la numérisation, la gestion des contraintes institutionnelles ou des situations de travail difficiles.

Les deux approches de l'analyse des besoins qui ont été décrites sont fondamentalement différentes. La procédure du projet TALE est limitée à un sujet lié à un domaine spécifique, elle utilise une procédure à plusieurs étapes qui tient compte des connaissances publiées dans le domaine ainsi que de l'expérience des experts. La recherche nourrit de façon sous-jacente la conception du questionnaire pour l'analyse des besoins, qui peut donc être considérée comme étant non seulement fondée sur des preuves empiriques mais aussi sur la recherche. Le projet TALE considère les enseignants comme des acteurs à part entière et, par conséquent, les résultats produiront des besoins de formation qui reflètent leurs besoins mais aussi leurs *desiderata*, avec une prise en compte de leurs besoins à un niveau micro et intermédiaire. Toutefois, sa portée est limitée et nécessite une expertise et des ressources considérables. Le questionnaire en ligne d'analyse des besoins de la *Professional School* ne se limite pas à une matière, il couvre plus largement des domaines spécifiques et interdisciplinaires. Il ne requiert pas autant d'expertise ou de ressources, mais permet néanmoins d'atteindre de nombreux répondants potentiels. Il s'adresse aux directeurs d'école et peut donc refléter les besoins de l'école ou du personnel à un niveau méso et pas nécessairement à un niveau micro. Une façon d'aborder cette question serait de sonder les enseignants et les chefs d'établissement en même temps afin de comparer les réponses de ces deux groupes d'acteurs.

III. Analyse des besoins : Comment mettre en œuvre les résultats dans une stratégie de formation

Dans le cadre du projet TALE, les résultats sur les contenus ont été travaillés dans un cours en ligne et/ou le manuel. Le cours a été organisé en plusieurs modules indépendants, ce qui a permis aux participants de choisir les modules en fonction de leurs propres priorités, à leur rythme et dans l'ordre souhaité. Le consortium a sélectionné le format de la stratégie de formation (contenu imprimé ou en ligne, formats d'auto-apprentissage /en ligne/d'apprentissage hybride) et fait le choix de construire des activités de développement professionnel en ligne sous forme de modules (avec de courtes vidéos, une présentation des outils, des discussions avec des collègues, l'essai et l'évaluation des outils), afin de prendre en compte les horaires chargés des enseignants et les résultats de recherche sur un développement professionnel efficace (Lipowsky & Dzejak, 2017 ; Lipowsky, 2020) appliqué à un domaine spécifique, à savoir l'enseignement et l'évaluation des langues étrangères. Les résultats du projet (cours disponibles sur <http://taleproject.eu>) ont éclairé à la fois la stratégie de formation en tant que mélange d'unités interactives et d'auto-apprentissage, avec pendant la phase pilote également des temps en présentiel, et les activités en ligne (de courtes vidéos, des activités pratiques pour utiliser

les outils, des possibilités de réflexion et de discussion avec des collègues internationaux dans le forum, tester des ressources dans leur propre pratique).

Sur la base des résultats de l'analyse des besoins de la *Professional School*, une expertise pertinente est identifiée dans l'université ainsi que les experts internes ou externes qui peuvent dispenser une formation théorique mais orientée vers la pratique dans ce domaine. Le format de la formation est laissé aux experts à ce stade, car la conception et la mise en œuvre de la formation continue des enseignants n'est pas obligatoire pour les professeurs d'université. Le portefeuille ainsi constitué est proposé aux autorités scolaires régionales qui commandent l'activité de formation continue. En outre, les résultats de l'analyse des besoins sont présentés dans un comité conjoint composé de la *Professional School*, de représentants des autorités scolaires au niveau régional et de représentants du conseil du personnel afin d'éclairer les décisions relatives aux activités de développement professionnel offertes au niveau central.

IV. Analyse des besoins : Comment s'est déroulée la mise en œuvre

À la *Professional School*, nous procédons à des évaluations continues de nos activités de développement professionnel, mais nous ne faisons aucune recherche à ce sujet. En général, nous demandons aux participants d'évaluer les activités de développement professionnel dans le cadre de notre démarche d'assurance qualité et de partager les résultats avec nos formateurs. Sur la base des résultats de ces évaluations, nous décidons s'il faut proposer à nouveau l'activité de développement professionnel, s'il faut changer d'intervenant, s'il faut lui demander de modifier le contenu du cours, le programme, etc. en fonction des commentaires des participants.

En ce qui concerne le projet TALE, nous disposons de données substantielles relatives à la phase pilote du cours en ligne. 76 enseignants en activité dans toute l'Europe et au-delà, et 20 enseignants en formation initiale ayant suivi le cours ont donné leur avis dans le cadre d'une enquête par questionnaire (nombre de réponses : 253), avec des données qualitatives supplémentaires provenant des enseignants et des sections d'évaluation des différents modules. Le questionnaire demandait si le cours répondait aux attentes des enseignants, sur la nature des tâches employées, le niveau de difficulté des différentes activités, leur pertinence par rapport au contexte d'enseignement des enseignants et l'applicabilité à des contextes d'enseignement concrets. Les résultats indiquent que le contenu du cours était pertinent et applicable aux contextes d'enseignement des répondants, que les cours ont répondu à leurs attentes, qu'ils ont trouvé les tâches intéressantes et le niveau de difficulté approprié, bien entendu à des degrés divers dans les différents modules. Les données d'évaluation qualitative proviennent des commentaires que les enseignants ont formulés au cours de la phase pilote et dans le cadre des activités d'évaluation des modules. Un professeur d'allemand, par exemple, a déclaré : "J'ai beaucoup aimé les vidéos tout au long des cours, qui étaient très stimulantes et m'ont permis de maintenir mon intérêt." Un enseignant grec a fait le commentaire suivant sur un module : "J'ai également aimé lire les avis d'autres collègues sur la façon de donner un feedback." Dans leurs commentaires, les enseignants ont non seulement réfléchi aux résultats de leur formation mais aussi à certains aspects du cours et ont comparé leurs contextes éducatifs respectifs, comme l'a fait un professeur d'espagnol : "Les problèmes systémiques qu'il [un autre professeur] a mentionnés en Grèce reflètent ceux qui existent en Espagne (...)". Les données qualitatives donnent un aperçu très intéressant du contenu et de la structure de l'activité de développement professionnel elle-même, mais invitent également les enseignants à réfléchir et à comparer d'autres aspects qui ne sont pas liés

au cours, en se considérant comme une communauté de pratique, ce qui pourrait faciliter l'apprentissage collaboratif dans les communautés professionnelles, mais aussi renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

Références

- Brown, J.D. (2006). Second language studies: curriculum development. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 102-110). 2nd ed. Oxford: Elsevier.
- Collin-Kies, S., Hall, D.R. & Moore, S. (2015). *Language for specific purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cramer, C., Johannmeyer, K. & Drahmman, M. (Eds.) (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Tübingen: GO Druck.
- Dudley-Evans, T. & St. John, M.J. (1998). *Developments in English for Special Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huhta, M., Vogt, K., Johnson, E. & Tulkki, H. (2013). *Needs analysis for language course design. A holistic approach to ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipowsky, F. (2020). Merkmale wirksamer Fortbildungen. *Pädagogik*, 72(7-8), 51-55.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379-399.
- Postholm, M. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54 (4), 405-429. DOI: 10.1080/00131881.2012.734725
- Vogt, K. (2018). *Teachers' Assessment Literacy Enhancement. Needs analysis report*. Retrieved from http://taleproject.eu/pluginfile.php/2127/mod_page/content/2/TALE%20Needs%20analysis%20report.pdf
- Vogt, K., Tsagari, D., Csépes, I., Green, A. & Sifakis, N. (2020). Linking learners' perspectives on language assessment practices to Teachers' Assessment Literacy Enhancement (TALE): Insights from four European countries. *Language Assessment Quarterly*. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1776714>

COMMENT LA RECHERCHE ET L'INVESTIGATION CONTRIBUENT-ELLES AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS ?



Kay LIVINGSTON, université de Glasgow, Écosse

Introduction : Le contexte du développement professionnel des enseignants en Écosse

La situation actuelle du développement professionnel des enseignants en Écosse est influencée à la fois par ce qui se faisait auparavant et par des idées plus récentes sur la formation des enseignants. En guise d'introduction, j'ai choisi deux rapports particuliers qui reconnaissent **l'importance de la formation professionnelle des enseignants et illustrent le développement des enseignants en professionnels capables de s'interroger** :

- *A Teaching Profession for the 21st Century (la profession d'enseignant au XXI^e siècle) : rapport de la commission d'investigation sur les conditions d'exercice des enseignants* (McCrone, 2000)
- *Teaching Scotland's Future (l'avenir du monde enseignant en Écosse) : rapport d'une révision de la formation des enseignants en Écosse* (Donaldson, 2011)

A Teaching Profession for the 21st Century (la profession d'enseignant au XXI^e siècle)

Désormais connu sous le nom de rapport McCrone, (*Scottish Executive Education Department, (SEED) 2000*), ce document consistait en une étude approfondie sur les salaires, les structures de promotion et les conditions d'exercice des enseignants en Écosse. Il a donné lieu à l'*Accord* intitulé *A Teaching Profession for the 21st Century (Scottish Executive Education Department, 2001)*, qui faisait partie d'une série de mesures destinées à améliorer le métier d'enseignant en Écosse et à offrir de meilleures opportunités de développement professionnel tout au long de la carrière. Le rapport et l'accord qui en a découlé ont montré que le temps jouait un rôle important pour permettre aux enseignants de travailler de façon collégiale. Sur une semaine de 35 heures, 5 heures devraient être consacrées à l'ensemble des **activités collégiales**, activités qui seraient planifiées, validées, déployées et mises en œuvre de façon collective au profit de l'établissement dans sa globalité. En outre, adopter une posture professionnelle pour les enseignants consistait entre autres, à participer en permanence à de la formation professionnelle, et une période de cinq jours par an ou **un équivalent de 35 heures**, était dégagée de façon flexible, soit sur du temps au-delà de l'année élève, soit sur du temps au-delà de la semaine de 35 heures.

Si l'Accord McCrone offrait l'occasion de redéfinir le développement professionnel et de créer les bases du professionnalisme du vingt-et-unième siècle, toutes les ambitions de l'accord n'ont pas pu être réalisées. En 2011, Gavin McCormac a été chargé par le gouvernement écossais de réaliser une révision de l'Accord des Enseignants (SEED, 2001). Son rapport s'intitulait *Advancing Professionalism in Teaching* (McCormac, 2011). Les recommandations présentées dans ce rapport avaient pour but

d'améliorer le **sens du devoir dans l'enseignement**. Selon ce rapport, il est fondamental que les enseignants réalisent des auto-évaluations de leur pratique et qu'ils utilisent leurs expériences et leurs résultats de recherche pour évaluer et adapter de potentielles innovations afin d'en faire bénéficier l'apprentissage de leurs élèves.

Teaching Scotland's Future (l'avenir du monde enseignant en Écosse) : Rapport d'une révision de la formation des enseignants en Écosse

En 2010, le gouvernement écossais a demandé à Graham Donaldson de mener un réexamen complet de la formation des enseignants. Le rapport *Teaching Scotland's Future* a ensuite été publié en 2011. L'importance d'un **développement professionnel des enseignants tout au long de leur carrière** a été réaffirmée dans ce rapport, de même que le développement **des enseignants en professionnels qui s'interrogent**, prennent en charge leur formation, contribuent à la vision collective des processus d'enseignement et d'apprentissage et sont capables d'être des acteurs du changement. À partir des multiples réponses apportées à ce réexamen et de la littérature internationale traitant de l'enseignement et la formation des professeurs, le rapport a identifié les qualités et les compétences des enseignants au XXI^e siècle :

Les systèmes éducatifs les plus efficaces investissent dans le développement de leurs enseignants pour qu'ils soient des professionnels réflexifs, accomplis et critiques, capables non seulement d'enseigner avec succès par rapport aux attentes extérieures, mais aussi d'assumer pleinement les complexités de la pédagogie et de participer activement à façonner et mener à bien le changement éducatif. (Donaldson, 2011, p. 4)

Selon ce rapport, la formation professionnelle des enseignants « fait partie intégrante du changement éducatif, étant un élément essentiel d'une innovation bien planifiée et étayée par la recherche. » (*Ibid* p. 15). Le rapport a recommandé un modèle de partenariat renforcé pour la formation des enseignants réunissant les universités, les autorités locales et les écoles. Selon lui, les enseignants et le personnel universitaire doivent se rapprocher pour créer des relations plus collaboratives, avec une responsabilité commune d'accompagner la formation professionnelle des enseignants à tous les stades de leur carrière. L'un des objectifs du nouveau concept de partenariat est de permettre **une amélioration fondée sur l'investigation et un impact plus important de la recherche sur la pratique en classe**.

Ces révisions ont été réalisées à l'occasion d'une vaste réforme des cursus en Écosse. Un *cursus d'excellence* a été mis en place dans les écoles écossaises en 2010-2011 et a eu un impact sur la pratique de tous les enseignants. Son but était de renforcer l'appropriation du cursus mis en œuvre au niveau de l'école. Il y avait une attente très forte que les enseignants s'approprient, individuellement et collectivement, le cursus et utilisent leur jugement professionnel pour répondre aux besoins pédagogiques de leurs élèves. Les enseignants sont ainsi poussés à s'auto-évaluer et à travailler avec leurs élèves pour collecter et analyser des preuves de leurs apprentissages afin de prévoir les étapes suivantes d'enseignement et d'apprentissage.

I. Encourager la recherche et l'investigation dans le développement professionnel des enseignants en Écosse

D'après le rapport *Teaching Scotland's Future*, l'enseignement est un métier à la fois complexe et difficile qui exige les plus hauts niveaux de compétences et d'implication. Donaldson (2014, p. 182) défend les propos suivants : « Les enseignants doivent être extrêmement qualifiés, pas uniquement dans la matière qu'ils enseignent, mais aussi dans leur compréhension de la théorie pédagogique et leur capacité à appliquer les résultats de recherche à leur pratique ». Cette valorisation de la recherche et de l'investigation est très importante dans le développement professionnel de *tous* les enseignants en Écosse (élèves-enseignants, enseignants fraîchement diplômés, enseignants en phase de formation professionnelle continue et chefs d'établissements). Dans une série révisée de **référentiels professionnels**, publiée en 2012 par le *General Teaching Council of Scotland* (GTCS), l'engagement des enseignants dans la recherche et l'investigation est **mis en avant dans tous les documents des référentiels**. La série de référentiels professionnels comprend aujourd'hui : les référentiels d'enregistrement en tant qu'enseignant auprès des autorités locales compétentes ; les référentiels de formation professionnelle continue ; et les référentiels de direction et de gestion.

Par exemple, dans les **référentiels d'enregistrement en tant qu'enseignant** auprès des autorités locales compétentes, le critère *des théories et pratiques pédagogiques* stipule que tous les enseignants doivent connaître et comprendre l'importance de la recherche et s'engager dans des investigations professionnelles, impliquant les actions suivantes :

- savoir accéder aux conclusions idoines de la recherche éducative et les appliquer ;
- savoir s'impliquer, en gardant un esprit critique, dans l'investigation, la recherche et l'évaluation, de façon individuelle ou collaborative, et s'en servir pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage ;
- être profondément sensibilisé à la recherche en éducation et aux orientations locales et nationales (référentiels d'enregistrement auprès des autorités locales compétentes, 2012, p. 12).

Dans les **référentiels de formation professionnelle continue**, le critère de *la connaissance et de la compréhension professionnelles* indique que les enseignants sont censés acquérir des connaissances approfondies et éclairées par un sens critique ainsi qu'une compréhension leur permettant d'améliorer leurs compétences et leurs capacités en matière d'investigation et de recherche. Cela implique de **participer à l'investigation auprès de praticiens** en tant qu'enseignant individuel et en collaboration avec des collègues. Les actions professionnelles suivantes sont proposées :

- développer et utiliser l'expertise, la connaissance et la compréhension de la recherche, ainsi que l'impact sur la pédagogie ;
- développer et utiliser l'expertise, la connaissance, la compréhension et les compétences pour participer à l'investigation auprès de praticiens et enrichir sa pédagogie, son apprentissage et ses connaissances disciplinaires ;
- mener et participer à une investigation collaborative auprès de praticiens (référentiels de formation professionnelle continue, 2012, p. 10).

L'importance de la recherche est également intégrée aux **référentiels de direction et de gestion**.

- Les responsables de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles abordent, avec un regard critique, les connaissances et la conception de la recherche et des développements en matière d'enseignement et d'apprentissage, et travaillent avec les

autres pour garantir l'application du développement idoine permettant de meilleurs résultats pour les élèves.

- Les responsables de la politique éducative dans les écoles mettent en œuvre leurs connaissances et leur vision critique de la recherche et des développements dans la politique éducative visant à accompagner le développement des écoles (référentiels de direction et de gestion, 2012, p. 8).

Les référentiels d'enregistrement auprès des autorités locales compétentes fixent les **conditions obligatoires** appliquées aux élèves-enseignants et aux enseignants tout juste diplômés pendant leur première année. L'accent mis sur la recherche et l'investigation auprès de praticiens constitue une base solide au développement d'enseignants capables d'investigation dès le début de leur carrière, une attitude qui perdurera, espère-t-on, tout au long de leur carrière. Les référentiels de formation professionnelle continue et les référentiels de direction et de gestion ne sont pas obligatoires, mais montrent la **voie à suivre**, en mettant l'accent sur la recherche et l'investigation. Le GTCS a lancé une **mise à niveau professionnelle** en 2014 pour tous les enseignants dûment enregistrés en Écosse. Cette initiative oblige les enseignants à participer à la formation professionnelle et à auto-évaluer leurs apprentissages à l'aide des référentiels professionnels. Tous les cinq ans, cet engagement doit être confirmé par l'enseignant et son supérieur pour que l'enseignant reste dûment enregistré comme tel en Écosse. Un objectif de cette formation professionnelle est **la participation dans la recherche et/ou l'investigation auprès de praticiens**. Si cette ambition n'a pas encore été pleinement accomplie, un changement significatif est observé quant au nombre d'enseignants engagés dans la recherche et l'investigation dans le cadre de leur développement professionnel. Toutefois, la définition de la **recherche** et de ce qu'elle implique **l'investigation auprès de praticiens** doit donner lieu à d'autres discussions et à de nouvelles études.

II. Encourager le développement professionnel éclairé par la recherche : des opportunités pour les enseignants et les chefs d'établissements d'améliorer leurs connaissances et leur confiance dans la recherche et l'investigation (*enquiry*)

Pour les élus, les chercheurs et les praticiens, une partie du défi concerne les différentes conceptions de ce que signifie la participation à la recherche et à l'investigation, et une autre difficulté consiste à avoir la capacité de le faire. Avant de donner quelques exemples de **recherche et d'investigation auprès de praticiens dans le cadre du développement professionnel** en Écosse, nous devons réfléchir à la définition de la recherche et de l'investigation (*enquiry*).

Au Royaume-Uni, la notion d'**enseignant-chercheur** est née des travaux très novateurs de Lawrence Stenhouse (1975). Selon lui,

l'enseignant qui fonde sa pratique pédagogique sur la recherche doit adopter une approche de recherche sur sa propre pratique : elle doit être temporaire et exploratoire (Stenhouse dans Elliot et Norris, 2011. p. 133).

Il a souligné la nécessité pour les enseignants de donner du sens et d'apprendre grâce à une **investigation systématique**. Il a défini l'investigation systématique comme une étude approfondie des problèmes. Pour lui, les problèmes donnant lieu à une investigation doivent être choisis en fonction de leur importance en matière de pédagogie et dans le contexte de la pratique professionnelle. Il a ainsi noté le besoin de développer une **pensée orientée sur l'investigation** qui permet aux enseignants

d'imprégner leur pratique d'un esprit ouvert sur le questionnement et la découverte. Les salles de classe étaient, pour lui, des laboratoires d'apprentissage à la fois pour les enseignants et les élèves.

...l'essence du problème est exprimée dans la définition de l'objectif de la pédagogie dans ce qu'elle a de plus ambitieux : développer une conception du problème lié à la nature des connaissances à travers une exploration de la provenance et la garantie des savoirs particuliers que nous rencontrons dans notre domaine d'étude. Tout enseignement qui n'accomplit pas cet objectif laisse ses destinataires défavorisés par rapport aux élèves qui suivent des cours où il est atteint ; nous parlons ici d'une lucidité qui permet à la simple compétence et possession d'information de devenir un pouvoir intellectuel capable d'émanciper. (Stenhouse dans Elliot et Norris, 2011, p. 126).

Selon Stenhouse, l'enseignement de ce qui est déjà connu n'est pas suffisant pour les enseignants, ni pour les élèves. Pour lui, la recherche et l'enseignement sont en interaction mutuelle. Il pensait que la connaissance des résultats de recherches ne doit pas être déconnectée de la **compréhension du processus de recherche** : le processus d'investigation et de découverte est fondamental à cette compréhension. Ce point de vue souligne l'importance que les enseignants s'impliquent dans des activités **d'investigation auprès de praticiens** pour favoriser leur perfectionnement professionnel tout au long de leur carrière. Dans le contexte actuel, ce qui est connu et ce qu'il reste à connaître change très rapidement. Au lieu de transmettre simplement des savoirs, il nous est indispensable d'apprendre à apprendre, à rechercher et à faire de nouvelles découvertes pour nous. Un autre point important est de développer des compétences pour questionner et évaluer toutes les nouvelles connaissances que nous acquérons. Soulignons ainsi l'importance, pour les enseignants et les élèves, du processus d'investigation et d'une remise en cause critique des preuves qui mènent à de nouvelles connaissances. C'est cette approche de questionnement que Stenhouse proposait pour l'enseignement et l'apprentissage. S'il reconnaissait l'importance de l'instruction des enseignants, il faisait une différence majeure entre un usage éclairé et un usage non éclairé des connaissances. Il a mis en avant la nécessité d'évaluer les limites des connaissances par le biais de la recherche et de l'investigation et de réfléchir à la façon de repousser ces limites.

L'Écosse a pour ambition de faire de l'investigation une habitude et une façon d'être des enseignants dans leur pratique quotidienne. Cela renforce l'idée selon laquelle les enseignants sont responsables de leur propre apprentissage et qu'ils ne cessent de réfléchir et de se perfectionner tout au long de leur carrière. Il est ainsi nécessaire qu'ils **s'intéressent à la recherche** et se questionnent sur leur propre pratique, et qu'ils **participent eux-mêmes à des activités de recherche et d'investigation auprès de praticiens**. Le but est alors de donner aux enseignants suffisamment confiance pour qu'ils se posent des questions critiques sur les connaissances, l'enseignement et l'apprentissage de façon générale et dans leur pratique spécifique. En d'autres termes, il s'agit de créer une habitude d'investigation sur ce qui se passe dans leur classe en termes d'apprentissage et de pédagogie. Pour cela, les enseignants doivent améliorer leurs compétences et leur expertise dans les processus et les méthodes d'investigation ; savoir ce qu'ils peuvent considérer comme une preuve, comment ils peuvent la trouver, l'analyser et y donner du sens pour améliorer leur pratique et l'apprentissage des élèves. Des efforts sont maintenus pour inciter davantage d'enseignants à participer à des activités de recherche et d'investigation auprès de praticiens et à comprendre leur importance dans la formation professionnelle. Je donne ci-dessous quelques exemples d'enseignants qui participent à ce type d'investigation et partagent leurs découvertes avec leurs collègues à l'école et plus largement :

- À l'université de Glasgow, nous avons mis en place un modèle de partenariat dans la formation initiale des enseignants depuis quelque temps maintenant. Tous les élèves-enseignants participent à planifier et concevoir une investigation auprès de praticiens, et sont impliqués dans la recherche. Le modèle de partenariat réunit des tuteurs d'université et des professeurs d'écoles pour élaborer et réaliser conjointement des cours. En outre, les tuteurs d'université travaillent dans les écoles auprès des enseignants, et participent à des séminaires avec des groupes d'élèves-enseignants en adoptant une approche d'investigation sur les problèmes pédagogiques identifiés lors d'expériences en classe. Ces échanges lors des séminaires s'inspirent de la pratique et de la littérature de recherche pour stimuler le questionnement critique à propos des difficultés rencontrées par les étudiants ou vécues pendant la pratique pédagogique. Le but est d'inciter les élèves-enseignants à se poser des questions sur leur propre pratique et d'encourager les futurs enseignants à prendre l'habitude de pratiquer l'investigation auprès des praticiens ainsi que de lire et d'interroger la littérature de recherche, dans le cadre de leur développement professionnel tout au long de leur carrière.
- Pour permettre aux enseignants de continuer à lire la littérature de recherche après la phase de formation initiale, le GTCS offre un accès gratuit à une collection de plus de 1 800 journaux éducatifs, à une sélection de livres numériques et à diverses ressources pour tous les enseignants enregistrés en Écosse. Le GTCS attribue également une Reconnaissance professionnelle aux enseignants, afin de récompenser une meilleure pratique professionnelle, incluant notamment l'investigation auprès de praticiens.
- Donaldson, dans son rapport sur la formation des enseignants (2011), n'est pas allé jusqu'à défendre une « profession de maîtres » comme moteur essentiel de la politique, toutefois il a présenté des arguments en faveur d'études avancées afin d'améliorer le professionnalisme des enseignants. Selon son rapport, les enseignants en exercice peuvent solliciter des places financées pour suivre des cours de niveau master à l'université, dans le cadre du modèle de partenariat avec les autorités locales. Ces enseignants participent à des activités d'investigation auprès de praticiens dans leur programme d'études. La priorité de cette investigation est déterminée par les enseignants en fonction des difficultés rencontrées dans leurs classes ou à l'école. Je propose trois exemples d'investigations récentes réalisées par des enseignants. Comment intéresser des lecteurs démotivés par l'utilisation d'un texte alternatif ? Comment stimuler des élèves doués en mathématiques ? Comment différencier l'enseignement à destination de divers élèves ? Ces questions que se sont posées les enseignants dans le cadre de leur développement professionnel ont permis de modifier soit les pratiques individuelles, soit les pratiques et les politiques à l'école.
- L'**Education HUB** est une plateforme interactive en ligne qui permet aux enseignants d'échanger, de discuter et de passer en revue des documents d'investigation et de recherche non publiés, produits par des praticiens. Cette plateforme participative a pour but de rendre la recherche des praticiens plus accessible. D'autre part, elle promeut et valorise ce travail qui constitue une contribution légitime aux connaissances en matière de pédagogie en Écosse. Cet outil fait partie des initiatives actuelles en faveur du « **professionnel qui s'interroge** » qui est au cœur des référentiels professionnels. Les enseignants peuvent contribuer à l'**Education HUB** de deux façons :

- en publiant leur travail (non publié) sur la plateforme (affiches ou synthèses de recherche, articles d'investigation, dissertations, thèses, etc.) ;
- en lisant, révisant et discutant des articles.

Les points positifs sont légion mais l'investigation auprès de praticiens représente des défis qui ne sont pas spécifiques aux enseignants écossais. Par exemple, les tâches suivantes constituent des difficultés récurrentes : trouver le temps nécessaire pour s'intéresser à la littérature de recherche et réaliser une investigation auprès d'un praticien ; creuser un sujet pour identifier une question d'investigation plausible ; posséder les compétences de recherche et le répertoire afin de déterminer les méthodes de recherche les plus appropriées pour répondre à la question d'investigation ; déterminer ce qui constitue une preuve et analyser des données, puis utiliser l'analyse pour appliquer les découvertes à la pratique. Ce dernier point peut s'avérer particulièrement ardu si l'enseignant n'est pas à un poste de responsabilité pour changer sa pratique. Cela définit les conditions requises pour une investigation efficace à l'école et exige une vision des chefs d'établissements et une culture de la collaboration dans le système scolaire.

Conclusion : Les initiatives visant à encourager le développement professionnel éclairé par la recherche

Je ne veux pas conclure mon exposé sur les difficultés, et j'ai vu à quel point les investigations auprès de praticiens redonnaient de l'énergie aux professeurs et les incitaient à changer leur pratique et améliorer l'apprentissage de leurs élèves. Les enseignants affichent de plus en plus leur intérêt, leur enthousiasme et leur adhésion aux activités de recherche et d'investigation, éléments essentiels de leur développement professionnel tout au long de leur carrière. Par exemple, un signal positif est envoyé par les enseignants qui poursuivent leur engagement auprès des universités à travers des projets communs de recherche et développement en rapport avec différents sujets pédagogiques. Je termine ma présentation sur un exemple de recherche et d'investigation dans le cadre de ce qui a été appelé recherche CtP ou **Close to Practice Research** par la *British Educational Research Association* (BERA). Selon Wyse *et al.* (2020, en ligne), la recherche CtP consiste en des **questions posées par des praticiens en rapport avec leur pratique et implique la collaboration de plusieurs personnes spécialisées dans la recherche, la pratique ou les deux.**

Au cours des 10 dernières années, j'ai participé à plusieurs projets de recherche CtP nationaux et internationaux, pour lesquels j'ai travaillé avec des collègues dans les écoles et les autorités locales, comme co-chercheurs. Les enseignants et les chefs d'établissements n'ont plus été **étudiés par les chercheurs**. À la place, la recherche a été menée avec **eux pour le bénéfice mutuel de la recherche et de la pratique**. Ils apportent des connaissances et des visions différentes pour permettre la conception de la recherche, la révision de la littérature, ainsi que l'analyse et la présentation des données. Les projets ont, certes, rencontré des difficultés lorsqu'il fallait établir des relations, trouver un langage commun de recherche et de pratique et pour certains changer d'identité. Toutefois, tous les protagonistes ont tiré profit de ces expériences grâce à une vision enrichie et approfondie des autres, du contexte et du sujet de recherche. **Les enseignants n'étaient plus des consommateurs de la recherche**. La priorité était désormais à la co-construction, au questionnement sur la recherche et la pratique ainsi qu'à l'enrichissement des connaissances. Les enseignants impliqués ont été incités et aidés à améliorer leur formation professionnelle et leur capacité d'être des **créateurs de connaissances professionnelles**. La prochaine étape est de garantir que ces projets de recherche CtP ne soient pas

isolés, mais qu'ils servent à encourager « la posture de l'investigation », essentielle au développement professionnel des enseignants.

Références

Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's Future: Report of a review of teacher education in Scotland*. Edinburgh: The Scottish Government

Elliott, J. & Norris, N. (Eds.) (2011). *Curriculum, pedagogy and educational research: The work of Lawrence Stenhouse*. Extrait de ProQuest Ebook Central

General Teaching Council of Scotland (2012). *The Référentiels for Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland*. Extrait en ligne : <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-référentiels/référentiels-for-registration-1212.pdf>

General Teaching Council of Scotland (2012). *The Standard for Career-Long Professional Learning: supporting the development of teacher professional learning*. Extrait en ligne : <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-référentiels/standard-for-career-long-professional-learning-1212.pdf>

General Teaching Council of Scotland (2012). *The Référentiels for Leadership and Management: supporting leadership and management development*. Extrait en ligne : <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-référentiels/référentiels-for-leadership-and-management-1212.pdf>

McCormac, G. (2011). *Advancing Professionalism in Teaching*. APS Group Scotland. Extrait en ligne : www.reviewofteacheremployment.org

Scottish Executive Education Department (2000). *A Teaching Profession for the 21st Century: Report of the Committee of Inquiry into Professional Conditions of Service for Teachers (the McCrone Report)*, Edinburgh: HMSO.

Scottish Executive Education Department (SEED) (2001). *A Teaching Profession for the 21st Century: Agreement reached following the McCrone report*, Edinburgh: HMSO.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London, Heinemann.

Stenhouse, L. (2011). Research as a basis for teaching. In J. Elliot and N. Norris ((Eds.). (2011). *Curriculum, pedagogy and educational research: The work of Lawrence Stenhouse*. Extrait de ProQuest Ebook Central

Wyse, D. Brown, C. Oliver, S. & Poblete, X. (2020). Education research and educational practice: The qualities of a close relationship. *British Educational Research Journal*. Article en ligne, DOI : 10,1002/berj.3626.

DANS QUELLE MESURE LA FORMATION CONTINUE ET LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL (DP) PEUVENT S'EFFECTUER EN LIGNE ?



Hannele NIEMI, université de Helsinki, Finlande

Introduction

Cette présentation a pour objet la formation en ligne des enseignants en Finlande. Ce sujet peut avoir différentes définitions. Premièrement, il peut concerner la façon dont les enseignants utilisent les cours en ligne pour leur formation professionnelle. Les cours peuvent consister en des programmes de développement en ligne portant sur différents thèmes, qui mettent généralement l'accent sur les matières du cursus scolaire. Deuxièmement, la formation en ligne des enseignants peut concerner la façon dont les enseignants acquièrent des compétences pour utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) et leur capacité à mettre en pratique ces compétences dans leur enseignement et leur apprentissage. Sans aucune compétence basique de TIC, les enseignants sont incapables d'utiliser les plateformes virtuelles ou les autres espaces dédiés à la formation en ligne. Dans la société finlandaise, ces deux types d'apprentissage en ligne se développent de façon concomitante. Les enseignants sont à la fois des apprenants en ligne et des prestataires de formation en ligne.

Cette présentation abordera les points suivants :

- Un aperçu de la formation continue des enseignants sur l'usage des TIC au cours des 20 dernières années.
- Que nous apprennent les évaluations et l'examen des retours d'informations sur le développement professionnel et la formation en ligne des enseignants ?
- Quelles sont les dernières nouveautés dans la formation en ligne des enseignants ?
- Quel est l'impact de la COVID-19 sur les enseignants et la formation en ligne en Finlande ?

La formation en ligne a plusieurs définitions qui incarnent des réalités un peu différentes, telles que l'apprentissage à distance, l'apprentissage ouvert, ainsi que l'apprentissage synchrone et asynchrone. Les méthodes de travail et le contenu pédagogique peuvent être différents. Par exemple, les Mooc (*massive open online courses*) offrent un accès libre aux cours et des ressources pédagogiques accessibles gratuitement, des textes, médias et autres outils numériques sous licence libre qui peuvent servir à l'enseignement et l'apprentissage. Les différents modes peuvent être utilisés à distance, indépendamment du moment et de l'endroit. Dans cet article, nous employons l'expression « formation en ligne » pour indiquer une partie de l'enseignement à distance qui utilise les environnements virtuels. Saykili (2018, p. 5) propose la définition suivante que nous emploierons également ici :

L'éducation à distance consiste en une forme d'enseignement qui réunit le ou les apprenant(s) distant(s) physiquement et le ou les médiateur(s) de l'activité de formation autour d'expériences pédagogiques planifiées et structurées, via des canaux de communication à double sens ou à sens multiples pour permettre les interactions entre et parmi les apprenants et les médiateurs, et entre les apprenants et les ressources pédagogiques. Saykili (2018, p. 5)

Au cours des décennies, une pléthore d'outils et d'applications a été élaborée. Par conséquent, l'apprentissage en ligne place les enseignants dans des situations continuellement nouvelles, ce que nous pouvons observer notamment dans la formation continue des enseignants en Finlande.

Le système éducatif finlandais est décentralisé et la responsabilité de la qualité de l'enseignement incombe principalement au niveau local : les municipalités, les villes et les écoles individuelles. Cette responsabilité locale implique de financer en grande partie les écoles et la formation continue des enseignants. Les écoles locales proposent différents programmes de formation à leurs enseignants. Officiellement, tous les enseignants ont trois jours de formation continue obligatoire par an. Il existe plusieurs prestataires de formation continue. Citons l'Agence nationale finlandaise de l'éducation (FNAE), plusieurs départements ou entreprises reliés à l'université, des organismes d'université à distance, des entreprises complètement privées et des écoles locales. Les options proposées sont extrêmement variées et les enseignants peuvent choisir entre différentes alternatives. Il en va de même pour les programmes et les cours en ligne. Chaque année, les enseignants s'entretiennent sur leur évolution avec leur directeur afin de déterminer ce qui serait bénéfique pour leur développement professionnel et les objectifs de l'école. Les écoles possèdent souvent leurs propres projets visant à réformer et renouveler la pédagogie et l'apprentissage dans leurs murs. Ces projets comprennent généralement de la formation continue et peuvent impliquer une coopération avec des partenaires nationaux et internationaux. Ces projets basés sur les écoles intègrent également beaucoup d'activités qui passent par l'apprentissage en ligne.

Malgré cette décentralisation, le gouvernement et le ministère de l'Éducation et de la Culture finlandais, de même que le bureau des programmes au sein de l'Agence nationale finlandaise de l'éducation, fournissent aux enseignants des programmes de formation en ligne qui sont en rapport avec les objectifs nationaux et les réformes des cursus de base. L'un des plus importants programmes nationaux, intitulé « Information Society Program » (programme de société de l'information), s'est déroulé en plusieurs phases depuis le début des années 1990 et a vu les compétences TIC jouer un rôle clé. Ce programme a également fait participer les écoles à la formation initiale et continue des enseignants. Le ministère de l'Éducation et de la Culture a financé ces projets de développement du personnel éducatif (Meisalo *et al.*, 2010). La formation continue des enseignants a proposé des cours qui avaient un rapport direct avec les compétences des TIC ou la formation en ligne, et les enseignants ont ainsi pu, à leur tour, utiliser l'enseignement en ligne.

I. Aperçu : comment les enseignants se sont mis à utiliser et produire de l'enseignement en ligne en Finlande

Le développement technologique a été rapide et a touché l'ensemble de la société. Dans les écoles et pour les enseignants, les changements dans la formation continue ont connu différentes phases (Meisalo *et al.*, 2020 ; Niemi, 2003) :

En 1986, l'informatique est incluse aux programmes scolaires. Les écoles locales ont été équipées d'ordinateurs qui étaient généralement regroupés dans les « salles informatiques ». Les élèves étaient considérés comme des membres actifs de la société de l'information, et des fonds nationaux ont été alloués à la production de logiciels destinés à l'apprentissage assisté par ordinateur. Les enseignants ont acquis les premières compétences dans le domaine des TIC.

Entre 1986 et 1989, l'informatique et les technologies de l'information sont devenues un sujet académique. Les enseignants pouvaient désormais se spécialiser dans cette discipline. En outre, un programme national a été lancé pour tous les enseignants. Son but était de donner les compétences de base en TIC à tous les enseignants, ainsi que des formations plus pointues aux enseignants les plus avancés afin de leur permettre d'aider leurs collègues dans leur établissement.

En 1995, les programmes de la société de l'information ont débuté (Éducation, Formation et Recherche dans la Société de l'information). Les TIC sont devenues une matière présente dans tous les cursus, et non plus seulement une matière scolaire. L'objectif était de promouvoir l'usage des TIC dans l'apprentissage et la pédagogie. Le ministère de l'Éducation et la Culture ont financé la réalisation de pages web et d'environnements pédagogiques basés sur le web, permettant ainsi d'élargir les programmes de formation continue à l'ensemble des enseignants. En 2004, un nouveau curriculum national de référence nationale a mis en avant la création active des connaissances : les élèves étaient considérés comme de véritables acteurs du traitement de l'information et les TIC comme un outil pour les y aider.

En 2000, a été créée la planification stratégique dans les écoles et les instituts de formation des professeurs pour les TIC (deuxième stratégie pour la formation pédagogique et la recherche dans la société de l'information [SETRIS], 2000). Cette phase a permis la planification stratégique pour un usage pédagogique des TIC dans les écoles et les instituts de formation des professeurs. Les enseignants doivent désormais acquérir des compétences non seulement techniques, mais aussi pédagogiques dans le domaine des TIC. Le but était que tous les enseignants, à tous les niveaux, possèdent des compétences en TIC au minimum moyennes, que la moitié d'entre eux possèdent de bonnes compétences et 15 % des compétences excellentes. Des budgets ont été alloués à des écoles virtuelles (notamment pour la formation des adultes) et une université virtuelle. Les enseignants devaient utiliser les TIC dans leur enseignement. La conception des nouveaux environnements d'apprentissage a consisté à créer des modules de formation virtuelle et en ligne, des outils technologiques pour l'investigation et la production des connaissances (p. ex. des CD-ROM), et un financement spécial pour l'infrastructure informatique des écoles et des bibliothèques. Des programmes de formation continue destinés à tous les enseignants à l'école et à l'université ont été initiés par le ministère de l'Éducation et de la Culture.

De 2004 à 2006, et de 2007 à 2015, l'enseignement est peu à peu devenu multiformat (Programmes de la société de l'information pour l'éducation et la recherche). La technologie a fait un progrès

immense avec les modes interactifs et la mise à disposition d'Internet sur les appareils portables. Les réseaux sociaux font désormais partie de la vie quotidienne. De nouveaux programmes de formation continue permettent à tous les enseignants d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à l'utilisation des TIC, s'agissant notamment des contenus et des services d'apprentissage numérique. Les TIC doivent faire partie d'un enseignement multiformat à tous les niveaux. Les écoles ont été encouragées à mettre en place des styles et des méthodes d'apprentissage innovants. Le nouveau cursus de base national (2014) a favorisé l'intégration des TIC dans toutes les disciplines scolaires et la multi-alphabétisation a été redéfinie pour intégrer les TIC. Le codage et la pensée computationnelle sont devenus des priorités pour tous les élèves. Lors de la définition d'une stratégie pour les années 2010 et 2020, l'accent a été mis sur l'apprentissage actif et le concept de création de communautés d'apprentissage, avec les idées de partage et de collaboration. Ces idées devraient être appliquées à tous les usages des TIC.

II. Développement récent de la formation pédagogique numérique des enseignants

Selon le programme gouvernemental pour 2015–2021, « la formation initiale et continue des enseignants sera réformée. L'introduction de contenus numériques et de nouveaux environnements d'apprentissage sera favorisée par la formation pédagogique numérique. Chaque enseignant finlandais aura accès à la formation en ligne à partir de son propre niveau. »

Dans le cadre des projets clés liés à l'éducation au sein du programme actuel du gouvernement finlandais, un forum sur la formation des enseignants finlandais a été mis en place par le ministère de l'Éducation en février 2016 dans le but d'encourager le renouvellement de la formation des enseignants dans le programme de réforme nationale. L'objectif était de préparer un programme de perfectionnement pour la formation initiale et continue des enseignants et de créer les conditions favorables au renouveau de la formation des enseignants à travers des projets de développement (2017–2021). Le ministère de l'Éducation et de la Culture a financé près de 50 projets ; la collaboration et le partage en étaient les principales composantes. Des enseignants, des formateurs d'enseignants, des élus et divers protagonistes, y compris des experts issus de municipalités et de syndicats d'enseignants et d'étudiants, ont travaillé ensemble sur des projets de formation initiale et continue. Le but a été de susciter des innovations en matière de pédagogie et de mettre en œuvre de nouveaux environnements d'apprentissage divers. Certains des projets se sont directement intéressés à des outils et des environnements d'apprentissage numériques. La plupart ont été mis en œuvre grâce à ce qu'on appelle « l'apprentissage mixte ». Ces projets ont été menés partiellement en présentiel, avec une coopération intense lors des séminaires et des réunions, et partiellement à distance, avec une kyrielle d'activités de développement diverses réalisées dans des écoles des différentes régions de la Finlande. Ces processus ont fait l'objet de discussions via des plateformes virtuelles et la communication en ligne.

Certains projets se sont focalisés directement sur les compétences numériques des enseignants, en cherchant à développer un réseau d'apprentissage et d'enseignement numérique qui favoriserait le perfectionnement de l'expertise numérique des enseignants, ainsi que le partage des connaissances. Citons, par exemple, les projets suivants :

- « Comme un professeur dans une salle de classe virtuelle : développer les compétences pédagogiques des enseignants et le modèle de salle de classe numérique » et

- « Des enseignants améliorant leurs compétences d'apprentissage et leur pédagogie numérique dans les communautés de développement ».
- Certains de ces projets se sont davantage axés sur des points particuliers du développement professionnel des enseignants, tels que « S'entre-aider ! Une coopération multidisciplinaire et numérique pour aider à l'apprentissage ». Six unités de formation des enseignants finlandais et un réseau d'experts se sont associés dans ce projet. Une coopération internationale est également mise en place. Ce projet comprend la création d'un conseil pédagogique pour les enseignants spécialisés, les stagiaires et les écoles pilotes. Des cours et des activités diverses, partiellement en ligne, accompagnent les compétences professionnelles des enseignants, ainsi qu'une pédagogie basée sur les atouts et l'interaction comme continuum éducatif. Ce projet comprend de la mise en réseau et du contenu web interactif.

III. Nouveaux modes d'apprentissage en ligne

Au cours des dernières années, les outils et les infrastructures liés aux TIC se sont considérablement développés. Nous sommes passés des ordinateurs fixes aux tablettes et téléphones portables qui nous permettent d'accéder à Internet partout et à tout moment. Le monde numérique offre une myriade d'applications, comme les Mooc, YouTube, les services du cloud, les réseaux sociaux (tels que Facebook, TikTok et WhatsApp), et d'autres canaux de communication et de partage en ligne. Les plateformes de gestion des connaissances en tout genre (comme Moodle, Zoom et Teams) et divers outils interactifs sont utilisés couramment dans les formations en ligne, ainsi que dans la formation continue des enseignants. Ces types d'applications ont transformé l'apprentissage en ligne, qui est désormais multiformat et multicanal. L'apprentissage en ligne, compris aujourd'hui dans l'éducation à distance, fait appel à différents outils complémentaires pour permettre plusieurs modes d'interactions sociales avant, pendant et après les cours. Cette coopération entre collègues visant à produire de nouveaux contenus, documents ou autres artefacts pédagogiques s'effectue par le biais de services de cloud interactifs, tels que OneDrive. Les outils multicanaux existants et futurs, comme l'analyse de l'apprentissage augmentée par l'intelligence artificielle, signifient que la formation continue des enseignants requiert le développement de compétences continuellement nouvelles.

Plusieurs projets de recherche et d'évaluation ont été conduits concernant les compétences professionnelles des enseignants en matière de pédagogie en ligne et d'environnements numériques (p. ex. Meisalo *et al.*, 2010 ; Sinko & Lehtinen, 1995 ; Niemi, 2003 ; Ilomäki *et al.*, 2007 ; Niemi *et al.* 2012). Les points suivants synthétisent les principaux résultats de ces projets :

- L'abandon des ordinateurs fixes et des salles informatiques à l'école s'est fait progressivement, jusqu'à arriver au point où, aujourd'hui, savoir utiliser les TIC dans la vie quotidienne constitue une priorité de l'enseignement et de l'apprentissage. Les évaluations ont montré que les enseignants avaient des difficultés à déterminer comment utiliser les nouvelles technologies avec pertinence et pédagogie. Un autre problème soulevé était que les programmes de formation continue étaient traités comme de simples projets et n'étaient pas ancrés dans la communauté scolaire.

- Les TIC sont vues davantage comme un outil pour l'intellect qu'une technologie en soi. La priorité accordée à la création active des connaissances et à l'apprentissage actif a renforcé ce processus.
- Les outils et les environnements de TIC et d'apprentissage numérique font désormais partie de toutes les matières scolaires et sont mieux intégrés dans tous les domaines d'apprentissage.
- L'apprentissage en ligne, qui a d'abord consisté en un travail solitaire sur Internet, évolue vers plus de collaboration, d'interactivité et de communication. L'apprentissage en ligne, proposé aux enseignants à travers la formation continue, a évolué pour prendre la forme d'activités d'apprentissage mixte.
- Lorsque des plateformes plus interactives ont été disponibles, celles-ci sont devenues partie intégrante de presque toutes les formations continues.
- Les activités partagées, à l'instar de la préparation en groupe, de la création collective et des réflexions en petits groupes, soutiennent l'idée selon laquelle les membres du personnel éducatif peuvent apprendre les uns des autres.

La plupart des formations continues des enseignants utilisent les technologies modernes de l'information et de la communication et proposent des activités d'apprentissage mixte. Certaines parties sont proposées dans des cours en présentiel intensifs (par exemple au début de la formation). Puis, les cours entrent dans une phase en ligne, pendant laquelle les enseignants étudient leurs projets, communiquent et partagent leurs idées. Les caractéristiques majeures peuvent être résumées ainsi :

- Flexibilité
- Partage
- Participation
- Conception de leurs propres projets

Le ministère de l'Éducation et la Culture a lancé une enquête (Tanhua-Piironen et al., 2020) sur la numérisation de l'école et les compétences TIC des enseignants dans les premières années de la scolarité (pour les enfants de sept à quinze ans, soit les écoles primaires et secondaires de premier cycle). Selon cette enquête, 53 % des enseignants finlandais possèdent des compétences informatiques basiques, mais seulement 21 % les ont bien intégrées à leur pédagogie. Même si cette enquête, à l'instar d'autres études antérieures, indique que les enseignants rencontrent des difficultés avec les TIC, elle démontre également que la confiance des enseignants dans leurs propres compétences informatiques favorise une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage en ligne et que le tutorat par les pairs joue un rôle majeur dans la formation des enseignants (Tanhua-Piironen et al. 2020).

IV. Quel est l'impact de la COVID sur les enseignants ?

Au début de la pandémie, les enseignants ont été confrontés au défi de devoir endosser un nouveau rôle et de nouvelles responsabilités. À la mi-mars, au moment où le gouvernement a fermé les écoles, les enseignants ont eu deux ou trois jours pour se préparer et créer de nouveaux cours pour enseigner à distance. Le ministère de l'Éducation et la FNAE ont déclaré que toutes les écoles devaient se mettre à l'enseignement en ligne, tout en continuant le plus normalement possible :

à cause de la crise sanitaire, les établissements scolaires ont été fermés en Finlande et l'enseignement a été dispensé à distance. Le point de départ de cette organisation est d'essayer de dévier le moins possible du fonctionnement normal. (FNAE, 2020)

Certains enseignants ont expliqué aux médias nationaux que ce changement a d'abord été un choc pour eux, mais qu'ils ont ensuite utilisé leur expérience et leur créativité pour proposer des cours à distance. En Finlande, les médias publics et les résultats de recherche provisoires (p. ex. Iivari *et al.*, 2020 ; Niemi & Kousa, 2020 ; rapports futurs de l'Institut finlandais pour la santé et le bien-être) ont montré avec quelle rapidité les enseignants étaient passés de l'enseignement traditionnel à l'enseignement à distance et comment les écoles avaient continué à travailler efficacement dans cette nouvelle situation. Une raison du succès de ce changement est que les enseignants possédaient déjà des compétences basiques en TIC et une expérience dans les applications de pédagogie et de communication en ligne. Par exemple, la Finlande dispose d'un service web de communication à distance, appelé Wilma (Visma InSchool, 2020), permettant aux enseignants, aux élèves et aux responsables légaux d'échanger des informations entre l'école et la maison. Toutes les écoles et la quasi-totalité des foyers sont équipés d'une connexion haut débit et la majorité des élèves ont accès quotidiennement à un ordinateur, une tablette ou un téléphone portable (Commission européenne, 2020 ; Statista, 2020). Les écoles ont également pu prêter des appareils aux élèves qui en avaient besoin pendant la pandémie.

Même si les enseignants avaient la capacité de travailler à distance, ils ont eu besoin d'aide à différents niveaux, notamment pour des problèmes relatifs aux TIC. Dans les premiers temps de la pandémie, les écoles locales ont organisé des formations pratiques et du tutorat individuel pour les enseignants, qui se sontentraînés. Le ministère de l'Éducation et de la Culture et la FNAE ont également mis à disposition une aide en ligne. Dans de nombreuses écoles, on a ajouté immédiatement de la bande passante Internet et rendu accessibles des licences de logiciels. Pour garantir l'équité, les enseignants, conseillers pédagogiques et enseignants spécialisés ont attesté que tous les élèves suivaient bien les cours à distance. Chaque matin, les enseignants invitaient leurs élèves à participer à une classe virtuelle via les plateformes Teams, Zoom ou Google, ou les canaux de communication en ligne spécifiques à l'école.

L'Institut finlandais pour la santé et le bien-être, ainsi que des universités (Iivari *et al.*, 2020 ; Niemi & Kousa, 2020) ont lancé de nombreux projets de recherche sur les effets de l'école à distance sur la durée. D'après les résultats provisoires, la majorité des objectifs d'apprentissage sont atteints. Toutefois, l'école à distance creuse les inégalités parmi les élèves, et entraîne une surcharge de travail et de la fatigue chez les enseignants, comme chez les élèves. Selon Niemi et Kousa (2020), la difficulté majeure concerne les interactions avec les élèves. Il manque aux enseignants la spontanéité que permet l'enseignement en classe. Les enseignants ont rapidement appris à utiliser les plateformes technologiques ; la technologie n'a pas posé de problème, mais la qualité des interactions qu'elle

permet n'est pas satisfaisante. Les enseignants se sont demandé comment suivre les progrès de leurs élèves et s'assurer que ces derniers retenaient vraiment quelque chose. Ils ont dit qu'ils avaient besoin de nouvelles méthodes d'évaluation. Ils ont aussi pu constater que leurs élèves travaillaient dur et réalisaient leurs devoirs. Les enseignants n'ont pas identifié la surcharge de travail et les problèmes de motivation des élèves, tels que les ont décrits ces derniers.

Dans l'enseignement à distance, les professeurs ont besoin de méthodes et d'outils pour voir comment travaillent leurs élèves et de quelle aide ils ont besoin. L'apprentissage à distance exige également de travailler beaucoup par soi-même, même si de nombreuses plateformes proposent des activités interactives. Les enseignants et les élèves ont besoin de trouver de nouvelles façons de créer des relations sociales dans l'éducation à distance. Ils peuvent trouver des solutions avec les plateformes officielles de partage d'expériences, les cafés virtuels pour discuter de façon informelle et diverses autres activités sociales. Le sentiment d'appartenance est très important dans l'apprentissage à distance.

Même si l'apprentissage en ligne pendant la pandémie en Finlande renvoie une image globalement positive, nous pouvons pointer du doigt certaines lacunes pour les crises futures. Bien que nous ne puissions prévoir quand aura lieu la prochaine crise, les écoles doivent être préparées pour adopter des dispositions d'enseignement exceptionnelles, au même titre qu'elles se préparent et s'entraînent en vue de catastrophes, comme les catastrophes environnementales ou les menaces pour la sécurité. La préparation en vue d'un enseignement en ligne et d'un apprentissage à distance doit faire partie de la stratégie des écoles.

Conclusion

La question « dans quelle mesure la formation continue et le développement professionnel peuvent s'effectuer en ligne ? » peut avoir plusieurs réponses. Cela dépend du type de formation en ligne. Les facteurs sociaux, la communication interactive, le partage et la création collective font désormais partie intégrante de tous les apprentissages, mais sont également des éléments majeurs de l'apprentissage en ligne. Dans la formation continue des enseignants, nous devons considérer les enseignants à la fois comme des apprenants qui doivent acquérir sans cesse de nouvelles compétences numériques et comme des concepteurs qui proposent de nouveaux environnements d'apprentissages à leurs élèves. Sans leurs propres expériences d'apprentissage en ligne, ils peuvent difficilement créer ces environnements à destination de leurs élèves. Toutefois, la crise de la COVID-19 montre qu'il manque encore quelque chose. Il est impossible de substituer la communication authentique et le sentiment de communauté scolaire d'une salle de classe réelle. La formation continue des enseignants doit fixer des objectifs communs et les suivre dans une communauté d'apprentissage conjointe. Ces actions peuvent se faire partiellement en ligne, et nous disposons d'outils efficaces et d'environnements numériques le permettant, mais les interactions spontanées et authentiques restent indispensables.

Références

- Commission européenne. *Country information*. (2020). Extrait de <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/country-information-finland>
- FNAE (Finnish National Agency for Education). *Education services and the coronavirus*. News 13.03.2020. Extrait de <https://www.oph.fi/en/news/2020/education-services-and-coronavirus>
- livari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Illomäki, L., Lakkala, M., & Lehtinen, E. (2007). A case study of ICT adoption within a teacher community at a Finnish lower secondary school. *Education, Communication & Information*, 4 (1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/1463631042000211006>
- Meisalo, M., Lavonen, J., Sormunen, K., & Vesisenaho, M. 2010. *ICT in Finnish Initial Teacher Education. Country report for the OECD/CERI New Millennium Learners Project*. ICT in Initial Teacher Training. Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland 2010:25.
- Niemi, H (2003): Towards a learning society in Finland: Information and communications technology in teacher education. *Technology Pedagogy and Education* 12(1): 85-103
DOI: [10.1080/14759390300200147](https://doi.org/10.1080/14759390300200147)
- Niemi, H., & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 352-369. <https://www.ijtes.net/index.php/ijtes/article/view/167>
- Niemi, H., Kynäslähti, H., & Vahtivuori-Hänninen (2012) Towards ICT in everyday life in Finnish schools: seeking conditions for good practices. *Learning, Media and Technology*, 38 (1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.651473>
- Saykılı, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.
- SETRIS, 2000. *Education, Training and Research in the Information Society: A National Strategy for 2000–2004*. Helsinki: Ministry of Education.
<http://www.minedu.fi/julkaisut/information/englishU/index.html>
- Sinko, M. & Lehtinen, E. 1999. *The Challenges of ICT in Finnish Education*. Atena: Juva
- Statista (2020). *Share of households with internet access in Finland from 2007 to 2019*. Extrait de <https://www.statista.com/statistics/377766/household-internet-access-in-finland/>
- Tanhua-Piiroinen, E., Kaarakainen, S-S., Kaarakainen, M-T., & Jarmo V. *Digiajan peruskoulu II. (Comprehensive Schools in the Digital Age II, an abstract and summary in English)*. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2020:17. Helsinki: Ministry of Education and Culture.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-823-6>
- Visma InSchool [Web service]. (2020). Retrieved from <https://www.visma.fi/inschool/en/>

LE PROJET CAR

Une initiative québécoise visant le développement professionnel des cadres et des employés du système scolaire public ainsi que le renforcement des apprentissages et de la réussite de tous les élèves



Claude Saint-Cyr, Université de Montréal, Québec, Canada

I. Un mouvement porté par des personnels d'éducation

Le Projet CAR (Collaborer, Apprendre, Réussir) est un mouvement pédagogique regroupant quelques milliers d'enseignants, de directions d'école et de directions générales de centres de services scolaires québécois¹⁷ qui vise à rehausser les expertises d'enseignement et le leadership pédagogique afin de renforcer les apprentissages du plus grand nombre d'élèves du système scolaire public. La principale caractéristique du Projet CAR provient du fait qu'il ne découle pas de la mise en œuvre d'une politique publique développée par le ministère de l'Éducation du Québec et qu'il ne provient donc pas d'initiatives de responsables politiques cherchant à réformer le système scolaire public.

Le Projet CAR provient d'une initiative de l'Association des directions générales des commissions scolaires (ADIGECS) et de la Fondation Lucie et André Chagnon, une fondation privée établie à Montréal. Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) assure le développement et la coordination du volet accompagnement du projet. Sa mise en œuvre ne demande aucune modification de structures ou d'organigrammes scolaires. Il peut tout au plus demander de légers aménagements, adoptés par consensus, au niveau de l'école ou du centre de services scolaire concerné.

Le Projet CAR n'est donc pas une initiative politique mais un mouvement émergent, porté par des gestionnaires et des enseignants qui ont à cœur l'apprentissage et la réussite de tous leurs élèves. Ce mouvement s'appuie sur l'expression du leadership pédagogique des cadres supérieurs et des directeurs d'établissement rattachés aux centres de services scolaires, les organismes intermédiaires du système scolaire public québécois. Il compte également sur l'engagement volontaire de milliers d'enseignants qui considèrent la mise à jour de leur expertise d'enseignement comme une expression concrète de leur professionnalisme. Ces enseignants sont conscients d'être les experts de l'enseignement mais, surtout, d'être les experts des apprentissages de leurs élèves. Ils adhèrent au

¹⁷ Les 61 centres de services scolaires ont été créés par une loi québécoise adoptée en février 2020. Ils remplacent les 61 commissions scolaires francophones. Les centres de services scolaires offrent des services éducatifs au préscolaire, au primaire, au secondaire, en formation professionnelle et à l'éducation aux adultes dans 2 362 écoles publiques primaires et secondaires, 193 centres d'éducation des adultes et 195 centres de formation professionnelle. (Fédération des centres de services scolaires du Québec, 2020)

Projet CAR afin de mettre à jour et de développer de nouvelles compétences avec l'objectif de mieux aider leurs élèves à apprendre, à se développer et à réussir leurs études.

Le développement de ces réseaux d'experts peut faire émerger des tensions dans les milieux où ils se créent. Toutefois, le fait que l'adhésion au Projet CAR ne soit pas obligatoire, puisqu'elle s'appuie sur un engagement volontaire des personnes, ne permet pas aux cadres et employés qui ne veulent pas participer de prendre action contre le développement du projet. La stratégie de mise en œuvre compte sur les forces vives du réseau qui souhaitent investir dans leur développement professionnel tout en respectant leurs collègues qui ne partagent pas cette perspective.

Depuis le début de ses activités, le Projet CAR s'est développé par percées auprès des directions générales de centres de services scolaires. Il a d'abord et avant tout sollicité l'adhésion volontaire et l'engagement des personnes, et non pas des organisations. À chaque fois qu'un directeur général quitte ses fonctions, la poursuite des activités dans l'organisation qu'il dirigeait dépend de la volonté du prochain directeur général de s'y engager également. Ajoutons à titre informatif que le nombre de centres de services scolaires qui ont quitté le Projet CAR suite au départ de leur directeur général est minime.

II. Un projet inscrit dans le temps

Le Projet CAR mise sur la durée pour s'implanter en profondeur dans les milieux qui y adhèrent. Dès sa conception en 2014, le Projet CAR devait se poursuivre sur sept ans, afin d'avoir un effet durable sur la culture des organisations où il a été implanté. En 2019, la Fondation accepte de prolonger le financement du projet de trois années supplémentaires.

Ce projet vise à changer la posture des personnels d'encadrement du système scolaire public afin de les amener à assumer pleinement leur leadership pédagogique et leur responsabilité de contribuer au rehaussement de la qualité du système scolaire québécois. Son déploiement s'appuie sur la mise en place de pratiques collaboratives aux trois paliers des centres de services scolaires : aux paliers des directions générales, des directions (chefs) d'établissement et des équipes-écoles. Le projet mise également sur l'accompagnement des directions générales, des directions d'établissement et des équipes-écoles dans la mise en place des processus collaboratifs nécessaires au rehaussement des apprentissages des élèves. Il s'agit donc d'une approche globale de transformation culturelle des établissements scolaires qui s'exprime à travers les activités de développement professionnel personnel et collectif des cadres et des enseignants qui y adhèrent.

La grande majorité des directeurs généraux, des directeurs d'établissement et des enseignants qui ont fait connaître leur intérêt à adhérer au Projet CAR ont indiqué qu'ils étaient prêts à s'engager uniquement s'ils avaient l'assurance d'avoir le temps nécessaire pour s'initier au travail collaboratif, implanter les apprentissages réalisés auprès de leurs élèves et constater les résultats en termes d'apprentissages chez ceux-ci. À terme, le Projet CAR vise l'implantation d'un changement culturel bien ancré au sein d'équipes-écoles. L'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) au début des années 2000 a rencontré des difficultés importantes d'implantation qui ont entravé l'atteinte de ses objectifs initiaux et démobilisé certains cadres et enseignants (Bouchard *et coll.* 2012., Lessard, 2018). Amener une nouvelle approche de travail quelques années après l'implantation du PFEQ, a demandé aux promoteurs du Projet CAR d'assurer un horizon raisonnable

aux enseignants et aux cadres qui désiraient s’y engager afin d’en constater les effets réels sur leur expertise, les apprentissages et la réussite de leurs élèves.

Plutôt que de présenter le Projet CAR comme un projet de changement à réaliser, il nous est apparu préférable de le présenter comme l’adhésion à un mouvement qui vise à transformer l’expertise des membres sur une durée raisonnable. Ainsi, ils peuvent en ressentir des bénéfices professionnels et personnels si substantiels que personne ne voudrait revenir en arrière. Il vise à transformer profondément l’expertise des personnes qui s’y engagent.

III. Des pratiques collaboratives en cascade

Trois paliers de collaboration

Le Projet CAR est constitué de trois paliers d’intervention. Il s’appuie sur la mise en place d’équipes collaboratives aux trois paliers :

1. Le palier 1, des directions générales ;
2. Le palier 2, des directions d’établissement ;
3. Et le palier 3, des enseignants et des professionnels des écoles.

Les apprentissages effectués à l’intérieur des équipes collaboratives des trois paliers sollicitent la mobilisation du capital social (Hargreaves et Fullan, 2012) des participants. Le capital social provient de la capacité des cadres et des enseignants à apprendre à partir des conversations et des interactions professionnelles avec leurs pairs. Ces interactions sont facilitées par la présence d’un climat de confiance et par la proximité professionnelle entre eux. Le travail en équipes collaboratives est un puissant outil de développement du capital social des personnes et il constitue le moyen privilégié d’apprentissage et de développement professionnel des directions générales, des directions d’établissement ainsi que des enseignants et professionnels qui adhèrent au Projet CAR.

Aux paliers 1 et 2, les équipes collaboratives adoptent le modèle des **communautés de pratique (COP)**, une approche collaborative développée par Wenger (2005) au milieu des années 1990. « Les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui se rassemblent afin de partager et d’apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement. Ils sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ de savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, ils développent ensemble de bonnes pratiques » (Wenger, McDermott et Snyder, 2002). Ce modèle facilite la transformation de savoir et savoir-faire tacites en pratiques explicites accessibles à l’ensemble des membres de la communauté.

Le premier palier regroupe des directeurs généraux et des directeurs généraux adjoints. Trois fois par années, les membres de chaque communauté de pratique de palier 1 se réunissent durant une journée et demie pour présenter l’état de leurs travaux dans leur organisation, assister à des ateliers donnés par des membres de la communauté ou des experts externes et échanger à propos de lectures communes ou de présentations faites par certains d’entre eux. Ils développent ainsi un répertoire

partagé de pratiques de leadership et de gestion portant sur le développement des conditions organisationnelles propices au déploiement pérenne de communautés de pratique de directions d'établissement. En 2018, neuf communautés de pratique de directions générales sont en action à travers le Québec.

Le trajet des directeurs généraux et des directeurs généraux adjoints à l'intérieur du Projet CAR commence par leur participation à une communauté de pratique de palier 1. Après quelques rencontres, lorsque le directeur général se sent prêt, il entreprend la mise en place de communautés de pratique de palier 2 à l'intérieur de son centre de services scolaire, pour préparer les directions d'établissement volontaires à enrichir leur leadership et à les aider à préparer l'implantation du Projet CAR au palier 3. Certains directeurs généraux et directeurs généraux adjoints animent les communautés de palier 2.

Un accompagnement des directions générales sur plusieurs années

L'approche d'intervention s'appuie également sur l'accompagnement des acteurs de la mise en œuvre des paliers 2 et 3 entre les rencontres. Le Projet CAR compte sur une équipe d'accompagnateurs qui appuie les directions générales et leurs comités de pilotage dans le déploiement de leur stratégie de changement, en particulier lors de l'implantation de communautés de pratique de palier 2. Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) a la responsabilité du recrutement et de la formation de l'équipe. Tous les accompagnateurs sont des retraités et ils ont tous connu des expériences de direction d'école. Certains ont été cadres dans les services éducatifs et quelques-uns, directeurs généraux adjoints. Ils ont tous reçu une formation initiale et continue organisée à l'aide d'un modèle de communauté de pratique.

Le CTREQ affecte un accompagnateur à chaque direction générale qui en fait la demande. Un accompagnateur intervient auprès de l'équipe d'un directeur général en apportant un cadre de référence pour faciliter le déploiement du Projet CAR dans leur organisation, rehausser les pratiques réflexives en rapport avec le déploiement en cours et en positionnement le changement comme un outil de développement des capacités des gestionnaires en ce qui concerne les savoir-faire et les savoir-être. Selon les besoins, un accompagnateur peut jouer des rôles de facilitateur, de catalyseur, de soutien ou d'agent de transfert des connaissances auprès du comité de pilotage. Chaque accompagnement devait être assuré pour une durée initiale de trois ans mais dans les faits, ils ont été prolongés de deux années.

Les directions d'établissement intègrent le Projet CAR au palier 2, à l'intérieur de communautés de pratique qui regroupent des collègues directeurs et un animateur de la direction générale, ainsi que des cadres et des professionnels des services éducatifs, selon les milieux. Les communautés de pratique de palier 2, comme celles de palier 1, permettent aux directeurs d'établissement d'enrichir leur leadership, de développer un répertoire commun de pratiques de leadership et de gestion et, bien entendu, de préparer l'implantation du palier 3 avec leur équipe-école.

Au troisième palier, des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP)

Enfin, après avoir préparé leur approche d'implantation au palier 2, les directeurs d'établissement entreprennent la mise en place de pratiques collaboratives avec leur équipe-école (palier 3). C'est ici que les enseignants débutent leur itinéraire de développement professionnel à l'intérieur du projet

CAR. Les équipes-écoles regroupent des enseignants volontaires et le directeur d'établissement ou à l'ordre secondaire, un directeur adjoint. Des professionnels non enseignants, comme des orthopédagogues ou des orthophonistes ainsi que des techniciens en éducation spécialisée peuvent également se joindre à l'équipe.

Le modèle de pratique collaborative privilégié au palier 3 est la **communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)**. Ce modèle a été développé par DuFour *et coll.* (2019) aux États-Unis. Les CAP ont été implantées principalement dans le monde anglo-saxon depuis les années 1990. Elles ont été expérimentées en Ontario depuis le début des années 2000. Elles ont été introduites au Québec plus tard, notamment par les travaux de la professeure Martine Leclerc (2012) de l'Université du Québec en Outaouais ainsi que par le CTREQ (2014).

Les communautés d'apprentissage professionnelles ont été conçues pour aider des groupes d'enseignants à analyser les résultats des apprentissages de leurs élèves afin de développer un répertoire commun de pratiques pédagogiques visant à enrichir les apprentissages de tous leurs élèves. Les communautés d'apprentissages et les communautés de pratiques possèdent des caractéristiques semblables. Ce sont des groupes de personnes volontaires qui se rassemblent dans le but de partager et d'apprendre les uns des autres, à propos d'un domaine d'activité commun (ici, le rehaussement des apprentissages et de la réussite de tous leurs élèves) afin de produire un répertoire de ressources mis à la disposition de tous les membres.

Les communautés d'apprentissage professionnelles diffèrent des communautés de pratique en ce que les premières sont habituellement animées par leur directeur d'établissement ou leur directeur adjoint. Les objectifs des CAP sont plus précis. Dans celles-ci, les enseignants utilisent des pratiques communes d'évaluation et les résultats des apprentissages des élèves permettent d'identifier les prochains éléments de programme à enseigner. Les enseignants y développent un répertoire commun de pratiques d'enseignement, d'évaluation des apprentissages et d'analyse des acquis des élèves dans des disciplines comme la lecture, l'écriture ou les mathématiques, ce qui favorise l'adaptation de leurs pratiques pédagogiques en fonction des besoins de leurs élèves. Les enseignants qui participent à une CAP enrichissent ainsi leur expertise et rehaussent leur autonomie professionnelle.

L'adhésion au Projet CAR permet à plusieurs équipes-écoles de suivre une formation visant à se familiariser avec les principes de fonctionnement et la mise en place réussie d'une CAP. Cette formation qui s'étale sur une année et demie est donnée par la firme *Solution Tree Canada*. Celle-ci a traduit les contenus en français et adapté la pédagogie à des équipes-écoles provenant du Projet CAR. Les frais d'inscription sont réglés par la Fondation Lucie et André Chagnon. Chaque école délègue une équipe de cinq personnes, composée obligatoirement du directeur de l'école ou d'un directeur adjoint ainsi que d'enseignants. Environ 200 équipes-école ont profité de la formation de la firme *Solution Tree*.

Les enseignants, les directions d'établissement et les directions générales bénéficient tous de leur participation à une communauté d'apprentissage professionnelle ou à une communauté de pratique. Ils développent leur leadership, leur expertise, leur autonomie professionnelle et leur sentiment d'efficacité professionnelle. Le processus itératif à trois paliers fait en sorte que les participants à un palier deviennent les animateurs du palier suivant. Leurs collègues de palier où ils entreprennent leur trajet deviennent également des collaborateurs pour la suite de leurs interventions. Cette collaboration latérale génère un processus d'imputabilité interne, ce type d'imputabilité envers ses pairs et son organisation qui favorise l'engagement des enseignants et des cadres à l'égard de l'objectif de rehaussement des apprentissages de tous, participants et élèves. Indubitablement, les principaux

bénéficiaires de ce processus de développement professionnel seront les élèves qui rehaussent leurs apprentissages et augmentent ainsi leur capacité à terminer leurs études avec un diplôme.

IV. Les effets d'une mobilisation à plusieurs niveaux sur le développement professionnel

Un pari innovant

Le volontariat lors de l'adhésion nécessite un engagement personnel et surtout un engagement envers son groupe d'appartenance. Ce dernier engagement constitue un processus d'imputabilité interne entre les membres du groupe. Par exemple, l'imputabilité entre pairs contribue au renforcement de la qualité des pratiques de leadership et de gestion chez les directions générales et les directions d'établissement et au renforcement des pratiques d'enseignement, d'évaluation et d'analyse des résultats des élèves chez les enseignants. Le Projet CAR devient donc un processus de développement professionnel et de renforcement de l'expertise et de l'autonomie professionnelles des participants aux trois paliers. Chez les élèves, il contribue à rehausser les pratiques d'apprentissage, ce qui renforce leur sentiment d'efficacité personnelle et facilite leur réussite.

Le Projet CAR compte sur la mobilisation, la concertation et la collaboration des directions générales des centres de services scolaires, en appui au développement de leur vision en ce qui concerne la qualité des enseignants et des apprentissages. Il contribue à renforcer le profil pédagogique des directions générales et à mettre l'apprentissage et la réussite au centre des préoccupations de tous les employés de la soixantaine de centres de services scolaires participants. C'est la première fois que ces organisations investissent systématiquement dans le développement professionnel en cours d'emploi et le développement du capital social de leurs employés pour transformer leurs institutions en organisations apprenantes, tout en rehaussant les expertises professionnelles de leurs employés.

L'approche de mobilisation et de développement à trois paliers du Projet CAR crée une révolution dans le réseau scolaire public québécois, puisque c'est la première fois qu'une si importante initiative provient des cadres supérieurs des organismes intermédiaires que constituent les centres de services scolaires. Dans ce contexte, le Projet CAR constitue une initiative d'éducation inédite, non initiée par des intérêts politiques, qui fait la promotion de la collaboration professionnelle, du développement professionnel et de l'engagement personnel des cadres et des employés afin d'enrichir la qualité des services d'enseignement rendus aux jeunes Québécois.

Une évaluation complexe

Dès le début du Projet CAR, la Fondation a demandé à ce que ce dernier fasse l'objet d'une évaluation de la mise en œuvre. Une équipe formée principalement de chercheurs de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal a été approchée pour préparer un devis d'évaluation de la mise en œuvre, ainsi qu'un modèle logique. La préparation a été longue et a provoqué quelques tensions principalement reliées au fait que pour l'équipe de coordination, la réussite de la mise en œuvre nécessitait d'éviter de placer les activités des cadres et des enseignants sous les projecteurs médiatiques, alors que l'Université souhaitait médiatiser rapidement ce qui s'avérait être pour elle, un partenariat majeur.

La crainte de la reddition de comptes

Le devis initial prévoyait que toutes les centres de services scolaires membres du Projet CAR participerait à l'évaluation. Une première présentation du devis aux directions générales a soulevé des craintes chez plusieurs d'entre-elles et même chez quelques-unes, des inquiétudes qui auraient pu mener à un retrait de leur participation. Au Québec, toute question d'évaluation en lien avec le travail des enseignants et des cadres scolaires soulève des tensions. La principale crainte porte sur l'utilisation de l'évaluation de la mise en œuvre pour éventuellement évaluer leur travail et leur rendement, ce qui pourrait être utilisé pour congédier certains d'entre eux. Cette crainte, bien que non fondée sur des faits, demeure bien vivante dans le milieu scolaire.

La question de l'évaluation des effets sur les apprentissages des élèves

Le devis prévoyait également une évaluation des effets de la mise en œuvre sur les résultats des élèves. Dans ce cas-ci, la recherche d'effets (renforcement des apprentissages et augmentation des taux de réussite des élèves) a constitué pour plusieurs directeurs généraux un motif attrayant qui les a incités à adhérer au Projet CAR. Après tout, les objectifs du réseau scolaire québécois portent, depuis plusieurs années, sur la diminution du taux de décrochage scolaire et sur l'augmentation du taux de diplomation aux études secondaires avant 20 ans.

Les opposants à l'évaluation de ces effets ont fait ressortir l'aspect multifactoriel de la réussite scolaire des jeunes et le fait qu'il serait difficile d'identifier clairement les effets propres au Projet CAR sur les apprentissages des élèves et sur leur taux de diplomation. De plus, plusieurs mesures visant à renforcer les apprentissages des élèves ont été implantées au début de l'enseignement primaire. Avec une durée des études sur onze ans, même avec un déploiement sur sept ans, il serait difficile d'observer toute modification au taux de diplomation et de l'associer directement au Projet CAR. Pour d'autres opposants, la possibilité d'une diminution du taux de diplomation durant la mise en œuvre pourrait être amalgamée avec la réalisation du Projet CAR et attribuée à ce dernier. Ceci ferait en sorte de porter un jugement d'échec sans qu'il ne soit possible de démontrer les liens réels entre les deux.

Conclusion : où en est le Projet CAR et son évaluation aujourd'hui ?

Les équipes d'évaluation et de coordination du Projet CAR ont retravaillé le devis selon les modalités suivantes. Elles ont mis fin à la participation obligatoire de tous les centres de services scolaires. Le devis révisé a été présenté aux directions générales et il mettrait l'accent sur l'évaluation au service de la mise en œuvre pour les organisations qui y participeraient. L'adhésion était devenue facultative et les directions générales demandaient à y participer, suite à une présentation des nouvelles modalités. Le devis présentait trois options : dix centres de services scolaires pouvaient adhérer à une évaluation complète et approfondie et dix autres pouvaient adhérer à une évaluation de base, sans entrevues d'approfondissement. Les centres de services scolaires qui le souhaitaient pouvaient demeurer à l'extérieur de l'évaluation. Les vingt places disponibles ont été comblées rapidement.

L'année dernière, le comité de coordination du Projet CAR a procédé à des ajustements au devis initial. L'exercice a provoqué beaucoup de discussions et amené des décisions quelquefois non consensuelles. Pour les directions générales, l'évaluation doit amener des pistes d'amélioration continue du

déploiement. L'évaluation devrait ressembler à un miroir externe et constituer des boucles de rétroactions afin de faciliter la triangulation des observations faites par les acteurs de la mise en œuvre.

Tout dépendant de l'étendue du déploiement dans les centres de services scolaires, certaines directions générales ne veulent pas que les élèves fassent partie du devis. Des directions d'établissement et des enseignants ne souhaitent pas faire des observations ou porter des jugements sur la capacité de leurs supérieurs à mettre en œuvre le Projet CAR. Ces personnes ont demandé à ce que l'évaluation puisse s'ajuster afin d'apporter des résultats probants à propos de la cartographie globale de l'implantation des COP et des CAP ainsi que des changements dans la posture de leader des directeurs d'établissement et des directeurs généraux. Suite à ces échanges, le devis d'évaluation a évolué. Ainsi, des enseignants et des élèves qui devaient faire partie des échantillons du devis initial n'en font maintenant plus partie. Le volet d'évaluation des effets sur l'apprentissage des élèves a donc été abandonné, seule la mise en œuvre des pratiques collaboratives demeure l'objet d'évaluation. Toutefois, plusieurs directeurs d'établissement constatent empiriquement une amélioration des apprentissages et des résultats de leurs élèves dès la première année de déploiement.

A l'automne 2020, le Projet CAR entreprend sa septième année d'activités. Au printemps, il y avait un minimum de 990 communautés de pratiques en activités. Durant l'année civile 2018, le Projet CAR a mobilisé l'équivalent de 370 enseignants ou cadres à temps plein. Pour chaque dollar investi par la Fondation, les centres de services scolaires mobilisent l'équivalent de dix dollars en ressources humaines.

Au-delà des chiffres, le Projet CAR s'est transformé en un mouvement qui mobilise quelques milliers de personnes dans le réseau scolaire public québécois. Issu d'un investissement d'un grand partenaire provenant du secteur de la philanthropie, sans intervention gouvernementale, ce partenariat avec le réseau d'éducation produit maintenant des impacts importants sur la mobilisation du personnel et les apprentissages des jeunes québécois. Certains facteurs de risques pouvant affecter sa pérennité existent toujours. Que l'on pense à des décisions politiques gouvernementales qui pourraient réorienter le travail des cadres du réseau ou à des initiatives syndicales visant à gêner le bon fonctionnement des communautés d'apprentissage professionnelles. Il existe également des risques liés aux transitions lors de départs de personnes clés dans les organisations et les écoles. Jusqu'à présent, les nouveaux arrivants assurent la continuité lors des remplacements.

Les pénuries de cadres et surtout de personnel enseignant créent des contraintes importantes sur la capacité des équipes-écoles à se rencontrer, faute de remplaçants. Ainsi, le Projet CAR a contribué à faire évoluer les modèles d'organisation du temps d'enseignement afin de prévoir des temps de rencontre statutaires dans la grille horaire.

Afin de pouvoir déterminer le succès réel de l'implantation du Projet CAR, il faudrait mesurer les effets de la transformation de la culture pédagogique des organisations engagées dans le mouvement. Quand pourrons-nous constater que la transformation est terminée et que nous sommes face à un trait culturel d'une école ou d'une organisation ? Les éléments de réponse à cette question seront observables au cours des prochaines années.

Références

- Bouchard, J. et coll. (2012). *Les résultats de l'implantation de la réforme québécoise d'éducation*. Le Réseau EdCan, Internet Média, <https://www.edcan.ca/articles/les-resultats-de-limplantation-de-la-reforme-quebecoise-deducation/?lang=fr>, consulté le 29 septembre 2020.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2014). *CAP Communauté d'apprentissage professionnelle*, Internet Media, <http://cap.ctreq.qc.ca/>, consulté le 28 mai 2020.
- DuFour, R et coll. (2019). *Apprendre par l'action – Manuel d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles*, 3^e éd. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fédération des centres de services scolaires du Québec (2020). Site internet de la Fédération des centres de services scolaires du Québec. Internet Media, <https://www.fcscq.quebec/accueil>, consulté le 29 septembre 2020.
- Hargreaves, A. & M. Fullan (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Toronto: Ontario Principals' Council.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle – Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C. (2018). La réforme du curriculum québécois et son difficile atterrissage. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Internet Média, <https://journals.openedition.org/ries/5623#tocto1n3>, consulté le 29 septembre 2020.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique – Apprentissage, sens et identité*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E., McDermott, R. A. & W. Snyder (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge: MA Harvard Business Press.



le cnam Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Centre national d'étude des systèmes scolaires
41 rue Gay-Lussac 75005 Paris
06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net
<http://www.cnesco.fr/>

FRANCE ÉDUCATION INTERNATIONAL

France Education International
1, avenue Léon-Journault - 92318 Sèvres cedex
01 45 07 60 00
<https://www.france-education-international.fr/>



4, avenue du Futuroscope Téléport 1
CS 80158 86961 Futuroscope Cedex
05 16 01 76 26 <https://www.reseau-canope.fr/>