

CONFÉRENCE
DE COMPARAISONS
INTERNATIONALES

RAPPORT SCIENTIFIQUE

ÉVALUATION DES EFFETS DU
DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL
DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION

#CCI_Cnesco

Du 16 au 19 novembre 2020

ÉVALUATION DES EFFETS DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION

LESSARD Claude

Université de Montréal

Claude.lessard@umontreal.ca

Février 2021

le cnam
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :
Lessard, C. (2021). *Évaluation des effets du développement professionnel
des acteurs de l'éducation*. Paris : Cnesco.

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

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

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

Publié en février 2021.

Centre national d'étude des systèmes scolaires
41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

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

Table des matières

Liste des figures	6
Liste des tableaux	6
Introduction	7
I. Ce que la recherche dit sur le développement professionnel efficace : les listes d'éléments de base ou les variables structurantes	12
A. Une première synthèse datant de 2007, reposant sur neuf études	12
B. Deux ans plus tard, une actualisation dans une perspective comparatiste internationale	14
C. En 2009, une synthèse qui confirme et complète les précédentes	15
D. En 2015, une méta-synthèse ambitieuse	16
E. En 2017, une synthèse qui affirme d'un lien positif entre développement professionnel et apprentissages des élèves	16
II. Un nouveau paradigme ? Un consensus fort ? Les limites de ces listes	19
A. Cinq remarques critiques sur les critères de développement professionnel efficace dégagés par les méta-analyses	19
1. Les éléments composant le noyau dur sont formulés de manière assez générale et abstraite	19
2. Interprétés différemment, ces éléments peuvent aussi être traduits ou mis en œuvre de manière variée	20
3. Les listes peuvent servir de justificatif à des règles administratives et financières et à des orientations politiques en matière de développement professionnel	20
4. Y a-t-il véritablement un consensus scientifique sur un noyau dur d'éléments constitutifs d'un développement professionnel efficace ?	21
5. Cela explique peut-être ce que certains auteurs n'hésitent pas à considérer comme une déception : un ensemble de résultats mitigés du développement professionnel inspirant ces listes	22
B. L'analyse critique et la proposition de M. Kennedy	23
III. Deux questions particulières : les communautés d'apprentissage professionnelles (CAPs) et le leadership des directions d'établissement	28
A. Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAPs)	28
B. La direction d'établissement et l'exercice du leadership	32
1. L'impact du leadership des directions d'établissement sur l'apprentissage des élèves	33
2. L'impact du leadership des directions d'établissement sur les pratiques des enseignants	34
3. La méta-analyse de Sheerens (2012)	37
4. Le développement du leadership	40
Conclusion	42
Références bibliographiques	45

Liste des figures

Figure 1. Le modèle de Guskey et Spark sur la relation entre le développement professionnel et l'amélioration de l'apprentissage des élèves	11
Figure 2. Modèle de cheminement de causalité des effets du leadership	36
Figure 3. La révolution complète du développement conceptuel du leadership scolaire (Scheerens, 2012)	38

Liste des tableaux

Tableau 1. Caractéristiques et principes d'un développement professionnel efficace (Guskey, 2003)	22
---	----

Introduction

Ce texte tente de cerner les caractéristiques d'un développement professionnel « efficace », s'inscrivant au sein d'une trame temporelle durable (ou pérenne). Il s'appuie pour l'essentiel sur des écrits anglo-saxons, parce que les synthèses de recherche et méta-analyses¹ disponibles sont pour la plupart rédigées en langue anglaise et parce qu'elles incorporent des recherches utilisant des méthodologies évaluatives surtout de nature quantitative. Les écrits rédigés en langue française, sauf exception, utilisent davantage des méthodologies qualitatives, qui aident à problématiser la question du développement professionnel (DP) et fournissent des cadres d'analyse souvent utiles aux formateurs. Je pense ici aux travaux réalisés par le Réseau Éducation et Formation (REF) depuis plusieurs années (voir par exemple, Maulini *et al.*, 2015). Cependant, la question des effets du DP, de ses caractéristiques performantes et de ses conditions de réussite nécessite à la fois des méthodologies de recherche quantitatives et qualitatives.

Ce texte comprend cinq sections. Dans la première qui sert d'introduction, trois constats globaux sont avancés de manière à fournir un arrière-plan à l'analyse des écrits sur le DP dit efficace, objet de la seconde section. Puis, des éléments d'analyse critique de ces écrits sont proposés (troisième section). Dans la quatrième section, une fenêtre est ouverte sur deux objets d'intérêt actuel : les communautés d'apprentissage professionnelle et le leadership des directions d'école ainsi que son développement dans des activités de DP. En conclusion, on tente de dégager de cette analyse des pistes de réflexion et éventuellement d'intervention pour le Cnesco.

Partons de trois constats fréquemment présentés dans les écrits anglo-saxons sur le sujet.

Premier constat : le développement professionnel, pourtant jugé essentiel, est le parent pauvre des réformes éducatives

L'importance du développement professionnel est universellement reconnue. Aucune réforme d'envergure n'est possible sans formation continue des acteurs, affirment de manière répétée les réformateurs depuis plusieurs décennies. Il n'y a pas un énoncé de politique, une plateforme de changement, un appel à une mobilisation des acteurs qui ne contienne un plaidoyer en faveur de la nécessité du DP, comme levier de changement. Contentons-nous d'une citation à cet effet, celle d'un expert américain reconnu dans le domaine :

« *One constant finding in the research literature is that notable improvements in education almost never take place in the absence of [professional development].* » Guskey (2000, p. 4).

¹ La méta-analyse a une visée scientifique : définir l'état des lieux dans un champ scientifique donné, montrer ce qui est acquis, ce qui l'est moins, ce qui demeure inconnu ou mal documenté, les forces et les limites des instruments de mesure, etc. Elle entend dépasser les limitations de la revue traditionnelle des écrits par son caractère systématique, par sa couverture de toute la recherche empirique publiée, par l'explicitation de ses critères de classement et de jugement et par l'utilisation d'outils mathématiques et statistiques. Elle se centre sur les effets des dispositifs, des programmes, des politiques et des pratiques. En ce sens, elle se veut résolument évaluative.

« Un des constats récurrents de la littérature scientifique est que les améliorations significatives dans le domaine de l'éducation n'ont presque jamais lieu en l'absence de développement professionnel. » Guskey (2000, p. 4).

On reconnaît aussi qu'il est impossible de « redresser » une école sous-performante sans un leadership fort de la direction et un engagement des enseignants dans l'amélioration des apprentissages des élèves, ces deux ingrédients nécessitant du DP de qualité.

Pourtant, malgré cette reconnaissance formelle, le DP apparaît comme le parent pauvre² de nombreux systèmes éducatifs³ :

« In education, professional learning in its current state is poorly conceived and deeply flawed. Teachers lack time and opportunities to view each other's classrooms, learn from mentors, and work collaboratively. The support and training they receive is episodic, myopic, and often meaningless. » Gov. Hunt jr., in Darling-Hammond (2009, p. 2)

« Dans le domaine de l'éducation, la formation professionnelle telle qu'elle est dispensée à l'heure actuelle est mal conçue et présente de nombreux défauts. Les enseignants manquent de temps et d'occasions pour venir s'observer mutuellement dans leurs salles de classe, apprendre grâce à leurs tuteurs et travailler en mode collaboratif. Ils font l'objet d'un soutien et d'une formation ponctuels, dénués de vision à long terme, et souvent de sens. » Gov. Hunt jr., in Darling-Hammond (2009, p. 2)

D'ailleurs, plusieurs enquêtes (Darling-Hammond, 2009 ; Bill and Melinda Gates Foundation, 2014) révèlent une insatisfaction des enseignants à l'égard de l'offre de formation continue. Souvent vécue comme une obligation qui leur est faite et qui semble être une perte de temps, la formation continue constitue une dimension de leur travail sur lequel ils n'exercent pas beaucoup de contrôle, ni sur son contenu, ni sur ses modalités. Elle leur apparaît aussi souvent déconnectée, sans lien avec les réalités et les défis de leur activité de tous les jours en classe.

Second constat : en général, les évaluations du DP sont inadéquates

Souvent, les évaluations du DP ne sont que de simples descriptions comptables ; elles ne s'appuient que sur des perceptions superficielles des acteurs ; elles ne comportent pas de mesures d'impact sur les connaissances et les compétences des enseignants, encore moins sur les apprentissages des élèves. Ces évaluations sont trop courtes, insuffisamment étalées dans le temps requis pour saisir si les enseignants changent réellement et durablement leurs pratiques ou pas.

² Ce qui ne veut pas dire qu'on n'y consacre pas, dans certains systèmes éducatifs, des montants d'argent parfois importants, mais plutôt que cet argent n'est pas à tout coup bien investi.

³ Pas de tous les systèmes cependant. On peut penser que l'amélioration substantielle de la réussite éducative en Ontario (Canada) est en partie liée à la formation continue des directions d'établissement et des équipes enseignantes en littératie.

Selon Guskey (2000), spécialiste américain de l'évaluation du DP, cinq niveaux de l'évaluation du DP sont nécessaires. Les rappeler est utile pour faire comprendre combien en général, nous sommes loin du compte. Selon cet auteur, une bonne évaluation du DP devrait comprendre des mesures permettant de connaître :

- **Les réactions des sujets au DP**, leurs perceptions, leur niveau de satisfaction ;
- **L'apprentissage des sujets** : les connaissances et les compétences acquises ;
- **Le soutien et le changement organisationnel** : comment l'organisation soutient-elle ou freine-t-elle le DP ? Le rôle de la direction de l'établissement ? Dans quelle mesure le DP contribue-t-il à l'atteinte des buts de l'organisation ?
- **Les usages que font les sujets des nouvelles connaissances et compétences acquises** : quelles nouvelles pratiques sont implantées ?
- **Les effets de ces nouvelles pratiques sur l'apprentissage des élèves** : y a-t-il des gains significatifs ? Durables ?

Il y a de nombreuses raisons qui expliquent pourquoi ces cinq dimensions de l'évaluation du DP sont rarement toutes couvertes : les acteurs politiques et la haute administration se soucient davantage de la décision d'opérer un changement et de son objet et contenu que de son implantation, reléguant celle-ci à l'appareil administratif intermédiaire et local, et à des considérations « techniques ». Or, une telle évaluation suppose que l'on accorde autant d'importance à l'implantation bien faite qu'à la qualité de la décision de changer. Aussi, une bonne évaluation exige beaucoup de temps, des ressources humaines et matérielles considérables, et un suivi rigoureux et constant, un ensemble de ressources rares dans toute organisation aux prises avec de multiples pressions et demandes qui rendent toujours difficile à ses dirigeants de maintenir le cap sur des objectifs clairs et précis, à atteindre sur le moyen et le long termes. En somme, une évaluation sérieuse du DP exige de l'organisation, un niveau de rationalité dans son fonctionnement rarement présent ainsi que la provision des ressources nécessaires, elles aussi assurées sur le moyen et le long termes. Elle requiert aussi de la part des praticiens un rapport au travail plus distant, détaché, dépersonnalisé et « déprivatisé », ce qui est loin d'être le cas le plus fréquent en éducation.

Troisième constat : malgré tout, une définition théorique et normative du DP, comprenant des principes de nature à en assurer l'efficacité, semble reconnue

Cette définition est la suivante : **le DP est un ensemble de processus et d'activités élaborés afin d'accroître le savoir professionnel, les compétences et les attitudes des éducateurs, de sorte qu'ils puissent en retour améliorer l'apprentissage des élèves.**

Suivant cette définition, le processus de DP doit être **intentionnel, continu et systémique** :

- C'est un processus intentionnel : il s'agit d'engendrer un changement dans la pratique de sorte que l'apprentissage des élèves soit amélioré. Ce changement et cette amélioration souhaités doivent être nommés et documentés.
- Il doit être un processus continu et non pas un évènement isolé, plutôt une série d'expériences d'apprentissage intégrées au travail et étendues dans le temps. Ces expériences incorporent des occasions de discuter, de réfléchir, d'essayer et d'intégrer de nouvelles pratiques dans un environnement qui valorise la recherche et l'expérimentation. Une composante de cette expérimentation est l'évaluation.
- Il doit être un processus systémique, dans la mesure où son intégration dans la réalisation de la mission et des objectifs précis de l'organisation est nécessaire, justifiant le soutien de l'organisation au DP. Ce caractère systémique du DP se traduit par une prise en considération de tous les niveaux de l'organisation, rendant celle-ci plus apte à résoudre des problèmes et à s'améliorer. En ce sens, le DP est un outil de couplage des individus et de l'organisation, des pratiques individuelles et des résultats collectifs, des dispositifs, matériaux, procédures et des fins recherchées.

Cette définition soumet en quelque sorte le DP à une obligation de résultats, en termes d'évolution de la pratique des éducateurs et d'amélioration de l'apprentissage des élèves. Elle en fait une démarche couplant les individus et l'organisation, et en conséquence, voit la direction de l'établissement comme facilitateur de la mise en place des conditions propices au DP, dont une vision claire du changement souhaité et du DP comme activité continue intégrée à la vie quotidienne de l'enseignant, en relation avec ses collègues.

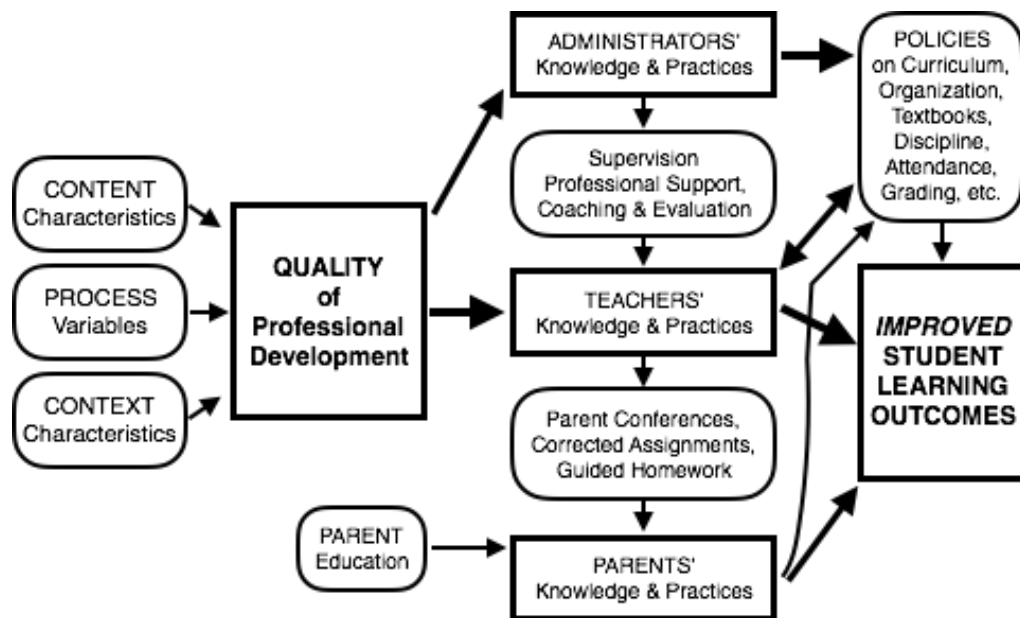
Même si cette définition est centrée sur l'éducateur qui améliore ses compétences, il serait faux de croire que le DP est exclusivement sous la responsabilité de ce dernier, en tant que professionnel. En effet, le DP est aussi une dimension essentielle de toute organisation, dans la poursuite de ses objectifs et la réalisation de sa mission. Dans cette vision, le DP est donc à la fois une responsabilité de l'individu, en tant que professionnel responsable de la mise à niveau de ses connaissances et compétences et soucieux de l'efficacité de ses interventions ; et aussi une responsabilité de l'organisation, dans la mesure où celle-ci doit assurer la réalisation de sa mission, celle-ci étant idéalement traduite dans des objectifs précis, intégrés dans une planification stratégique.

Cette **dimension individuelle et organisationnelle** du DP et le lien avec l'amélioration de l'apprentissage des élèves pourraient donner à penser à un facile mariage de raison entre l'organisation et ses acteurs, entre l'autorité administrative et les enseignants. Or, rien n'est moins certain. De fait, le DP engendre des tensions, des questionnements et des débats récurrents. Par exemple, est-il du ressort premier de l'autorité hiérarchique ou des professionnels en exercice ? Comment marier les visions et les intérêts de chacun ? De l'individu et du collectif ? Comment éviter le recours à la contrainte et ses effets négatifs (rejet, résistance) ? Comment négocier avec et faire adhérer les enseignants à des démarches initiées par l'appareil administratif ? Impose-t-on un contenu prédéterminé de DP aux enseignants ou ceux-ci doivent-ils choisir librement les activités qui leur conviennent ? L'adhésion libre est-elle une condition de l'efficacité du DP ?

Autant dire que le DP, comme tout autre changement ou toute autre politique que l'on souhaite introduire en éducation, est soumis à des enjeux de pouvoir, de statut, de contrôle, d'autonomie dans l'exercice du travail. Nous y reviendrons.

La définition du DP ci-haut formulée et explicitée sert de fondement au modèle de Guskey et Sparks (Guskey, 2000, p. 73), qui établit un lien entre le DP et l'apprentissage des élèves.

Figure 1. Le modèle de Guskey et Spark sur la relation entre le développement professionnel et l'amélioration de l'apprentissage des élèves



Explicitons chacune des variables de ce modèle :

Le contenu du DP comprend les nouvelles connaissances, compétences et attitudes que l'on souhaite acquises, développées et intégrées par les enseignants dans leur habitus professionnel au terme de l'activité. Le contenu du DP comprend aussi nécessairement des considérations sur l'étendue, l'envergure, la crédibilité et la faisabilité des changements requis pour mettre en œuvre les nouvelles connaissances, compétences et attitudes requises des enseignants.

Le processus renvoie aux types et formats du DP, mais aussi aux procédures de planification, d'organisation et de réalisation du DP. Cela comprend tout à la fois du *training* et de la pratique simulée, de l'observation/évaluation, la participation à des groupes d'études, de la recherche-action, des activités individuelles de formation, du mentorat, des cours universitaires. Ces activités peuvent être mises en place à différents niveaux du système (l'établissement, le district scolaire, un réseau régional par disciplines ou par niveaux d'enseignement, les universités, etc.) et dans différents cadres (formel ou informel, obligatoire ou facultatif). La question est alors de savoir ce qui produit des résultats et dans quelles conditions.

Le contexte : c'est le qui, le quand, le où et le pourquoi du DP. Il englobe l'organisation et la culture du système dans lequel le DP a lieu.

Dans ce modèle, **la qualité du DP** n'affecte pas directement l'apprentissage des élèves. Cependant, celui-ci devrait normalement avoir un impact sur le savoir et les pratiques des enseignants et de la direction, qui à leur tour influent (et devraient influencer) sur les apprentissages des élèves. Une influence directe dans le cas des enseignants, une influence principalement indirecte dans le cas de la direction (par ses interactions avec les enseignants, par son rôle dans l'interprétation, la traduction et la mise en œuvre de politiques éducatives à l'échelle de l'école – notamment en matière de curriculum et de matériel didactique, par son leadership dans la construction d'un climat positif pour l'apprentissage des élèves et des enseignants, etc.). Les parents ont aussi un impact sur l'apprentissage des élèves.

La mesure de **l'apprentissage des élèves** peut être limitée à des tests standardisés d'acquis scolaires ou être plus large, englobant des attitudes, des valeurs, des habitudes d'étude, des comportements, l'engagement dans des activités parascolaires ou l'engagement civique, le bénévolat, etc.

Le modèle repose donc sur une vision systémique du DP. Intéressant par ce côté, il est un peu réducteur, en ce qu'il ne prend pas en compte la possibilité de réciprocité dans les relations, par exemple entre les enseignants et la direction, ou entre l'amélioration de l'apprentissage des élèves qui renforce le DP des enseignants et les encourage à aller plus loin. Mais il est néanmoins utile pour mettre de l'ordre dans un ensemble de variables et pour traduire en schéma la conception théorique et normative plus haut identifiée.

I. Ce que la recherche dit sur le développement professionnel efficace : les listes d'éléments de base ou les variables structurantes

Il existe dans les écrits anglo-saxons quelques synthèses des recherches empiriques sur le DP et son efficacité. Nous en avons trouvé cinq qui pour l'essentiel présentent des résultats assez communs et formulent des conclusions très voisines.

A. Une première synthèse datant de 2007, reposant sur neuf études

La synthèse de Yoon *et al.* (2007), *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement*, recense 1 343 études. De ce nombre, seulement neuf (*sic*) ont été retenues, fondées sur des méthodologies reconnues par le consortium *What Works Clearinghouse (WWC)*⁴,

⁴ Le WWC est rattaché à l'*Institute of Education Sciences (IES)*, du Département de l'éducation des Etats-Unis. Il produit des synthèses de recherches sur différents programmes, produits, pratiques et politiques en éducation. Son objectif est de fournir aux éducateurs l'information requise pour prendre des décisions fondées sur des données probantes. Il entend répondre à la question : qu'est-ce qui fonctionne en éducation ?

promoteur de *l'Evidence-Based Policy and Practice*⁵ et de règles rigoureuses pour l'établissement de liens forts entre des données scientifiques et des orientations politiques ou pratiques. Remarquons que ces neuf études ont toutes été réalisées dans l'enseignement primaire. Il s'en dégage 6 idées reprises par Guskey et Yoon (2009) :

1. **Un DP qui comporte des ateliers a des effets positifs.** Ces ateliers sont d'autant plus efficaces qu'ils portent sur la mise en œuvre de pratiques d'enseignement scientifiquement fondées (*research-based instructional practices*), qu'ils engagent les enseignants dans des expériences d'apprentissage actif et qu'ils leur fournissent des occasions d'adapter ces pratiques à la situation unique de leur classe.
2. **La présence d'experts externes s'avère efficace**, que ceux-ci soient des chercheurs ou des spécialistes ayant développé un programme ou une stratégie d'intervention. Étonnamment,
« None of the successful efforts used a train-the-trainer approach, peer coaching, collaborative problem solving, or other forms of school-based professional learning. This does not imply that these practices are ineffective. Rather, it simply points out that at the present time, we have no strong, valid, and scientifically defensible evidence demonstrating that they are effective » Guskey et Yoon (2009, p. 496)
« Aucun des efforts couronnés de succès n'utilisa une approche de formation du formateur, l'entraînement par les pairs, la résolution collaborative de problèmes, ou d'autres formes d'apprentissage professionnel à l'école. Cela ne signifie pas que ces pratiques soient inefficaces. Plutôt, cela indique qu'à l'heure actuelle, nous ne possédons pas de données robustes, valides et scientifiquement soutenables démontrant qu'elles soient efficaces » Guskey et Yoon (2009, p. 496)
3. **Il faut du temps pour que le DP produise des effets**, un temps structuré avec soin, bien organisé et dirigé, centré sur le contenu de l'enseignement ou sur la pédagogie/didactique, ou les deux. Les programmes de DP efficace durent 30 heures ou davantage.
4. **Il faut un suivi structuré et continu**, afin de s'assurer que ce qui est appris est bien assimilé et intégré à la pratique de l'enseignant dans sa classe.
5. Ce n'est pas tant la mise en œuvre de bonnes pratiques spécifiques qui a de l'impact, que **l'adaptation soignée ou prudente, réfléchie, de pratiques variées** à des éléments de contenu, de processus et de contexte spécifiques.
6. Sur le plan du contenu, les études démontrent que **le DP efficace se centre sur deux types de contenu : disciplinaire et didactique**, c'est-à-dire sur ce que les enseignants doivent enseigner, comment les élèves l'apprennent et comment ils peuvent les aider à l'apprendre. Cela renvoie à

⁵ *L'Evidence-Based Policy and Practice* vise à élaborer des politiques basées sur la preuve. Développée d'abord en Angleterre, puis aux États-Unis, elle a pour objectif d'introduire une certaine forme de recherche comme critère de légitimation des politiques publiques. Elle s'est institutionnalisée dans le champ médical, avant de migrer vers les champs du social (travail social, éducation, criminologie). (Cf. Saussez et Lessard, 2009)

la notion anglo-saxonne de *pedagogical content knowledge* (PCK) de Shulman (1987), voisine de la notion européenne de didactique.

B. Deux ans plus tard, une actualisation dans une perspective comparatiste internationale

La seconde synthèse, *Professional Learning in the Learning Profession : A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*, a été produite par Darling-Hammond et al. (2009). Ce document poursuit plusieurs objectifs : faire le point sur les pratiques de DP aux États-Unis, analyser les politiques et les pratiques de DP dans différents pays développés, et comparer l'état des lieux ainsi dégagé à ce que la recherche permet de définir comme critères d'un DP efficace. Sur ce dernier point, Darling-Hammond et al., pour l'essentiel, s'appuient sur l'étude plus haut citée de Yoon.

Les quatre caractéristiques du DP efficace retenus par le *National staff Development Council* américain sont :

1. **Son caractère intensif, continu, et relié à la pratique.** Selon les auteurs, une moyenne annuelle de 49 heures de DP améliore les apprentissages des élèves, dans la mesure où ce temps est utilisé pour améliorer les connaissances et les compétences des enseignants en matière de planification didactique et d'enseignement.

« *Intensive professional development, especially when it includes applications of knowledge to teachers' planning and instruction, has a greater chance of influencing teaching practices and, in turn, leading to gains in student learning* ». (2009, p. 9)

« *Une formation professionnelle intensive, en particulier lorsqu'elle comprend l'application de savoirs théoriques à la planification des cours et leur mise en œuvre, a plus de chances d'avoir un impact sur les pratiques enseignantes et d'engendrer par la suite une amélioration de l'apprentissage des élèves.* » (2009, p. 9)

2. **Sa centration sur l'apprentissage des élèves et sur l'enseignement de contenus spécifiques.**

« *Professional development should focus on student learning and address the teaching of specific curriculum content. Research suggests that professional development is most effective when it addresses the concrete, everyday challenges involved in teaching and learning specific academic subject matter, rather than focusing on abstract educational principles or teaching methods taken out of context* ». (2009, p. 10)

« *Le développement professionnel devrait se concentrer sur l'apprentissage des élèves et prendre en compte la spécificité des disciplines enseignées. La recherche semble indiquer que le développement professionnel est bien plus efficace lorsqu'il aborde les défis concrets et quotidiens liés à l'enseignement ou l'apprentissage d'une discipline donnée, plutôt que d'être axé sur des concepts éducatifs abstraits ou des méthodes d'enseignement sorties de leur contexte.* » (2009, p. 10)

3. **Son caractère systémique.** Le DP aura d'autant plus de chances d'être efficace qu'il sera intégré aux visées et priorités du système éducatif, qu'il fera partie d'une stratégie plus large de réforme scolaire. Des activités de DP isolées, découplées du système, risquent d'être sans suites.

4. **Sa capacité à développer des relations de travail fortes entre enseignants**, c'est-à-dire des communautés d'apprentissage professionnelles.

Alors que la recension de Yoon insistait sur l'importance de la présence d'experts externes, celle-ci souligne plutôt l'importance du développement de **communautés d'apprentissage professionnelles** :

« For example, a comprehensive five-year study of 1 500 schools undergoing major reforms found that in schools where teachers formed active professional learning communities, student absenteeism and dropout rates were reduced and achievement increased significantly in math, science, history, and reading. Further, particular aspects of teachers' professional communities—a shared sense of intellectual purpose and a sense of collective responsibility for student learning—were associated with a narrowing of achievement gaps in math and science among low and middle-income students. A number of large-scale studies have identified specific ways in which professional community-building can deepen teachers' knowledge, build their skills, and improve instruction. » (2009, p. 11)

« Par exemple, une étude exhaustive d'une durée de 5 ans, réalisée auprès de 1 500 écoles dans lesquelles d'importantes réformes étaient en cours, a révélé que dans les écoles où les professeurs constituaient des communautés d'apprentissage professionnelles actives, le taux d'absentéisme des élèves et le taux de décrochage scolaire chutaient et le niveau des élèves s'améliorait de manière significative en mathématiques, sciences, histoire et lecture. En outre, des caractéristiques particulières chez ces communautés professionnelles d'enseignants – le partage d'objectifs intellectuels communs et un sentiment de responsabilité collective vis-à-vis de l'apprentissage des élèves – ont été identifiées comme étant des facteurs de réduction des écarts en matière de résultats scolaires en mathématiques et en sciences chez les élèves issus de familles ayant un revenu faible ou moyen. Plusieurs études à grande échelle ont démontré de façon précise en quoi la constitution de communautés professionnelles permettait de renforcer les connaissances des enseignants, de développer leurs compétences et d'améliorer leur façon d'enseigner. » (2009, p. 11)

C. En 2009, une synthèse qui confirme et complète les précédentes

La troisième synthèse a été produite par Desimone et résumée dans l'article « *A Primer on Effective Professional Development* » (2009). Cette auteure s'appuie notamment sur des études qu'elle a elle-même menées en 2001, 2002 et 2009, en référence à l'enseignement des mathématiques et des sciences, en collaboration entre autres, avec Yoon et Garet, des chercheurs ayant participé aux synthèses précédemment analysées. Elle confirme pour l'essentiel les éléments de Yoon et de Darling-Hammond (la centration sur les contenus, l'apprentissage actif, le temps, le caractère systémique, la participation de groupe), tout en leur donnant dans certains cas de légères inflexions ou précisions.

C'est ainsi que le **caractère actif des processus de DP** incorpore des éléments d'analyse du travail des élèves et de l'enseignement dispensé, et de feedback. Aussi le **caractère systémique du DP** s'élargit à une préoccupation pour sa cohérence, celle-ci se déclinant à trois niveaux : cohérence des activités de DP entre elles, cohérence du DP en lien avec les croyances et représentations des enseignants et cohérence du DP par rapport aux réformes et aux politiques du système éducatif. Enfin, des **critères de composition**

des communautés d'apprentissage professionnelles sont mis en avant : le degré ou le niveau, la matière ou l'établissement.

D. En 2015, une méta-synthèse ambitieuse

La quatrième synthèse est celle de Dunst, C.J., M. B. Bruder et D. W. Hamby, intitulée *Metasynthesis of in-service professional development research : Features associated with positive educator and student outcomes* (2015). Ces auteurs ont analysé 36 recensions et synthèses de recherches et en ont retenu 15. Elles incorporaient 550 études et approximativement 50 000 élèves et enseignants. Selon eux, une méta-synthèse consiste à :

« *Bringing together and breaking down of [quantitative and qualitative] findings, examining them, discovering essential features, and combining phenomena into a transformed whole.* » Schreiber et al. (1997)

« *Rassembler et catégoriser des résultats quantitatifs et qualitatifs de recherche, les examiner, y découvrir des caractéristiques essentielles et les combiner dans un ensemble transformé.* » Schreiber et al. (1997)

Ces auteurs ont structuré leur analyse autour de trois dimensions : les **rôles du formateur et du formé** ; le **type d'apprentissage valorisé par les enseignants** ; et les **caractéristiques du suivi efficace**. Il s'en dégage un modèle de DP assez précis et structuré dans lequel :

1. Le formateur (le coach) introduit, présente, explique un contenu ou une pratique (et ses bienfaits) et en fait la démonstration pratique ;
2. Les enseignants s'approprient de manière authentique et réflexive ce contenu ou cette pratique, en contexte réel ;
3. Et ils sont accompagnés et suivis de façon continue, suffisamment intense et prolongée, pour renforcer leur apprentissage et pour que l'évolution/transformation de leur enseignement ait des effets durables sur les élèves.

En somme, un modèle de *coaching/mentoring* incorporant du feedback soutenu sur les comportements en classe et leurs effets sur les apprentissages des élèves.

E. En 2017, une synthèse qui affirme d'un lien positif entre développement professionnel et apprentissages des élèves

La cinquième synthèse et la plus récente est celle Darling-Hammond, Hylar et Gardner, intitulée *Effective Teacher Professional Development* (2017). Cette synthèse va plus loin que celle pilotée par Darling-Hammond en 2009, car elle incorpore surtout des études publiées depuis 2010. En effet, des 35 études évaluatives retenues, 27 ont été publiées après 2009. **Ces études ont documenté un lien positif entre des**

activités de DP, l'évolution des pratiques d'enseignement et l'amélioration des apprentissages des élèves.

Les 7 éléments d'un DP efficace retenus nous sont déjà connus :

1. La centration sur le contenu, mais sur un contenu ancré dans le travail réel des enseignants en classe (rapporté/confirmé par 31 des 35 études)

En termes de contenu, les champs les plus souvent couverts par le DP sont la littérature, les mathématiques et les sciences. Le contenu dont il est ici question est le programme d'enseignement dans ces matières, mais ancré dans la situation de classe vécue par les enseignants et par les élèves, et non pas traité de manière générique ou abstraite. Ce contenu est aussi structuré par les priorités de l'établissement et du système éducatif.

2. L'apprentissage actif des enseignants (34 des 35 études)

Cet apprentissage actif s'appuie sur les théories développées dans le domaine de l'éducation des adultes (andragogie). Il engage les enseignants à s'approprier de nouvelles pratiques, à les essayer, à analyser ces expériences/expérimentations et à réfléchir aux conséquences sur leur enseignement et sur l'apprentissage des élèves. Dans le meilleur des cas, il s'agit ultimement non pas d'ajouter à sa pratique des éléments qui s'additionnent et se superposent aux autres déjà en place, mais de transformer durablement à la fois sa pratique et le regard que l'enseignant porte sur celle-ci.

3. Le soutien à la collaboration entre enseignants (32 sur 35)

Nous y reviendrons, mais ici c'est un modèle de communauté d'apprentissage professionnelle qui est nommé.

4. L'utilisation de modèles de pratique efficaces (35 sur 35)

Les auteurs relient cette caractéristique à la première – la centration sur le contenu – et insistent sur son importance :

« Curricular models and modeling of instruction provide teachers with a clear vision of what best practices look like. Teachers may view models that include lesson plans, unit plans, sample student work, observations of peer teachers, and video or written cases of teaching. The importance of providing professional learning in conjunction with model curriculum and classroom materials should not be underestimated. Several studies in this review compared groups of teachers who had access to curriculum with no support to those teachers who received curriculum with additional support. For example, Kleickmann et al. (2016) found that teachers who utilized educational curriculum materials alone had lower student achievement than those teachers who had access to those materials and expert support combined with collaborative active learning opportunities that focused heavily on sequencing and presenting science concepts to facilitate student learning. » (2017, p. 12)

« Les modèles didactiques et la modélisation de l'enseignement donnent aux professeurs une vision claire de ce que sont des bonnes pratiques. Les enseignants peuvent accéder à des

exemples, parmi lesquels figurent des scénarios de séances, des planifications de séquence, des extraits de devoirs faits par des élèves, des observations de cours d'autres enseignants, et des retours d'expérience d'enseignants filmés ou par écrit.

Il ne faut pas sous-estimer le rôle fondamental joué par la formation professionnelle en association avec les curricula et des exemples concrets de mise en œuvre dans la classe. Plusieurs études présentées dans cette revue ont permis de comparer des groupes d'enseignants dont la formation a porté sur le curriculum, sans autre apport, avec d'autres professeurs ayant bénéficié d'un accompagnement. Par exemple, l'article écrit par Kleickmann et al. (2016) a montré que les enseignants qui s'appuyaient seulement sur des ressources et du matériel didactiques obtenaient de moins bons résultats avec leurs élèves que les enseignants qui avaient accès à ces mêmes ressources et à un accompagnement par des experts, combiné à des opportunités d'apprentissage actif et collaboratif fortement centrées sur un découpage et une présentation des concepts scientifiques qui permettent de faciliter l'apprentissage des élèves. » (2017, p. 12)

5. La présence d'un coaching et d'un soutien expert (30 sur 35)

Il importe que ce coaching réponde aux besoins particuliers des enseignants.

6. Un feedback de qualité et le développement de la réflexivité (34 sur 35)

7. Une durée soutenue (31 sur 35)

Pour ces auteurs, la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) incorpore plusieurs de ces caractéristiques et, en théorie, elle soutient l'amélioration de l'apprentissage des élèves, ainsi que l'indique l'étude sur cinq ans de Newman et Wehlage (1997) portant sur 1 500 restructurations, réformes et transformations scolaires américaines.

II. Un nouveau paradigme ? Un consensus fort ? Les limites de ces listes

Pour certains auteurs, notamment Desimone (2009) qui n'hésite pas à parler d'un noyau dur de caractéristiques du DP jugé efficace, un nouveau paradigme serait maintenant disponible, comprenant l'ensemble des éléments de base, une ou des théories de l'apprentissage courantes dans le champ de l'éducation des adultes et des outils de mesure empirique permettant d'en apprécier les effets.

Cependant, cette affirmation, qui peut aussi être interprétée comme le fruit d'une volonté de répondre favorablement à une demande forte d'efficacité de l'enseignement associée à la montée en puissance de la gestion axée sur les résultats, n'est pas sans conteste. Cinq remarques à ce propos sont ici soumises à discussion.

A. Cinq remarques critiques sur les critères de développement professionnel efficace dégagés par les méta-analyses

1. Les éléments composant le noyau dur sont formulés de manière assez générale et abstraite

Ils peuvent être interprétés de manière différente, en fonction des positions épistémologiques et des rapports à la pratique des uns et des autres. Il y a en effet des différences significatives entre une démarche de DP où le formateur se conçoit comme un expert qui prétend résoudre un problème dont la définition lui appartient, en montrant aux enseignants comment procéder en classe, et en s'assurant d'un suivi et d'un soutien qui en assure la fidélité et l'efficacité durable, et une approche dite d'accompagnement ou d'amélioration, par laquelle le formateur aide les enseignants à analyser leur pratique, ses effets sur l'apprentissage des élèves, et les accompagnent dans la construction ou l'appropriation individuelle et collective de nouvelles façons de faire, voire ultimement d'un nouveau rapport, plus réflexif, à leur pratique.

Pourtant, dans les deux cas, on prétend s'inspirer des grandes caractéristiques précédemment identifiées : on se centre sur l'apprentissage des élèves, sur le contenu du travail enseignant, le curriculum et sa didactique, on accorde au DP un temps continu et relativement intensif, on fait collaborer les enseignants les uns avec les autres, on fait un suivi de leurs apprentissages, etc.

Quiconque fréquente un tant soit peu les écrits sur le DP est en mesure de déceler derrière le propos des chercheurs, diverses sensibilités épistémologiques et pratiques. En langue française, le texte de Timperley (2011), traduit par la *Revue Française de Pédagogie*, fait bien comprendre les différences entre deux théories de l'apprentissage des enseignants, tout en soutenant la seconde, celle qui fait du DP un processus d'enquête autorégulé par les enseignants sur leur propre pratique et accompagné par un expert externe. Nous y reviendrons plus loin en discutant de la communauté d'apprentissage professionnelle, dont les traductions pratiques peuvent donner lieu à des variations significatives. Pour Timperley,

« À une extrémité, les enseignants sont considérés comme des professionnels autorégulateurs qui, lorsqu'on leur donne suffisamment de temps et de ressources, parviennent à construire leurs propres expériences d'apprentissage et assurent un enseignement plus efficace grâce à

leur expertise collective. Nous n'avons malheureusement trouvé guère de preuves à l'appui de cette assertion ; le constat indiquait plutôt l'inverse (Lipman, 1997 ; Saxe, Gearhart & Nasir, 2001). En fait, cette méthode n'approfondissait pas les connaissances et pratiques des enseignants, pas plus qu'elle ne remettait en cause les attitudes problématiques. À l'autre extrémité, des experts extérieurs donnaient des "recettes" pour enseigner (souvent fondées sur des recherches présentant un type de pédagogie efficace pour améliorer les résultats des élèves), puis présentaient des pratiques toutes faites aux enseignants, avant de s'assurer du suivi à la lettre de l'application de ces recettes (Borman, Slavin, Cheung et al., 2005 ; Sijde, 1989). Cette méthode peut s'avérer plus efficace et permettre d'améliorer davantage les résultats des élèves que celle consistant à laisser les enseignants trouver leurs propres solutions. Ses résultats restent néanmoins précaires ou relativement limités par rapport à d'autres types de formation professionnelle (Borman, Slavin, Cheung et al., 2005 ; Datnow, Borman, Stringfield et al., 2003). » Timperley (2011, p. 33)

En somme, les mêmes caractéristiques, formulées de manière générale, peuvent donner lieu à des pratiques de DP sensiblement différentes. **Le consensus apparent cache une variété de sensibilités épistémologiques et pratiques significatives.**

2. Interprétés différemment, ces éléments peuvent aussi être traduits ou mis en œuvre de manière variée

Guskey (1999) a identifié trois modèles types de mise en œuvre : **a) une mise en œuvre à l'échelle du système et uniforme** (mur à mur, *top-down*, imposé) ; **b) une mise en œuvre fortement ancrée localement** (*site-based*, contextualisée, négociée à l'échelle d'un degré ou niveau, d'une matière ou d'un établissement, et sous le contrôle des acteurs locaux) ou **c) une mise en œuvre à la fois localement ancrée et intégrée aux priorités et objectifs du système** (ce qui constitue une forme d'équilibre (recherchée et possiblement atteinte) entre a) et b)). Ce dernier modèle est celui que les écrits appuient, mais cela ne veut pas dire qu'il n'est pas porteur de tensions entre les deux pôles qu'il essaie de concilier et que cet équilibre n'est pas un construit parfois fragile et difficile à tenir dans la longue durée, surtout si les priorités systémiques sont sources de désaccords et de débats entre les acteurs locaux.

3. Les listes peuvent servir de justificatif à des règles administratives et financières et à des orientations politiques en matière de développement professionnel

D'ailleurs, bon nombre de rapports anglo-saxons, dont celui de Darling-Hammond (2017), concluent leur synthèse de la recherche en proposant de telles règles et une telle politique. Selon ce rapport, un bon système de DP est en mesure de bien identifier les besoins de formation, de choisir les approches les plus susceptibles d'être efficaces, d'assurer une mise en œuvre de qualité et fidèle de ces approches, et d'en évaluer les effets. Il s'avère ainsi nécessaire de définir des seuils de qualité (ou « *standards* »), à l'aide desquels l'existence et le niveau de financement des autorités pourraient être justifiés. Encore une fois, ainsi formulé, cela peut servir de parapluie à quantité d'activités diverses, sans oublier les dérives bureaucratiques.

Il ne faut pas sous-estimer le poids de ces règles administratives, surtout si elles sont très précises (exemple : le nombre d'heures annuellement requis de DP), et les usages que les acteurs en font. Et ce

d'autant qu'on peut s'interroger sur le « réalisme » du modèle normatif de DP que dégagent les écrits présentés ci-haut. Si certes, la preuve est faite que des activités de DP qui apparaissent *ad hoc*, de courte durée, sans lien réel avec le contexte de la classe et de l'établissement, conçues pour un enseignant abordé isolément et sans appartenance à un collectif de pairs, n'ont pas d'effets autres que « cosmétiques », il faut reconnaître que les éléments du modèle proposé exigent que plusieurs conditions soient au rendez-vous : du temps disponible sur le temps de travail, un engagement et une volonté de se perfectionner de la part des enseignants, la présence et l'engagement de formateurs légitimes et compétents, un réservoir de connaissances théoriques et de modèles pratiques apte à contribuer à améliorer réellement l'efficacité de l'enseignement, une culture disciplinaire, d'établissement ou de système qui valorise l'amélioration des pratiques, sans déqualifier le travail réel, un financement adéquat et soutenu dans le temps, etc. Est-il raisonnable de penser que toutes ces conditions puissent être présentes en même temps et à un niveau suffisant ? Ce qui est possible à petite échelle peut-il émerger et durer à plus grande échelle ? Le doit-il ?

4. Y a-t-il véritablement un consensus scientifique sur un noyau dur d'éléments constitutifs d'un développement professionnel efficace ?

La question a été posée par Guskey dès 2003. Ce spécialiste américain du DP a recensé 13 listes qu'il a rassemblées dans le tableau reproduit plus avant. Une vingtaine d'éléments sont ainsi répertoriés. Aucun élément n'appartient à toutes les listes. Certes, certains éléments sont fréquemment retenus, dont la plupart de ceux discutés plus haut : la centration sur le contenu curriculaire et didactique (12 nominations sur 13), le temps et des ressources suffisantes (n=10), la collaboration et la collégialité (n=9), l'alignement aux priorités systémiques (n=9), l'évaluation (n=8), la modélisation des pratiques efficaces (n=7). Parmi les autres éléments, aucun n'est mentionné par une majorité d'études recensées ; parmi ceux-ci mentionnons l'ancrage local, l'analyse des résultats des élèves, le soutien du suivi, le caractère continu du DP, la référence aux données probantes, la théorisation, la réflexivité, etc. De quoi rendre perplexe !

Guskey estime que les résultats des recherches à l'origine de ces listes ne sont pas aussi univoques que le laissent prétendre les chercheurs (ou qu'affirment les gestionnaires qui récupèrent ces résultats pour justifier des programmes de DP). Il donne comme exemple les résultats concernant le temps et les ressources ; certaines recherches auraient montré peu ou pas de lien entre un accroissement du temps et des ressources consentis au DP et l'amélioration de l'apprentissage des élèves, via des changements de pratiques enseignantes. Selon lui, les critères d'inclusion des différents éléments dans les 13 listes varient, et sont fondés sur les théories d'apprentissage et les positions épistémologiques que soutiennent les auteurs de ces listes. D'où l'absence de consensus ou un consensus inégal suivant les dimensions.

Tableau 1. Caractéristiques et principes d'un développement professionnel efficace (Guskey, 2003)

Characteristic / Principal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Enhances teachers content and pedagogic knowledge	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Provides sufficient time and other resources	X	X			X	X	X	X	X		X	X	X
3. Promotes collegiality and collaboration	X		X	X	X			X	X	X	X		X
4. Includes procedures for evaluation		X	X	X	X	X			X	X			X
5. Aligns with other reform initiatives			X	X	X	X		X	X	X	X		X
6. Models high-quality instruction	X	X		X				X	X		X		X
7. Is school or site based	X		X			X	X			X	X		
8. Builds leadership capacity				X	X	X			X				
9. Based on teacher' identified needs	X	X	X			X				X			X
10. Driven by analyses of student learning data			X			X			X	X	X		
11. Focuses on individual and organizational improvement	X	X			X	X			X				
12. Includes follow up and support	X		X			X	X			X			
13. Is ongoing and job embedded	X				X	X					X		X
14. Helps accomodate diversity and promote equity						X						X	
15. Based on best available research evidence		X			X	X							X
16. Takes a variety of forms		X						X					
17. Provides opportunities for theoretical understanding			X										
18. Driven by an image of effective teaching and learning				X									
19. Provides for differents phases of change						X							
20. Promotes continuous inquiry and reflection									X				
21. Involves families and other stakeholders													X

Sources : 1: (Corcoran, 1995); 2: (American Federation of Teachers, 2002); 3: (Hawley, Valli and others, 1990); 4: (Louckes-Horsley and others, 1996); 5: (US Department of Education, 1997); 6: (Educational Research Service, 1998); 7: (Kennedy, 1998); 8: (Birman *et al.*, 2000); 9: (Kent and Lingman, 2000); 10: (National partnership for Excellence and Accountability in Teaching, 2000); 11: (Terzian, 2000); 12: (Weglinsky, 2002); 13: (National Staff Development Council, 2001).

5. Cela explique peut-être ce que certains auteurs n'hésitent pas à considérer comme une déception : un ensemble de résultats mitigés du développement professionnel inspirant ces listes

C'est du moins ce que soutiennent Hill, Beiseigel et Jadob (2013), ainsi que Kennedy (2016). Selon les premiers, la recherche sur le DP serait à la croisée des chemins, car le consensus sur les éléments du DP efficace serait confronté à des résultats mitigés d'études évaluatives. On ne sait pas encore pourquoi : est-ce parce que le contenu était inapproprié ? A-t-on dévié de la route prise à cause d'une mise en œuvre pauvre ? Des difficultés de mise à échelle et de transfert à multiples sites se sont-elles avérées insurmontables ? Est-ce dû à un mauvais design de recherche, à des indicateurs et à des mesures pauvres ? Difficile à dire, selon ces auteurs.

Néanmoins, ils proposent que l'on accorde une plus grande importance à un meilleur design de la recherche évaluative sur le DP, de telle sorte que la mise en œuvre et la mise à échelle du DP soient

facilitées. À cet effet, les auteurs recommandent une étude rigoureuse des phases initiales du DP : dans leur modèle, il s'agit des phases 1 et 2. La phase 1 se concentre sur la détermination et l'organisation du contenu du DP. Dans la phase 2, on garde constant ce contenu, mais on varie dans plusieurs sites différents, les modalités de formation, on assigne les enseignants de manière aléatoire aux différents sites, et on évalue les effets des modalités. Parmi celles-ci, on choisit celles qui donnent les meilleurs résultats et on fixe le modèle de DP définitivement, puis on le soumet à un essai d'efficacité (phase 3). Si les résultats sont au rendez-vous, on peut alors généraliser le modèle (mise à échelle, phase 4), puis procéder à son évaluation systématique (phase 5).

B. L'analyse critique et la proposition de M. Kennedy

Mary Kennedy (2016) formule un jugement équivalent à celui de Hill *et al.* (2013), mais son analyse est tout autre et ses propositions différentes. Elle en appelle à une étude beaucoup plus fine et contextualisée des processus en cause. En effet, elle a procédé à une analyse de 28 études (réalisées depuis 1975, aux États-Unis, de la maternelle à la 12^e année) en fonction de leur théorie sous-jacente de l'action de formation (le DP), qui, selon elle, comprend en général 1) une thématique centrale que les enseignants doivent assimiler (ou un problème qu'ils doivent régler) et 2) une stratégie pour aider les enseignants à la mettre en œuvre dans leur pratique. La thématique ou le contenu du DP est, ainsi que les auteurs recensés dans la partie I. nous l'ont indiqué, d'une grande importance, mais encore faut-il spécifier précisément ce que cette catégorie générale comprend, en déclinant les sous-catégories et en comparant les effets, car ainsi que Lindvall, Helenius et Wiberg (2018) le montrent, des programmes de DP avec une forte priorité accordée au contenu de l'enseignement ont des impacts très variables.

Kennedy prétend que tout DP repose sur une vision du travail enseignant (la sienne insiste sur les demandes multiples, les dilemmes, les pressions de multiples acteurs – parents, élèves, collègues, cadres – que doivent gérer les enseignants) et qu'il propose une idée ou une approche (et une façon de faire) pas tellement ou radicalement nouvelle, mais plutôt différente de celle qui guide la pratique existante. De ce point de vue, dans le DP, il ne s'agit pas seulement d'adopter une nouvelle idée, mais aussi et peut-être surtout d'en abandonner une autre.

Kennedy a retenu cinq critères de sélection des études :

1. Elles portaient exclusivement sur le DP (et non sur un curriculum ou un matériel d'enseignement) ;
2. Elles rapportaient des données sur la réussite des élèves ;
3. Elles prenaient en compte (« contrôlaient ») la motivation à apprendre des enseignants ;
4. Elles eurent une durée d'au moins une année (idéalement, une année après la fin du DP) ;
5. Elles ont suivi les enseignants, plutôt que les élèves (qui changent de professeurs au fil des ans).

Car, selon Kennedy, ce qu'il importe de savoir, c'est si les changements de pratique des enseignants perdurent dans le temps. Notons que ces critères diffèrent de ceux utilisés par Yoon *et al.* (2007) (*What Works Clearinghouse*).

La théorie de l'enseignement épousée par Kennedy est ainsi formulée :

« Teachers cannot be said to be teaching unless students are learning and students cannot learn unless 1) teachers portray content in a way that is comprehensible to naïve thinkers, 2) enlist student participation in the lessons, 3) contain distracting behavior among students, and 4) expose student thinking so that they can adjust their lessons accordingly.

Notice, too, that these problems must be addressed simultaneously and continuously. Each new student, each new group of students, and each new topic to be taught requires teachers to think anew about how they will contain student behavior in this new situation, how they will enlist participation in this new situation, how they will portray curriculum content in this new situation, and how they will expose their students' thinking in this new situation. » (2016)

« On ne peut dire d'un professeur qu'il enseigne qu'à condition que ses élèves apprennent quelque chose ; les élèves quant à eux ne peuvent apprendre qu'à condition que leur professeur 1) présente les contenus d'une façon qui soit compréhensible par les esprits les moins aguerris, 2) sollicite la participation des élèves pendant ses cours, 3) gère les comportements des élèves perturbateurs, 4) permette aux élèves d'exprimer leur pensée, afin d'adapter ses cours.

À noter aussi que ces problèmes doivent être abordés de façon simultanée et continue. Chaque nouvel élève, chaque nouveau groupe d'élèves et chaque nouvelle thématique à enseigner exige que le professeur repense sa façon de gérer les comportements des élèves dans cette nouvelle situation, sa façon de solliciter la participation des élèves dans cette nouvelle situation, sa façon de présenter les contenus du programme dans cette nouvelle situation et sa façon de mettre en avant ce que pensent les élèves dans cette nouvelle situation. » (2016)

Selon la recension de Kennedy, les DP qui traitaient de l'un ou l'autre des quatre problèmes constitutifs de l'enseignement mentionnés dans la citation ci-dessus amélioreraient l'efficacité de l'enseignement, davantage que des formations exclusivement centrées sur l'appropriation de contenus disciplinaires. Lorsque ces dernières formations s'avéraient efficaces, elles subsumaient la transmission de savoir disciplinaire sous un objectif plus large, comme par exemple aider les enseignants à expliciter les démarches cognitives des élèves.

Quant à la stratégie de transfert et de mise en œuvre du DP, Kennedy en a identifié quatre types :

1. Le recours à la prescription, présentée comme universelle et visant à réduire la flexibilité ou le jugement personnel de l'enseignant dans la mise en œuvre de la nouvelle idée ou de la nouvelle façon de faire.
2. La présentation d'un ensemble de stratégies précises pour atteindre le but défini. Ces stratégies peuvent être prescriptives, relativement détaillées et déclinées en procédures explicites.
3. Le développement de la compréhension de la situation (nourrie par l'intuition) et de la réflexivité sur sa pratique. Dans ce cas de figure, le DP soulève des questions qui amènent les enseignants à réexaminer des événements et des façons de faire. On entend changer le comportement des enseignants en changeant leur façon de l'analyser en situation. C'est l'idée centrale de la communauté d'apprentissage professionnelle.

4. La présentation d'un corpus de savoirs (par exemple, à l'occasion d'une formation universitaire), sans que cela soit rattaché ou conduise à des pratiques d'enseignement précises.

De la première à la quatrième stratégie, l'autonomie professionnelle et le recours au jugement professionnel des enseignants croissent en importance. Dans son échantillon d'études, Kennedy constate que les deux premières stratégies sont les plus courantes (18 sur 28 études), tout comme celle qui consiste à présenter un corpus curriculaire (un cours disciplinaire). Cela parfois ne va pas sans contradictions, note-t-elle. Ainsi, à propos d'un programme de DP en science, Kennedy écrit :

« This disjuncture yields programs such as the Los Angeles Science Immersion program which aims to actively immerse students in scientific activities but at the same time inundates teachers with volumes of prescriptive details about how they should immerse their students in science. Why would we expect these detailed prescriptions to work for teachers if we do not believe that they work for students? » (2016, p. 973)

« Cette rupture conduit à la création de programmes tels que le Los Angeles Science Immersion program qui vise à plonger les élèves dans le monde de la science par le biais d'activités concrètes, mais qui en même temps submerge les enseignants d'innombrables consignes détaillées sur la façon dont ils devraient plonger les élèves dans le monde de la science. Pourquoi attendre de ces consignes détaillées qu'elles fonctionnent pour les enseignants si nous ne pensons pas qu'elles puissent fonctionner pour les élèves ? » (2016, p. 973)

Selon Kennedy, l'efficacité d'un DP repose sur la réussite de plusieurs étapes logiquement inter-reliées : le changement dans le savoir des enseignants, le changement dans leur pratique, celui dans la réussite des élèves. Tout glissement dans l'une ou l'autre de ces étapes a des conséquences. Aussi, dans la mesure où le DP utilise des formateurs, des coaches ou des accompagnateurs différents, une source de « déviation » potentielle est ajoutée. On doit donc se préoccuper de la qualité de ces formateurs et réfléchir à l'expertise requise. Selon sa recension,

« Many of the more effective programs reviewed here were offered by individuals or groups who had long histories of working with teachers, were very familiar with teachers and with the problems they face, and based their programs on their own personal experience and expertise... There is little discussion in the literature about the nature of professional development expertise, how professional development providers are selected, how they are prepared for their work, or how their efficacy is assessed. » (2016, p. 973)

« La plupart des programmes les plus efficaces évalués ici étaient proposés par des individus ou des groupes qui travaillaient depuis longtemps avec des enseignants, des personnes qui connaissaient bien les enseignants et les problèmes auxquels ils font face, et qui ont développé leurs programmes en fonction de leur expérience personnelle et de leur expertise... La littérature se penche peu sur la façon dont se construit l'expertise en développement professionnel, sur la façon dont les formateurs spécialisés en développement professionnel sont sélectionnés, sur la façon dont ils sont formés pour ce travail et sur la façon dont leur efficacité est évaluée. » (2016, p. 973)

Selon Kennedy, s'il existe de bonnes et puissantes théories sur l'apprentissage des élèves, nous sommes loin du compte en ce qui concerne l'apprentissage professionnel des enseignants et le soutien au transfert et à l'incorporation de nouvelles idées/pratiques dans leur enseignement.

Aussi, suivant l'idée et la modalité de transfert privilégié, le coaching différera en nature et en efficacité. Sa valeur semble être fonction de la manière dont il facilite la mise en œuvre de la nouvelle idée/pratique par les enseignants. La recension de Kennedy amène celle-ci à conclure que :

« Coaches in more effective programs collaborated with teachers on lesson planning, providing a model of strategic planning. » (2016, p. 972)

« Les tuteurs ayant participé aux programmes les plus efficaces ont travaillé avec les enseignants sur la préparation de leurs cours, en leur fournissant un exemple de programmation stratégique. » (2016, p. 972)

Aussi, l'efficacité de l'intensité du DP ou de sa durée varie lorsqu'on analyse cette dimension en relation avec les stratégies de transfert valorisées. Ainsi, une intensité plus grande n'accroît pas l'efficacité d'une stratégie centrée sur la prescription, mais elle a un effet positif sur des stratégies de développement de la réflexivité ou de présentation d'un ensemble de façons de faire variées.

Cependant, sur cette question de la durée, Kennedy suggère que l'on reconnaisse la lenteur et le caractère progressif de l'incorporation par les enseignants de nouvelles idées/pratiques, ce qui a pour conséquence que toute mesure de l'effet du DP sur l'apprentissage des élèves doit être dotée d'un cadre temporel assez long.

On peut et on doit aussi raffiner l'analyse des différentes stratégies. Car chaque modalité peut donner lieu à des variations significatives : par exemple, dans une communauté d'apprentissage professionnelle, qu'analyse-t-on au juste ? À l'aide de quels outils (articles scientifiques, vidéos, auto-confrontation croisée, etc.) ?

Dernier point important soulevé par Kennedy : l'importance de la motivation des enseignants à participer volontairement au DP. Selon elle, les responsables du DP font face au même problème que les enseignants à l'égard de leurs élèves : se présenter en classe est une obligation pour les élèves, mais l'apprentissage ne peut être forcé. Il en est de même pour le DP : son caractère obligatoire n'en garantit pas l'efficacité. Au contraire, il pourrait être responsable de certains effets négatifs (rejets, résistance de la part des enseignants), alors que son caractère volontaire en accroît significativement l'efficacité, suivant les résultats d'une quinzaine d'études (2016, p. 973).

En somme, l'analyse de Kennedy conduit le lecteur intéressé à s'éloigner d'une conception du DP trop dépendante d'une liste de « bons » éléments, et propose plutôt une approche centrée sur ce que les enseignants font (le travail réel et non pas le travail idéal, suivant le point de vue de la psychologie et de l'ergonomie cognitive du travail), ce qui les motive et comment ils apprennent et se développent professionnellement :

« We need to replace our current conception of “good” professional development as comprising a collection of particular design features with a conception that is based on more nuanced understanding of what teachers do, what motivates them, and how they learn and grow. We also need to reconceptualize teachers as people with their own motivations and interests. The differences shown here among PD methods of facilitating enactment strongly suggest the importance of intellectually engaging teachers with PD content, rather than simply presenting prescriptions or presenting bodies of knowledge. Furthermore, the differences in program effectiveness when studies compared groups of volunteers as opposed to groups of non volunteers remind us of the role of teachers’ own volition in improving their practices. Future research should attend more to how PD programs motivate teachers, how they intellectually engage teachers, and to whether programs are meaningful to teachers themselves. This is especially important in an era in which teachers receive numerous messages about what they should be doing and in which these messages compete for teachers’ attention. We need to ensure that professional development promotes real learning rather than merely adding more noise to their working environment. » (2016, p. 974)

« Nous devons abandonner cette idée communément acceptée d’un « bon » développement professionnel caractérisé par un ensemble de traits particuliers, au profit d’une conception fondée sur une compréhension plus nuancée de ce que font les enseignants, de ce qui les motive, de la façon dont ils apprennent et évoluent. Nous devons aussi reconsidérer les enseignants comme des personnes ayant leurs propres sources de motivation et d’intérêt. Les distinctions relevées dans le cadre de cet article entre les méthodes de développement professionnel (DP) qui encouragent les mises en situation réelle soulignent la nécessité d’impliquer intellectuellement les enseignants dans le développement des contenus liés à leur développement professionnel, plutôt que de simplement leur donner des prescriptions ou leur apporter des connaissances. En outre, la différence d’efficacité des programmes mise en valeur par des études comparant des groupes de volontaires avec des groupes de non-volontaires nous rappelle le rôle de la volonté des enseignants dans l’amélioration de leurs pratiques. De futurs travaux de recherche devraient davantage s’intéresser à la manière dont les programmes de développement professionnel peuvent motiver les enseignants et les impliquer intellectuellement, ainsi qu’au sens que ces programmes peuvent avoir pour les enseignants eux-mêmes. Ce point est particulièrement important à une époque où non seulement les enseignants reçoivent de nombreux messages sur ce qu’ils devraient faire, mais où en plus ces messages se disputent l’attention des professeurs. Nous devons nous assurer que le développement professionnel constitue un véritable vecteur d’apprentissage et qu’il ne se contente pas d’ajouter une interférence supplémentaire dans leur environnement professionnel. » (2016, p. 974)

III. Deux questions particulières : les communautés d'apprentissage professionnelles (CAPs) et le leadership des directions d'établissement

Ces deux questions méritent qu'on les aborde ici pour plusieurs raisons : elles sont présentement à l'avant-scène des discussions sur le DP et ont pris beaucoup de place dans différents forums politiques, professionnels ou scientifiques. Elles sont reliées dans la mesure où la direction a un rôle à jouer dans la genèse, l'animation et l'efficacité des CAPs. Plus fondamentalement, l'étude des CAPs et du leadership des directions permet d'élargir le champ du DP à d'autres acteurs que les enseignants et à le lier à des dynamiques collectives ou organisationnelles. Cette étude permet d'envisager des dynamiques qui traversent les catégories d'employés. D'où son intérêt.

Ce qui suit n'est qu'un premier coup de sonde. Il mériterait de plus amples développements, notamment en ce qui concerne le leadership, objet d'études nombreuses depuis déjà quelques décennies.

A. Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAPs)

Depuis la publication en 1998 de l'ouvrage d'E. Wenger sur les communautés de pratique, la notion de communauté d'apprentissage professionnelle a connu un essor considérable, caractérisé par la production d'une littérature abondante et par plusieurs essais de mise en œuvre ou d'opérationnalisation. En effet, on y a vu une idée très prometteuse pour transformer de l'intérieur des organisations éducatives, en pariant sur les capacités des acteurs à résoudre ensemble les problèmes rencontrés. Selon Stoll *et al.* (2006), une communauté professionnelle est :

« A group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning-oriented, growth-promoting way (Mitchell & Sackney, 2000; Toole & Louis, 2002); operating as a collective enterprise (King & Newmann, 2001). »

« Un groupe de personnes partageant et interrogeant leurs pratiques d'un œil critique et de manière suivie, réflexive, collaborative, inclusive, centrée sur l'apprentissage et encourageant leur évolution (Mitchell & Sackney, 2000; Toole & Louis, 2002); fonctionnant comme une entreprise collective (King & Newmann, 2001). »

Cette communauté se caractériserait donc par :

- des croyances et des compréhensions partagées ;
- de l'interaction et de la participation ;
- de l'interdépendance ;
- la prise en compte de points de vue minoritaires ;
- des relations significatives.

Elle aurait d'autant plus de chance d'être efficace que ses membres partageraient les mêmes valeurs et la même vision (une forte centration sur l'apprentissage des élèves), la même responsabilité collective à propos de l'apprentissage des élèves, une grande réflexivité professionnelle (engageant une « déprivatisation » de la pratique), l'apprentissage de chacun et du groupe, la confiance mutuelle, le

respect et le soutien des collègues. Notons que ces conditions d'efficacité de la CAP sont très proches de la définition de la CAP plus haut avancée. On a peine à distinguer les deux. De plus, si toutes ces conditions sont nécessaires au démarrage d'une CAP, autant dire son impossibilité pratique !

Dans leur revue des écrits sur les CAP, Stoll *et al.* (2006) constatent des effets positifs de la CAP sur les enseignants : davantage de confiance en soi, plus grande croyance dans leur capacité de faire une différence dans l'apprentissage des élèves, engagement dans la collaboration avec des collègues, plus grande ouverture à l'innovation et au changement de sa pratique. En somme, un plus grand sentiment de compétence et d'efficacité. Du moins, c'est ce que déclarent les personnes qui participent à une CAP.

Quant aux effets des CAPs sur les élèves, si l'on se fie à l'analyse de Stoll *et al.* (2006) et à celle de Vescio *et al.* (2008), des études permettraient de penser qu'il y aurait des données, mais préliminaires seulement, associant les CAPs à une amélioration de l'apprentissage des élèves. Stoll *et al.* mentionnent l'existence d'« *indications* » et Vescio de « *preliminary findings* ». En somme, des associations positives auraient été constatées, de quoi soutenir la continuation de l'exploration/expérimentation de l'idée, mais rien encore pour affirmer hors de tout doute la capacité des CAPs à améliorer l'apprentissage des élèves, via la transformation du rapport des enseignants à leur pratique.

Stoll *et al.* (2006, pp.230-231) notent :

« There are indications, however, of a link between PLCs and enhanced student outcomes. A 'learning-enriched' teachers' workplace appears to be linked to better student academic progress (Rosenholtz, 1989) and Louis and Marks (1998) found that students achieved at higher levels in schools with positive professional communities. This was explained by teachers in classrooms focusing on 'authentic pedagogy' – higher quality thinking, substantive conversations, deep knowledge and connecting with the world beyond the classroom. In a high school study, Wiley (2001) found that individual student achievement in maths was positively affected by an increased learning in a school resulting from professional community, but only in schools where teachers experienced above average transformational leadership. The effects were also particularly strong in disadvantaged areas. Lee and Smith (1996), in a longitudinal follow-up study of 820 US high schools and almost 9904 teachers, found that achievement gains for eighth and tenth grade students (in maths, reading, science and social studies) were significantly higher in schools where teachers took collective responsibility for students' academic success or failure (a characteristic of professional community). »

« Certains résultats montrent cependant qu'il existe un lien entre la constitution de communautés d'apprentissage professionnel et l'amélioration des résultats des élèves. L'existence d'un lieu de travail « favorisant l'apprentissage » des enseignants semble être liée à une amélioration des résultats des élèves (Rosenholtz, 1989), tandis que Louis et Marks (1998) ont montré que les élèves réussissaient mieux dans les écoles où se trouvent des communautés professionnelles dynamiques. Ceci s'explique par une plus grande attention des enseignants en classe à une « pédagogie authentique » – une réflexion d'un plus haut niveau, des discussions portant sur le fond, des connaissances approfondies et une ouverture sur le monde en dehors de la classe. Les effets étaient particulièrement importants dans les zones défavorisées. À la suite d'une étude longitudinale menée auprès de 820 écoles américaines et

de presque 9 904 enseignants, Lee et Smith (1996) ont révélé que la progression des élèves de huitième et de dixième années⁶ (en mathématiques, lecture, sciences et sciences sociales) était bien plus importante dans les écoles où la responsabilité de la réussite ou de l'échec des élèves était assumée collectivement par le corps enseignant (ce qui constitue une caractéristique des communautés professionnelles). »

Pour leur part, Vescio *et al.* (2008), après avoir recensé et analysé 55 études publiées entre 1990 et 2005, et particulièrement les 11 études qui ont tenté d'établir un lien entre l'existence d'une CAP et la transformation des pratiques enseignantes ainsi que les huit études associant la CAP et les résultats des élèves, concluent que :

1. *« Participation in learning communities impacts teaching practice as teachers become more student centered. In addition, teaching culture is improved because the learning communities increase collaboration, a focus on student learning, teacher authority or empowerment, and continuous learning;*
2. *When teachers participate in a learning community, students benefit as well, as indicated by improved achievement scores over time. All six studies reporting student learning outcomes indicated that an intense focus on student learning and achievement was the aspect of learning communities that impacted student learning. »*
1. *« S'impliquer dans une communauté d'apprentissage a un impact sur les pratiques pédagogiques, car les enseignants deviennent plus centrés sur les élèves. De plus, la culture pédagogique se développe car les communautés d'apprentissage renforcent le travail collaboratif, l'accent mis sur l'apprentissage des élèves, le sentiment d'autorité ou de capacité d'agir des enseignants, la formation continue.*
2. *Quand les enseignants participent à une communauté d'apprentissage, les élèves sont également gagnants, en atteste l'amélioration de leurs résultats dans la durée. L'intégralité des six études présentant les résultats des élèves a montré que mettre l'accent sur l'apprentissage et la réussite des élèves, était la caractéristique des communautés d'apprentissage qui avait le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves.*

Convaincus de la valeur des CAPs, Vescio *et al.* (2008) en appellent à une transformation radicale du DP des enseignants, passant d'une centration traditionnelle sur un savoir pour la pratique à un savoir de la pratique. Car, selon ces auteurs, les bonnes CAPs produisent un savoir de la pratique.

« It is assumed that the knowledge teachers need to teach well is generated when teachers treat their own classrooms and schools as sites for intentional investigation at the same time that they treat the knowledge and theory produced by others as generative material for interrogation and interpretation. » (p. 272)

⁶ 4^e et 2nde en France.

« On présume que les connaissances dont les enseignants ont besoin pour pouvoir bien enseigner s'acquièrent lorsqu'ils considèrent leur propre classe et école comme des terrains d'investigation choisis, en même temps qu'ils considèrent les connaissances et les théories produites par d'autres collègues comme une source génératrice de questionnements et d'interprétations. » (p. 272)

Timperley (2011) est plus affirmative que Stoll *et al.* (2006) et Vescio *et al.* (2008) à propos des effets positifs des CAPs sur l'apprentissage des élèves. Elle a procédé à une revue des écrits (73 études révélant 227 effets du DP sur l'enseignement et l'apprentissage) et a piloté et évalué un projet de formation du personnel scolaire en littératie dans plus de 300 écoles de la Nouvelle-Zélande. Grâce à cette formation,

« Les élèves ont progressé deux fois plus que prévu en lecture et en expression écrite au cours des deux années du projet. Les élèves se situant parmi les 20 % les plus faibles ont fait trois ou quatre fois plus de progrès qu'escompté (Timperley & Parr, 2009b). » (2011, p.32)

Selon cette auteure,

*« Les études les plus efficaces sont celles où les enseignants deviennent co-apprenants ou apprenants autorégulés par un processus d'enquête situé dans l'environnement immédiat de leur pratique (voir par exemple Carpenter, Fennema, Peterson *et al.*, 1989 ; McNaughton, Lai, MacDonald *et al.*, 2004 ; Timperley & Parr, 2009a). Les enseignants doivent identifier et faire le diagnostic des problèmes d'apprentissage de leurs élèves et puiser ensuite dans un large répertoire de savoirs théoriques et pratiques pour traiter ces problèmes. Les formations qui s'appuient sur ces processus d'enquête partent des pratiques concrètes pour asseoir les apprentissages, approfondir les contenus pédagogiques pertinents et les connaissances sur l'évaluation, tout en ancrant ces pratiques dans un processus d'enquête continu. » (2011, p.34)*

La pratique de l'enquête, valorisée dans les CAPs, renforcerait donc et développerait les savoirs professionnels des enseignants, et ce d'autant plus que ceux-ci sont co-construits par les enseignants et les experts mis à contribution.

Kennedy (2016, p. 972) enjoint les chercheurs à regarder de près les pratiques d'enquête des CAPs, ce qui est analysé comme dimensions de la pratique, avec quels outils ; en somme quel travail intellectuel est fait, médiatisé par quel animateur/expert, en référence à quelle(s) théorie(s), confrontée(s) à quels savoirs d'expérience. Bref, elle insiste sur des recherches qui dépassent l'idée et la norme de la CAP, afin d'en cerner les usages réels par les acteurs en contexte.

À ce propos, Timperley reconnaît l'importance d'un préalable à cette pratique d'enquête et d'analyse :

« Le préalable à la réussite de ce processus est que les enseignants soient convaincus que leur propre formation relève de leur responsabilité professionnelle, y compris le souci de vérifier l'efficacité de leurs pratiques sur les résultats des élèves. Ainsi des cycles renouvelés

d'enquête, de renforcement des capacités et d'amélioration de leurs pratiques deviennent partie intégrante de leur quotidien. » (2011, p. 37)

Une autre dimension de la CAP qui a été étudiée est la collaboration entre enseignants. En effet, Goddard, Y. L., R. D. Goddard, M. Tschannen-Moran (2007) ont échantillonné 47 écoles primaires d'une grande agglomération urbaine du Midwest américain, 452 enseignants et 2 536 élèves de quatrième année. Le sondage auprès des enseignants livrant leurs perceptions de la collaboration a été effectué deux mois avant que les élèves ne soient soumis aux examens de l'État en mathématique et en lecture. Les chercheurs ont pris en compte les variables du contexte de l'école et les caractéristiques socioéconomiques des familles des élèves. Les résultats révèlent que les élèves des écoles caractérisées par un plus haut taux de collaboration entre enseignants avaient des résultats plus élevés dans les deux matières évaluées. Les auteurs estiment que ces résultats vont dans le sens anticipé et devraient encourager d'autres chercheurs à creuser plus profondément la question de la collaboration entre enseignants, afin de mieux en connaître les dimensions ou traits dont les effets seraient potentiellement les plus positifs.

Finalement, il y a des éléments des CAPs qui semblent positivement associés à la réussite des élèves. Cependant, les recherches existantes ont peu à dire en matière d'efficacité à propos des processus et des étapes qui permettent d'en arriver à pareil rapport d'enquête sur sa propre pratique et à semblable collaboration entre collègues. Peu est dit aussi sur les conditions qui permettent de faire durer une CAP, traverser ses cycles de vie, suivre son évolution, gérer ses crises et contribuer à leur dépassement. Selon les auteurs consultés, il n'y a pas ou très peu d'études longitudinales sur les CAPs.

Néanmoins, Stoll *et al.* (2006) tentent de répondre à ces questions, en puisant des éléments pertinents dans la littérature sur l'amélioration de l'école (*School Improvement*), la gestion du changement, sur le *capacity building* et sur le leadership des directions d'école. Ils insistent sur quatre dimensions :

- Une centration sur les processus d'apprentissage, consubstantielle à une professionnalisation de l'enseignement sur le lieu même du travail ;
- La capacité à tirer profit des ressources humaines et sociales disponibles (est ici question du rôle de la direction, discuté plus avant) ;
- La gestion des ressources structurelles (le temps de travail, les espaces de travail) ;
- L'interaction et l'utilisation d'agents externes.

Il y a là des éléments pertinents dont certains ont été abordés dans les sections précédentes de ce texte.

B. La direction d'établissement et l'exercice du leadership

Plusieurs questions se posent :

- La direction a-t-elle un effet sur l'apprentissage des élèves ?
- Quel type (traits de personnalité, style et comportements) de leadership est le plus efficace ?
- Le leadership se développe-t-il ou est-il une qualité innée ? (S'il est une qualité innée, alors il s'agit pour l'autorité d'un problème de sélection, et non pas de formation.)
- S'il se développe, par quel DP peut-on le faire croître ?
- La recherche existante fournit-elle des éléments de réponse à ces questions ?

1. L'impact du leadership des directions d'établissement sur l'apprentissage des élèves

Dans le cas des enseignants, il va de soi que ces derniers ont un impact, positif ou négatif, sur l'apprentissage des élèves. Cet impact serait plus grand que celui de l'établissement, le lieu d'action de la direction, quoique des interactions sont ici difficiles à démêler : l'organisation rend-elle les enseignants plus efficaces ou sont-ce les bons enseignants qui rendent l'organisation plus performante ? L'impact des enseignants est documenté par la recherche sur l'effet-maître, entendu comme ce qu'apporte en propre l'enseignant, soit la « valeur ajoutée » d'un enseignant aux apprentissages d'un ou des élèves dans sa classe. Dans le cas des directions, si impact il y a, c'est plus souvent à travers leur influence sur les enseignants, leurs représentations et leurs pratiques (Bressoux, 1994). L'effet est donc davantage indirect que direct.

Selon Leithwood, Seashore Louis *et al.* (2004), (voir aussi Leithwood, Day *et al.*, 2006), le leadership n'explique que de 5 % à 7 % des différences d'apprentissage et de réussite des élèves entre les écoles. La méta-analyse de Scheerens (2012), dont il sera question plus avant, n'avance guère des pourcentages plus élevés.

Cependant, ce 5 %-7 % n'en représente pas moins près du quart des écarts entre écoles expliqués par les variables du niveau de l'école, une fois pris en compte les facteurs associés aux antécédents des élèves et à leurs caractéristiques (*pupil intake*)⁷. Aussi, ces effets du leadership de la direction seraient plus grands là où on peut penser que ce leadership est essentiel, soit dans les écoles de milieux difficiles ou défavorisées. Preuve par la négative : on ne connaît pas d'école de ce type de milieux, des écoles dites « sous-performantes », qui aient pu se redresser (*turn around*) sans l'action d'un leader fort.

Dans les deux recensions des écrits cités plus haut, Leithwood *et al.* (2004 et 2006) reconnaissent qu'une variété d'adjectifs ont tenté au cours des dernières décennies de cerner les caractéristiques ou les styles d'un leadership efficace : pédagogique/didactique (*instructional*), participatif, démocratique, collaboratif, moral, stratégique, transformationnel, partagé, distribué, etc. Selon eux, une dose de scepticisme est nécessaire à l'égard de ces théories du leadership par adjectif. Mieux vaut se préoccuper du noyau central des pratiques propres à tout « bon » leader. Ce noyau serait composé de quatre pratiques (ce que les auteurs anglophones nomment des comportements), ici présentées dans un ordre logique :

⁷ « While leadership explains only five to seven per cent of the difference in pupil learning and achievement across schools (not to be confused with the typically very large differences among pupils within schools), this difference is actually about one-quarter of the total difference across school (12 to 20 per cent) explained by all school-level variables, after controlling for pupil intake or background factors'. The quantitative school effectiveness studies promoting much of this data indicate that classroom factors explain more than one-third of the variables of the variation in pupil achievement. » (Leithwood, Day *et al.*, 2006, p. 4)

« Alors que le leadership n'explique que 5 % à 7 % de la différence d'apprentissage et de réussite des élèves des différentes écoles (à ne pas confondre avec les différences, généralement importantes, entre les élèves d'une même école), cette différence représente en réalité environ un quart du total des différences entre écoles (12 % à 20 %) expliqué par les caractéristiques des écoles (niveau établissement), après contrôle des caractéristiques des élèves. Les études quantitatives sur l'efficacité des écoles qui mettent en avant la plupart de ces données indiquent que les caractéristiques des classes expliquent plus d'un tiers des variations dans la réussite des élèves. » (Leithwood, Day *et al.*, 2006, p. 4)

1. Construire une vision et déterminer une direction (un but, une destination) ;
2. Comprendre les personnes et développer les capacités et la motivation des membres de l'organisation. Il importe ici de développer non seulement les connaissances et compétences des enseignants, mais aussi leurs dispositions (leur engagement, leur résilience, leur éthique). En ce sens, un bon leader est capable d'intégrer divers éléments d'ordre fonctionnel et d'ordre personnel ;
3. Réorganiser l'environnement de travail et ses conditions (« *redesigning the organization* »). Dans ce dernier cas, il s'agit de faire évoluer tant la culture que les structures de l'organisation de manière à ce que les capacités et la motivation des acteurs se développent et donnent leur plein potentiel. Cela inclut de bonnes relations avec les parents d'élèves et la communauté ;
4. Gérer le curriculum et sa mise en œuvre dans l'école par les enseignants (notamment par un monitoring régulier, par l'affectation des enseignants, par la constitution des groupes classe, par le soutien des enseignants, et par l'analyse des résultats, etc.).

Ces pratiques se déclinent de différentes manières et s'adaptent au contexte, mais elles n'en constitueraient pas moins le noyau de tout leadership efficace en milieu scolaire (quel que soit l'adjectif qu'on lui accole...). Un bon leader adapterait avec flexibilité ces pratiques aux différents contextes avec lesquels il devrait composer ; en ce sens, la manière de coupler le noyau de pratiques aux contextes serait aussi importante que les pratiques elles-mêmes.

Le leadership de la direction servirait de catalyseur, permettant à d'autres acteurs, notamment aux enseignants, d'assurer l'apprentissage et la réussite des élèves. Suivant ce point de vue, le lien entre le leadership de la direction et les pratiques enseignantes est important et doit être investigué.

2. L'impact du leadership des directions d'établissement sur les pratiques des enseignants

Selon Seashore Louis *et al.* (2010), peu d'études cherchent à établir un lien entre le leadership de la direction de l'établissement et les pratiques enseignantes. La leur a tenté de le faire : elle a porté sur 180 écoles primaires et secondaires américaines et a duré 5 ans.

Les données ont été récoltées par sondage auprès des enseignants. Ce sont donc les perceptions de ces derniers qui sont à la base de la caractérisation des comportements des directions, ce qui est courant dans les études anglo-saxonnes sur le leadership (et aussi sur le climat organisationnel). Les perceptions des enseignants sont aussi à la base des caractérisations de leurs propres pratiques et de leurs propres rapports avec les élèves et les autres acteurs éducatifs. Il y a des biais potentiels ici : les enseignants qui auraient tendance à être plus positifs sur les comportements de leurs directions pourraient aussi avoir tendance à être plus positifs en ce qui concerne leurs propres comportements. Il se peut aussi que les bonnes directions attirent et retiennent les bons enseignants. Quant au lien que nous présenterons plus avant entre le leadership de la direction et l'apprentissage des élèves, on peut penser que les « bonnes » directions se retrouvent dans les « bonnes » écoles. Il faut donc être prudent par rapport à ce qui suit, encore que cette étude est probablement parmi les plus sérieuses qu'il nous a été possible de consulter.

Seashore Louis *et al.* (2010) identifient trois comportements des directions que les écrits valorisent : le **leadership pédagogique** (*Instructional leadership*), le **leadership partagé ou distribué**, et la **confiance**, qui permet de prendre en compte les sentiments et les émotions dans la motivation des acteurs.

Le leadership pédagogique, dans l'air du temps depuis les années 70 (Leithwood *et al.*, 2004 et 2006), renvoie à la capacité de la direction de mobiliser son établissement et l'équipe enseignante en matière de pédagogie et de curriculum, afin d'améliorer l'enseignement, et par ce biais, l'apprentissage des élèves. Suivant cette vision du rôle de la direction, celle-ci doit éviter de se laisser accaparer par les tâches administratives ; elle doit plutôt consacrer le maximum de temps disponible à la gestion proprement pédagogique de l'établissement, et être en mesure de fournir aux enseignants du feedback constructif sur leur enseignement ou de mettre en place un système de soutien qui fournira ce feedback pertinent et de qualité. Selon Louis *et al.* (2010), le contexte des politiques éducatives actuelles met les directions sous pression de performance et d'obligation de résultats en matière de pédagogie et de curriculum : de plus en plus, les autorités s'attendent à ce qu'elles fassent une différence dans la performance de l'établissement. Leur leadership pédagogique est donc important. Il correspond à la quatrième pratique constitutive du noyau de pratiques de leadership efficace identifié par Leithwood *et al.* (2006).

Le leadership partagé ou distribué vise à ce que le leadership ne soit pas l'affaire d'une personne en position d'autorité, mais qu'il soit plutôt réparti et assumé par un groupe de personnes, et notamment par des enseignants. Cela se traduit concrètement par une participation accrue des enseignants dans les processus de prise de décision au sein de l'établissement, l'exercice d'une plus grande influence en matière de pédagogie et de curriculum, et une plus grande responsabilisation des enseignants par rapport à l'innovation et à la transformation de leurs pratiques.

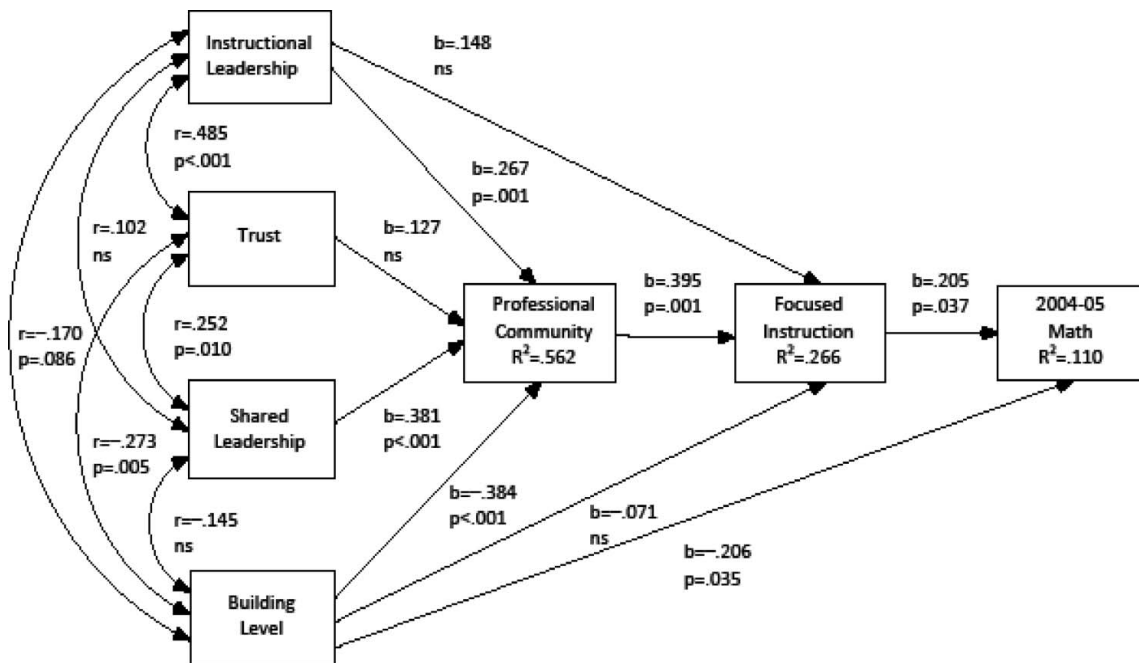
Soulignons que les CAPs discutées plus haut apparaissent à Seashore Louis *et al.* (2010, p.319) comme des vecteurs du leadership partagé :

« York-Barr and Duke (2004) view professional community as a vehicle for the exercise of teacher leadership, a perspective that we adopt in this paper. Supportive interactions among teachers in school-wide professional communities enable them to assume various roles with one another as mentor, mentee, coach, specialist, advisor, facilitator, et cetera. However, professional community is more than just support and includes shared values, a common focus on student learning, collaboration in the development of curriculum and instruction, and the purposeful sharing of practices – all of which may be thought of as distributed leadership (Hord & Sommers, 2008; McLaughlin & Talbert, 2001). »

« York-Barr et Duke (2004) considèrent la communauté professionnelle comme un vecteur qui permet aux enseignants de mettre en œuvre leur aptitude à encadrer, point de vue que nous adoptons dans cet article. Les enseignants entretiennent, dans les communautés professionnelles qui englobent toute l'école, des relations fondées sur l'accompagnement, et qui leur permettent d'endosser des rôles divers les uns vis-à-vis des autres : tuteur, tutoré, guide, expert, conseiller, facilitateur, etc. Cependant, une communauté professionnelle va au-delà du soutien et repose sur des valeurs partagées, une attention commune à l'apprentissage des élèves, un travail collaboratif pour développer un programme et une façon d'enseigner, un partage réfléchi des pratiques ; tous ces éléments pouvant être considérés dans leur ensemble comme une répartition des tâches d'encadrement. »

Les résultats de la recherche de Seashore Louis *et al.* (2010) sont contenus dans la figure ci-dessus reproduite. Les variables ont été construites à partir d'analyses factorielles des items des sondages réalisés auprès des enseignants et des directions et leurs liens ont été établis à partir d'analyses corrélationnelles et hiérarchiques.

Figure 2. Modèle de cheminement de causalité des effets du leadership sur l'apprentissage des élèves



Source : Seashore Louis, K., B. Dretzke, K. Wahlstrom (2010). How Does Leadership Affect Student Achievement? Results from a National US Survey, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 21, 3, 315-336. Cette figure est reproduite à la page 329 de l'article.

Notons que la plupart des flèches sont unidirectionnelles : par exemple, c'est le leadership qui a un effet sur les CAPs, et non l'inverse. Il n'y a pas de rapports de réciprocité dans cette figure. Les auteurs estiment que ces rapports unidirectionnels sont vraisemblables au plan théorique et statistiquement significatifs au plan empirique. Observons néanmoins que le leadership partagé est fortement lié aux CAPs ($b = 0,381$), alors qu'on pourrait penser qu'il fait partie de sa définition même...

Pour Seashore Louis *et al.* (2010), cette étude soutient le discours actuel sur le leadership partagé et sur son rôle dans la création d'une organisation apprenante⁸, celle-ci contribuant au développement de la

⁸ L'organisation apprenante désigne une « organisation dont les membres de son personnel apprennent individuellement et collectivement à travers les actions et projets réalisés et arrivent ainsi à faire face, dans des délais rapides, aux défis auxquels est confrontée cette organisation » (Paquay, 2005, p.112).

capacité pédagogique/didactique du personnel, cette dernière capacité à son tour influant positivement sur l'apprentissage des élèves.

L'étude de Seashore Louis *et al.*, publiée en 2010, est sérieuse : elle est l'aboutissement d'un programme de recherche sur le leadership et les CAPs qui a donné lieu à des publications portant sur le rôle des CAPs dans la transformation des écoles (Seashore Louis, Marks et Kruze, 1996 ; Seashore Louis, 2007), et sur le rôle du leadership de la direction (Wahlstrom, Seashore Louis, 2008 ; Seashore Louis, 2015). Ces résultats corroborent ceux rapportés par Leithwood *et al.* (2006) et Leithwood (2010). Notons que dans la mesure où les effets du leadership de la direction sont indirects, médiatisés par les enseignants, il importe pour la direction de connaître les variables qui influent sur les pratiques des enseignants, celles qui permettent d'en augmenter l'efficacité et celles qui au contraire nuisent. D'où l'importance pour les directions d'une formation et d'un développement professionnel appropriés. C'est ainsi que l'Angleterre et par après, l'Ontario, au Canada, ont assuré à leurs directions une formation solide en littératie avant de lancer de grandes réformes de celle-ci au primaire. Leithwood (2010) d'ailleurs insiste : certes, il faut former les enseignants, mais on assure de meilleures retombées à ces formations si les directions sont en mesure d'en assurer le suivi, ce qui suppose qu'elles aussi maîtrisent les tenants et aboutissants du changement de pratique souhaité.

3. La méta-analyse de Scheerens⁹ (2012)

La contribution de Scheerens est à la fois conceptuelle et empirique. Elle porte sur les diverses formes de leadership et sur leur impact sur l'apprentissage des élèves. Sans nier cet impact, elle le relativise quelque peu.

Au plan conceptuel, dans un premier temps, cet auteur recense les comportements les plus importants associés à l'exercice du leadership ; dans un second, il identifie les principaux types de leadership, les situe les uns par rapport aux autres et en analyse l'évolution. Enfin, il propose une conception intéressante du leadership proche du « *lean management* » et de ce qu'il appelle le « *méta-control* ».

Au plan des comportements propres au leader, Scheerens est proche de ce que Leithwood avait préalablement mis en avant. En effet, ces deux auteurs s'entendent pour reconnaître un bon leader aux comportements suivants : il est en mesure de définir une vision et de fixer une direction, il gère le curriculum et l'enseignement, il restructure l'organisation afin qu'elle facilite le travail et le développement professionnel des personnes. Ces comportements sont reliés à deux grandes dimensions, la tâche ou le travail et les personnes qui l'accomplissent.

En ce qui concerne les différents de types de leadership, Scheerens reprend les principales catégories que l'on retrouve dans la recherche en général : le **leadership pédagogique** (« *instructional* »), le **leadership transformationnel**, le **leadership collectif ou distribué**, et le **leadership organisationnel**. Cependant, il

⁹ Jaap Scheerens est un enseignant chercheur du département d'Organisation éducative et de Management, de l'université Twente, en Hollande. Il est un chef de file du courant de recherche sur l'efficacité de l'école (*School Effectiveness*). Tout au long de sa carrière, il œuvré à dépasser l'empirisme souvent associé à ce courant, et a voulu systématiser sa base de connaissances, en élaborer les fondements, et à la théoriser en puisant les principaux concepts parmi diverses approches de l'analyse des organisations. Il a proposé à cette fin le modèle CIPO (contexte, input, processus et output) et des démarches méthodologiques multiniveaux.

ajoute deux types : la **bureaucratie professionnelle** et les **substituts au leadership**. L'ensemble est représenté dans une grande roue qui, à ses yeux, illustre le parcours des dernières décennies des diverses conceptions du leadership. Il s'agirait d'une « révolution » au sens physique du terme qui incorpore en chemin des éléments des différents types. En ce sens, il ne s'agirait pas d'un retour en arrière.

Figure 3. La révolution complète du développement conceptuel du leadership scolaire (Scheerens, 2012)



Au départ, au plan conceptuel, c'est la notion de **bureaucratie professionnelle** qui dominait, c'est-à-dire l'idée qu'une école (un système à couplage lâche) pouvait fonctionner avec peu de contrôles formels, dans la mesure où des enseignants bien formés et professionnels étaient en mesure d'accomplir leur mission, tout en se coordonnant entre eux suivant les besoins. Puis, les appels au **leadership pédagogique affirmé** se sont fait entendre dans les années 80, encourageant les directions à pénétrer l'univers de la classe, c'est-à-dire la sphère professionnelle des enseignants, pour mieux l'orienter, la coordonner et la rendre plus efficace. On généralisa à l'ensemble des dimensions de l'organisation cette idée de leadership fort, en proposant le **leadership transformationnel** (de l'ensemble de l'organisation, et non pas seulement de l'activité des enseignants en classe). Puis, l'on mit de l'avant l'idée que le leadership, nécessaire dans toute organisation, ne devait pas être l'apanage d'un seul homme ou femme, mais qu'il était dans l'intérêt de l'organisation qu'il soit assumé par plusieurs acteurs, en fonction de divers objets de préoccupation (**leadership collectif**). L'on monta d'un cran dans la formalisation et l'abstraction en proposant l'idée d'un **leadership organisationnel**. Nous retrouvons ainsi, selon Scheerens, la notion de bureaucratie professionnelle. Selon ce point de vue, une école peut très bien fonctionner avec un minimum de coordination et de contrôle, reposant sur diverses formes de leadership distribué ou partagé et des dispositifs ou mécanismes qui se « substituent » au leadership formel. C'est en ce sens qu'il parle d'une « révolution » dans la conceptualisation du leadership.

Scheerens propose la notion de « *meta-control* », littéralement : le contrôle des contrôles. Il réfère aussi au « *lean leadership* », à ses yeux synonyme de *meta-control*. Ce qui signifie que celles et ceux qui pratiquent ce méta-contrôle conservent une certaine distance des acteurs de première ligne, qu'ils s'assurent que les dispositifs et mécanismes de coordination sont bien en place, fonctionnels et efficaces – par exemple, les CAPs – qu'ils ont des outils de monitoring et en partagent avec les intéressés les résultats, laissant à ces derniers le travail d'ajustement. L'exercice du méta-contrôle est un art, celui de faire jouer à distance les bons leviers, au bon moment, à bon escient.

Si cela peut faire sens dans des établissements qui fonctionnent bien, il y a des situations qui justifient des présences plus fortes et plus directives. Selon Scheerens, le leadership doit varier selon la situation des écoles. Les écoles qui fonctionnent en deçà de ce qui est normalement attendu (voire les écoles qui échouent – « *failing schools* ») ont besoin d'un leadership plus affirmé que les écoles qui réussissent et présentent les qualités des écoles dites efficaces.

Cette conceptualisation du leadership développée par Scheerens s'appuie sur la revue des études empiriques qu'il a complétée en 2012. D'ailleurs, Scheerens y met ses lecteurs en garde contre une trop forte rhétorique de l'importance du leadership. Car les études empiriques ne confortent pas de pareilles affirmations. Dans une analyse de 11 études ayant tenté de mesurer les effets directs du leadership sur l'apprentissage des élèves, des 94 mesures recensées, quatre étaient négatives, 20 positives et 70 n'étaient pas significatives. Scheerens estime qu'en termes d'effets directs, il y a lieu d'être très prudent et modeste. Au plan des effets indirects, que l'on pourrait penser plus forts (une direction agit sur les conditions de l'enseignement et sur les enseignants bien davantage que sur les élèves), la recension des études réalisées entre 2005 et 2010 n'est guère plus concluante que celle des études d'effets directs : la moyenne des effets est de 0,06. Combinant trois méta-analyses (1985-2005, une synthèse de sept méta-analyses et celle des études de 2005-2010), Scheerens conclue à un effet moyen de 0,09. Ce qui n'est pas très élevé. Scheerens note qu'il ne faut pas se surprendre de ces résultats pour des raisons conceptuelles et méthodologiques. Il invite aussi à se questionner sur la norme du 0,40 comme seuil d'importance du coefficient D, seuil à ses yeux trop élevé, étant donné la multiplicité des facteurs en jeu et la complexité de leurs relations¹⁰.

Soulignons que Scheerens estime très importante et prometteuse l'identification des variables intermédiaires dans l'étude des effets du leadership. Celles-ci sont :

¹⁰ C'est J. Hattie (2009 ,pp. 15-21) qui a proposé et utilisé ce seuil de 0,40 tout au long de sa synthèse de 800 méta-analyses ayant pour objet la réussite éducative. Ses calculs l'amènent à affirmer que la distribution des effets suit une courbe normale, avec 0,40 comme moyenne. Il constate aussi que tout ou presque contribue à la réussite éducative, et qu'il ne suffit donc pas de relever qu'une variable est statistiquement significative en lien avec la réussite pour que l'on décide de la retenir et de chercher à en généraliser l'effet. Il estime nécessaire d'être plus exigeant, d'où le seuil de 0,40, qui correspond à ses yeux, au seuil d'admissibilité pour considération. Même s'il estime nécessaire de nuancer cette règle (et être attentif à ce qui loge entre 0,20 et 0,40, par exemple), pour prendre en compte aussi des facteurs de coûts, d'acceptabilité et de contexte, il n'en demeure pas moins que le modèle d'enseignement explicite que J. Hattie a mis en avant repose sur une sélection de dimensions respectant, voire dépassant, le seuil de 0,40.

Au sein de la communauté de chercheurs, cette mesure et ce seuil sont objets de débats. Scheerens est un de ceux qui estiment le seuil trop élevé, pour les raisons évoquées plus haut.

- La capacité organisationnelle (« *capacity building* »), dont les indicateurs sont :
 - La priorité à l'amélioration de l'apprentissage ;
 - La définition de seuils de réussite ;
 - La qualité de l'encadrement des élèves ;
 - La capacité professionnelle des enseignants, l'évaluation systématique ;
- L'engagement des enseignants et leur coopération ;
- Le climat de l'école centré sur l'apprentissage ;
- Les conditions qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage.

À ce propos, une jonction est à souhaiter entre ce type de recherche sur le leadership, le méta-control et ce que nous apprend la recherche sur l'école efficace.

4. Le développement du leadership

Si le leadership de la direction est une variable qui peut influencer le comportement des enseignants, et à travers eux, l'apprentissage des élèves, comment développe-t-on ce leadership ?

Pour répondre à cette question, je m'appuie essentiellement sur le travail de synthèse des écrits d'un doctorant inscrit au PH.D. en Sciences humaines appliquées, de l'Université de Montréal, Alexis Gagné¹¹ (2016).

Selon Gagné, les recherches évaluatives quantitatives, avec échantillon important, sur des programmes de DP pour les directions, sont rares. Et la plupart des études recensées se contentent de sonder les perceptions des participants de ces programmes.

Pour sa part, Day (2000) critique l'accent trop courant à ses yeux, mis par les chercheurs sur les habiletés et les comportements des leaders, estimant qu'il faudrait dorénavant adopter une vision plus large du développement du leadership. Il propose donc de distinguer le développement du leader du développement du leadership. Dans le premier cas, c'est le capital humain qui est objet de l'attention : les habiletés du leader, ses connaissances, ses compétences relationnelles, sa motivation, sa réflexivité, etc. Dans le second cas, c'est le capital social qu'il importe de mesurer, la qualité des relations, la confiance, le transfert et la circulation des savoirs, la capacité collective d'apprendre, etc. On est ici dans une perspective de leadership distribué et de communautés d'apprentissage professionnelles. Celles-ci apparaissent comme la méthode à privilégier de développement du leadership. (Notons cependant que dans son esprit, adopter une vision large du développement du leadership ne signifie pas que les qualités personnelles du leader n'ont pas d'importance) (Gagné, 2016 , p. 39).

Selon Gagné, en dehors du champ de l'éducation, il existerait une base solide de données probantes démontrant que des programmes de développement du leadership ont des effets positifs sur les habiletés de leadership. Le portrait est moins clair en ce qui a trait aux modalités de formation efficaces.

¹¹ Je remercie Alexis de m'avoir donné accès à son texte (2016) et d'avoir accepté d'en discuter avec moi. Son travail est un examen de synthèse, soutenu devant un jury de trois professeurs. C'est le dernier document produit par un doctorant avant d'être autorisé à élaborer une thèse. Il porte en général sur la problématique, la synthèse des écrits et les méthodologies pertinentes ou usuelles dans un domaine donné.

En éducation, la plupart des études ont été faites sur des programmes de préparation à la fonction de direction (souvent en milieu universitaire dans les pays anglo-saxons), et non pas sur des formations en milieu de travail (dite de formation continue). Ce sont souvent des études de cas, utilisant des méthodologies qualitatives, sondant de petits échantillons d'usagers des formations. Elles ont permis à leurs auteurs de formuler des listes de caractéristiques de DP efficace, comparables à ce que nous avons plus haut observé à propos du DP des enseignants. Ces listes mettent en avant les caractéristiques suivantes¹² :

- Un contenu qui met l'accent sur le leadership pédagogique/didactique ;
- La cohérence de la formation traversant le curriculum, les expériences de terrain et les modes d'apprentissage ;
- Une sélection des candidats qui accorde la priorité au potentiel de leadership et le souci de l'efficacité pédagogique ;
- Des modes d'apprentissage authentiques, expérientiels, inspirés des principes reconnus de l'éducation des adultes ;
- Des expériences de formation clinique et des internats ;
- Une structure de cohorte qui renforce les liens entre les apprenants, la socialisation professionnelle et la prise de fonction ;
- L'évaluation continue rigoureuse qui nourrit le développement des candidats et du programme de DP ;
- Une masse critique de formateurs universitaires, équilibrant théorie et pratique, recherche, enseignement et présence en milieux scolaires. (Gagné, 2016, p.42).

Il y aurait un consensus sur ces éléments, même si les données empiriques en confirmant l'efficacité sont faibles ou anecdotiques. Les critiques formulées plus haut à propos de listes comparables pour le DP des enseignants s'appliquent ici.

Gagné conclut que si nous avons une bonne idée de ce qu'est le leadership et de ses effets sur la dynamique des établissements, les pratiques des enseignants et l'apprentissage des élèves, nous manquons de données solides ou probantes pour construire des programmes de DP du leadership, du moins dans le champ de l'éducation. Gagné n'en estime pas moins qu'on a de bonnes indications en ce qui concerne certaines dimensions du leadership, par exemple le leadership pédagogique/didactique.

¹² Notons que celles-ci se retrouvent dans les programmes de 2^e et 3^e cycles professionnels du département de Gestion de l'éducation et de la Formation, de la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke.

Conclusion

Je suggère de retenir de ce qui précède les quatre points suivants comme amorce à une éventuelle discussion.

On reconnaît aisément que le développement professionnel ou la formation continue est une responsabilité autant individuelle qu'organisationnelle

Chez les personnes (enseignants ou directions) que des formateurs tentent de rejoindre dans le cadre d'une activité de développement professionnel, la disposition à l'égard du DP est importante. Idéalement, elles en tireront d'autant plus profit qu'elles seront volontaires pour s'exposer à son influence. En pratique, le rapport des enseignants au DP est fort variable. Il serait intéressant de connaître comment, dans différents systèmes, on s'y prend pour rendre inévitable ce qui apparaît nécessaire, comment on persuade et motive les enseignants, sans leur imposer des activités de développement professionnel. **Dit autrement, comment la nécessité organisationnelle du DP se conjugue-t-elle avec l'autonomie professionnelle des enseignants ?**

Perrenoud (2015) estime qu'il importe dès la formation initiale de **développer chez les novices un rapport au métier qui favorise le développement professionnel continu**. Connait-on des expériences intéressantes à cet égard, dont les retombées seraient observables tout au long de la carrière ?

Si l'on convient que les acteurs de terrain ont besoin d'experts externes, alors la question « **Qui sont celles et ceux qui sont censés les aider/accompagner/former ?** » devient importante. Des travaux ont été faits à ce sujet (Draelants (2009), Ria (2016), Lessard (2016)). Ils mettent en évidence l'importance d'une légitimité fondée autant sur l'expérience que sur la connaissance, ainsi que celle de compétences relationnelles nourries d'une connaissance fine des personnes et des contextes de leur action quotidienne. Les systèmes éducatifs utilisent tantôt des inspecteurs, tantôt des conseillers pédagogiques, tantôt des consultants externes : que nous révèlent cette diversité de formateurs ?

Le DP a une dimension organisationnelle, il ne peut se réduire à une amélioration des compétences individuelles, mais doit s'insérer dans une stratégie de résolution de problèmes organisationnels, dans la mise en œuvre d'une politique éducative ou d'une réforme systémique. Dans ce cas de figure, le couplage entre un DP personnel et l'atteinte des objectifs organisationnels doit être problématisé et objet d'intervention des acteurs, notamment des directions d'établissement. À un autre niveau, une « négociation » entre les autorités administratives et les syndicats d'enseignants s'avère nécessaire. **Comment ce couplage entre les ordres personnel et fonctionnel, entre l'individuel et l'organisationnel, s'opère-t-il dans différents contextes ? Quelles en sont les conditions de réussite ?**

Le DP repose sur une conception parfois implicite de ce qu'est le travail enseignant et de comment il évolue

Le DP gagnerait à **explicitier sur quelles théories il repose** : comment les enseignants apprennent-ils de leur expérience et des uns des autres ? Qu'est-ce que modifier une pratique professionnelle ? Est-ce éliminer des éléments, en ajouter d'autres ou encore restructurer l'ensemble ? Est-ce affiner et différencier des compétences existantes ? Est-ce modifier des représentations ou les approfondir ? Différentes perspectives peuvent éclairer diverses facettes du travail enseignant et sur sa transformation.

Différentes sensibilités épistémologiques et pratiques traversent les écrits recensés. En gros, on a l'impression que **d'un côté, on valorise un DP fondé sur le modèle du praticien réflexif**, centré sur le savoir analyser sa pratique et le savoir diagnostiquer les besoins d'apprentissage des élèves avec une bonne théorie et en dialogue avec ses collègues, et **de l'autre, un modèle dit efficace**, reposant sur le coaching en classe de pratiques dites efficaces et plus ou moins imposées par la hiérarchie administrative, soutenue par des experts externes. Comme si professionnalisation de l'enseignement et efficacité du DP s'opposaient. Peut-on envisager comme nécessaire le couplage entre ces deux visions ? Quels en seraient les paramètres et les conditions ? Y a-t-il des systèmes qui réalisent mieux que d'autres ce nécessaire couplage ?

D'importantes ressources et des modifications dans l'organisation du travail semblent nécessaires pour un DP jugé efficace

Le DP jugé efficace exige des ressources importantes : un investissement important des personnes, du temps et de la durée, de l'expertise, du soutien, un dispositif d'évaluation sérieux, etc. – et probablement des modifications dans l'organisation du travail pour en permettre l'institutionnalisation dans le fonctionnement quotidien des établissements. Il apparaît dès lors un élément d'un tout plus large et ne peut donc être envisagé isolément, hors système. L'ensemble des ressources requises et leur nécessaire articulation aux différents paliers du système rendent presque inévitables des dérives, des déviations, des ratés. Est-ce bien réaliste de penser être en mesure de mettre en œuvre à l'échelle d'un système les caractéristiques d'un DP jugé efficace ? **Doit-on plutôt formuler des attentes plus modestes** à l'endroit du DP et mieux circonscrites au niveau de l'établissement doté d'une véritable autonomie en la matière ?

Les communautés d'apprentissage professionnelles et le leadership¹³ sont des sujets présentement à l'avant-scène

Les écrits sur les CAPs insistent sur l'analyse du travail en contexte par les personnes concernées et les écrits sur le leadership éclairent le rôle des directions dans la mobilisation de l'équipe école pour la réussite éducative des élèves. Les personnels de direction apparaissent donc comme des acteurs de

¹³ Vient de paraître sur ce sujet un numéro de la revue Éducation et Francophonie, un numéro entièrement consacré au leadership, sous la direction de Guy Pelletier : vol. LXIV, numéro 1, printemps 2018.

premier plan dans le DP, le leur comme celui des enseignants. Les CAPs les concernent aussi dans la mesure où ils peuvent en être membres à part entière ou devoir soutenir celles qui regroupent les enseignants. **Comment fonctionnent les CAPs qui traversent les catégories professionnelles, regroupant des acteurs de différents échelons de l'administration**, des enseignants, des directions, des inspecteurs, des cadres, etc. ? Les CAPs **peuvent-elles être un lieu de médiation** et de couplage entre les différents paliers du système ? À quelles conditions¹⁴ ?

¹⁴ Au Québec, un projet de CAP regroupant, au sein d'une majorité de commissions scolaires francophones, les cadres supérieurs, les directions d'établissement et les conseillers pédagogiques, est en cours. À terme, il envisage d'intégrer les enseignants. Sa stratégie est donc pour le moment top-down : on souhaite que les cadres et les directions vivent l'expérience de la CAP, avant de la mettre en œuvre dans chacune des écoles sous la responsabilité des commissions scolaires participantes. Un important dispositif d'évaluation permettra à terme d'en connaître les effets, de même que la variété des usages de l'idée de CAP au sein d'une cinquantaine de commissions scolaires.

Références bibliographiques

- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Broad, K. & Evans, M. (2006). *A Review of Literature On Professional Development Content And Delivery Modes For Experienced Teachers*. (OISE - Ontario Institute for Studies in Education). Toronto: University of Toronto.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L. et al. (2009). Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad. NSDC: National staff Development Council, Stanford University.
- Desimone, L. A. (2011). Primer on Effective Professional Development, *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68–71.
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation*. Paris: De Boeck.
- Dunst, C. J., Bruder M. B. & Hamby D. W. (2015). Metasynthesis of In-Service Professional Development Research: Features Associated with Positive Educator and Student Outcomes. *Academic journals*, 10(12), 1731-1744. Article number: 6CC5AF053837.
- Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23 (2), 321-337.
- Gagné, A. (2016). Qualifying exam. Doctorate in Applied human sciences. Arts and Sciences Faculty. University of Montreal.
- Gallacher, M. J., Malloy, J. & Ryerson, R. (2016). Achieving Excellence: Bringing Effective Literacy Pedagogy to Scale in Ontario's publicly-funded education system. *Journal of Educational Change*, 17, 477-504.
- Bill and Melinda Gates Foundation (2014). Teachers Know. Teachers' Views on Professional Development. Survey.
- Goddard, Y. L., Goddard R. D. & Tshannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers' College Record*, 109(4), 877-896.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2003). What Makes Professional Development Effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748-750.
- Guskey, T. R. (2009). Closing the Knowledge Gap on Effective Professional Development, *Educational Horizons*, 224-233.

Guskey, T. R. & Yoon, K. S. (2009). What works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90, 495-502.

Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2017). *Collaborative Professionalism*, Boston College: WISE.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Londres: Routledge & Taylor Francis Group.

Hill, H. C., Besiegel, M. & Jacob, R. (2013). Professional Development Research: Consensus, Crossroads, and Challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476-487.

Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). *The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: a critical Review of the Research*. University of Pennsylvania: Scholarly Commons, Graduate School of Education, 6-1-2011.

Institute of Education Sciences (2007). *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement*. IES, National Center of Education Evaluation and Regional Assistance. REL 2007, no 033.

Kennedy, M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980.

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec, coll. Éducation Intervention.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom K. (2004). *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning*. University of Minnesota, OISE, University of Toronto. Wallace Foundation.

Leithwood, K. B. Levin (2005). Assessing School Leader and Leadership Programme Effects on Pupil Learning. Conceptual and Methodological Challenges. Research report no 662. Department for Education and Skills. England.

Leithwood, K. C., Day, Sammons P., Harris, A., Hopkins D. (2006). *Seven Strong Claims about School Leadership, a Review of the literature*. Nottingham, England: National College for School Leadership.

Leithwood, K. (2010). How the Leading Student Achievement Project Improves Student Learning: An Evolving Theory of Action. Document de travail. OISE, university of Toronto.

Lessard, C. (2016). L'accompagnement du développement professionnel des enseignants par des conseillers pédagogiques, une difficile affaire de légitimation, pp. 157-170, in Ria, L. (sld) (2016). *Former les enseignants du 21^e siècle. 2 Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles, De Boeck, coll. Perspectives en éducation et formation.

Lindvall, J., Helenius, O. & M. Wiberg, M. (2018) Critical Features of Professional Development Programs: Comparing Content Focus and Impact of two large scale programs, *Teaching and Teacher Education*, 70, 121-131.

Louis, K. S. (2015). Linking Leadership to learning: State, District and Local Effects, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, vol. 2015, issue 3.

Louis, K. S. (2007) Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organizational Learning and Trust, *Journal of School Leadership*,

Louis, K. S., Marks, H. M. & S. Kruse, S (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools, *American Educational Research Journal*, hiver 1996, 33, 4, 757-798.

Louis, K. S., Dretzke, B. & Wahlstrom, K. (2010). How Does Leadership Affect Student Achievement? Results from a National Us Survey, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 21, 3, 315-336.

Maulini, O., Desjardins, J., Étienne, R., Guibert, P. & Paquay, L. (sld) (2015). *À qui profite la formation continue des enseignants ?* Paris, De Boeck, coll. Perspectives en éducation et formation.

OCDE (2010). Teachers' Professional Development. An Analysis of Teachers' Professional Development Based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). A secondary analysis based on the TALIS dataset. Editor: Jaap Scheerens, university of Twente.

Paquay, L. (2005). Former des enseignants dans une "organisation apprenante": de l'utopie au projet, pp. 199-218, in Miron, D., M. Cividin, J-F. Desbiens (sld). *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke, Éditions du CRP, coll. Les professions enseignantes.

Pelletier, G. (sld) (2018). Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel, *Éducation et Francophonie*, vol. LXIV, no 1, printemps.

Perrenoud, P. (2015). Préparer en formation initiale à développer des compétences tout au long de la vie, pp. 97-113, in Maulini, O., J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert, L. Paquay (sld) (2015). *À qui profite la formation continue des enseignants ?* Paris, De Boeck, coll. Perspectives en éducation et formation.

Ria, L. (dir) (2016). Former les enseignants du 21^e siècle. 2 Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs. Paris, De Boeck, coll. Perspectives en éducation et formation.

Richard, M. *et al.* Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances. Rapport de recherche, programme actions concertées. Québec : Fonds de recherche Société et Culture. Date ?

Roland G. & Fryer, Jr. (2016). *The Production of Human Capital in Developed Countries: Evidence from 196 Randomized Field Experiments*. (NBER Working paper n° 22130). Cambridge: National Bureau of Economic Research.

Rowan, B., Correnti, R., & Miller, R. J. (2002). What Large-Scale Survey Research tells us about Teacher Effects on Student Achievement: Insights from the Prospects Study of elementary schools. *Teachers College Record*, 104, 1525–1567.

Saussez, F. & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve, *Revue Française de Pédagogie*, 3, 111-136.

Scheerens, J. (ed.) (2012). School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-analysis of Empirical Studies. London, Springer.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reforms. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature, *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

Vescio, V., Ross, D & Adams, A (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning, *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

Wahlstrom, K. & Seashore Louis, K. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility, *Educational Administration Quarterly*, 44, 4, 458-495.

Wenger, E (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press.

Yoon, K.S. et al (2007). *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement*. Report, REL 2007, no 033. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Education Laboratory, Southwest, 2007.



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/>