



CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

RAPPORT SCIENTIFIQUE

DE LA FORMATION CONTINUE AU
DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES
PERSONNELS ENSEIGNANTS ET
D'ENCADREMENT ÉDUCATIF.
SITUATION NATIONALE,
COMPARAISONS INTERNATIONALES,
ÉTAT DES RECHERCHES

#CCI_Cnesco

Du 16 au 19 novembre 2020

DE LA FORMATION CONTINUE AU DÉVELOPPEMENT
PROFESSIONNEL DES PERSONNELS ENSEIGNANTS
ET D'ENCADREMENT ÉDUCATIF.
SITUATION NATIONALE, COMPARAISONS
INTERNATIONALES, ÉTAT DES RECHERCHES

MALET Régis (Coord.)

CONDETTE Sylvie, DERIVRY Martine, LE COZ Alice

Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés – LACES EA7437

Université de Bordeaux

regis.malet@u-bordeaux.fr

Février 2021

le cnam
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

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

Malet, R. (coord.), Condette, S., Derivry, M. & Le Coz, A. (2021). *De la formation continue au développement professionnel des personnels enseignants et d'encadrement éducatif. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches*. 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 les auteurs 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	7
Liste des tableaux	8
Introduction	9
I.Diagnostic, identification et évaluation des politiques et dispositifs mis en œuvre en France	16
A. Une situation française problématique	16
B. Une intégration progressive mais insuffisante des actions de développement professionnel continu	21
C. Les prestataires institutionnels de développement professionnel en France	23
1. Le plan national de formation (PNF)	23
2. Le plan académique de formation (PAF)	24
3. Le développement professionnel continu des personnels de direction et d'encadrement	24
4. Les réseaux institutionnels dédiés à la formation.....	25
5. Les formations qualifiantes, certifiantes ou diplômantes.....	26
6. Formation continue et suivi (voire « traçabilité ») des personnels formés	27
D. Le développement professionnel continu inter-professions	30
E. Les prestataires non institutionnels de développement professionnel continu	31
F. Focus sur les plans de formation des académies de Bordeaux et Créteil	32
1. Bordeaux et Créteil, deux académies en chiffres.....	33
2. Description des PAF de Bordeaux et de Créteil : une approche statistique et une analyse textuelle.....	34
Organisation et présentation du PAF de Bordeaux	34
Organisation et présentation du PAF de Créteil	35
Public cible de la formation	36
Modalités d'accès aux formations	37
Objets de formation	38
Classification obtenue pour les formations bordelaises	40
Classification obtenue pour les formations cristoliennes	43
Durée des formations	46
Formations hybrides ou à distance	47
Les organismes ou institutions responsables des formations proposées	47
3. Pour conclure	48

G. Place et enjeux du distanciel/hybride dans les actions de développement professionnel continu	49
1. Le développement professionnel continu au regard de la formation hybride/distancielle et du <i>lifelong learning</i>	50
Le numérique dans la formation des personnels d'éducation/des enseignants	51
De la maternelle à l'université	52
2. Le développement professionnel continu au regard des rapports entre acteurs et institution	53
Contextes d'autorité et numérique	53
Les enseignants français : une certaine défiance face à la formation continue et au distanciel	54
3. Focus : quelles formes de développement professionnel continu pour les enseignants de langues et en langues ?	56
Un contexte profondément modifié par la position dominante de l'anglais	56
Une opposition marquée dans les formations pour le développement professionnel continu entre les différents enseignants de langues sur le territoire français	57
Des formations de développement professionnel continu multiples, minimales et sans architecture curriculaire pour les enseignants de langues et en langues	58
4. Conclusions intermédiaires	59
II..... Comparaison internationale des politiques, dispositifs et pratiques de développement professionnel continu	61
A. Des conceptions variables des actions de développement professionnel continu dans les pays de l'OCDE	61
B. Un soutien renforcé de l'entrée dans la profession	63
L'Ontario investit dans le soutien aux néo-enseignants	64
C. Focus sur les prestations de développement professionnel continu dans quelques contextes nationaux	64
1. La formation continue obligatoire en Belgique francophone	64
2. Mise en perspective franco-italienne des politiques de DPC en matière de régulation de la profession et de sa formation	68
3. De l'État-évaluateur à des dispositifs de DPC exogènes : l'exemple italien, du laisser-faire à la standardisation.....	70
D. Quelles actions de développement professionnel continu pour quels effets du point de vue des enseignants ?	72
III. Que nous dit la recherche internationale sur les politiques de développement professionnel continu des enseignants ?	79
A. Professionnaliser les enseignants : un consensus planétaire ?	79

1. Variété des conditions statutaires des enseignants.....	83
2. Une recentralisation de la régulation de la formation des enseignants.....	83
3. Développer professionnellement les enseignants pour mieux les retenir ?.....	84
4. Des recherches critiques de la promotion du DPC.....	85
5. Tournant organisationnel et promotion du développement professionnel continu. Ressorts et effets croisés.	86
B. Débats sur l'efficacité des politiques de développement professionnel continu dans l'enseignement	90
1. Les recherches anglo-saxonnes sur la valeur ajoutée du développement professionnel continu sur la qualité de l'enseignement.....	90
2. Quels facteurs de réussite pour les politiques de formation centrées sur le développement professionnel continu ?.....	92
Conclusion – L'autonomie professionnelle des enseignants : ressource, condition et horizon des actions de développement professionnel continu	96
Annexes.....	100
Références.....	105
A. Ouvrages et articles de recherche	105
B. Autres travaux, rapports et documents	126
Rapports des Inspections générales	126
Autres rapports français	126
Autres textes institutionnels français	127
Rapports internationaux	128
Rapports nationaux étrangers	130
Plans de formation étudiés	131
Sources statistiques externes	131

Liste des figures

Figure 1. Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant participé à des activités de développement professionnel ¹	17
Figure 2. Temps annuel obligatoire minimum (en heures) que les professeurs du second degré doivent effectuer en formation continue	17
Figure 3. Sentiment d'auto-efficacité des enseignants de collège en 2013 et en 2018	20
Figure 4. Besoins élevés en formation continue, selon les enseignants de collège (en %)	22
Figure 5. Répartition des personnels académiques dans les académies de Bordeaux et de Créteil	33

Figure 6. Répartition en classes d'âge des enseignants du 2 nd degré dans les académies de Bordeaux et de Créteil	34
Figure 7. Publics cibles des formations du PAF	37
Figure 8. Modalités d'accès aux formations en fonction des publics	38
Figure 9. Modalités d'accès aux formations	38
Figure 10. Croisement des objets de formation et des catégories de publics	39
Figure 11. Classes lexicales du PAF bordelais	40
Figure 12. Projection sur le plan factoriel des classes lexicales - PAF bordelais	42
Figure 13. Classes lexicales du PAF cristolien	43
Figure 14. Projection sur le plan factoriel des classes lexicales - PAF cristolien	45
Figure 15. Durées de formation	46
Figure 16. Répartition des formations hybrides selon leur part de temps à distance	47
Figure 17. Répartition des formations hybrides ou non selon les catégories de publics	47
Figure 18. Répartition des types d'organisations indiquées comme responsables de formation	48
Figure 19. Participation à des activités de développement professionnel	62
Figure 20. Conditions requises pour le développement professionnel des enseignants dans les collèges publics	63
Figure 21. Type de développement professionnel suivi par les enseignants et principaux de collège	73
Figure 22. Participation aux activités de développement professionnel et niveau de soutien reçu des enseignants de collège	74
Figure 23. Caractéristiques du développement professionnel efficace, selon les enseignants	75
Figure 24. Relations entre la satisfaction professionnelle et l'efficacité personnelle des enseignants de collège, et la participation à une activité de développement professionnelle efficace	78
Figure 25. Objets de formation dans le plan de formation 2019-2020 des académies de Bordeaux et de Créteil	100
Figure 26. Projection sur le plan factoriel des classes lexicales, et des variables descriptives correspondantes en parallèle (PAF cristolien)	102
Figure 27. Projection sur le plan factoriel des classes lexicales, et des variables descriptives correspondantes en parallèle (PAF Bordelais)	102
Figure 28. Légende de lecture d'un diagramme de Tukey (ou boîte à moustaches)	103

Liste des tableaux

Tableau 1. Pourcentage d'enseignants de collège s'estimant bien ou très bien préparés en formation initiale	19
Tableau 2. Effectifs des personnels dans les académies de Bordeaux et de Créteil	33
Tableau 3. Longueur moyenne des textes de description des formations en nombre de mots	40
Tableau 4. Structures lexicales comparées des PAF de Bordeaux et Créteil	46
Tableau 5. Objets de formation, proportions détaillées dans le plan de formation 2019-2020 des académies de Bordeaux et de Créteil	101
Tableau 6. Répartition détaillée des formations par organisme ou institution responsable dans le plan de formation 2019-2020 des académies de Bordeaux et de Créteil	104

Introduction

Promotion du développement professionnel continu des enseignants : un mouvement mondial

Le développement professionnel continu (DPC) des enseignants est aujourd'hui un embrayeur décisif des politiques de formation et de professionnalisation, au niveau international. Les préconisations politiques convergent en un discours dominant pour voir se développer une culture de la professionnalisation et de la collaboration dans le travail et dans la formation continue des enseignants, préoccupation qui s'exprime diversement selon les pays, en accord avec des référentiels politico-administratifs et des cultures scolaires et professionnelles locales.

La formation continue des enseignants est désormais largement désignée sur le plan international par la notion de DPC, ce qui ne va pas sans une évolution du sens donné à l'expression (évolution que nous essaierons de faire percevoir au travers de ce rapport). Le DPC est au cœur des politiques contemporaines de professionnalisation du corps enseignant (voir l'encadré page 14 pour les définitions de profession, professionnalisme, professionnalisation et professionnalité). La participation aux actions de DPC a ainsi été identifiée comme indicateur des objectifs de développement durable de l'Organisation des Nations Unies, témoignant de l'importance croissante de l'investissement dans la formation continue des enseignants dans le développement et la qualité des systèmes éducatifs (ONU, 2015).

Cette promotion ne concerne pas que les pays développés et riches. La Banque mondiale comme l'Unesco¹ ont ainsi identifié les actions de DPC comme les ressources décisives pour réaliser l'objectif assigné aux systèmes éducatifs nationaux, qui est :

« d'accroître d'ici 2030 le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation des enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement » (ONU, 2015, p. 17).

De nombreuses évaluations comparatives et rapports internationaux (OCDE², 2013, 2015 & 2019 ; Cedefop³, 2016) soulignent l'importance d'une politique de gestion des ressources humaines dans les métiers de l'enseignement pour améliorer les performances des systèmes éducatifs. Sur le plan des politiques européennes, ce mouvement s'inscrit dans la logique de la formation tout au long de la vie, qui a été identifiée comme un des axes prioritaires des politiques de gestion des ressources humaines, et qui est pratiquée de longue date dans les pays scandinaves (Antikainen, 2005). La promotion d'une conception de la professionnalisation marquée par une préoccupation de développement professionnel continu a en outre des ressorts liés à un renouvellement de la formation continue, à l'attractivité même de la profession enseignante et à la possibilité d'y mener une carrière verticale ou de bénéficier d'une mobilité professionnelle en cours d'activité (Hargreaves & Fullan, 2012 ; Guerriero, 2017).

De longue date, la formation entre pairs, le tutorat, l'incitation à la participation des enseignants chevronnés à l'éducation et la formation dans les établissements défavorisés, la mise en place d'un soutien ciblé dans les écoles en difficulté, jouent un rôle déterminant dans certains pays, comme la Finlande, le

¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

² Organisation de coopération et de développement économiques.

³ Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

Canada (Ontario), la Corée ou le Japon, dans le développement professionnel et les carrières des enseignants (OCDE, 2015). Dans un souci de meilleure gestion des personnels enseignants, des mesures de décentralisation de la gestion de la formation, du recrutement et des carrières enseignantes ont été mises en place dans de nombreux pays afin de répondre de façon plus raisonnée aux besoins éducatifs spécifiques (Royaume-Uni, Pays-Bas, Belgique). Les carrières des enseignants sont désormais régulées dans certains pays, comme Singapour, sur la base d'évaluations annuelles des enseignants, non seulement au regard de leur qualité d'enseignement, mais aussi de leur contribution au travail collectif au sein de leur école et des liens de coopération qu'ils développent avec les autres acteurs de la communauté éducative, notamment les parents.

Ces phénomènes de diffusion de principes de régulation de la profession enseignante et d'organisation de sa formation rapprochés des contextes d'exercice se déploient sur le plan d'une rationalité économique devenue dominante, qui tend notamment à promouvoir une vision pragmatique du devenir des systèmes éducatifs et à effacer les distinctions classiques entre la formation initiale et la formation continue. Dans ce contexte, l'évaluation est devenue un paramètre-clé de la régulation des systèmes scolaires dont les instruments se déploient aux différents niveaux des systèmes éducatifs et imprègnent progressivement la formation et le travail de ses personnels (Dupriez & Malet 2013). De façon corolaire, la montée sur un plan international du paradigme du professionnalisme dans l'enseignement paraît liée aussi bien aux conceptions classiques de la professionnalisation (Hargreaves, 2000), qu'à la montée d'une certaine défiance à l'égard des enseignants (Dutercq & Maroy, 2018). L'expertise, la responsabilité et l'éthique professionnelle rattachées à la conception classique des professions se voient parfois bousculées dans leurs fondements en fixant comme horizon au processus de professionnalisation une exigence d'efficacité. Cela soulève la question du pouvoir dans l'organisation du travail des enseignants et transforme le professionnalisme fondé sur un idéal de service et un mandat fort avec l'État (*Welfare State*) en un « professionnalisme flexible » (Hargreaves, 2003), propre à produire de meilleurs enseignants, avec la conviction qui traverse ces politiques que cela bénéficiera aux élèves, aux écoles et *in fine* aux systèmes éducatifs. Il s'agit d'une rationalisation visant l'amélioration de la formation et de la qualité des enseignants mais aussi et surtout celle de l'efficacité et des performances des enseignants dans les classes et les établissements.

C'est ce qui a été soutenu dans les premiers rapports nationaux ayant posé la professionnalisation de l'enseignement et la formation des enseignants comme horizon souhaitable pour l'école, aux États-Unis voici trente ans (*Carnegie Forum on Education and the Economy*, 1986; Holmes Group, 1986). C'est encore cette conviction qui prévaut dans l'orientation des politiques publiques en direction de l'école et des enseignants aujourd'hui, au niveau des grandes organisations internationales (voir par exemple Commission européenne, 2012 ; OCDE, 2012 & 2015).

Développement professionnel continu et recommandations européennes

Selon un rapport de la Commission européenne dédié à l'attractivité du métier d'enseignant en Europe (Carlo *et al.*, 2013), la formation continue est identifiée comme un axe fort que les politiques ont à promouvoir. Si en effet elle permet une amélioration globale du niveau de réussite scolaire des élèves, la formation continue constitue aussi un point d'appui significatif pour attirer de nouveaux enseignants (l'Italie, la Suède et l'Allemagne font face à une pénurie d'enseignants ; la Norvège est confrontée à une insuffisance d'enseignants qualifiés) et pour éviter que très rapidement, par manque de soutien et

d'accompagnement professionnels, certains ne se démotivent et renoncent à exercer ce métier (toujours d'après le même rapport de la Commission européenne). Il s'agit d'un choix politique à assumer sur le long terme qui ne devrait pas être contraint par les restrictions budgétaires que connaissent bon nombre de pays. Le rapport insiste sur les résultats positifs qu'obtiennent des pays comme la Finlande ou encore l'Irlande et l'Écosse où le métier d'enseignant reste socialement prestigieux et continue d'attirer de très bons étudiants (Carlo *et al.*, 2013, p. 50).

La définition de la politique de formation continue, si elle reste une prérogative nationale, est directement influencée, pour l'ensemble des états membres de l'Union européenne, par la politique européenne en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie. Ainsi, dans le cadre de la stratégie européenne pour les compétences clés, la Commission européenne a formulé le 22 mai 2018 une recommandation (2018/C 189/01) portant sur un soutien renforcé du droit à une éducation, une formation et un apprentissage tout au long de la vie, inclusifs et de qualité, qui garantissent à tous des possibilités de développer des compétences clés dès le plus jeune âge et tout au long de la vie pour tous les citoyens, dans le cadre de stratégies nationales d'éducation et de formation. Cette recommandation comprend une annexe de sept pages qui décrit un ensemble de propositions. L'objectif est de garantir le droit pour tous à une éducation de qualité mais aussi d'enrayer le chômage des jeunes qui sortent de l'école sans qualifications (Eurostat, 108/2018-2 juillet 2018). On comprend bien ici que les enjeux nationaux s'inscrivent dans des problématiques plus larges, non seulement d'accès pour tous à l'éducation mais aussi d'une compétitivité économique que l'Europe entend initier et soutenir. Dans cette perspective, la formation continue des personnels constitue l'un des piliers sur lesquels repose la stratégie européenne de réussite sociale et économique.

Objectifs du rapport

Ce rapport propose une revue sélective des travaux, rapports et recherches menées au niveau international des politiques et dispositifs de formation continue inspirées par la mobilisation de la notion de DPC des enseignants : ses ressorts, ses acteurs, ses leviers, ses effets croisés sur la condition enseignante et le travail des personnels enseignants.

Le développement professionnel continu des enseignants viserait la capacité d'adaptation de l'enseignant et de mobilisation créative de ses connaissances à la diversité des contextes d'exercice. Il est important de saisir, dans ses ressorts sociaux et politiques, le sens global et local de ces évolutions, les débats qui les entourent et les effets qu'ils produisent dans différents contextes éducatifs. En un mot, s'il peut paraître consensuel et heureux de favoriser le développement professionnel continu des personnels d'éducation, il est intéressant d'adopter une posture critique et d'observer ce qu'il en est dans les faits, selon les différentes manières dont le concept peut être décliné.

Le rapport proposera dans un premier temps un bilan de l'état de la formation continue en France, des politiques récentes menées dans ce domaine et de leurs effets, ainsi que des modalités de transition du modèle de formation continue des personnels d'éducation à celui de leur développement professionnel. Outre un état de la situation concernant les personnels enseignants, nous examinerons les modalités de mise en oeuvre des actions de DPC, les prestataires institutionnels et non institutionnels de DPC en France, s'agissant des personnels d'enseignement donc, mais aussi des autres personnels et notamment de direction, en proposant un focus sur le rôle des établissements scolaires et des chefs d'établissement dans

cette transition. Dans ce premier volet du rapport consacré au contexte français, nous proposerons ensuite une étude croisée d'offres de formation académique de DPC, en isolant à titre d'exemples les académies de Bordeaux et de Créteil. Enfin, dans un contexte d'hybridation des formats du DPC, nous rendrons compte de l'offre distancielle et de la place du numérique dans le développement du DPC, en proposant un focus sur les actions de DPC en direction des enseignants de langue.

Dans un deuxième temps, il sera rendu compte, dans une perspective internationale et comparatiste, des différentes politiques et dispositifs observables en matière de DPC, dont seront explorés les corrélats du point de vue de la professionnalité ou du professionnalisme enseignants, sur les plans notamment des conceptions de la formation individuelle des enseignants, mais aussi du point de vue collectif en questionnant la place des établissements et des collectifs professionnels dans ces orientations. Ce panorama permettra de décrire des conceptions variées des actions de DPC dans les pays de l'OCDE. La description des prestations de DPC dans quelques contextes nationaux contrastés permettra de préciser les ressorts, les contenus et les effets plus ou moins positifs de la promotion de la notion de DPC sur le corps professionnel enseignant et sur l'école.

Le détour par la littérature de recherche disponible, dans notre troisième partie, permettra de révéler certaines tensions et variations entre ces conceptions du développement professionnel et de la professionnalité enseignante et les politiques de responsabilisation des enseignants dans ces différents contextes. Seront également examinés, sur la base de recherches et d'études internationales dans le domaine, les taux de participation, les types d'actions suivies par les enseignants et l'évolution de ces taux de participation en fonction des pays mais aussi des caractéristiques des enseignants et des établissements.

Sur ce dernier plan, l'étude croisée des formes d'accompagnement de ces politiques permet d'actualiser les connaissances et nourrit l'ambition critique du travail de recherche. Comment, en effet, se déclinent dans différents contextes sociaux et politiques les discours de la professionnalisation, de l'autonomisation et de la responsabilité des enseignants ? Comment se conjuguent des normes et des éthiques professionnelles héritées et des modalités émergentes de régulation de l'exercice de l'activité enseignante, possiblement contrariantes pour le groupe professionnel ? Quels en sont les effets sur les collectifs de travail ?

Il s'agira également d'explorer dans quels contextes éducatifs nationaux ou dans quelles aires géopolitiques certaines conceptions sont identifiables, pour en souligner les variations et les ressorts de développement : relation de confiance entre la société et la profession, organisation de la formation centrée sur le développement professionnel des enseignants, actions et dispositifs privilégiés, impacts sur les enseignants et les collectifs professionnels. Cela permettra aussi d'observer dans quelle mesure ces actions peuvent être corrélées à un sentiment de reconnaissance, d'épanouissement et d'efficacité professionnels chez les enseignants, et avec quels effets sur la pratique professionnelle.

Le concept de profession et ses dérivés : quelques repères conceptuels

Profession

Si le *métier* réfère à des savoirs incorporés transmis progressivement par identification, dans le cadre d'un apprentissage de type compagnonnique (Zarca 1988), la *profession* renvoie à des formes d'affirmation identitaire, statutaire, d'apprentissage et de formation plus formalisées, qui ont cependant donné lieu à des approches distinctives. Deux conceptions du concept de profession se sont développées au cours du XX^e siècle.

- La première, *fonctionnaliste*, est dominante des années 1930 aux années 1960. La sociologie fonctionnaliste des professions, dont Talcott Parsons fut le principal représentant, a construit une définition des professions en les distinguant d'autres types d'activités (*occupations* en anglais) par le fait qu'elles se signalent par un haut niveau d'expertise, le désintéressement et le monopole d'activité, ce dernier étant protecteur à la fois des professionnels eux-mêmes – et de leur reconnaissance sociale – que des usagers ou clients de ceux-ci. Cette définition réfère à des attributs collectifs et non individuels (Champy & Déplaud, 2015) et véhicule une conception consensualiste, protectrice et conservatrice des professions.

- À cette conception fonctionnaliste s'est opposée à partir des années 1950 une approche *interactionniste* des professions, portée notamment par Everett C. Hughes (1963), qui met en cause le caractère formel et figé de la profession dessiné par le courant fonctionnaliste, en promouvant au contraire son caractère dynamique et instable, soumis à des négociations et des redéfinitions continues par ses membres, en interaction avec ses usagers.

À cette polarité des perspectives fonctionnalistes et interactionnistes, des conceptions renouvelées et contemporaines des professions se sont développées (Champy, 2009 et 2011), dépassant la polarité des deux approches et combinant les apports du courant fonctionnaliste des professions tout en intégrant dans leur approche des éléments dynamiques : statutaires, organisationnels ou pratiques.

Professionnalisme

Le concept de professionnalisme réfère à des attributs **techniques** autant **qu'éthiques**.

- La notion de *compétences* s'est développée depuis plusieurs décennies en articulant dans l'approche du professionnalisme des enjeux éthiques, de responsabilité et de « conscience professionnelle » (Zarifian, 2001 ; Le Boterf, 2011). Cette dimension est importante car elle rappelle que « l'éthique n'a pas à être au service de la performance, mais doit orienter la façon de concevoir la performance et la façon d'agir en situation » (Demazière, 2013).

- Le professionnalisme interroge aussi, bien sûr, les professions relativement à leurs formes d'organisation collective (Malet, 2006) et à leur place dans la division du travail et des emplois (Osty, 2012). Mais la notion se caractérise par une forme d'étrangeté à des enjeux de performance (Castillo, 2011).

Les façons d'envisager – ou de nier – le professionnalisme d'une activité auront des effets sur les processus de formation, de socialisation professionnelle conduisant à cette activité et permettant de l'exercer en autonomie et reconnaissance. Ces processus désignent la professionnalisation, qui conçoit que « le professionnalisme n'est pas un état stable. Il est à construire par l'expérience et les expériences accumulées ». (Le Boterf, 2010, p. 59).

Professionnalisation

Le processus de professionnalisation d'une activité désigne les modalités de formation des professionnels en devenir et en cours d'emploi, une « intention de transformation continue de compétences en rapport avec une intention de transformation continue d'activités » (Barbier, 2011), le professionnalisme et la professionnalité étant à l'horizon de ce processus (*confer supra*). Ainsi, pour Wittorski (2008, p. 34), « la professionnalisation est à la fois : *une intention* (du côté de l'organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; *un processus* de développement de process d'action (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; *une transaction* (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés ». Si dans une conception littérale, « La profession correspond à une identité déclarée, à une croyance politico-religieuse, un emploi, un gagne-pain, à un groupe professionnel et à une corporation » (Charrier, 1999, p. 163), s'agissant des professions de l'intervention humaine et sociale, la professionnalisation de l'activité s'exprime ainsi à travers plusieurs dimensions : le professionnel est celui qui exerce une activité socialement utile et reconnue, qui a bénéficié d'une formation longue de niveau supérieur, qui s'appuie sur des savoirs scientifiques reconnus comme efficaces, savoirs définis et légitimés par le groupe professionnel qui se charge de les promouvoir et de les transmettre aux nouveaux membres de la profession.

Professionnalité

Si le *professionnalisme* réfère au collectif, en désignant les attributs techniques, axiologiques et éthiques propres à une profession, la *professionnalité*, dérivé francophone du concept italien *professionalità* (Weiss, 1983), renvoie à l'exercice professionnel et aux savoirs et capacités mobilisées par le professionnel en contextes d'exercice, lesquels se caractérisent par une forte « instabilité » (Bourdoncle, Mathey-Pierre, 1995). Apparu comme un moyen d'articuler la construction située des compétences et les cadres plus formels de la profession, le concept renvoie plus à l'individu qu'au collectif et rapproche de l'idée de développement professionnel. « En français, « professionnalité » a gardé le sens de capacité professionnelle (le premier sens de "*professionalità*" est le plus neutre). Très proche de « compétences », elle bénéficie d'une proximité avec « profession » qui lui permet de sembler se référer à un corps de capacités spécifiques et organisées, propres à un métier ou à une profession » (Courtois-Lacoste I., Dufour C, 1995). Le processus de transformation inhérent à la notion a donné lieu à des approches qui rendent compte de ce caractère à la fois individuel et mouvant (Aballéa, 1992), et intégrant des éléments identitaires. Ainsi le concept de « professionnalité émergente » (Jorro et De Ketele, 2011) suppose pour Anne Jorro (2013) la « construction renouvelée d'un soi professionnel ». Parce qu'elle est composée de capacités, de savoirs, de valeurs, elle résonne fortement avec la notion de développement professionnel continu, principalement dans son versant constructiviste, pragmatique et subjectif (Kaddouri, 2005 ; Jorro, 2009 ; Malet, 2000 et 2016).

Développement professionnel

Plus récemment introduite dans le monde éducatif et dans la recherche en éducation et formation, la notion fait l'objet à la fois d'usages et de débats qui la rendent particulièrement instable (Jorro, 2013). À la fois catégorie descriptive des questions d'apprentissage et d'évolution professionnelles, en ce sens centrée sur le devenir professionnel individuel, elle est également une catégorie prescriptive, dessinant à la fois des attentes d'évolution des pratiques professionnelles, en termes d'engagement individuel autant que de

transformation organisationnelle par la promotion des collectifs, en contextes de travail (Jorro & Wittorski, 2013).

Instrument conceptuel à la fois descriptif et prescriptif du changement, la notion réfère donc tant aux « transformations individuelles [que] collectives des compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d’être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix & Demailly, 1994). Le concept donne ainsi lieu à des mobilisations, tant dans l’univers académique pour rendre compte des évolutions du monde du travail que dans la sphère politique et administrative qui trouve dans la notion un embrayeur conceptuel pour outiller les transformations de la main d’œuvre dans différents secteurs professionnels, parmi lesquels l’enseignement (Malet, 2017 ; Lessard, 2020 ; Maulini, 2020).

La variété des approches, des usages et des effets, tant politiques que théoriques et pratiques, auxquels donne lieu sa mobilisation, est au cœur de ce rapport.

I. Diagnostic, identification et évaluation des politiques et dispositifs mis en œuvre en France

A. Une situation française problématique

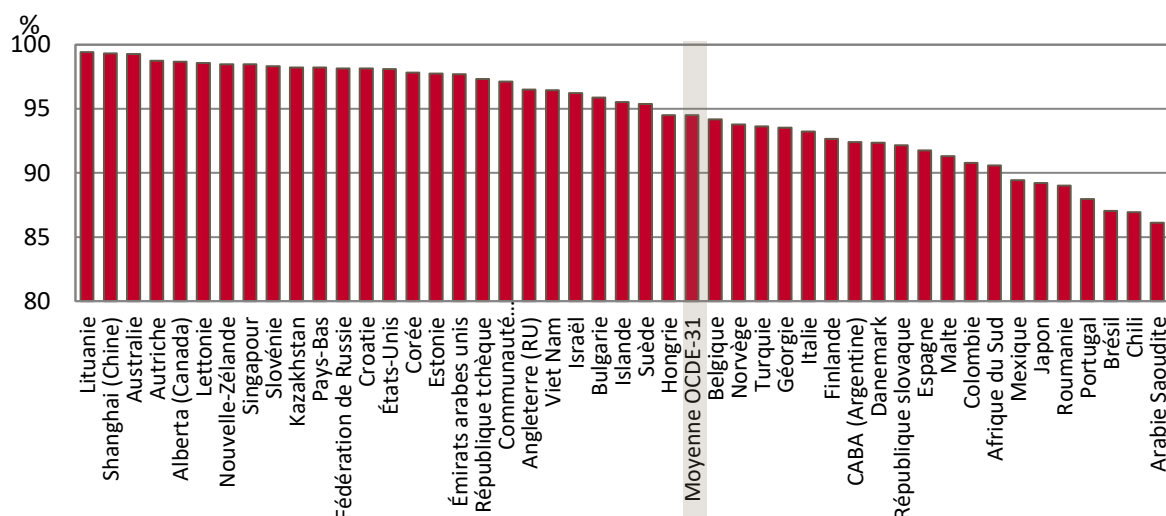
En France, la formation continue des enseignants a fait l'objet de nombreux travaux, recherches et rapports nationaux et internationaux qui soulignent régulièrement et de façon convergente ses déficits (Cour des comptes, 2015 & 2017; Igen⁴, 2017 ; OCDE, 2014, 2015 & 2019). Les enseignants français de collège suivent en moyenne un peu plus de trois jours et demi de formation continue par an, soit un peu moins que les autres agents publics de catégorie A (Cour des comptes, 2015). Les mêmes enseignants français, de façon significative, bénéficient de moins de jours de formation que les enseignants des autres pays de l'OCDE, pour lesquels le nombre moyen de jours de formation est de huit, soit plus de deux fois plus environ que les enseignants français (*idem*). Dans la majorité des pays européens, la formation continue est une composante obligatoire de l'exercice de la profession enseignante ou constitue une voie nécessaire pour obtenir une promotion, ce qu'elle n'est que pour les enseignants du primaire en France, et dans des proportions inférieures à ce qu'elle est en moyenne dans les autres pays de l'OCDE.

Les études les plus récentes comme l'enquête Talis⁵ 2018 (OCDE, 2019) confirment que si le taux des participations des enseignants du primaire est plus élevé que celui du secondaire, c'est en France qu'on trouve la plus grande différence dans la participation aux actions de DPC entre les enseignants du primaire et du secondaire, ce qui est bien sûr à mettre en lien avec son caractère obligatoire dans le primaire et non obligatoire dans le secondaire. C'est également en France que le pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire (collège) participant au DPC est le plus faible (83 %) de tous les pays et économies participant à Talis (le taux de participation dépasse 90 % dans la plupart d'entre eux).

⁴ Inspection générale de l'Éducation nationale.

⁵ *Teaching and learning international survey*. L'enquête internationale Talis sur l'enseignement et l'apprentissage, est réalisée tous les cinq ans sous l'égide de l'OCDE depuis 2008 auprès des enseignants et des chefs d'établissement. En 2018, 48 pays ont participé à l'enquête, 23 pays enquêtés, dont la France, sont dans l'Union européenne. Plus de 3 000 enseignants de collège en France, 150 000 dans le monde, ont répondu à l'enquête.

Figure 1. Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant participé à des activités de développement professionnel¹



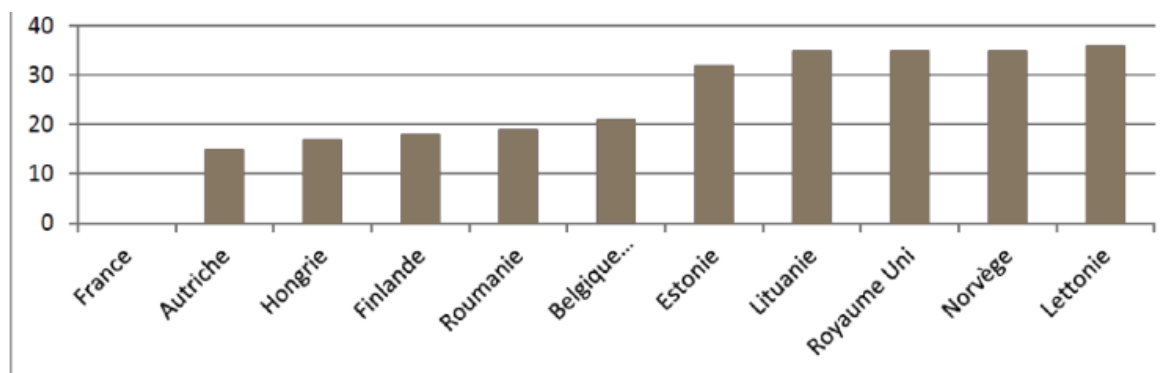
1. Désigne les activités de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants ayant participé à des activités de développement professionnel au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, Tableau I.5.1.

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/888933944502>

Figure 2. Temps annuel obligatoire minimum (en heures) que les professeurs du second degré doivent effectuer en formation continue



Source: Eurydice, 2008

Sur un plan international (Commission européenne, 2013 ; OCDE, 2015), la France a été identifiée en fort décalage avec de nombreux autres pays sur le plan de la formation continue de ses enseignants, sur différents critères :

- le faible volume qui y est consacré ;
- son caractère non contraignant et sans effet sur les carrières des enseignants qui s'y engagent ;
- le déficit voire l'absence d'articulation et de continuité entre la formation initiale et la formation continue des personnels ;
- le faible impact des actions de formation sur les pratiques professionnelles.

Les enseignants français sont donc moins nombreux à participer à des activités de formation continue que leurs collègues des autres pays et pour des durées plus courtes (OCDE, 2014 & 2019). Cet engagement faible dans les actions de formation continue s'explique moins par l'absence d'opportunités de participer à des actions de formation que par un sentiment majoritaire parmi les enseignants français que la formation continue est déconnectée de leurs besoins réels, faiblement ancrée dans les réalités du travail enseignant dans la classe, concourt insuffisamment à la valorisation de leur expérience ou à la consolidation de l'expertise et de la carrière, et qu'elle n'est finalement que faiblement utile pour l'exercice quotidien de l'activité et le développement professionnel (Depp, 2019 ; OCDE, 2019).

Enfin, au-delà du cadre général du droit de la fonction publique issu de la loi n°2007-148 du 2 février 2007 de modernisation de la fonction publique qui reconnaît le droit à la formation professionnelle tout au long de la vie aux fonctionnaires, le caractère faiblement contraignant de la formation continue dans la limite de 3 jours par an seulement pour les enseignants du premier degré, combinée à la variabilité du soutien aux frais de déplacement engagés par les enseignants dans le cadre de leur participation à des actions de formation, constituent encore des éléments de fragilisation de l'engagement des enseignants qui a été souligné (Cour des comptes, 2015 et 2017).

Les études de l'OCDE soulignent de longue date (OCDE, 2005, 2013 et 2015) que les enseignants français sont parmi ceux qui se considèrent les moins bien préparés sur les plans pédagogique-didactique et de la gestion de la classe au quotidien. Ils sont aussi ceux, parmi les enseignants du secondaire inférieur des pays européens, qui se sentent les moins efficaces pour améliorer la compréhension des élèves en difficulté pour les sciences (45 % contre 68 % en moyenne) et les mathématiques (61 % contre 79 %) (TIMSS, voir rapport Cour des comptes, 2017). Ils sont enfin parmi ceux, au sein des pays de l'OCDE, dont la participation active à des actions de formation continue est freinée par un déficit de lisibilité, de soutien et d'incitation à leur engagement, alors que les démarches d'accompagnement et d'incitation à s'engager dans des actions de DPC dans de nombreux pays de l'OCDE est corrélé à un taux élevé de participation et d'appréciation positive des contenus de formation (Talis 2018).

83 % des enseignants français et 94 % de chefs d'établissement français déclarent avoir participé, au cours de l'année précédant l'enquête Talis 2018, à au moins une activité de formation continue. Si les professeurs ayant déclaré au moins une activité de formation continue au cours des 12 derniers mois sont une majorité (71 %) à rapporter un impact positif sur leurs pratiques d'enseignement, c'est toutefois une proportion inférieure à la moyenne OCDE (82 %) et à la moyenne UE (79 %).

Le sentiment d'impréparation des enseignants du second degré concerne tant la formation initiale, notamment sur le plan de la gestion de la diversité des élèves, la prise en charge pédagogique individualisée (24 % des enseignants, contre 19 % en 2013 et 13 % pour la moyenne européenne en 2018), des besoins éducatifs particuliers (un tiers des enseignants français rapportent un besoin élevé, contre 27 % en 2013 et 21 % pour la moyenne européenne en 2018), que la formation continue, dont les contenus sont jugés inadaptés et trop éloignés des besoins professionnels. L'enquête Talis 2018 confirme celle de 2013 en révélant que les attentes déclarées des enseignants en matière de formation continue ne sont pas satisfaites, notamment dans les domaines de la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques et du conseil sur l'orientation professionnelle des élèves. 83 % disent n'avoir jamais été consultés sur l'offre de formation (Talis 2018).

Pour la France, qui participait pour la deuxième fois à l'enquête Talis, la dégradation du sentiment d'autoefficacité des enseignants de collège s'accroît de façon notable par rapport à l'enquête de 2013, et de façon plus forte que dans la moyenne des pays européens (OCDE, 2014 et 2019 ; MENJ-Depp, 2019).

Tableau 1. Pourcentage d'enseignants de collège s'estimant bien ou très bien préparés en formation initiale

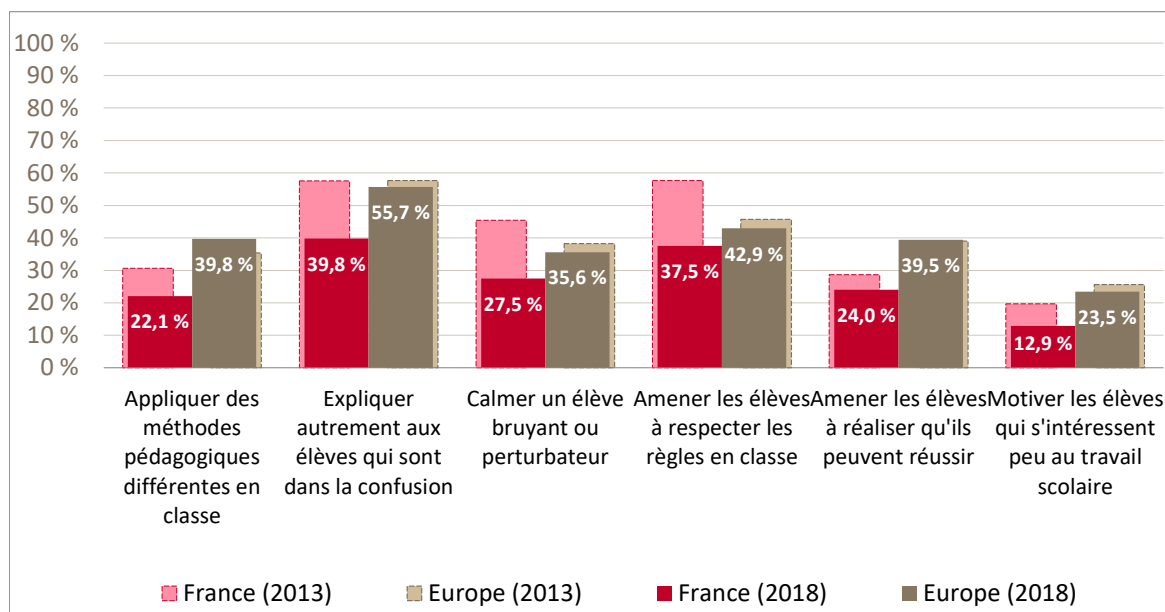
	Enseignement à des élèves de niveaux différents	Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue	Utilisation des TIC	Gestion de la classe et du comportement des élèves	Suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves
France	25 %	8 %	29 %	22 %	26 %
Angleterre	69 %	43 %	51 %	68 %	57 %
Australie	38 %	27 %	39 %	45 %	42 %
Espagne	28 %	26 %	36 %	35 %	44 %
Finlande	35 %	14 %	21 %	29 %	32 %
Italie	37 %	19 %	36 %	48 %	51 %
Suède	61 %	32 %	37 %	55 %	57 %
Moyenne UE	42 %	24 %	39 %	47 %	47 %
Moyenne Talis	50 %	31 %	49 %	60 %	60 %

Lecture : en France en 2018, 25 % des enseignants s'estiment bien ou très bien préparés lors de leur formation initiale pour l'enseignement à des élèves de niveaux différents, contre 42 % pour la moyenne UE et 50 % pour la moyenne Talis.

Source : MENJ-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

Réf. : *Note d'information*, n°19.23 © DEPP

Figure 3. Sentiment d'auto-efficacité des enseignants de collège en 2013 et en 2018



Lecture : en France en 2018, 22,1 % des enseignants de collège interrogés déclarent une grande capacité à appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe, contre 30,6 % en 2013, 39,8 % de leurs collègues européens en 2018 et 35,4 % d'entre eux en 2013.

Champ : au niveau européen, l'échantillon est restreint aux 15 pays (hors la France) ayant participé à Talis 2013 et Talis 2018.

Source : MENJ-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis. Réf. : *Note d'information*, n°19.23 © DEPP

La formation continue en France s'est longtemps caractérisée par une conception à la fois descendante, distributive et prescriptive des contenus de formation, le plus souvent déployés dans une préoccupation d'accompagnement des réformes curriculaires ou des priorités nationales et/ou académiques ponctuelles (Igen, 2017 & 2018). De fait, elle ne peut être reçue par les enseignants comme ressource à leur propre développement professionnel indexé à des contextes d'enseignement et de travail qui ont leurs spécificités propres.

Cette conception classique de la formation continue des enseignants s'inscrit dans une vision verticale et uniforme du système d'enseignement qui fait depuis longtemps l'économie d'un véritable diagnostic des besoins et d'une ingénierie qui permettrait la mise en œuvre d'actions de formation raisonnées et indexées à des contextes éducatifs particuliers. Mais cela repose sur un travail d'audit et d'une identification des acquis, besoins et attentes – réelles selon les rapports existants – des destinataires d'actions de formation ciblées, qu'il s'agisse des personnels d'enseignement ou de direction, qui ne sont pas (ou pas assez) partie prenante de l'élaboration des plans académiques de formation (Igen, 2017 & 2018).

Descendante dans sa conception et morcelée dans sa forme, combinant sans souci de cohésion d'ensemble, sans articulation raisonnée et sans effort de capitalisation des conférences, ateliers, interventions ponctuelles éloignées des terrains professionnels, l'offre de formation continue en France ne s'expose pas comme un ensemble cohérent et structurant d'une politique éducative et de formation globale (Igen, 2017). De fait, elle ne s'inscrit pas dans une démarche instruite de promotion des pratiques professionnelles

existantes et de développement professionnel des personnels d'éducation et de direction des établissements scolaires.

B. Une intégration progressive mais insuffisante des actions de développement professionnel continu

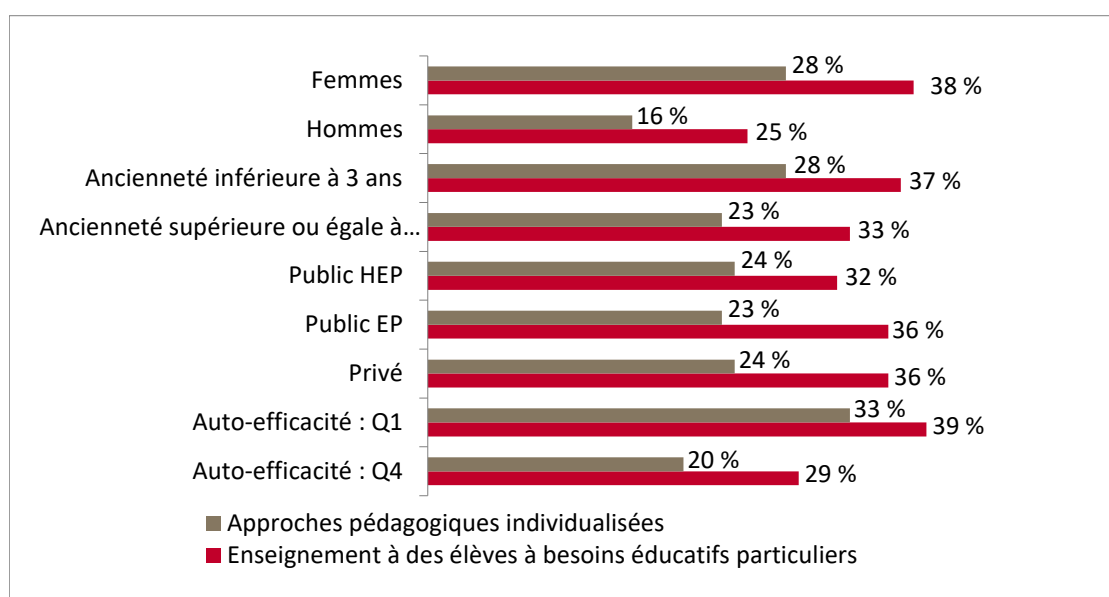
La notion de développement professionnel continu, souvent et peut-être un peu rapidement identifiée comme voie privilégiée pour promouvoir à la fois l'épanouissement professionnel des enseignants, la réussite scolaire des élèves et *in fine* l'efficacité et les performances du système éducatif français, est appelée à se substituer à celle de formation continue qui n'apparaît pas ou plus en phase avec les modalités d'engagement.

En conséquence d'un déficit d'adhésion et d'efficacité des dispositifs existants (Igen, 2017 & 2018), les politiques de formation continue en France ont ainsi amorcé un tournant qui ferait passer d'une conception verticale et disciplinaire de la formation continue à une approche plus endogène, centrée sur les difficultés du travail quotidien et sur les enjeux de développement professionnel et personnel des enseignants. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation introduit en 2013 (MEN, 2013) le concept de développement professionnel comme une composante attendue de tous les personnels d'éducation⁶.

Cependant, les dispositifs ont pour l'heure faiblement intégré ces ambitions. Les rapports ministériels et des inspections générales en appellent depuis plusieurs années (MEN, 2015 ; Igen, 2013, 2015, 2017 & 2018) à un renouvellement profond à la fois des modalités de conception et de pilotage des actions de formation continue et, de façon corrolaire, de développement professionnel et d'accompagnement des carrières des enseignants dans le cadre d'une authentique gestion des ressources humaines.

⁶ L'arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation comprend la compétence 14 qui requiert de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ».

Figure 4. Besoins élevés en formation continue, selon les enseignants de collège (en %)



Lecture : en France en 2018, les enseignantes sont 28 % à exprimer un besoin élevé de formation continue pour la mise en œuvre d’approches pédagogiques individualisées et 38 % s’agissant de l’enseignement à des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Champ : l’échantillon est restreint aux enseignants français interrogés de collège dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJ-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

Réf. : *Note d’information*, n°19.23 © DEPP

Plusieurs rapports produit par l’Igen consacrés à la formation continue, prenant appui sur les expériences internationales dans le domaine, encouragent à repenser l’offre de FC en développant des actions fondées sur l’expression individuelle et collective des besoins. Le développement professionnel et personnel des enseignants devient le point de référence assigné à la politique ministérielle et académique de formation, qui doit être élaborée en lien étroit avec la spécificité des contextes d’enseignement et de formation et les besoins individuels et collectifs des personnels d’enseignement (Depp, 2014 ; Igen 2010 ; 2013 ; 2017).

Les enjeux sont pluriels et sont fermement avancés par les autorités nationales comme une ambition forte de transformation de la formation continue des enseignants dans les prochaines années, notamment par un rapprochement de l’offre de formation du lieu d’exercice professionnel des enseignants, par l’intégration du temps de formation continue dans le temps de service des personnels et par la diversification et la mise en cohérence des modalités de formation et par un transfert de compétences au sein des équipes pédagogiques (classes ouvertes, visites de classes, observations croisées, échanges de pratiques entre pairs, etc.) (Igen, 2017). La mise en œuvre de ce programme de renouvellement du pilotage de la formation continue des enseignants est encore partielle, malgré des évolutions notables, sur ce plan, dans le domaine de la formation aux usages éducatifs des technologies de l’information et de la communication (TIC) et dans la mise en place de formations hybrides (Dgesco, 2017)⁷. En outre, les académies inscrivent de plus en plus cette ambition de rénovation de la formation continue au cœur de

⁷ Une formation hybride, qui vient de la notion de langue anglaise « *blended learning* », est un modèle ou une forme pédagogique qui se caractérise par la combinaison de séquences de formation distancielle, ou en ligne (*e-learning*) et de formation en présentiel. Par dispositif hybride, on entend le plus souvent une juxtaposition, une alternance ou une articulation entre les cours en ligne et en présentiel.

leur projet académique, au service d'un développement professionnel au long cours des enseignants et non plus comme des fournisseurs de contenus ou de modules de formation ponctuels. Les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espé) – devenues les Instituts supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé) depuis la loi pour une école de la confiance de 2019 – ont pour mission élargie la construction, en lien avec les rectorats académiques, de la formation continue des personnels d'éducation. Mais leurs efforts sont concentrés sur leur mission de formation initiale et le bilan en matière de formation continue est diversement positif et très variable selon les académies.

Cette réorientation programmatique de la politique de formation continue sous l'angle d'un pilotage des actions de formation centré sur le développement professionnel des enseignants est inspirée, de façon souvent explicite, par les exemples étrangers de promotion d'une politique GRH gouvernée par la notion de DPC des enseignants. Elle est mue par une préoccupation de mise en œuvre d'une authentique politique de gestion des ressources humaines qui fait défaut dans le système éducatif français, et qui est susceptible à la fois d'accroître l'attractivité du métier d'enseignant et les perspectives de carrière et de mobilité professionnelle en cours d'emploi, de restaurer l'image de la profession et la motivation des personnels en exercice et leur engagement dans une démarche de formation tout au long de la vie.

C. Les prestataires institutionnels de développement professionnel en France

En France, pour l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale, quels que soient leur statut et leur stabilité dans le poste (titulaires ou suppléants), une formation continue est proposée chaque année. La formation est pilotée par l'institution scolaire. Très cadrée, elle s'organise de manière descendante depuis le plan national de formation jusqu'aux plans académiques et départementaux, voire de circonscription. Pour une description plus poussée des différents cadres formels qui organisent la formation continue des personnels d'éducation, nous renvoyons au rapport du Cnesco publié à l'occasion de la conférence de comparaisons internationales qui s'est tenue en novembre 2020 (Cnesco, 2021).

1. Le plan national de formation (PNF)

Le plan national de formation (PNF) est destiné principalement à la formation des formateurs et plus largement aux cadres en responsabilité de formations (comme les directeurs académiques des services de l'Éducation nationale – DASEN – et leurs adjoints, les inspecteurs de l'Éducation nationale – IEN, les conseillers pédagogiques, les médecins scolaires etc.). Les formateurs, souvent identifiés et désignés par les recteurs d'académie et selon le grade, par les corps d'inspection, interviennent, une fois formés, dans leurs académies respectives ; ils sont donc des relais de la politique ministérielle. Comme l'indique le site Eduscol⁸, l'objectif est de « permettre la démultiplication des formations nationales ».

Le PNF s'inscrit dans un schéma directeur de formation continue défini pour trois ans en fonction des réformes en cours et des questions vives en éducation. Par exemple, pour l'année scolaire 2019-2020, il propose trois axes thématiques :

1. Se situer dans le système éducatif (cet axe comporte 14 actions de formation qui traitent de sujets aussi variés que la déontologie, l'école inclusive, l'instruction obligatoire à 3 ans, la gestion des ressources humaines...) ;

⁸ <https://eduscol.education.fr/>

2. Se perfectionner et adapter ses pratiques professionnelles (avec des propositions transversales pour tous statuts ou encore des propositions thématiques ciblées pour certaines catégories de personnels comme les personnels pédagogiques, de santé, d'encadrement) ;
3. Être accompagné dans son évolution professionnelle et valoriser ses compétences (cet axe prend en compte les besoins individuels de chacun des personnels : préparation aux concours, validation des acquis de l'expérience – VAE, préparation à un changement de fonction....) (extraits du site Eduscol).

2. Le plan académique de formation (PAF)

La formation est également dispensée au niveau de chaque académie, à partir des orientations nationales, mais en ménageant également une adaptation aux besoins locaux. Chaque rectorat est doté d'un service de la formation continue et le programme de formation correspond à une double déclinaison des orientations nationales et des priorités académiques. Rappelons à ce titre que chaque académie détermine pour 3 ans un projet académique, réalisé à partir d'un état des lieux des réalités éducatives mais aussi d'un ensemble de facteurs sociaux, économiques, culturels spécifiques aux territoires étudiés. Il existe à ce jour 35 plans académiques de formation.

Le site Eduscol⁹ indique que toute démarche d'élaboration d'un PAF se décline selon les étapes suivantes :

1. recueil et analyse des besoins de formation en fonction des priorités nationales, du projet académique et des attentes des personnels ;
2. définition des priorités académiques ;
3. élaboration des réponses de formation ;
4. réalisation du PAF ;
5. évaluation.

3. Le développement professionnel continu des personnels de direction et d'encadrement

Chez les personnels de direction et d'encadrement (chefs d'établissement, inspecteurs, directeurs académiques...), la formation continue est principalement dispensée de deux façons complémentaires : par une équipe de formateurs issue des personnels les plus aguerris et appartenant à un vivier disponible aux niveaux local et national ; et par des intervenants extérieurs, souvent universitaires, identifiés pour leurs objets spécifiques de recherche et sollicités en tant que de besoin.

Depuis 1997, les personnels de direction et d'encadrement sont formés au sein d'une structure commune pilotée par le ministère de l'Éducation nationale (École supérieure de l'Éducation nationale – ÉSÉN, intégrant à partir de 2007 l'enseignement supérieur et la recherche pour devenir ÉSÉNESR). En décembre 2018, l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) a remplacé l'ÉSÉNESR ; l'un de ses deux départements est dédié à la formation continue des cadres. L'institut offre ainsi un ensemble de formations en présentiel ou à distance. Il propose aussi des ressources disponibles en ligne sur son site Internet. Les formateurs de l'IH2EF appartiennent le plus souvent aux équipes locales qui animent la formation continue dans les académies. Ils ont fait acte de candidature pour être recrutés en qualité de formateurs de l'institut. L'institut s'appuie également sur un ensemble d'experts nationaux (notamment des universitaires et des inspecteurs généraux) et de chercheurs internationaux qui offrent des éclairages

⁹ <https://eduscol.education.fr/cid46777/carte-des-plans-academiques-de-formation.html>

particuliers sur différents thèmes d'analyse en lien avec l'actualité en éducation (comme le décrochage scolaire, l'inclusion de tous les élèves, l'apport des neurosciences...) et les questions d'animation et d'encadrement des équipes (les collectifs de travail, la régulation des conflits, la qualité de vie au travail, la gestion des ressources humaines...). De ce point de vue, les résultats des grandes enquêtes internationales (PISA, TIMSS, PIRLS¹⁰ ...) et les rapports thématiques produits par les organisations supranationales (Commission européenne, OCDE, Unesco, Unicef...) alimentent la réflexion et sont susceptibles de nourrir les pratiques professionnelles en les faisant évoluer.

Si la formation des personnels de direction et d'encadrement s'appuie sur des chercheurs qui apportent un éclairage scientifique sur l'actualité de la recherche en éducation et ses enjeux, on observe un rapprochement entre les structures de formation institutionnelles (comme l'IH2EF) et l'Université, de manière à proposer aux cadres qui le souhaitent un cursus complet de formation avec diplomation, ou des modules capitalisables qui peuvent à terme déboucher sur l'obtention d'un diplôme. C'est par exemple le cas du master national à distance « Management des organisations scolaires (M@dos) » qui bénéficie d'une convention entre le ministère de l'Éducation nationale représenté par son institut de formation (IH2EF) et plusieurs universités françaises contributives qui prennent en charge les différentes parties de la formation¹¹. Ce montage original a permis de créer à partir de 2009 une offre diplômante de formation de haut niveau pour les personnels d'encadrement de l'Éducation nationale. Réalisé en deux ans, ce master pluri-disciplinaire est construit sur un parcours hybride et collaboratif. L'IH2EF enrichit chaque année sa formation grâce à d'autres partenariats universitaires¹².

4. Les réseaux institutionnels dédiés à la formation

Pour l'ensemble des personnels, et parallèlement aux offres de formation institutionnelles déjà citées, des structures de formation comme le réseau Canopé (réseau de création et d'accompagnement pédagogiques, anciennement centre de documentation pédagogique) sont implantées dans chaque académie depuis de nombreuses années et viennent localement en soutien aux professionnels. Par exemple, le réseau Canopé (auquel le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information – CLEMI – est aujourd'hui rattaché) organise des conférences pédagogiques, des sessions de formation à destination principalement des enseignants sur les outils pédagogiques et les programmes scolaires et met à disposition des ressources (comme les mallettes pédagogiques, composées de documents de cadrage, de fiches à adapter, d'outils numériques, de témoignages). D'autres structures se sont spécialisées sur des publics cibles parmi lesquelles l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des élèves en situation de handicap et les enseignements adaptés (INSHEA) qui propose des formations sur les questions liées au handicap et à la grande difficulté scolaire ; France Éducation international (anciennement Centre international d'études pédagogiques – CIEP) couvre pour sa part le champ du développement de la langue française et la coopération internationale en éducation. Des sessions de formation pour des publics volontaires, des conférences ouvertes à tous y sont organisées et font l'objet de publications dans la revue portée par cet organisme (*Revue internationale d'éducation de Sèvres*).

Mises à part ces structures qui font partie du ministère de l'Éducation nationale, des offres de formation proviennent aussi des associations. Chaque discipline scolaire possède son association professionnelle qui

¹⁰ « *Progress in International Reading Literacy* » : Enquête internationale sur le développement des compétences en lecture menée auprès des élèves de CM1

¹¹ <https://deccid.univ-lille.fr/scienceseducation/formations/master-management-scolaires/>

¹² <https://www.ih2ef.gouv.fr/partenariats-universitaires>

structure et défend son propre champ disciplinaire au regard des *curricula* existants et des réformes. Il existe aussi des associations militantes qui portent des courants pédagogiques et assure des formations spécifiques (par exemple, l'institut coopératif de l'école moderne – ICEM – qui développe la pédagogie Freinet). On trouve également un nombre important d'associations dites « complémentaires de l'école » (dont font partie certaines associations pédagogiques), qui ont reçu un agrément ministériel les autorisant à intervenir dans les écoles et établissements scolaires et à former les personnels et les élèves. Dans ce cas, ce sont généralement les personnels de direction qui sollicitent ces associations en fonction des thèmes sur lesquelles elles sont identifiées (par exemple certaines formes de handicap, la communication non violente, la médiation par les pairs, le développement des compétences psychosociales). La démarche est simple (la demande est préalablement présentée au conseil d'administration pour avis et vote) et relativement souple, les associations s'adaptant aux contraintes des écoles et établissements. Les associations apportent alors une contribution ciblée qui ne pouvait pas être dispensée par l'établissement lui-même. Se jouent ici la dynamique territoriale autour de la construction de partenariats et la complémentarité des approches. Cette dynamique, parce qu'elle se situe au plus près des besoins des personnels, est encouragée par l'institution. Cela permet effectivement de développer une offre de proximité qui inclut des équipes ou un ensemble d'acteurs locaux rencontrant les mêmes difficultés ou souhaitant faire évoluer de manière collective leurs pratiques professionnelles. Cette formation locale, sur-mesure, est réalisée à la demande des établissements et renforce les offres plus générales.

5. Les formations qualifiantes, certifiantes ou diplômantes

Rappelons tout d'abord que le processus de Bologne, sous l'impulsion de quelques pays membres de l'Union européenne (Allemagne, France, Italie, Royaume-Uni), a été initié dès 1998 pour améliorer la mobilité et l'employabilité des étudiants européens et produire en Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique au monde » (Charlier, 2009 ; Croché, 2010). Ce processus a conduit en 2010 à la création de l'espace européen d'enseignement supérieur (EEES) se concrétisant par une harmonisation des systèmes nationaux (Licence, Master, Doctorat – LMD) et une reconnaissance des qualifications au niveau de l'Union européenne avec le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (*European Credit Transfer System* – ECTS). Le système LMD a entraîné un essor des demandes de qualifications. Comme pour de nombreuses formations axées sur l'identification et l'accompagnement des hauts potentiels (Mottis, 2008), le niveau master a été requis en 2010 pour le recrutement des enseignants.

Cette situation nouvelle a de fait interrogé les personnels qui, parce qu'ils étaient entrés plus tôt dans la carrière, n'avaient pas ce niveau de diplôme. Certains ont alors opté pour une reprise d'études de manière à se sentir plus crédibles face à ces nouveaux collègues recrutés avec le master ; c'est par exemple le cas à l'université de Lille où les étudiants du master Ressources Humaines dans les Institutions Éducatives (RHIE) ont tous une longue expérience professionnelle dans la fonction publique et visent un diplôme de niveau 7 pour gagner en légitimité et conforter leurs acquis. En tout état de cause, la masterisation a eu une incidence sur la formation, dans ses contenus et son organisation, mais aussi sur les formateurs eux-mêmes. De ce point de vue, Eric Maleyrot (2012, p. 82) souligne le malaise des maîtres formateurs (pour le premier degré) qui ont alors regretté voire dénoncé un manque de reconnaissance de leurs compétences spécifiques, auquel s'est ajouté un manque de légitimité ressenti face aux intervenants universitaires (Perez-Roux, 2012, p. 51).

Ce sentiment d'un déni de reconnaissance qui a pu toucher les formateurs, relié à une montée générale en diplomation, a sans doute contribué à envisager des reprises d'études et/ou des demandes spécifiques de

formation. Le métier de formateur s'est aussi professionnalisé, n'étant plus seulement centré sur la maîtrise et le transfert de savoirs professionnels reconnus par l'institution, mais sur une montée en compétences dans le cadre de formations de formateurs.

Les formations qualifiantes sont réalisées sous forme de modules dispensés par des formateurs agréés par l'Éducation nationale (universitaires, consultants spécialisés...) et proposent une progressive montée en compétences dans un domaine particulier, par exemple la maîtrise des outils technologiques, la laïcité, le harcèlement (avec parfois plusieurs niveaux de spécialisation). Ces formations délivrent une attestation de stage ou un document de validation qui permettent ensuite d'être identifié et sollicité dans le cadre de cette spécialisation. Certains personnels deviennent alors « référents » (« référent laïcité », « référent citoyenneté », « référent sécurité », « référent harcèlement » ...) ou « personnes ressources », directement sur leur lieu de travail ou dans le secteur géographique de leur activité professionnelle (pour un bassin de formation par exemple).

D'autres formations délivrent **une certification** : c'est le cas du certificat d'aptitude aux fonctions de maître formateur (CAFIPEMF, pour le premier degré d'enseignement) et le certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (CAFFA, pour le second degré d'enseignement). La formation consiste en une préparation aux épreuves d'admissibilité et d'admission pour les titulaires ou non titulaires qui justifient d'au moins cinq années d'ancienneté dans la fonction d'enseignant. L'obtention du CAFIPEMF permet notamment de postuler aux fonctions de Conseiller pédagogique ou d'être maître formateur dans un INSPÉ et de participer à la formation des professeurs des écoles (en formations initiale et continue). Le titulaire du CAFA peut quant à lui postuler dans un INSPÉ aux fonctions de formateur académique pour le second degré.

Ces titres offrent ainsi la possibilité d'évoluer dans la carrière et de prétendre à d'autres fonctions, à partir de l'exercice initial du métier d'enseignant.

6. Formation continue et suivi (voire « traçabilité ») des personnels formés

La formation professionnelle continue portée par l'institution scolaire est susceptible de créer un suivi des personnels dans la mesure où les choix thématiques qu'ils opèrent et le nombre de formations auxquels ils assistent chaque année sont identifiés et comptabilisés. On note ainsi que la participation à la plateforme numérique M@gistère produit une traçabilité (par l'inscription, le nombre de connexions...). Cette formation est aussi « à la base d'indicateurs (nombre et pourcentage de professeurs formés sur M@gistère en académie et au national) présents dans le dossier du dialogue de gestion stratégique et de performance entre le ministère et les académies, ce qui ne peut manquer d'alerter la gouvernance académique en cas de difficultés » (Lion, 2016, p. 122). On s'aperçoit ici que la formation continue des personnels est corrélée à la notion de performance du système (un système scolaire qui semble alors attendre un retour sur investissement).

Que ce soit dans les pays qui ont développé un système scolaire centralisé, comme c'est le cas en France, ou dans ceux qui ont choisi la décentralisation comme mode de gouvernance, l'entité « établissement » constitue un espace privilégié pour la formation (Bouvier, 2012). Plusieurs raisons motivent cette option. Comme l'explique Annie Feyfant (2013, p. 1), « Quel que soit le secteur professionnel, le développement professionnel s'envisage au premier chef dans le lieu d'exercice de ce métier ». Cela correspond à un besoin de proximité (se situer au plus près des réalités scolaires vécues), et répond à une meilleure contextualisation de l'activité professionnelle. L'établissement scolaire, parce qu'il s'inscrit dans un

écosystème structuré autour d'enjeux locaux qui font sens pour l'ensemble des personnes qui s'y impliquent, peut progressivement devenir une organisation apprenante (Argyris, Schön, 1978 ; Senge, 1990).

Le modèle de l'organisation apprenante renvoie à la création d'un collectif de travail qui, tenant compte des caractéristiques propres à la structure et de l'implication des participants, va initier un renouvellement des pratiques professionnelles, davantage axé sur la collaboration effective de tous et l'enrichissement mutuel. Ce modèle, parce qu'il s'appuie sur un collectif structuré et cohérent, est supposé mieux s'ajuster aux besoins du public scolaire et à son environnement, grâce aux efforts de chacun. Il est aussi supposé développer la créativité et créer de la souplesse dans l'exécution des tâches.

L'organisation apprenante apparaît ainsi comme une incitation à collaborer davantage au sein de l'établissement, sachant que ce n'est pas une démarche ordinaire que les enseignants, en particulier du secondaire, pratiquent volontiers (Borges, Lessard, 2007).

Cette démarche est coordonnée et soutenue par la direction de l'établissement scolaire qui s'ouvre alors à un management plus participatif où chacun va pouvoir apporter sa contribution. Pour cela, le chef d'établissement, même s'il reste le référent hiérarchique, accepte de mettre en partage une partie de ses prérogatives, optant pour un leadership plus intégré (Garant, Letor, 2014), mais il attend en contrepartie que ses collaborateurs s'engagent pleinement dans la démarche initiée. Cette modalité d'organisation prônant l'ouverture peut s'avérer particulièrement prometteuse dans la mesure où le travail collégial, articulant collaboration pédagogique et participation aux décisions de l'établissement, est aussi potentiellement régulateur des pratiques (Lessard, Barrère, 2005, p. 131).

Ainsi, parce que l'on s'appuie sur des espaces de proximité où les collectifs de travail peuvent plus facilement se créer et collaborer autour d'activités communes, la formation entre alors dans « un processus continu de perfectionnement professionnel » (Rakocevic, 2019, p. 61).

En outre, en prenant l'établissement scolaire comme espace de référence pour la formation, des changements organisationnels mais aussi individuels s'opèrent qui mettent l'accent sur la responsabilité de chacun des acteurs – et donc sur leur engagement à se former et à progresser. La formation apparaît en définitive comme un levier qui contribue à accroître la performance globale de l'organisation et plus particulièrement à accentuer la réussite des élèves. On passe ainsi de « l'obligation de résultats à l'obligation de compétences » (Gather Thurler, 2019, p. 140).

Cette dimension établissement semble en plein essor. À ce titre, le Conseil de l'Union européenne, dans sa recommandation 2018/C-189/01 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (rubrique « soutien du personnel éducatif »), insiste sur le lien à promouvoir entre collaboration accrue des personnels et développement professionnel pour une montée en compétences individuelle et collective :

« Les échanges de personnel, l'apprentissage par les pairs et les conseils entre pairs, qui permettent de gagner en souplesse et en autonomie dans l'organisation de l'apprentissage, les réseaux, la collaboration et les communautés de pratiques pourraient aider les membres du personnel éducatif à élaborer des méthodes orientées vers les compétences dans leurs contextes spécifiques ».

Les travaux de Luc Ria et de son équipe (2015, 2016) montrent, de ce point de vue, comment créer des communautés d'apprentissage professionnel en favorisant une démarche d'identification et d'analyse basée sur les gestes professionnels ordinaires et les comportements spontanés. L'établissement scolaire devient ici un point d'appui particulièrement approprié pour développer la formation sur le long terme, dans une perspective d'accompagnement et de soutien des personnels, devenant ainsi « une nouvelle aire de professionnalisation » de la communauté éducative encore apprenante (Lussi Borer & Ria, 2016, p. 237).

Les personnels des établissements sont amenés, dans cette logique, à prendre en charge eux-mêmes la transformation de leurs pratiques, avec le soutien de l'institution. Mais, pour autant, si ces pratiques produisent un supposé gain d'efficacité au niveau de l'établissement scolaire, on peut se demander si, parallèlement, elles entraînent véritablement un effet positif sur le développement professionnel des enseignants. Selon Annie Feyfant (2013, p. 7) : « On peut considérer que les espaces de co-construction des connaissances sont des dispositifs de développement professionnel, dès lors qu'il y a émergence de groupes d'enseignants qui ressentent le besoin de se lancer dans un projet collaboratif ». Comment le besoin de collaborer s'exprime-t-il ? Et quels types de projets les enseignants souhaitent-ils particulièrement valoriser ?

Les limites du modèle :

- Le travail collectif des enseignants, même porté par l'établissement scolaire sous forme d'incitation, ne va pas de soi. Des conditions sont nécessaires pour que ce travail se mette en place et surtout se poursuive jusqu'à devenir stabilisé et pérenne, prenant alors la forme d'une culture professionnelle revendiquée comme telle. « La collaboration entre enseignants suppose confiance partagée, sentiment de compétence élevé et recherche d'une amélioration de son travail pédagogique » (Feyfant, 2015, p. 26). Pour que les enseignants trouvent leur intérêt dans ces propositions, des retombées concrètes de l'investissement consenti au niveau de l'établissement sont également attendues au niveau de la classe, dans la pratique professionnelle quotidienne (Dupriez, 2010).
- Les formations locales présentent l'avantage de se situer au plus près des préoccupations contextualisées des acteurs éducatifs, les amenant peut-être à une plus grande participation aux activités de formation et à plus d'innovations car elles sont ancrées dans des situations professionnelles qui les touchent directement et font sens pour eux. Mais parallèlement, se pose la difficulté liée au possible développement d'une culture de l'entre-soi, éloignée des enjeux plus globaux et des prescriptions nationales.
- Il n'est pas non plus certain que ces « bonnes pratiques », identifiées comme pertinentes, produisent l'essaimage souhaité au-delà de la structure où elles ont été initiées. La question de leur transférabilité se pose avec acuité.
- Ce modèle de l'organisation apprenante, étayé par l'engagement des acteurs eux-mêmes et la recherche d'une « panoplie de bonnes pratiques » (Feyfant, 2015), est souvent associé à un modèle libéral d'autonomie des établissements dans lequel la responsabilité de tous les participants est requise. De ce point de vue, Vincent Dupriez (2010) note que le travail collectif et l'engagement des enseignants, se structurant au sein d'une communauté d'apprentissage, deviennent de véritables outils de gestion. Cette dérive est également relevée par Frédéric Saussez (2016) qui montre comment ce mouvement en faveur des communautés d'apprentissage s'inscrit dans le modèle

libéral nord-américain du *School Improvement* qui met l'accent sur la recherche de « l'enseignant efficace ». Or, on sait que l'enseignant efficace, dans le cadre de la politique d'*accountability* mise en place dans les pays anglo-saxons depuis une trentaine d'années (Maroy, 2013), est un enseignant tributaire de nombreuses évaluations directes et indirectes (en fonction des résultats de ses élèves) et que celles-ci sont souvent déterminantes pour la suite de sa carrière – promotion certes mais aussi tout simplement maintien dans l'emploi (Meuret, 2007 ; Malet, 2017).

- La professionnalisation des personnels, notamment enseignants, pourtant ouverte à une réflexion sur les composantes et le sens de la profession, sur les progrès individuels et le développement des compétences (Wittorski, 2012), se restreint alors à une dimension unique et englobante qui est celle de l'efficacité où il s'agit d'encourager une flexibilité accrue des personnels et d'accentuer toujours davantage l'ajustement aux situations de travail.

D. Le développement professionnel continu inter-professions

Parce que les problématiques éducatives sont complexes et ne cessent d'évoluer, elles exigent bien souvent la contribution de différents professionnels. Or, certains travaillent en parallèle, sans jamais se rencontrer. Pour pallier cette difficulté, somme toute préjudiciable aux usagers, dans cette mission d'éducation nécessairement partagée, des formations croisées sont parfois mises en œuvre.

Chaque métier se réfère à ses pratiques (en fonction d'instructions officielles, de référentiels mais aussi de chartes, de protocoles...) et souvent possède son propre organisme de formation. Il n'est donc pas aisé de mettre en place des formations qui permettent à différentes cultures professionnelles de se rencontrer et d'échanger sur leurs pratiques pour mieux tisser des liens et travailler sur leurs complémentarités. Cela peut partir d'une initiative locale (par exemple sur la citoyenneté) portée par une association (comme ATD Quart Monde qui agit contre la pauvreté et l'exclusion). Cela peut être aussi mené par une entité territoriale (par exemple : sur la question des inégalités de territoire et la pauvreté).

C'est notamment le cas des 19 centres de ressources Politique de la ville en France qui concentrent leurs activités de formation sur les problématiques des territoires très défavorisés. Les formations proposées accueillent alors tous les acteurs concernés sur un territoire donné et, à l'issue de quelques rencontres préalables (pour faire connaissance et étudier la faisabilité du processus), des sessions de formation s'organisent où ces professionnels élaborent ensemble de nouvelles stratégies de réussite éducative.

D'autres propositions de formation, qui restent sans doute encore à consolider car elles sont seulement en développement, contribuent également à faire évoluer les pratiques et à enrichir des professionnels qui sont sensibles aux mêmes thématiques éducatives mais les abordent uniquement au travers de leurs missions. Par exemple, le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) ou encore le Centre régional de formation des professionnels de l'enfance (CRFPE), se sont rapprochés de certains services académiques de formation continue de l'Éducation nationale pour travailler de concert sur les questions liées à la fois à la petite enfance et à la scolarisation des tout petits, l'objectif étant de mieux se connaître pour mieux collaborer et, à terme, de mutualiser des gestes professionnels et des approches éducatives au bénéfice de la prise en charge des enfants en bas âge. La ville de Paris, tout comme d'autres grandes villes, organise aussi des formations qui réunissent des personnels de cultures professionnelles différentes, du scolaire et du périscolaire.

E. Les prestataires non institutionnels de développement professionnel continu

Des formations sont proposées par différents prestataires non institutionnels à l'initiative notamment de mouvements pédagogiques, de syndicats, par des associations ou encore des organismes privés sur des thématiques professionnelles variées.

Les enseignants se forment aussi par eux-mêmes en dehors de la structure institutionnelle (par exemple en autoformation en cherchant les ressources disponibles). Rappelons ici que l'autoformation « renvoie de manière générique à l'ensemble des processus par lesquels un sujet est placé en situation d'orienter, organiser, contrôler ses apprentissages et son développement. » (Albéro, 2013, p. 45).

Certains font le choix d'une formation externe à l'institution pour s'accorder des marges de manœuvre avec le désir de rester indépendants et de se ménager un temps qui ne soit pas sous le contrôle de la hiérarchie ou même des collègues.

D'autres optent pour cette possibilité d'aller chercher une formation ailleurs, notamment en dehors du plan académique, car ils souhaitent s'engager dans des formations qui ne sont pas proposées par l'institution (par exemple concernant des innovations techniques) ou qui sont éloignées de l'activité professionnelle exercée. Cela correspond parfois à un projet qui arrive à maturité et qui débouche sur une réalisation concrète, par exemple sous la forme d'une demande de disponibilité ou d'une reconversion vers un autre métier. Pour beaucoup, ces formations externes visent à s'accorder un temps de pause bien distinct du quotidien professionnel intense et parfois pesant. Ce temps pour soi est alors perçu comme une nécessité pour dédramatiser certaines situations professionnelles douloureuses, pour retrouver un équilibre personnel et du sens à ses missions ou tout simplement à son existence, ou encore pour développer des compétences qui ne sont pas sollicitées ou mobilisées dans le cadre de l'exercice du métier. Le travail est en effet très important dans la construction personnelle car il est structurant et procure une existence sociale. « La place centrale du travail dans la quête identitaire de la personne fait souvent de l'activité professionnelle un lieu d'enjeux forts où la question de la réalisation de soi se pose de façon aiguë » (Amar, Angel, 2017, p. 124). Quand cette structuration fait défaut, il est alors indispensable de trouver des moyens de remédiation.

Le retour en formation, notamment universitaire, peut correspondre à la préparation d'un concours pour évoluer dans la carrière et briguer une autre fonction ; mais il peut aussi signifier un besoin personnel de réassurance et être associé à une nouvelle quête de sens parce que le milieu professionnel n'apporte pas ou n'apporte plus les réponses aux questions nombreuses et éminemment complexes qui se posent et qui tendent à déstabiliser des personnels – même les plus aguerris – qui ne comprennent plus leur place dans le monde professionnel tel qu'il se présente, avec ses changements incessants et parfois contradictoires.

La formation devient alors une façon de se ressourcer et de questionner des orientations politiques qui, sous couvert de développement personnel et de collaboration bienfaitrice au sein d'un collectif, visent en réalité la « rentabilisation de l'humain » (De Gaulejac, 2005). Des études en sociologie et psychologie du travail (Sennett, 2000 ; Dejours, 2015 ; Dujarier, 2017) mettent en évidence une propension à sur-responsabiliser les professionnels, en les sollicitant toujours plus et en leur faisant porter le poids de leurs échecs s'ils ne sont pas reconnus comme étant assez performants (Bernaud *et al.*, 2016). Participer à la formation invite à prendre de la distance par rapport à l'activité professionnelle, à analyser et comprendre les dérives qui sont à l'œuvre.

Les situations professionnelles qui se dégradent, notamment dans les métiers de l'humain, expliquent en partie l'essor considérable de l'accompagnement personnalisé sous la forme du coaching, ou collectif, sous la forme de groupes d'appui ou de soutien, depuis une vingtaine d'années. Des relais sont pris face à des besoins et des demandes que l'institution peine à satisfaire, même si les services des ressources humaines de proximité se développent depuis peu (le dispositif Ressources Humaines de proximité, expérimental en 2018, s'est déployé dans l'ensemble des académies à la rentrée scolaire 2019).¹³

F. Focus sur les plans de formation des académies de Bordeaux et Créteil

Au-delà des seules initiatives pouvant notamment s'appuyer sur des offres de formation à distance (M@gistère, Canopé, Néopass@ction entre autres), la formation professionnelle continue des personnels de l'éducation nationale est donc institutionnellement assurée à trois niveaux distincts :

- Localement, dans le cadre des établissements d'exercice, des réseaux ou bassins d'éducation et de formation ;
- Académiquement au travers des plans académiques de formation (PAF), catalogues de formations utilisés pour désigner et permettre une inscription volontaire des personnels ;
- Nationalement avec le Plan national de formation (PNF), dont un « enjeu stratégique est la mise en œuvre d'actions de formation pour les formateurs de formateurs, en collaboration étroite avec les services de formation académiques, afin de permettre la démultiplication des formations nationales » (MENJ, 2020b).

L'élaboration des PAF, déclinée au niveau intermédiaire des territoires académiques, est officiellement annoncée comme visant à répondre aux besoins et à s'adapter aux réalités d'exercice professionnel des personnels (MENJ, 2020a). Pourtant, cette offre institutionnelle ne répond pas aux attentes des enseignants qui, d'après une enquête récente, la jugent insatisfaisante à très insatisfaisante, quantitativement pour 75 % d'entre eux comme qualitativement pour 65 % (enquête préalable aux Assises de la formation continue des enseignants des 14 et 15 mars 2019, reprise par Reverdy, 2019). De plus, « 83 % des enseignant·e·s n'ont pas été consulté·e·s pour la définition de l'offre de formation, alors qu'ils et elles sont 80 % à souhaiter l'être ». Relevant également ces paradoxes, les inspecteurs généraux Tardy et Lhermet pointent de plus dans leur rapport le manque de lisibilité des PAF et leur hétérogénéité interacadémique (2018). Ils pondèrent tout de même leur propos, précisant que des initiatives locales – au niveau des établissements, des réseaux... – ont permis la mise en place de nouvelles modalités de formation au sein des PAF, prometteuses car s'appuyant sur des dynamiques collectives d'échange de pratiques, sur de véritables recueils de besoins, ou encore développant la formation de formateurs. En conclusion de leur rapport, Tardy et Lhermet affirment que « des enseignants bien formés et satisfaits de leur formation sont des enseignants épanouis qui progressent et montent en compétences, qui considèrent leur professionnalité non pas comme un héritage, mais comme une promesse à venir, au bénéfice de la réussite des élèves qui leur sont confiés », renvoyant à la connexion entre développement professionnel des enseignants et réussite des élèves.

¹³ Il semble que l'appellation formelle demeure « conseiller pédagogique » depuis quelques années, même si CPC et CPD restent employés dans l'usage. (ex : <http://sgenplus.cfdt.fr/article/conseiller-pedagogique-qui-est-il-que-fait-il/> ; <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo30/MENE1516648C.htm>)

Afin d'avancer sur la compréhension de la construction des PAF, nous nous proposons à présent d'analyser les propositions de formations pour l'année scolaire 2019-2020 de deux académies, Bordeaux et Créteil, à partir des catalogues proposés en ligne et servant à décrire et promouvoir l'offre auprès des personnels. Les formations destinées aux enseignants du premier degré – non accessibles pour l'une des deux académies – seront exclues de la présentation des PAF, qui se focalisera sur tous les personnels enseignants ou pédagogiques du second degré ainsi que sur les personnels administratifs, techniques, sociaux et de santé (ATSS). Pour les enseignants du premier degré, soumis à une obligation de formation de 18 heures annuelles, une part de la formation continue peut être imposée et se déroule souvent à l'échelle des circonscriptions. Le PAF peut donc être moins consulté ou dans une logique plus contrainte, ce qui a également motivé notre choix de présentation restreinte au second degré.

1. Bordeaux et Créteil, deux académies en chiffres

Les académies de Bordeaux et Créteil accueillaient ou prévoyaient respectivement d'accueillir 574 381 et 910 333 élèves à la rentrée 2019, dont 267 894 élèves du second degré pour Bordeaux et 395 724 pour Créteil, soient 1,48 fois plus¹⁴. En termes de personnels, un rapport comparable entre les deux académies s'observe naturellement, avec 1,47 fois plus de personnels hors premier degré à Créteil qu'à Bordeaux en juin 2019.

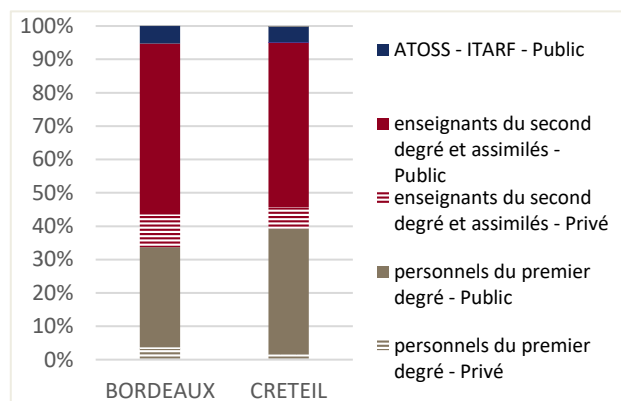
En considérant isolément le cas du premier degré, il apparaît qu'il y a proportionnellement davantage d'élèves à Créteil (56,5 %) qu'à Bordeaux (53,4 %), ce qui explique le nombre également proportionnellement plus important d'enseignants du premier degré dans cette académie. Outre ce point précis et une plus grande représentation de l'enseignement privé du côté aquitain, la répartition des personnels est assez comparable d'une académie à l'autre (Figure 5).

Tableau 2. Effectifs des personnels dans les académies de Bordeaux et de Créteil

	Bordeaux	Créteil
Personnels 1 ^{er} degré	14815	25516
Enseignants 2 nd degré et assimilés	26801	36265
Personnels de direction (informations manquantes)		8
ATOSS - ITARF	2290	3137
Non renseigné	6	88
Total général	43912	65014

Source : data.education.gouv.fr, juin 2019

Figure 5. Répartition des personnels académiques dans les académies de Bordeaux et de Créteil



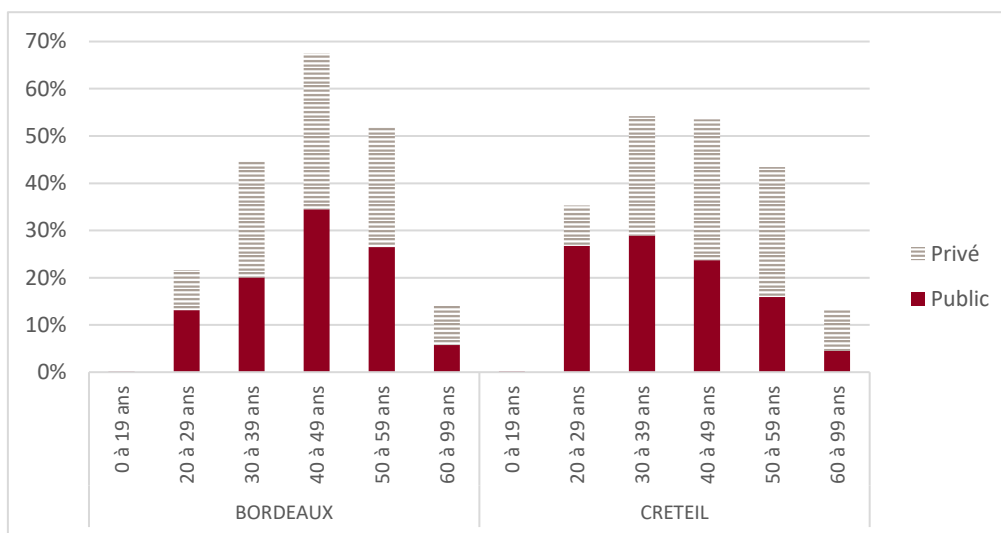
Source : data.education.gouv.fr, juin 2019

¹⁴ « Les chiffres clés » des académies de Bordeaux et Créteil.

Pour l'académie de Créteil, seuls les effectifs prévisionnels d'élèves à la rentrée 2019 sont disponibles. Cependant d'après les *Repères et références statistiques* de l'année 2018 (DEPP, 2019), on retrouve pour chacune des deux académies les mêmes ordres de grandeurs et rapports d'effectifs : 916 554 élèves pour Créteil dont 397 489 du second degré, et 576 009 élèves à Bordeaux dont 266 603 du second degré, ce qui correspond à 1,49 fois plus d'élèves du second degré dans l'académie de Créteil que de Bordeaux.

Par ailleurs, plus d'un tiers des collèges publics de l'académie de Créteil sont classés REP ou REP+ contre moins de 15 % sur l'académie de Bordeaux¹⁵. Les répartitions des âges (Figure 6) des enseignants des deux académies, si elles sont comparables, démontrent une affectation plus massive de jeunes enseignants sur l'académie de Créteil, ce qui peut également être rapproché de sa bien moindre attractivité (Combe, Tercieux et Terrier, 2016).

Figure 6. Répartition en classes d'âge des enseignants du 2nd degré dans les académies de Bordeaux et de Créteil



Source : données data.education.gouv.fr, juin 2019.

Ainsi, en termes de personnels et malgré les variations présentées, les deux académies de Bordeaux et Créteil apparaissent intéressantes à comparer concernant la structure de leur PAF.

2. Description des PAF de Bordeaux et de Créteil : une approche statistique et une analyse textuelle

Suite au recueil des informations contenues dans les catalogues complets des deux PAF qui nous intéressent (en exceptant les formations destinées aux enseignants du premier degré), un travail de recodage a été nécessaire afin de rendre les données comparables. Avant de détailler les résultats de cette procédure de comparaison, précisons l'organisation initiale de chacun de ces deux catalogues.

Organisation et présentation du PAF de Bordeaux

Le catalogue en ligne de l'académie de Bordeaux est décliné en huit catégories : « Encadrement », « ATSS » et « Second degré », puis une catégorie « Premier degré » pour chacun des cinq départements de l'académie.

L'ouverture d'une catégorie donne accès à une page listant toutes les formations correspondantes, dans une succession de tableaux regroupant les formations par thèmes, sous-thèmes... Un moteur de recherche est également proposé, permettant de trier les formations à l'aide d'un mot-clé librement choisi ou en

¹⁵ Calculs établis à partir des données des sites académiques précédemment cités et des annuaires disponibles sur le site du réseau CANOPE :

<https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/sinformer/annuaires/academie/bordeaux.html>

<https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/sinformer/annuaires/academie/creteil.html>

sélectionnant une entrée dans des listes préétablies : « Thème » (mélangeant les types de public et les objectifs de formation) ; « Type de candidature » ; « Discipline/responsable » (cette dernière catégorie listant surtout des noms d'organismes responsables, ne permettant pas toujours d'identifier effectivement une discipline scolaire ou un objet de formation).

Nous devons ici préciser que cette organisation n'est pas la plus lisible que nous ayons observée, et qu'il n'est pas simple de s'y retrouver et de prendre connaissance de l'offre. L'organisation choisie pour l'académie de Créteil nous a semblée à ce sujet plus ergonomique.

Organisation et présentation du PAF de Créteil

Le catalogue de l'académie de Créteil est organisé selon quatre niveaux :

- Six chapitres constituent le premier niveau de choix :
 - Les trois premiers chapitres concernent plutôt les enseignants et membres des équipes éducatives, en distinguant les « Formations disciplinaires, Métiers », les « Formations transversales » et les « Aides Négociées de Territoire » (projets de formation d'initiative locale à destination d'équipes volontaires).
 - Les deux suivant spécifient deux types de publics : « Personnel d'encadrement » et « Formations pour les métiers des personnels ATSS ».
 - Le dernier regroupe les accompagnements proposés pour les « Concours de recrutement, formations certificatives et diplômantes »
- Des sous-chapitres plus ou moins nombreux (niveau 2), précisant la discipline ou l'objet de formation, ou encore le type de personnel ciblé (comme pour les conseillers principaux d'éducation (CPE), psychologues de l'Éducation nationale ou professeurs documentalistes).
- Des dispositifs de formation (niveau 3), pouvant regrouper sous un même objectif général plusieurs modules de formation.
- Des modules de formation (niveau 4).
- Parallèlement à cette organisation, un moteur de recherche permet d'accéder à des formations à partir de mots-clés librement choisis.

Dans le cas de l'académie de Créteil, les formations destinées spécifiquement au premier degré ne sont pas présentées au même endroit. Elles sont déclinées département par département comme pour l'académie de Bordeaux, mais accessibles sur authentification des personnels via le portail sécurisé Arena et donc non publiques.

Pour les deux académies, une fois le module choisi, il est possible d'ouvrir une page le décrivant : titre, public et modalités d'accès, objectifs pédagogiques, contenus, modalités, durée, conditions particulières éventuelles, dates et lieux, nombre de places... ainsi qu'un lien vers le site GAIA permettant de s'inscrire à la formation. C'est à partir de ces descriptions que nous avons construit les variables nous permettant de poursuivre notre comparaison.

Après un travail de dédoublonnage lié à l'apparition de certaines formations dans différentes catégories – afin probablement d'en faciliter le repérage par plusieurs approches –, nous avons obtenu un corpus constitué de 1 166 formations pour Bordeaux et 1 386 pour Créteil.

Public cible de la formation

Comme le montre la figure 7 ci-après, la répartition des publics cibles annoncés pour chaque formation est tout à fait comparable entre les deux académies étudiées. Dans les deux cas, plus de 50 % des formations sont destinées à des publics enseignants (ou souhaitant le devenir). Les formations spécifiquement destinées aux formateurs ou tuteurs sont en grande majorité également destinées à des enseignants¹⁶ – tuteurs, professeurs formateurs académiques... – et permettent donc de conclure qu’à Bordeaux comme à Créteil, en omettant le volet premier degré, plus de 60 % du PAF s’adresse aux enseignants (ou futurs enseignants).

À Bordeaux comme à Créteil, un peu moins d’un quart des formations s’adressent à des publics ATSS. Concernant les autres publics – CPE, documentalistes, personnels de vie scolaire, personnels d’encadrement, psychologues de l’Éducation nationale, etc. – les proportions de formations leur étant destinées ne diffèrent pas non plus particulièrement et ne dépassent au total pas 8 % de chacun des deux PAF étudiés.

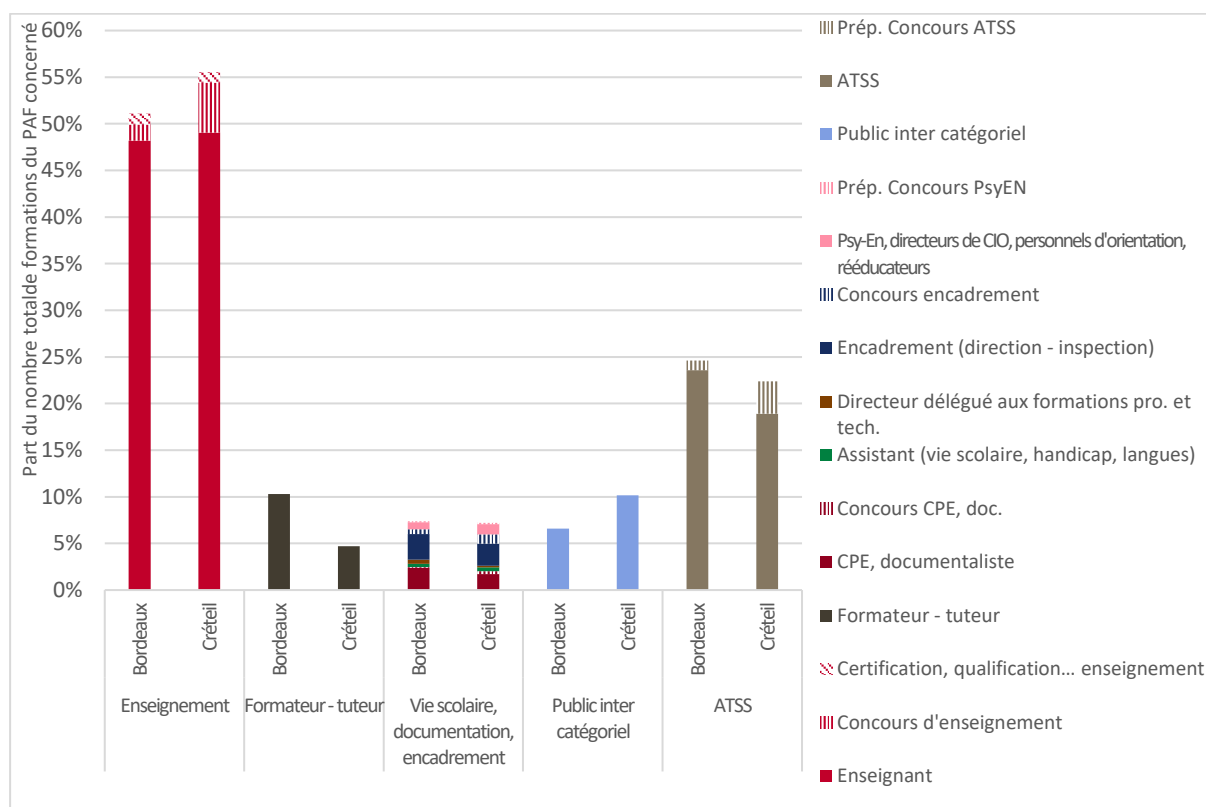
Nous pouvons cependant constater quelques variations. Pour commencer, les formations destinées spécifiquement aux formateurs ou tuteurs sont proportionnellement plus nombreuses sur l’académie de Bordeaux, ce qui rejoint le constat des inspecteurs généraux Tardy et Lhermet qui préconisent le développement de ce volet dans les PAF tout en constatant des disparités entre académies (2018).

Un deuxième écart est observable au niveau des formations destinées à des publics intercatégoriels, plus représentées à Créteil, ce qui peut être expliqué par la plus grande part de formations collectives offertes, que nous évoquerons un peu plus loin.

Enfin, nous pouvons également constater que dans l’ensemble, l’académie de Créteil semble offrir une proportion plus importante de formations préparant la passation de concours de recrutement internes.

¹⁶ Parmi les formations de formateurs ou tuteurs, celles qui ne s’adressent pas aux enseignants et formateurs d’enseignants concernent les publics CPE et documentalistes, et représentent moins de 8 % de la catégorie, donc moins de 1 % de l’ensemble des formations listées dans chaque PAF.

Figure 7. Publics cibles des formations du PAF



Modalités d'accès aux formations

Les modalités d'accès aux formations proposées au PAF – en dehors d'éventuelles formations locales qui n'y sont pas toujours présentées – sont de trois types : les formations à public désigné que les personnels se voient imposer, les formations accessibles sur candidature individuelle qui peuvent être choisies librement dans la limite des places proposées, et enfin les formations accessibles sur candidature collective.

Ces dernières, présentes sur les deux plans de formation étudiés, sont sensiblement plus représentées à Créteil qu'à Bordeaux puisque leur proportion approche les 10 % de l'ensemble des formations contre moins de 4 % pour le PAF aquitain. Elles sont par ailleurs à Créteil systématiquement associées aux Aides négociées de territoire (ANT), dont le principe est explicité et mis en avant sur le site du PAF de l'académie qui leur réserve une page dédiée. Une ANT y est décrite comme « une modalité d'accompagnement de projets de formation d'initiative locale ; elle aide des équipes de personnels volontaires à trouver des réponses à leurs questionnements professionnels » (DAFOR – Académie de Créteil).

Le principe d'ANT fait écho aux analyses et recommandations formulées dans le rapport de l'inspection générale (2018) sur la formation continue des enseignants du second degré. En effet, pour les auteurs, au niveau établissement ou réseau d'établissements, « les formations d'initiative locale peuvent, pour certaines d'entre elles, être considérées comme une préfiguration de la démarche préconisée », c'est-à-dire la construction d'un plan de formation pluriannuel à partir des besoins effectifs des personnels, dont le recueil s'appuierait sur des ingénieries de formation mises en œuvre localement (Tardy et Lhermet, 2018, p. 47). Le PAF aurait ensuite selon eux le rôle, entre autres, de produire une offre de formation complémentaire permettant de répondre aux besoins qui n'auraient pas pu être satisfaits localement.

Ainsi, il est intéressant de constater que les ANT sont affichées dans le plan de formation de l'académie de Créteil, ce qui facilite peut-être l'articulation des plans académiques et locaux précédemment évoqués.

Concernant les formations dites à public désigné, elles représentent près de 60 % de l'ensemble à Bordeaux, contre seulement un tiers à Créteil, et cet écart se creuse encore si l'on exclut les publics non enseignants.

Figure 9. Modalités d'accès aux formations

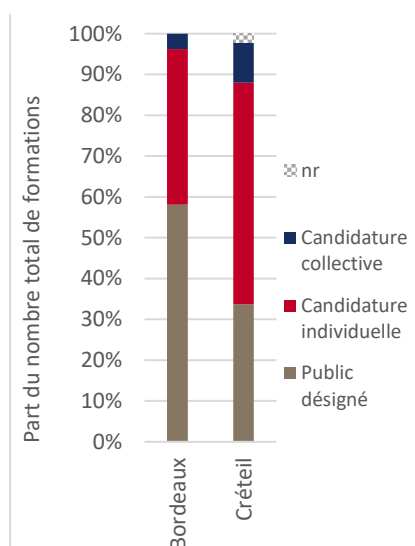
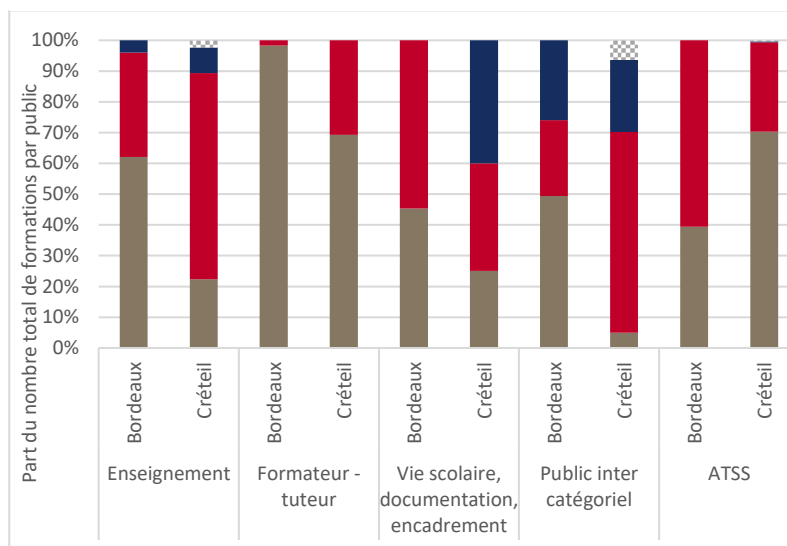


Figure 8. Modalités d'accès aux formations en fonction des publics



Ainsi, l'académie de Créteil semble proposer un modèle moins contraignant et moins descendant.

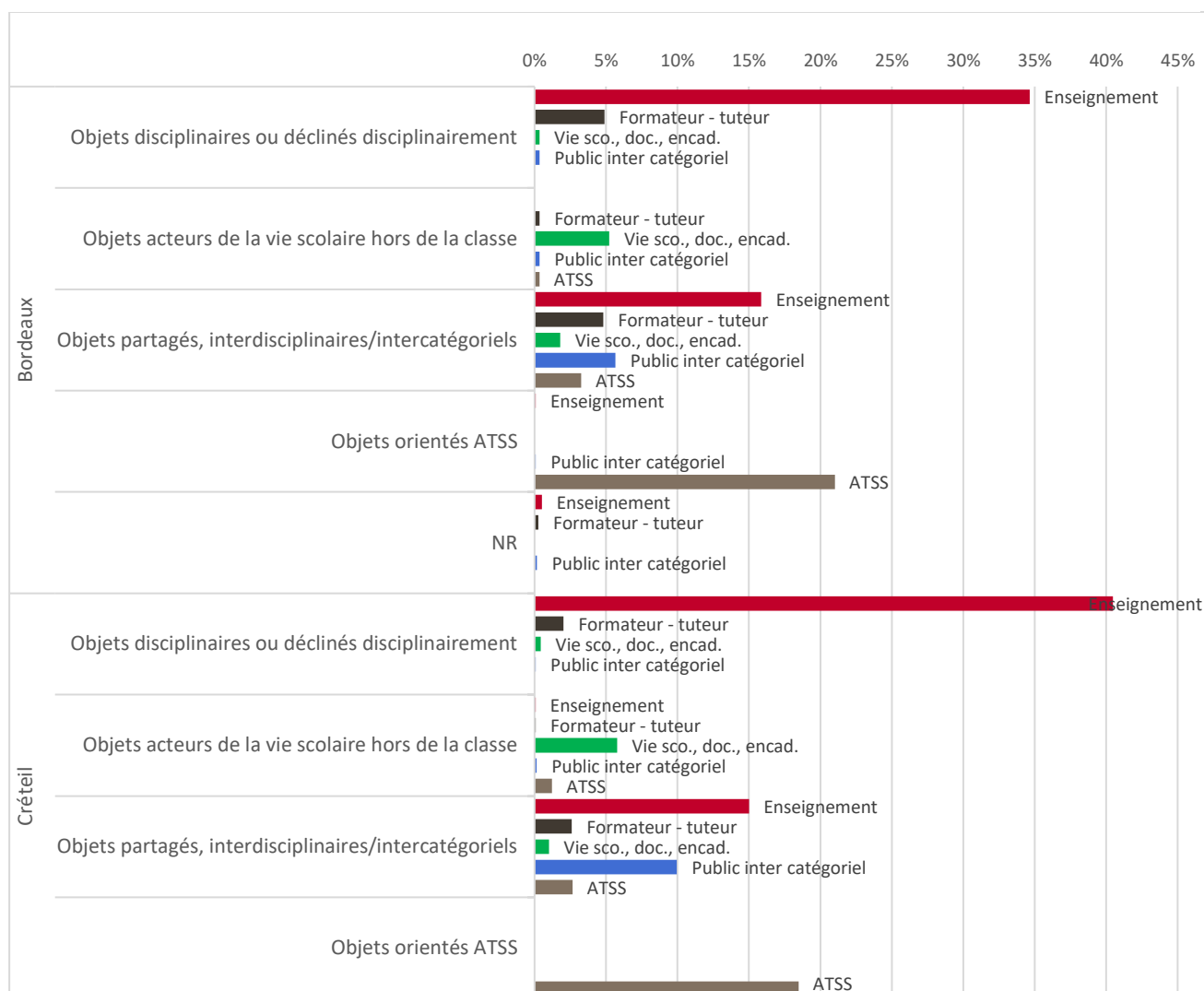
Objets de formation

Suite à l'observation des différents objets de formation proposés, nous avons choisi de les répartir en quatre grandes catégories, représentant des parts comparables de chacun des deux plans de formation (Figure 25 et Tableau 5 en annexe) :

- Des objets disciplinaires ou déclinés disciplinairement : 43 % des formations à Créteil, 40 % à Bordeaux ;
- Des objets partagés, interdisciplinaires ou intercatégoriels : 31 % des formations à Créteil comme à Bordeaux ;
- Des objets concernant les acteurs de la vie scolaire hors de la classe (CPE, documentalistes, psychologues de l'Éducation nationale mais aussi personnels d'encadrement...) : 7 % des formations à Créteil, 6 % à Bordeaux ;
- Des objets spécifiques aux personnels ATSS : 18 % des formations à Créteil, 21 % à Bordeaux.

Cette répartition est liée à celles des différents types de publics, la correspondance objets/publics s'établissant assez naturellement et ayant par ailleurs en partie orienté le choix de regroupement opéré. On observe de façon également attendue que la catégorie touchant le plus de publics est celle des objets partagés, interdisciplinaires ou intercatégoriels, qui s'adresse à tous les types de publics.

Figure 10. Croisement des objets de formation et des catégories de publics



Afin d'aller plus loin dans la compréhension des objets des formations proposées dans les deux PAF cristolien et bordelais, nous avons donc analysé leurs présentations détaillées, en considérant les intitulés des dispositifs, ceux des modules, les descriptions de leurs objectifs et enfin celles de leurs contenus et modalités. Nous avons ainsi constitué pour chaque académie un corpus textuel¹⁷ en regroupant ces quatre types de contenus.

Un premier constat dans le cadre de cette analyse est la longueur des textes environ deux fois plus importante pour l'académie de Créteil que pour celle de Bordeaux, et ce dans les quatre niveaux de description pris en considération. Le catalogue du PAF de Créteil détaille ainsi davantage les formations qu'il liste.

¹⁷ Chaque corpus est ainsi composé d'autant d'entrées (c'est-à-dire de textes regroupant les éléments de description choisis) que l'académie correspondante propose de formations : 1 166 pour Bordeaux et 1 386 pour Créteil.

Tableau 3. Longueur moyenne des textes de description des formations en nombre de mots

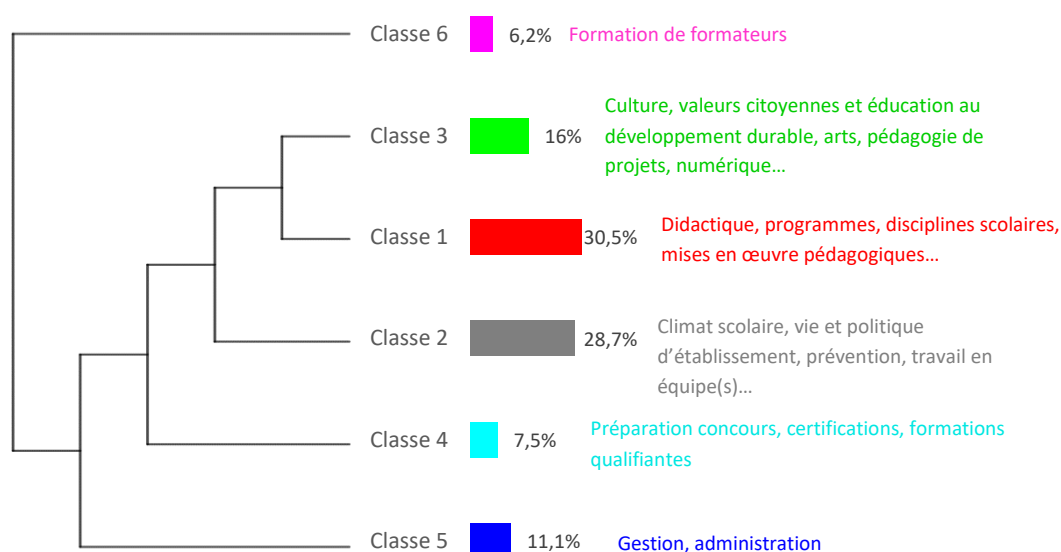
Nombre moyen de mots par formation pour...	Dispositif (intitulé)	Module (intitulé ou description succincte)	Objectifs (description)	Contenus et modalités (description)	Ensemble du texte recomposé obtenu par concaténation
Créteil	11,0	11,1	33,1	68,3	123,5
Bordeaux	5,2	5,3	12,2	36,5	59,2

Pour avancer dans l'analyse de ces deux corpus textuels, conséquents et rédigés librement, sans pré-catégorisation, nous avons ensuite utilisé la méthode de la classification hiérarchique descendante (CHD) de Reinert¹⁸ (1983, 1993), qui permet de mettre en évidence différents univers lexicaux.

Classification obtenue pour les formations bordelaises

Le corpus descriptif des formations du PAF bordelais a pu être décomposé en six univers ou classes lexicales, selon le diagramme suivant (qui permet également de se rendre compte du poids de chaque classe dans l'ensemble du corpus en termes de proportions de mots)¹⁹.

Figure 11. Classes lexicales du PAF bordelais



¹⁸ Nous avons utilisé le logiciel d'analyse textuelle IRaMuTeQ dont l'une des fonctionnalités est la méthode "Alceste" (Analyse des lexèmes co-occurents dans les énoncés simples d'un texte) mise au point par Reinert (1983, 1993). Cette méthode produit une partition du corpus textuel, étudié par CHD.

¹⁹ Pour l'analyse, les 1 166 textes bordelais, courts par nature, n'ont pas été décomposés en segments de textes. Les 68 065 mots ou occurrences constitutives du corpus ont été regroupées en 4 052 lemmes. 1 363 hapax (formes apparaissant une seule fois) ont été identifiés. 70 % des textes ont été classés par la CHD de Reinert.

Nous observons ainsi plus finement la distribution des thématiques de formation, et pouvons notamment constater que les mondes lexicaux les mieux décrits ou occupant le plus de place dans le corpus textuel sont de façon attendue ceux renvoyant directement à l'enseignement disciplinaire (classe 1 qui représente 30,5% des mots du corpus) et à des dimensions plus transversales : des questions culturelles, numériques, la pédagogie de projet (classe 3 : 16% du corpus) ou encore le climat scolaire, la vie de l'établissement, le travail en équipe (classe 2 : 28,7% du corpus).

Des analyses factorielles permettent par ailleurs de mieux saisir l'organisation de ces six classes entre elles (Figure 12) et leur relation avec certaines autres variables descriptives du corpus étudié (Figure 27 en annexe).

Ainsi, trois classes se distinguent clairement sur le plan factoriel (Figure 12) par leur position satellite, ce qui témoigne pour chacune d'une certaine autonomie sémantique :

- La classe 4 – concours, certifications – est logiquement associée à tous les publics se préparant à un concours, qu'il s'agisse d'enseignement, d'encadrement, d'accès aux métiers ATSS...
- La classe 5 – gestion et administration – est très fortement reliée aux publics ATSS.
- La classe 6 – formation de formateurs – est de son côté naturellement associée aux publics formateurs et tuteurs mais elle correspond également très significativement et de façon peut-être moins attendue aux formations à distance ou hybrides. Ceci s'explique par le fait que la moitié des formations du PAF bordelais destinées aux publics formateurs ou tuteurs sont indiquées comme hybrides ou à distance (voir paragraphe G.2.i) sur les formations hybrides ou à distance).
Si la classe 6 se distingue comme les deux classes précédentes du reste du corpus, elle apparaît cependant comme en relation étroite avec les trois premières classes, avec lesquelles elle partage un certain nombre de mots-clés liés à l'enseignement, ce qui s'explique par le fait qu'il s'agit justement ici principalement de former des enseignants.

Beaucoup plus centrales sur le plan factoriel (Figure 12), les trois premières classes sont quant à elles très interconnectées :

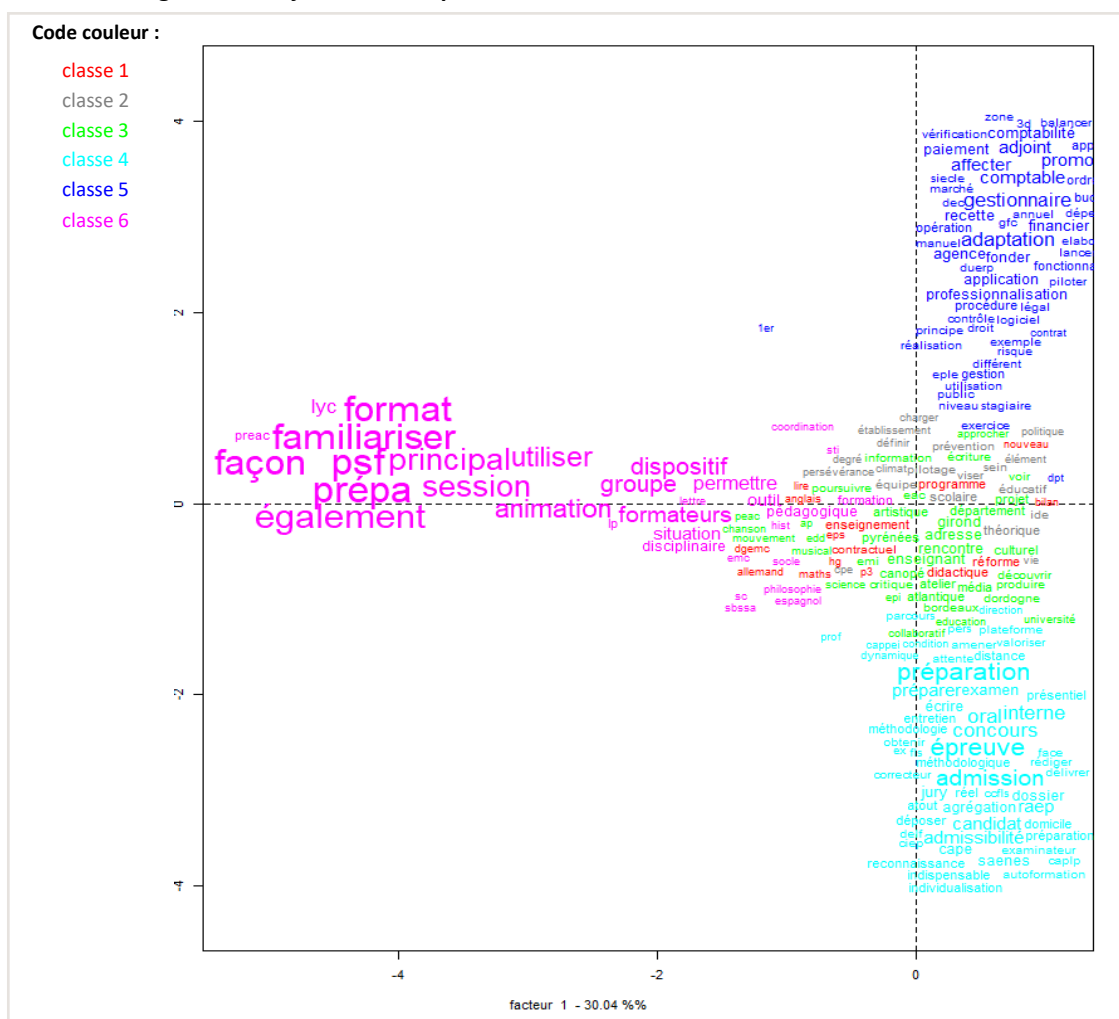
- La classe 1 – didactique, programmes, disciplines scolaires... – est associée très spécifiquement au public enseignant, et on y retrouve les objets de formation spécifiquement disciplinaires.
- La classe 2 – climat scolaire, vie d'établissement, prévention, travail en équipe(s), prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, travail en réseau d'éducation prioritaire... – est davantage reliée aux publics intercatégoriels, même si elle concerne aussi les publics spécifiques. Elle est également articulée à la classe 5 voisine (gestion et administration) par le biais de la thématique de la sécurité et santé au travail, qui se décline dans des formations s'adressant à différents types de publics.

Ainsi, cette classe est la plus partagée en termes de publics cibles et met en évidence des objets de formations transdisciplinaires ou transversaux, pouvant être traités en commun comme déclinés en fonction des contextes. C'est également un monde lexical associé plus spécifiquement à des

formations dont l'accès se fait sur candidature collective, ce qui est cohérent avec son caractère partagé²⁰.

- Enfin, on retrouve dans la classe 3 des objets de formation liés à la culture, aux valeurs citoyennes et de développement durable, à l'éducation artistique, aux outils numériques... Spécifiquement reliée aux publics enseignants, ce monde lexical est également plus associé que les autres aux formations dont l'organisme responsable est un partenaire extérieur à l'Éducation nationale, ce que nous pouvons expliquer par la nécessité de faire appel sur des thématiques de ce type à des ressources spécialisées opérant hors du monde scolaire.

Figure 12. Projection sur le plan factoriel des classes lexicales - PAF bordelais



²⁰ Une modalité d'une variable descriptive est très spécifique d'une classe si $p < 0,0001$.

Précisions pour la classe 2 :

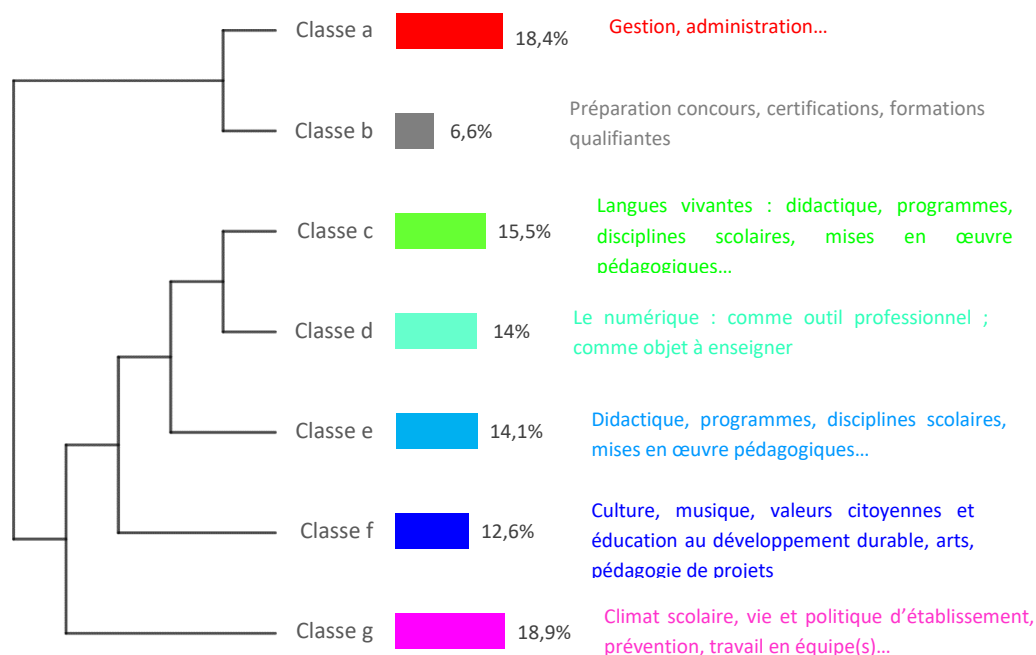
- Publics très spécifiques : public intercatégoriel ; psychologues de l'éducation Nationale ; personnels d'encadrement ; CPE et documentalistes.
- Objets de formation très spécifiques : infirmerie ; orientation, décrochage et climat scolaire ; élèves à besoins éducatifs particuliers, REP ; compétences professionnelles partagées ; action sociale.

Observons à présent les mêmes traitements pour l'académie de Créteil.

Classification obtenue pour les formations cristoliennes

Le corpus des descriptions des formations du PAF de Créteil a conduit, selon le même processus de CHD de Reinert, à la construction de sept classes organisées selon le diagramme suivant²¹.

Figure 13. Classes lexicales du PAF cristolien



Comme pour l'académie de Bordeaux, certaines classes se distinguent des autres : les classes a et b, qui présentent les mêmes caractéristiques générales que les classes 5 et 4 bordelaises et correspondent respectivement aux personnels ATSS et à tous les personnels d'une catégorie ou d'une autre préparant un concours ou souhaitant suivre une formation certificative ou qualifiante.

Les cinq classes c, d, e, f et g sont ensuite organisées de façon moins nettement distincte les unes par rapport aux autres.

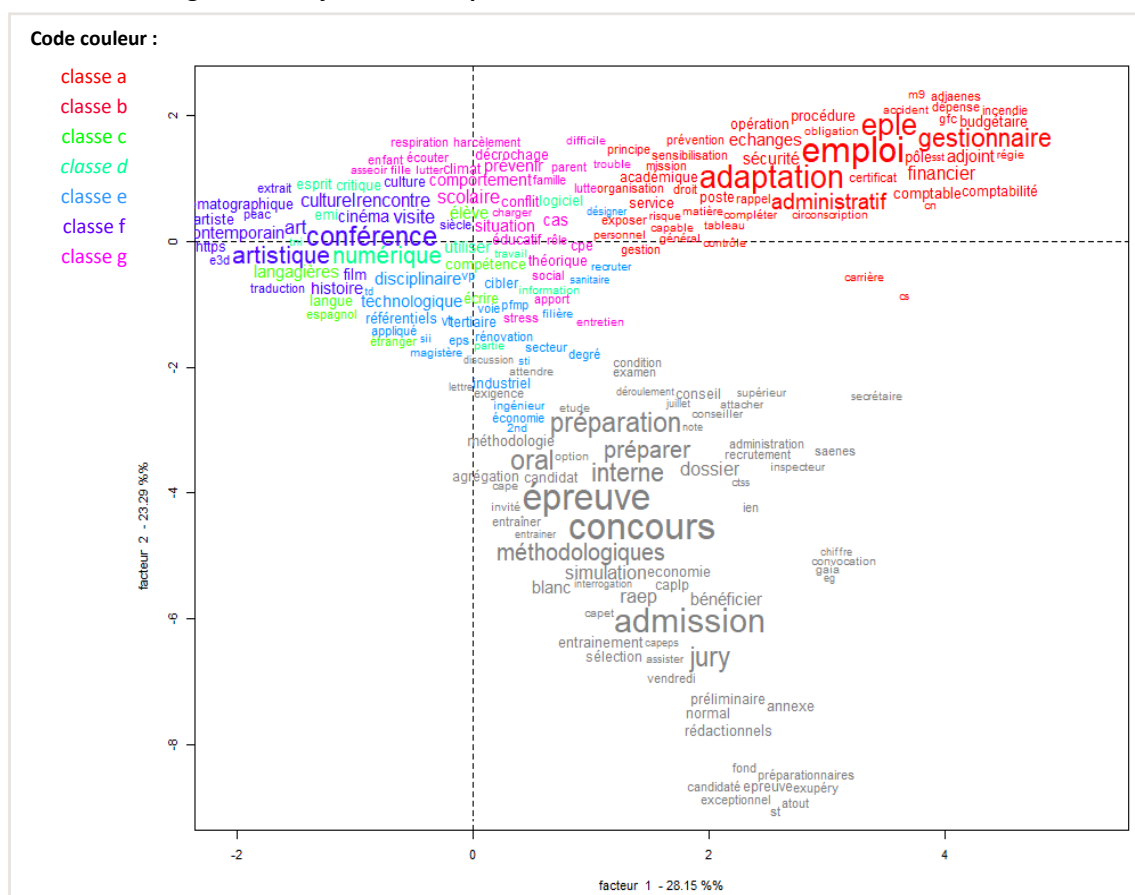
- La classe g (comme la classe 2 à Bordeaux) traite des objets plutôt transversaux (climat scolaire, vie et politique d'établissement, prévention, équipes de travail ou encore éducation à la citoyenneté...) et ce monde lexical est également partagé entre différents publics cibles le caractérisant (public intercatégoriel, psychologues, CPE et documentalistes, personnels d'encadrement).
- La classe g fait aussi le lien avec la classe a, plus adressée aux personnels ATSS.

²¹ Pour l'analyse et comme pour Bordeaux, les 1 386 textes cristoliens n'ont pas été décomposés en segments de textes. Les 168 925 mots ou occurrences constitutifs du corpus ont été regroupés en 5 964 lemmes. 2 160 hapax (formes apparaissant une seule fois) ont été identifiés. 88 % des textes ont été classés par la CHD de Reinert.

- La classe e – pédagogie et didactique, programmes, disciplines scolaires... – à l’instar de la classe 1 bordelaise, constitue un monde lexical dont les formations adressées aux personnels enseignants sont très spécifiques. Nous pouvons cependant aussi observer que les publics de formateurs ou tuteurs sont également significativement représentés dans cette classe (qui semble donc recouper également la classe 6 les concernant pour l’académie bordelaise). Ce regroupement tient sans doute au fait que le nombre de formations adressées à des publics de formateurs est deux fois moindre à Créteil, ne permettant pas aux textes correspondant à ces formations de se démarquer dans le cadre de notre classification.
- La classe c pourrait être présentée comme une fille de la classe e. Elle traite en effet essentiellement des mêmes types de thématiques, mais en les déclinant et spécifiant dans le champ des pratiques langagières. Ainsi, les langues vivantes sont un objet de formation très spécifique de cette classe, tout comme la maîtrise de la langue (il s’agit ici de la langue française, écrite ou orale)²². Le rapprochement de ces deux objets de formation dans une même catégorie ne signifie pas que les formations correspondantes soient les mêmes mais que leurs descriptions, analysées ici, s’appuient sur des champs lexicaux comparables.
Les publics très spécifiques du monde lexical de cette classe c sont de façon prévisible le public enseignant, ainsi que les assistants étrangers – qui interviennent dans l’enseignement des langues vivantes. Les lettres ou l’histoire-géographie sont également des disciplines représentées.
- La classe f se construit sur les thèmes artistiques, culturels ou encore du développement durable. Le public enseignant lui est très spécifique, et des liens sont faits avec différentes disciplines scolaires (en particulier les lettres, la philosophie).
- Enfin, la classe d correspond au monde du numérique, vu comme objet ou outil d’enseignement. Le public enseignant est très spécifique de ce monde lexical, même si le public CPE y apparaît aussi, et les formations hybrides y sont davantage représentées que dans les six autres classes.

²² La présence plus marquée à Créteil de la thématique de la maîtrise de la langue française (tant dans l’analyse lexicale des descriptions de formation que statistiquement, puisque cet objet de formation, considéré en dehors des lettres, représente 1,08 % de toutes les formations à Créteil et 0,26 % à Bordeaux), est peut-être à rapprocher des caractéristiques territoriales de cette académie, qui présente significativement plus d’établissement REP ou REP+ que l’académie bordelaise.

Figure 14. Projection sur le plan factoriel des classes lexicales - PAF cristolien



Résumons dans le tableau 4 suivant les correspondances et distinctions relevées entre les structures lexicales des corpus textuels reprenant les descriptions des formations des deux PAF bordelais et cristolien :

Tableau 4. Structures lexicales comparées des PAF de Bordeaux et Créteil

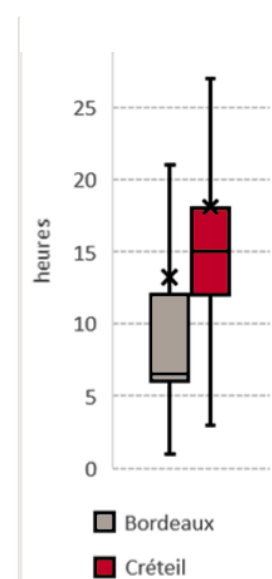
Bordeaux	Description commune	Créteil
Classe 5 (11,1 %)	Gestion et administration – public ATSS	Classe a (18,4 %)
Classe 4 (7,5 %)	Préparation concours, certifications, formations qualifiantes	Classe b (6,6 %)
Classe 6 (6,2 %)	Formation de formateurs	Classe e (14,1 %)
Classe 1 (30,5 %)	Pédagogie et didactique, programmes, disciplines scolaires (réformes)...	
		Classe c (15,5 %) (orientation sur les pratiques langagières)
Classe 3 (16 %)	Culture, valeurs citoyennes et EDD, arts, pédagogie de projets, numérique...	Classe f (12,6 %) (culture, arts, EDD...)
		Classe d (14 %) (monde numérique – entrée pédagogie, objet/levier)
Classe 2 (28,7 %)	Climat scolaire, vie et politique d'établissement, prévention, travail en équipe(s)...	Classe g (18,9 %)
Attention : les proportions indiquées dans ce tableau correspondent encore au poids de la classe lexicale dans l'ensemble de chacun des deux corpus et non aux proportions des formations concernées.		

Durée des formations

Les durées des formations des deux catalogues des PAF de Bordeaux et Créteil ont été bien renseignées, puisqu'une seule formation (du PAF cristolien) n'est pas renseignée. La durée moyenne d'une formation proposée à Bordeaux est d'environ 13 heures, et de 18 heures pour l'académie de Créteil. De plus, la moitié des formations du PAF bordelais ont une durée comprise entre 6 et 12 heures, tandis que du côté du PAF de Créteil, la moitié des formations durent de 12 à 18 heures.

Plus généralement, en écartant les formations dont les durées dépassent 30 heures (moins de 5 % à Bordeaux et moins de 8 % à Créteil), les formations de l'académie bordelaise apparaissent globalement 5 à 6 heures plus courtes que celles de l'académie cristolienne (Figure 15)²³.

Figure 15. Durées de formation



²³ Une légende de lecture est disponible en annexe (Figure 28).

Formations hybrides ou à distance

Comme nous l'avons vu un peu plus tôt, la modalité de formation hybride s'est révélée spécifique du monde lexical évoquant la formation de formateurs dans l'académie de Bordeaux. En fait, environ la moitié des formations ciblant ces publics dans le PAF bordelais sont indiquées comme hybrides ou à distance. Plus largement, ces formations représentent 17 % de l'ensemble du catalogue de l'académie de Bordeaux, contre seulement 8 % à Créteil²⁴.

Figure 17. Répartition des formations hybrides ou non selon les catégories de publics

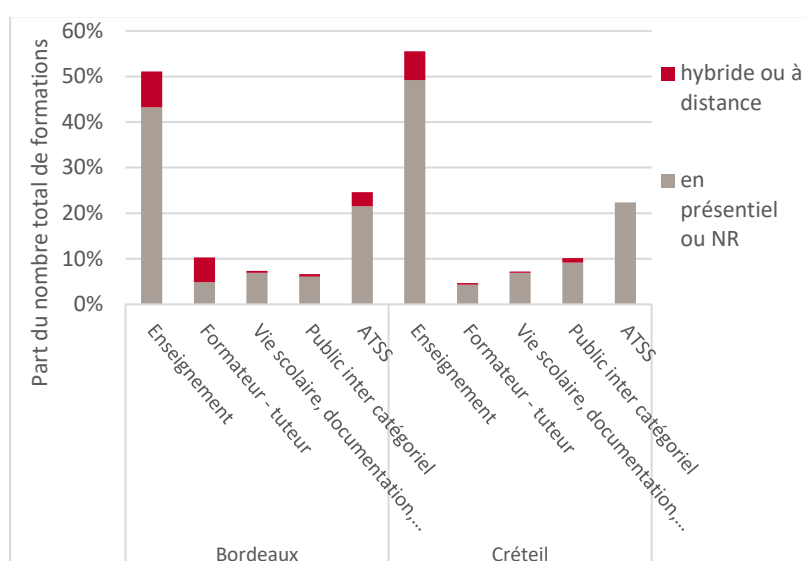
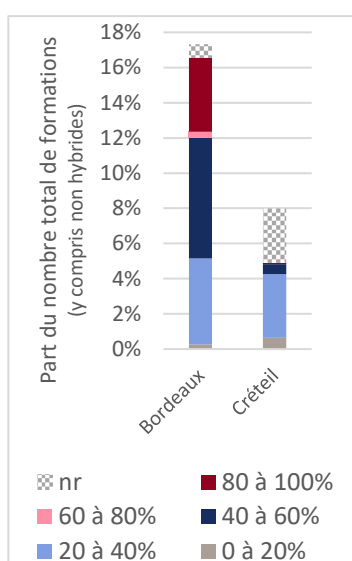


Figure 16. Répartition des formations hybrides selon leur part de temps à distance



Par ailleurs, parmi les formations hybrides proposées, celles pour lesquelles la proportion du temps à distance relativement à la durée totale de formation dépasse 40 % sont beaucoup plus représentées à Bordeaux qu'à Créteil (Figure 16).

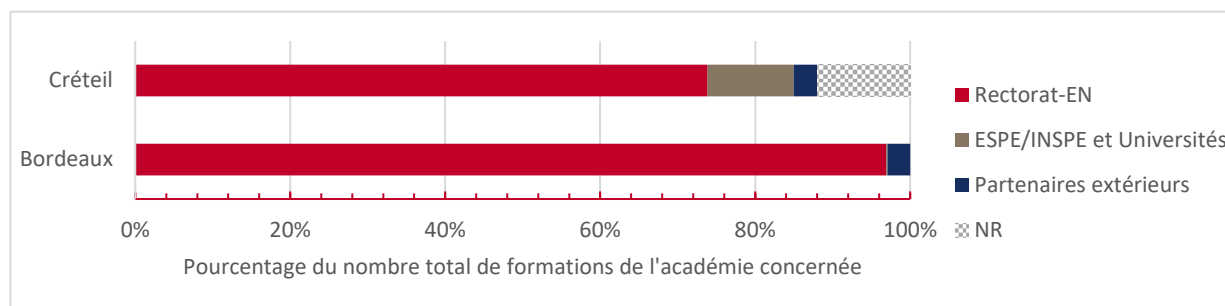
Notons que parmi les formations dont le ratio « formation à distance / durée totale de la formation » n'a pas été précisé, nous avons régulièrement relevé à Bordeaux comme à Créteil des indications décrivant la partie distanciée de la formation comme un suivi de l'avancement du travail ou des réflexions des formés (mails ou autres outils numériques).

Les organismes ou institutions responsables des formations proposées

Concernant les organismes indiqués comme responsables organisationnels et pédagogiques des formations listées dans chacun des catalogues étudiés, un certain nombre de formations n'étaient pas renseignées ou de façon partielle. Un travail important de correction et complétion des données a été entrepris et a permis de présenter les chiffres résumés sur la Figure 18(et détaillés en annexe dans le tableau 6, qu'il convient cependant de considérer avec prudence).

²⁴ Nous nous appuyons ici sur les déclarations indiquées sur les catalogues en ligne. Les formations non renseignées ont été considérées comme "en présentiel ou non renseignées".

Figure 18. Répartition des types d'organisations indiquées comme responsables de formation



Au regard de cette répartition, et malgré la proportion restante non négligeable (près de 12 %) de formations non renseignées pour l'académie de Créteil, il apparaît que 11,11 % des formations proposées dans le PAF de cette dernière sont affichées sous la responsabilité des INSPE et universités, contre seulement 0,17 % dans le PAF de l'académie de Bordeaux. Ainsi, dans l'académie de Bordeaux, les partenariats avec le monde de la recherche posent question, alors même qu'ils sont préconisés par l'inspection générale pour l'organisation d'une formation continue des enseignants intégrant les apports de la recherche ou encore pour la formation de formateurs (Lhermet et Tardy, 2018). Ces liens sont-ils absents ou mal affichés ? Il semble nécessaire, quoi qu'il en soit, de les développer et/ou les rendre plus visibles.

3. Pour conclure

Il ressort finalement de cette approche comparée que les PAF de Bordeaux et Créteil présentent des grandes lignes tout à fait comparables, ainsi que quelques points de disparité.

D'après l'analyse des informations recueillies, qui sont extraites des descriptions des PAF mises à disposition des personnels en ligne, l'académie de Bordeaux semble donner plus de poids, au moins quantitativement, aux formations de formateurs, et à ce stade, a davantage développé la formation hybride ou à distance. Cette modalité de formation reste cependant minoritaire dans les deux académies, ce qui répond peut-être au fait que ces formations sont « moins appréciées [des enseignants] que le présentiel » (Louveaux, 2019). Il s'agit cependant d'un outil incontournable actuellement, qui peut aussi contribuer via des solutions de communication efficaces à l'organisation d'un suivi plus individualisé des formés.

Du côté de l'académie de Créteil, nous avons observé une plus grande lisibilité du catalogue en ligne, une plus grande part – même si elle reste limitée à 10 % de l'ensemble – des formations proposées sur candidatures collectives (avec les aides négociées de territoires), mais également une plus grande proportion de formations accessibles sur candidature individuelle plutôt que par désignation. Le PAF bordelais semble ainsi à la fois plus intelligible de prime abord et plus souple dans ses conditions d'accès. Les formations proposées durent généralement quelques heures de plus qu'à Bordeaux, et nous avons identifié davantage de liens avec des partenaires universitaires (dans la limite des informations dont nous disposions).

Le travail proposé ici se limite à l'analyse de deux offres de formation académiques d'après leur catalogue officiel et pourrait être élargi à d'autres académies. Par ailleurs, nous n'avons pas pu traiter ici de données concernant les inscriptions effectives des personnels en formation ou leurs retours d'expérience, qu'il serait très intéressant de croiser avec nos analyses. Notons que les disparités constatées/observées entre les deux académies renvoient souvent à des recommandations institutionnelles : favoriser l'adaptation des parcours

de formation aux besoins des personnels et à leurs conditions d'exercice professionnel, renforcer les liens avec le monde de la recherche, développer la formation de formateurs (Lhermet et Tardy, 2018 ; Cour des comptes, 2015)... Les grandes orientations nationales peuvent ainsi se décliner de différentes façons à l'échelle des académies.

G. Place et enjeux du distanciel/hybride dans les actions de développement professionnel continu

Pour l'ensemble des personnels, quels que soient la fonction occupée ou même le lieu d'exercice, des formations à distance sont proposées et ont même tendance à se multiplier (Bruillard, 2014), complémentaires aux formations déjà citées :

- Au niveau européen, la plateforme électronique pour l'éducation des adultes en Europe (EPALE) met à disposition des modules de formation, diffuse des dossiers thématiques, et met en lien celles et ceux qui envisagent la construction de projets européens²⁵.
- En France, depuis 2013, la plateforme M@gistère propose à tous les personnels de l'éducation nationale une offre de formations à distance, accompagnées ou en consultation libre²⁶. Cette plateforme ne fournit pas seulement un ensemble de ressources prêtes à l'emploi ; elle a été conçue comme un espace collaboratif et elle soulève, dans sa conception et dans ses modalités de fonctionnement et d'extension, des questions d'ingénierie pédagogique que tout enseignant est amené à se poser lorsqu'il prépare ses cours (Lion, 2016).
- Différents types de ressources sont également disponibles grâce aux travaux scientifiques développés par l'Institut français d'éducation (Ifé) : la plateforme Néopass@ction²⁷ propose toute une gamme d'activités réalisées à partir de travaux de recherche fondés sur l'observation du travail des enseignants (vidéos de scénarios d'apprentissage des situations professionnelles ; des situations de classe sont commentées ou analysées par des enseignants débutants, des enseignants expérimentés et des chercheurs) (Ria, 2014).
- Le Centre national d'enseignement à distance (Cned) contribue également à la formation professionnelle des personnels, en particulier pour la préparation de concours²⁸. Il s'appuie sur une variété d'intervenants, professionnels du métier visé, et experts, notamment universitaires, pour les apports scientifiques et pour la mise en perspective des situations professionnelles étudiées.

L'ensemble de ces propositions de formation à distance (PNF, PAF, IH2EF, Canopé, associations professionnelles, réseaux nationaux et européens...) permet en définitive de construire une articulation féconde entre le monde de la recherche, en particulier les sciences de l'éducation et de la formation, les différentes disciplines enseignées à l'école, et les professionnels du domaine scolaire. Cette coopération permet effectivement d'appréhender collectivement et en contexte les phénomènes relatifs à l'activité humaine, de les analyser et d'en comprendre les mécanismes et les effets (Albero, Guérin et Watteau, 2019). Cette coopération se révèle ainsi fructueuse pour l'ensemble des parties prenantes dans la mesure

²⁵ <https://epale.ec.europa.eu/fr>

²⁶ <https://eduscol.education.fr/cid73451/dispositif-numerique-m@gistere.html>

²⁷ <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

²⁸ <https://www.cned.fr/>

où les situations professionnelles vécues ou observées sont étudiées collectivement et il est alors possible d'expliquer pourquoi, dans le domaine éducatif, « les choses ne fonctionnent jamais comme prévu » (Albero, 2011).

Autrement dit, la formation continue ne fournit pas de recettes mais entend plutôt doter chacun des personnels d'outils de production des savoirs et aussi d'outils réflexifs qui les amènent à interroger le sens des apprentissages et à faire évoluer collectivement l'agir professionnel (Tardif, Borges et Malo, 2012).

La France se situe toujours en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE en ce qui concerne les TIC (Talis 2018, graphique 1.1.1, p. 30) pour :

- leur utilisation dans l'enseignement lors de la formation initiale des enseignants ;
- le sentiment de préparation des enseignants à l'utilisation des TIC dans leur enseignement ;
- l'utilisation des TIC dans l'enseignement lors de la formation continue des enseignants ;
- le pourcentage d'enseignants qui laissent souvent ou toujours leurs élèves utiliser les TIC pour des projets ou des travaux scolaires.

Elle se situe dans la moyenne de l'OCDE pour le pourcentage de chefs d'établissement estimant un accès insuffisant ou inapproprié aux technologies numériques à usage pédagogique dans leur établissement, et bien au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE pour les enseignants exprimant le besoin de formation en TIC. Dans la même enquête, la France se situe toujours en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE en ce qui concerne l'enseignement en contextes multilingues et multiculturels (Talis 2018, graphique 1.1.2, p. 32). Cette statistique pourrait sembler inappropriée au contexte français, dans la mesure où la notion de société multiculturelle et multilingue est peu utilisée en France²⁹ – notamment en raison des débats politiques associés au multiculturalisme et à leur potentielle contradiction avec l'idée d'unité républicaine. Il n'en reste pas moins que les écoles, les collèges et les lycées sont traversés par des contextes multiculturels et multilingues avec lesquels ils doivent composer, d'autant que les élèves disposent de capitaux plurilingues de plus en plus diversifiés (Travaux des Casnav pour les élèves allophones, Mendonça Diaz *et al.*, 2020).

Surtout, la France se situe en dernière position dans l'enquête Talis 2018 pour la participation des professeurs de collège à la formation continue ou au DPC (Talis 2018, graphique 1.5.1, p. 154) alors qu'elle n'est pas le seul pays à ne pas proposer de formation obligatoire pour ces enseignants, ni d'obligation de participer à des actions de formation continue pour accéder à une promotion ou bénéficier d'une augmentation de salaire (Talis 2018, Graphique 1.5.2, p. 155). Cela pose la question d'une dynamique à promouvoir que pourrait porter le changement de vocable de la formation continue au développement professionnel continu (DPC).

1. Le développement professionnel continu au regard de la formation hybride/distancielle et du *lifelong learning*

Le DPC interroge les relations entre, d'une part, les politiques institutionnelles, ce qui peut être mis en place selon les recommandations internationales et leur compréhension en termes de politiques publiques nationales, régionales et locales ; et d'autre part ce que souhaitent, désirent les acteurs concernés que sont les enseignants dans leur diversité. Il renouvelle la notion d'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong*

²⁹ Pour rappel, l'article 2 de la Constitution, alinéa 1 a été ajouté par la loi constitutionnelle du 25 juin 1992 : La langue de la République est le français.

learning) pour les enseignants de la maternelle à l'université en proposant plus précisément des dispositifs qui entrent en prolongement de la formation initiale et qui développent l'idée d'une formation continue (Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale, Blanquer, 2019)³⁰. Il semble se dessiner selon ces vocables que la formation continuée prolonge la formation initiale, et qu'elle entre ou non en concordance avec la formation continue, selon que les enseignants changent de trajectoire ou s'inscrivent dans d'autres projets que ceux de la formation initiale et de la formation continue qui devient du DPC. Le maillage nécessaire entre formation initiale, formation continuée et formation continue semble s'élaborer afin de mieux répondre au développement professionnel des enseignants.

Le numérique dans la formation des personnels d'éducation/des enseignants

La formation et l'éducation se sont emparées des nouvelles technologies mais ces dernières ont prouvé leur obsolescence rapide et la nécessité d'un renouvellement constant de la réflexion et des études depuis plus de 60 ans (Linard, 1990 ; Baron & Bruillard, 1997, 2011 ; Bruillard, 2017).

La formation initiale des enseignants reste majoritairement en présentiel mais elle est traversée par les dispositifs en ligne, par le distanciel avec les MOOC (*Massive open online courses*) et autres plateformes (M@gistère) ou par des SPOC (*Small private online courses*). Surtout, elle s'inscrit dans des développements plus ou moins poussés ou complexes, sur un continuum de dispositifs hybrides qui prennent en compte la révolution numérique depuis l'invention d'Internet par Tim Berners Lee à la fin des années 80.

Même une formation uniquement délivrée de nos jours en présentiel fait appel à de la communication numérique ne serait-ce que par les courriels échangés entre les enseignants et leurs élèves ou étudiants, par l'entrée de vidéos en direct dans les cours pour illustrer tel ou tel point.

À l'autre bout du continuum numérique de formation se trouvent les formations en distanciel dont les MOOC et les tutoriels qui les accompagnent sont les propositions les plus abouties. Toutefois, ces dispositifs se limitent généralement à des modules de cours ou de parcours selon un système à la carte, sans qu'il y ait une cohérence proposée et affirmée entre les différents outils, modules et programmes à disposition. L'ingénierie pédagogique de mise en relation des différents outils numériques (tableaux numériques interactifs, tablettes, etc.) et contenus numériques (tutoriels, MOOC, SPOC, capsules vidéo etc.) dans une architecture de dispositifs de formation, de mise en synergie des ressources internes en enseignants, formateurs et tuteurs se construit peu à peu, notamment avec les masters MEEF P.I.F (Master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, mention Pratiques et ingénierie de la formation) ou les PPN (mention Projet pédagogique numérique), modules transverses à l'ensemble des formations MEEF (mentions premier degré, second degré, encadrement éducatif, pratiques et Ingénierie de la formation).

Entre ces deux pôles du continuum, les formations présentent une multiplicité de possibilités de présentiel (cours lors de séminaires ou de voyages d'études ou de séjours linguistiques hors de l'établissement) et de plateformes numériques (permettant la déterritorialisation de l'espace cours ou classe), de mondes virtuels accentuant cette déterritorialisation en ajoutant une dimension ludique, de la ludification ou gamification, des imaginaires (par exemple, en créant des avatars, des lieux imaginaires, des jeux³¹) comme autant de

³⁰ [http://www2.assemblee-nationale.fr/15/commissions-permanentes/commission-des-affaires-culturelles/\(block\)/46358/\(instance_leg\)/15/\(init\)/0-15](http://www2.assemblee-nationale.fr/15/commissions-permanentes/commission-des-affaires-culturelles/(block)/46358/(instance_leg)/15/(init)/0-15)

³¹ You tube sur les monde virtuels pour l'enseignement des langues, INSPE –Bordeaux Septembre 2018 à partir de 1 :51 :06 <https://www.youtube.com/watch?v=eNOrmG2jmGE> ou encore <https://www.youtube.com/watch?v=-63uAhnF4jE>

dispositifs hybrides plus ou moins flexibles et créatifs insérés dans des dispositifs de formation, notamment pour les langues et plus particulièrement pour l'anglais et le FLE (français langue étrangère) dans le supérieur (Derivry-Plard *et al.*, 2013 ; Grosbois, 2012 ; Guichon, 2012 ; Mangenot, 2013 ; Narcy-Combes, 2005 ; Nissen, 2019 ; Ollivier, 2007 ; Ollivier *et al.*, 2016 ; Potolia *et al.*, 2011).

Ces formations offertes actuellement aux apprenants (élèves ou étudiants) restent encore en retrait dans le cadre de la formation initiale, continuée et continue des enseignants. Les différents cadres institutionnels favorisent et encouragent pourtant la multiplicité des initiatives et des innovations, mais leurs évaluations et leurs traductions en termes de maquettes, de dispositifs de formation intégrés, de généralisation restent à développer.

De la maternelle à l'université

Par ailleurs, le DPC s'intéresse à tous les enseignants et aux acteurs quels qu'ils soient et quel que soit le degré dans lequel ils interviennent de la maternelle à l'université, alors que les institutions sont les héritières des degrés – écoles primaires, écoles secondaires –, que l'université a son propre ministère et commence depuis peu à développer une pédagogie universitaire et une formation de ses personnels enseignants.

Le DPC permettrait, par sa conception même du développement de l'individu au travail, d'élargir la réflexion en termes d'acteurs sociaux que sont les enseignants (tous degrés confondus) selon une architecture complexe modulaire de cours, parcours, programmes ou cursus communs et spécialisés : comment permettre le développement professionnel continu de chacune et de chacun au sein d'un monde où l'appropriation des connaissances, des savoir faire et des savoir être se conjugue avec le numérique et le distanciel ainsi que les langues utilisées, et cela quelles que soient les formations proposées ? Il s'agit, par le DPC, les formations et les outils numériques engagés et intégrés, de convier les acteurs sociaux à des espaces d'exploration et d'appropriation de ces mêmes outils, à la réflexion de leur pertinence, de leurs apports et de leurs limites en fonction des objectifs établis (Jauregui & Melchor-Couto, 2018). Par exemple, les projets européens TILA et Tecola mettent à disposition pour les enseignants de langues du secondaire principalement, des guides de formation par des vidéos explicatives des différentes notions de la télécollaboration interculturelle en anglais et dans d'autres langues (espagnol, français et allemand)³². En effet, ces deux projets européens ont montré que si le recours au numérique faisait sens auprès des élèves, il doit en tout premier lieu, non seulement faire sens auprès des enseignants (ce qu'il fait généralement de façon abstraite), mais faire sens d'un point de vue pédagogique auprès de ces mêmes enseignants afin de générer leurs propres réflexions pragmatiques et concrètes. Prendre en compte le numérique, formation au numérique et par le numérique des enseignants (tous niveaux d'enseignement confondus) semblerait une priorité absolue de la formation initiale et du DPC des enseignants afin qu'ils soient mieux en phase avec leurs publics et leurs usages du numériques. La situation sanitaire mondiale accentue cette priorité de façon drastique. Pour cela il est essentiel de pouvoir inscrire la formation au numérique et par le numérique dans des espaces de formation dédiés et inclus dans leur charge de travail. Cela peut par exemple prendre la forme de modalités hybrides de formations *ad hoc* dans les établissements accompagnées de webinaires.

³² Voir également le « *teacher guide or teacher development guide* » établis

par TILA : <http://www.tilaproject.eu/moodle/mod/page/view.php?id=3268> ;

par TeCola : <https://sites.google.com/site/tecolaprojectoer/guides/background-topics?authuser=0>

Le rapport scientifique TILA :

http://www.tilaproject.eu/moodle/pluginfile.php/2607/mod_page/content/31/TILA%20Best%20Practice%20report.pdf

Par ailleurs, à ces formations peuvent s'adjoindre du *coaching* lorsque les enseignants partenaires d'un projet de télécollaboration sont de langues et de pays différents (*Etwinning*, TILA et TeCoLa). Ces pratiques concernent aussi bien les enseignants de langues que de n'importe quelle autre discipline. Dans le cas d'une formation impliquant des partenaires de différents systèmes éducatifs, un accompagnement pédagogique spécifique est nécessaire. En effet, il faut alors des capacités d'adaptation, de compréhension et de sensibilisation aux contraintes de l'autre, de compétences interculturelles dans la définition commune des objectifs, et d'imagination accrue pour pourvoir définir des objectifs d'apprentissage commun et pour pouvoir y répondre.

2. Le développement professionnel continu au regard des rapports entre acteurs et institution

Le numérique, s'il permet plus d'horizontalité entre les différents acteurs en réduisant notamment les temporalités et les territorialités, n'en reste pas moins un outil utilisé par des transmissions classiques ou des hiérarchies préexistantes et des rapports sociaux de pouvoir et d'autorité. La porosité facilitée par le numérique entre verticalité et horizontalité des modes de transmission et d'apprentissage peut être source de tensions et de conflits dans les rapports pédagogiques où les codes sociaux, les langages et les prises de parole sont brouillés par cette porosité même. Cette situation se trouve d'ailleurs augmentée par l'élargissement de la communication interculturelle rendue possible par le numérique qui vient brouiller encore plus ces codes sociaux de communication, de compréhension des situations et des contextes, de la place ou de la position des acteurs (Blommaert, 2010, 2018 ; Castello, 2016 ; Coupland, 2013 ; Derivry-Plard, 2015, 2018, 2019).

Contextes d'autorité et numérique

Une certaine dé-contextualisation des échanges par le numérique engendre la nécessaire flexibilité des participants à diverses situations qu'il leur faut re-contextualiser et analyser avec les indices à disposition. La multiplication des codes sociaux et langagiers dans la communication *online* et *offline* a un impact éducatif non encore mesuré en dehors des sociolinguistes, même si les recherches en didactiques des langues se sont largement emparées de ces questions (Alao *et al.*, 2008 ; Alao *et al.*, 2012 ; Develotte *et al.*, 2011 ; Derivry-Plard *et al.*, 2014a, 2014b ; Larose *et al.*, 2011 ; Mangenot, 2019 ; Nissen, 2019 ; Ollivier *et al.*, 2016 ; Rouissi *et al.*, 2017 ; Zarate *et al.*, 2008).

Alors que la télévision a amené chez les apprenants le *zapping* lors de l'écoute des enseignants, lesquels ont développé de nouvelles stratégies avec des changements de rythmes, de tons et d'images dans leurs enseignements, le numérique et les réseaux sociaux ont amené une parole de la part des apprenants (élèves ou enseignants en formation) qui peut s'estimer à l'égalité de celle des enseignants-formateurs. Si le droit d'expression est bien le même pour tous, toute parole ne se vaut pas et les autorités et légitimités se trouvent recomposées, parfois remises en cause et parfois réinvesties. Le DPC se doit donc de travailler le rapport à l'autorité, à la légitimité dans la circulation de la parole, aux nouveaux codes sociaux de communication (écriture inclusive, netiquette, translanguaging etc.).

Les dérives parfois d'une école « marchande » et d'enseignants soumis non seulement à l'institution et à l'employeur (Laval, 2003) mais aussi à la satisfaction des élèves et des parents, engendrent des situations limites dénoncées depuis une vingtaine d'années notamment dans les pays de langue anglaise où le système peut atteindre un certain paroxysme dans l'absurdité : les connaissances deviennent uniquement celle que la communauté – cliente – veut entendre et transmettre et peut faire fi de quelques siècles de

connaissances, comme le montrent les universités créationnistes ou platistes aux États-Unis, ou encore, plus récemment, des universités qui sous couvert de post-colonialisme transmettent des politiques de l'identité et font de « l'appropriation culturelle » une nouvelle censure de la pensée (Fourest, 2019).

Les outils numériques et une idéologie managériale et néo-libérale peuvent se renforcer mutuellement selon la logique de l'efficacité des apprentissages, des enseignants, des machines utilisées. Le projet éducatif peut ainsi dériver selon un marketing des produits de la connaissance à consommer en fonction des segments et des clientèles. La formation continue des enseignants par les PAF, les certifications de l'Éducation Nationale, les Inspé et les Greta entrent en concurrence avec d'autres formations clés en mains du secteur privé national, local mais aussi international ainsi que par toutes les possibilités d'autoformation des enseignants dès qu'ils sont face à un ordinateur (Grosbois, 2012 ; Toffoli & Sockett, 2015). Par ailleurs, la situation de confinement a encouragé les enseignants à chercher d'autres formations « clé-en mains » proposées par le privé sur le net, secteur privé qui les a également largement sollicité.

L'Éducation nationale s'estime souvent l'employeur unique et par conséquent le pourvoyeur unique de formations pour ses enseignants, mais il serait intéressant de savoir ce qu'il en est vraiment. Par exemple, les enseignants de langues sont probablement, par leurs mobilités afin d'acquérir toujours plus de maîtrise de la langue cible enseignée, très porteurs de stratégies mettant en synergie des séjours à l'étranger mais aussi des stages de formation mis en place par les grands organismes de diffusion linguistique et culturelle que sont le *British Council* pour l'anglais, le *Goethe-Institut* pour l'allemand, l'*Institut Cervantes* pour l'espagnol et l'*Institut Confucius* pour le chinois. L'acquisition continue de la langue se double parfois d'une acculturation aux formes pédagogiques, éducatives et d'évaluation de ces organismes de diffusion qui se trouvent investis par les enseignants français lors de leurs séjours à l'étranger ou par des formations suivies en présentiel ou en ligne de ces mêmes organismes. La France fait d'ailleurs de même avec le CIEP devenu France Éducation internationale (FEI). Les enseignants de langues, quelles que soit les langues enseignées, et où qu'ils se trouvent, sont assurément entrés peut-être plus rapidement que d'autres, de par leur position, et sans forcément le réaliser pleinement, dans la mondialisation culturelle, interculturelle et éducative (Byram *et al.*, 2016 ; Derivry-Plard, 2018, 2019, 2020 ; Deyrich & Majhanovic, 2017 ; Majhanovich & Malet, 2015).

Les enseignants français : une certaine défiance face à la formation continue et au distanciel

Le système « *top down* » de la formation continue, très encadré hiérarchiquement par les différentes directions des rectorats (Dafpen, Dareic, etc.), s'appuie sur une obligation de formation continue dans le premier degré de 18 heures par an et d'une simple offre dans le secondaire. Ces dispositions réduites de formation ont encouragé le ministère de l'Éducation nationale à essayer de les optimiser en développant une offre numérique par la plateforme M@gistère. C'est ainsi que les différentes inspections sollicitent les professeurs du premier ou du second degré à y participer.

Ainsi peut-on faire l'hypothèse que la défiance envers une formation continue que certains enseignants dans le premier degré peuvent comprendre comme une formation « obligée » et une simple offre de formation que certains enseignants du second degré peuvent percevoir comme « éloignée » et peu

« importante » puisque non obligatoire, se double d'une défiance³³ envers le distanciel et la formation par le numérique³⁴ proposée par M@gistère.

Le nouveau schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale fait apparaître en 2019 une volonté d'unifier les modalités de formation déclinées « en distanciel et hybrides, notamment grâce à la plateforme M@gistère » et parce qu'elles concernent tout autant les personnels des premier et second degrés.

La présentation en ligne de M@gistère³⁵, dont nous avons déjà rendu compte dans notre état des lieux des formats institutionnels de DPC en France, est par ailleurs très ambitieuse car elle a pour objectif de proposer une offre de formation accessible à tous les étudiants et personnels enseignants, éducatifs, administratifs, d'encadrement et des corps d'inspection, de la maternelle au supérieur, du public ou du privé sous contrat ainsi qu'aux personnels des différents réseaux en lien avec l'Éducation nationale dont les Inspé. Il apparaît toutefois à la lecture du catalogue des offres de parcours que la part des formations destinées aux personnels du premier degré reste majoritaire par rapport à celles adressées aux personnels du second degré, ce qui semble cohérent puisque la participation à des dispositifs de formation à distance fait partie des obligations de service chez les personnels du premier degré, tandis qu'elle n'est que souhaitée dans le second degré. Si les étudiants et les professeurs des Inspé peuvent avoir recours à M@gistère, la relation entre l'Éducation nationale et les professeurs des Inspé, qui sont pour une part d'entre eux affiliés à l'Éducation nationale et pour une autre part affiliés aux universités, n'est pas précisée quant à la conception et à l'élaboration de ces formations. Par ailleurs, les formations proposées sur M@gistère sont architecturées selon le fonctionnement interne de l'Éducation nationale avec code d'accès et ne semblent pas pouvoir s'ouvrir à des professionnels hors Éducation nationale et hors université.

Lors du colloque de 2019 intitulé « Conditions de réussite des réformes en éducation », la formation continue a été abordée. Un questionnaire envoyé pour cet événement a recueilli plus de 41 000 réponses. Les résultats de cet échantillon de répondants volontaires corroborent ceux de Talis :

La durée de formation est limitée – en moyenne de 4 à 10 jours dans les trois dernières années – en deçà de la moyenne des autres pays. Les trois quarts des répondants estiment que la formation a été insuffisante en quantité et, pour les deux tiers, insuffisante en qualité, ne répondant pas à leurs attentes. Plus des quatre cinquièmes disent ne pas avoir été consultés pour définir la formation alors que, dans la même proportion, ils souhaiteraient être consultés, être acteurs de leur formation³⁶. (Louveau, 2019)

La question de la formation des enseignants engage une réflexion sur le métier d'enseignant, sur le système éducatif dans son fonctionnement national en relation avec toutes ses échelles territoriales, ainsi qu'avec l'espace européen et l'environnement international. La relation avec les territoires et les établissements apprenants doit pouvoir se construire avec les politiques nationales de coordination et de soutien au regard des politiques européennes et internationales de l'éducation. Des refontes profondes du système éducatif

³³ Depuis les travaux de Linard dans les années 1990, les représentations et les usages des enseignants envers le numérique évoluent peu. Cette constante s'apparente à une défiance que l'on retrouve dans la note DEPP 20-23 de juin 2020 et il faudra suivre la publication de l'enquête ELAINE de la DEPP à paraître qui traitera également des usages numériques des enseignants.

³⁴ La formation par le numérique est parfois le lieu d'une intersection avec la formation au numérique : connaître les outils, savoir les utiliser engage également la réflexion sur les choix, les droits, etc.

³⁵<https://wiki.magistere.education.fr/Accueil>

³⁶ <http://journals.openedition.org/ries/7672>

par des continuités et des articulations cohérentes entre formation initiale, formation continuée et formation continue semblent plus que nécessaires afin de bâtir le DPC. La crise planétaire engendrée par le Coronavirus nécessite d'autant plus cette réflexion articulant la formation tout au long de la vie et les passerelles nécessaires et circulaires entre formation initiale, continuée et continue. En effet, la question du distanciel, de sa disponibilité technique pour tous (zone blanche, ADSL, etc.) et de l'accès aux ressources et aux savoir faire apprenants et enseignants devient cruciale. Les dispositifs hybrides de formation vont devenir la nouvelle norme afin de répondre aux nouvelles pandémies mais aussi à la surproduction et à la surconsommation des économies et de leurs impacts sur le réchauffement climatique. La crise planétaire du Covid-19 pourrait avoir pour conséquence bénéfique de renouveler la réflexion économique, sociale et climatique, ce qui nécessite de préparer les nouvelles générations à ces incertitudes et à ces adaptations qui sont fondamentalement éducatives et culturelles. Tous les projets de DPC ne peuvent désormais plus se penser sans l'intégration du numérique dans les formations³⁷.

3. Focus : quelles formes de développement professionnel continu pour les enseignants de langues et en langues³⁸ ?

Depuis les origines de l'informatique, le secteur de l'enseignement des langues et notamment de l'anglais et du FLE a toujours fait figure de pionnier dans les applications des nouvelles technologies (G.-L Baron, Bruillard, 2011 ; Poteaux, 2003). Une focale sur ce secteur semble particulièrement pertinente au regard du développement professionnel continu des enseignants de langues.

Dans le même temps, cette focale sur les enseignants *de* langues doit pouvoir entrer en relation avec le DPC des enseignants *en* langues, soit l'ensemble des enseignants. La formulation « de langues » et « en langues » pose d'emblée l'articulation voir l'intégration potentielle du DPC entre les enseignants par rapport à la question transverse des langues dont la particularité disciplinaire est d'être à la fois l'objet et le médium.

Un contexte profondément modifié par la position dominante de l'anglais

Le domaine de l'enseignement *des* langues et *en* langues s'est profondément transformé depuis plus de 40 ans notamment par la position de l'anglais qui est devenue l'hyperlangue de la mondialisation, entraînant avec elle les intérêts géopolitiques et culturels du monde anglo-américain et une mondialisation politico-économique. L'enseignement des langues s'en est trouvé bouleversé par la place hégémonique de l'anglais qui s'est peu à peu imposé de la maternelle à l'université. Parallèlement, les enseignements *en* langues, délivrés dans une langue autre que « maternelle » se font de plus en plus en anglais comme par exemple certains masters en France, en Europe et dans le monde.

Dans le même temps, les migrations et les mobilités font que la diversité linguistique n'a jamais été aussi importante sur les territoires nationaux quels qu'ils soient, même dans les pays traditionnellement

³⁷ S'il est trop tôt pour faire un bilan pédagogique de la crise sanitaire, la continuité pédagogique qui a certes été effective a pris des formes bien contrastées, entre les photocopies glissées dans les boîtes des familles rurales par les enseignants eux-mêmes à l'utilisation de plateformes et de mails pour l'envoi et le retour de documents en passant par la classe virtuelle « institutionnelle » en Classilio, ou Whaller ou « non institutionnelle » par des outils grand publics (*Skype, Hangout, Whatsapp* etc ...) Ces pratiques si diversifiées indiquent la nécessité d'un plan de DPC inscrit dans le numérique.

³⁸ Par enseignants *de* langues, il est entendu tous les enseignants, formateurs, tuteurs qui enseignent des langues et par enseignants *en* langues, il est entendu que tout enseignement se fait au moyen d'une langue, qu'elle soit « maternelle », langue de scolarisation ou langue vivante autre (étrangère, régionale).

fortement monolingues comme le Royaume-Uni, la France, l'Espagne ou le Japon. La question de l'accueil des élèves allophones a pris une importance considérable tout comme l'accueil et le non-accueil des migrants selon leurs statuts, leurs diplômes et leurs moyens financiers. Par ailleurs, les phénomènes de distinction sociale et culturelle encouragent l'acquisition de plusieurs langues : si parler anglais devient une norme sur un bon CV, parler plusieurs langues devient un atout supplémentaire. À la surenchère des diplômes, des qualifications professionnelles s'ajoute peu à peu la surenchère des langues et de leur maîtrise.

Une opposition marquée dans les formations pour le développement professionnel continu entre les différents enseignants de langues sur le territoire français

Les enseignants de langues étrangères sont par conséquent dans le monde majoritairement des enseignants d'anglais qui enseignent de la crèche aux associations de retraités, dans le public comme dans le privé, dans des écoles bilingues ou internationales, pour de l'anglais de communication usuelle ou pour de la communication académique en passant par tous les contextes professionnels (anglais de spécialité). L'une des grandes transformations structurelles concerne le fait que la formation des enseignants de langues n'a guère suivi les demandes sociales et économiques alors que le secteur LANSAD (Langues pour les spécialistes d'autres disciplines) est pourtant devenu en France l'un des plus grands pourvoyeurs d'emploi dans le supérieur (Causa *et al.*, 2012 ; Derivry-Plard *et al.*, 2013) et dans la formation pour adultes, sans qu'il n'y ait aucune formation spécifique pour ces enseignants de langues. L'auto-formation reste de rigueur (Derivry-Plard *et al.*, 2013) depuis plus de 40 ans, même si apparaissent quelques modules universitaires depuis peu.

Le clivage entre les enseignants de langues pour les spécialistes de langues dans la tradition des humanités et ceux qui enseignent pour les non-spécialistes de langues dans la tradition des usages plus communicatifs voire instrumentaux des langues est avéré. Aux premiers, une formation qui s'est développée et complexifiée aux exigences toujours plus pointues et aux seconds, l'absence de formation et le règne de l'auto-formation qui emprunte bien souvent des formations kits clés en mains offertes par des entreprises privées ou des associations directement liées à la diffusion culturelle de leur langue telles que le *British Council*, les Services Culturels des ambassades et fondations américaines, le *Goethe-Institut*, l'*Institut Cervantes*, les *Alliances françaises*, l'*Institut Confucius*, etc.

Les enseignants de langues hors Éducation nationale investissent pourtant le secteur public comme contractuels, intervenants, chargés de cours ainsi que les associations ou écoles de langues pour enfants, collégiens, lycéens, étudiants, adultes actifs ou sans emplois et retraités et ils se forment de plus en plus auprès de ces organismes ou représentants des langues et cultures cibles qu'ils enseignent en France, insufflant des pratiques et des épistémologies autres que celles de l'Éducation nationale. Le champ de l'enseignement des langues avec sa polarisation spécifique entre enseignants locuteurs « natifs » et enseignants locuteurs « non natifs » (Derivry-Plard, 2015) a cristallisé cette porosité entre le public et le privé avec des enseignants « natifs » et des enseignants « non-natifs » aux histoires personnelles certes diverses mais surtout aux formations fortement différenciées dans la mesure où les enseignants de langues vivantes étrangères (LVE) « natifs » viennent en grande partie avec des formations étrangères et que les enseignants « non natifs » hors Éducation nationale vont chercher à l'étranger ou auprès d'organismes privés ou associatifs représentant la culture ou les cultures de la langue cible des formations *ad hoc*. Ces auto-formations en présentiel ici ou ailleurs se doublent parfois ou s'effectuent souvent uniquement en ligne sur les plateformes équivalentes de ces organismes de diffusion culturelle et linguistique.

L'opposition pour la formation continue des enseignants de langues se caractérise par conséquent par le fait que les enseignants de l'Éducation nationale n'ont aucune obligation de formation, notamment dans le secondaire, alors que les enseignants de langues hors Éducation nationale sont par défaut obligés à l'auto-formation pour « survivre » dans un marché de l'éducation compétitif. Parmi ces derniers, il faut préciser que les enseignants de français langue étrangère (FLE) qui ont suivi des cursus universitaires de qualité (hors Éducation nationale sauf pour ceux qui prennent l'option FLE aux concours du CAPES³⁹) entrent généralement dans ces processus d'auto-formation pour le DPC ou de formations internes du secteur privé.

Des formations de développement professionnel continu multiples, minimales et sans architecture curriculaire pour les enseignants de langues et en langues

La porosité entre le public et le privé en ce qui concerne la formation continue des enseignants *de* langues s'inscrit dans ce contexte où bon nombre d'enseignants *de* langues et notamment d'anglais sont hors Éducation nationale et poursuivent des trajectoires de développement professionnel, de mobilités croisées qui leur sont propres⁴⁰.

La problématique de l'internationalisation de l'éducation (Lelièvre *et al.*, 2018) engage la réflexion sur la formation des enseignants *de* langues et *en* langues et leurs formations initiale, continuée et continue, avec ses modalités publiques au sein du territoire national (Éducation nationale et France Éducation international) et hors du territoire national (AEFE, MLF, Alliances françaises, lycées et écoles français à l'étranger) ainsi que les modalités de formations privées endogènes (par des prestataires « nationaux » ou exogènes (par des prestataires internationaux) suppléées par les formations en ligne.

La porosité entre le public et le privé en ce qui concerne la formation continue des enseignants *en* langues s'inscrit dans ce contexte d'internationalisation, ce qui signifie souvent un enseignement *en* anglais. C'est ainsi que bon nombre d'enseignants *en* langues se qualifient à des enseignements disciplinaires *en* langue étrangère avec le développement de l'Emile ou du CLIL (Carol, 2019 ; Dalton-Puffer *et al.*, 2010 ; Ruiz de Zarobe *et al.*, 2009 ; Ruiz de Zarobe *et al.*, 2011), au sein des sections européennes ou internationales au gré de leurs mobilités propres, de leur qualifications à des tests de langues et d'un agrément Éducation nationale minimal⁴¹. Le nouveau CAPEFE⁴² s'inscrit dans une certification minimale Éducation nationale pour une formation des enseignants de l'Éducation nationale allant enseigner à l'étranger mais permettant une formation tout autant minimale pour les enseignants étrangers qui viendront compléter le personnel français des établissements français à l'étranger.

Ces formations transverses pour le DPC des enseignants *de* langues et *en* langues semblent pourtant plus que nécessaires dès lors que l'on se réfère à l'enquête Lafontaine dans le rapport Talis 2018 (p.16) puisque la participation récente à des formations à l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue ainsi qu'à la communication avec des personnes de cultures différentes est de l'ordre de 8 % et 7 % respectivement

³⁹ Une option ne peut se comparer à une formation complète comme les masters FLE.

⁴⁰ Le Master MEEF bilingue de formation de formateurs à l'international de l'Inspé de Bordeaux offre à cet égard un terrain d'observation singulier d'une formation professionnelle recherchée par des enseignants « natifs » et « non-natifs » *de* langues ainsi que des enseignants « natifs » et « non natifs » *en* langues aux mobilités croisées et trouvant un espace d'analyse ouvert aux sciences de l'éducation avec l'éducation comparée, et ouvert aux sciences du langage avec l'éducation aux langues selon une perspective plurilingue et pluriculturelle. <http://pi.inspe-bordeaux.fr/master-meef-parcours-ffi-une-formation-immersive-sur-linterculturelle/>

⁴¹ ASDIFLE, fiches métier sur leur site : <https://asdifle.wordpress.com/les-fiches-metiers/>

⁴² Certificat d'aptitude à participer à l'enseignement français à l'étranger (CAPEFE), JO du 4 février 2020. NOR : MENH1933048A

alors que les besoins exprimés sont respectivement de l'ordre de 31 % à 24 %. Il est donc important de suivre dans la durée l'évolution des besoins et des participations dans la mesure où l'on comprend bien que ces formations peuvent être toutes, ou en partie, communes aux enseignants *de* langues et *en* langues.

4. Conclusions intermédiaires

S'il s'agit de promouvoir une dynamique de DPC pour les personnels de l'Éducation nationale ouverte aux personnels éducatifs, enseignants et formateurs hors Éducation nationale⁴³ ainsi qu'aux personnels universitaires, des articulations entre formation initiale, continuée et continue avec des passerelles entre le privé et le public ainsi qu'entre les différents niveaux éducatifs (élémentaire, secondaire, supérieur et pour adultes) semblent nécessaires et à construire. Le DPC pour les personnels éducatifs au sens large doit pouvoir prendre en considération les deux problématiques suivantes et leurs articulations, toutes deux adossées à la recherche et à leur pluri-interdisciplinarité :

- La problématique du « numérique » éducatif :

Même si la formation des enseignants n'est pas une formation à distance (pour le moment, il n'est pas possible de former un professionnel de l'éducation complètement à distance), les formations sont hybrides et le seront de plus en plus. Cette tendance va également se confirmer pour l'enseignement scolaire. En outre, penser la distance en formation aide à améliorer la formation présentielle ; c'est un bénéfice reconnu de la conception des Mooc ou Clom (cours en ligne ouverts et massifs). (Bruillard, 2017, p. 28)

- La problématique des langues dans un contexte éducatif de mondialité :

(...) Le fait est que dans une ère de mondialisation intense, l'étude de la langue comme un objet immobile, "fixe" et sédentaire est totalement inadéquate.

(...)

Des recherches importantes ont été menées sur la "super diversité" socio-linguistique comme moyen de décrire une nouvelle ontologie pour l'étude des langues dans la société; sur les formes sémiotiques de la mondialisation en ligne et des autres formes culturelles sur les communautés qui contribuent à leur diffusion mondiale ; sur les nouvelles formes de langage et d'utilisation des langues qui ne sont plus considérées comme linéairement connectés à une "source" comme l'anglais, mais comme des formes d'une mondialisation et d'une inflexion vernaculaires ; sur l'évolution des liens entre les diasporas et leurs communautés d'origine au sein de l'état-nation ;

⁴³ « En fait, comme les ESPE sont centrées sur les enseignants du scolaire, il n'y a quasiment qu'un seul recruteur, l'Éducation nationale, situation peu satisfaisante en termes d'ouverture et d'indépendance. Cela surdétermine les rôles des uns et des autres. Cela n'intègre pas la formation des adultes qui ouvrirait à d'autres pratiques, utiles pour les ESPE elles-mêmes, notamment pour repenser les formations qu'elles dispensent. » (Bruillard, 2017, p. 27)

sur l'évolution de la traduction et de l'interprétation dans un monde globalisé⁴⁴ (Blommaert, J, *The Sociolinguistics of Globalization, preface to the Chinese edition, 5th February, 2020*)⁴⁵.

Cette dynamique de DPC doit également pouvoir nourrir et se nourrir de la recherche en éducation au sens large et contribuer par des formes intégratives, de passerelles ou modules communs entre les enseignants *de* langues et *en* langues, de croisements disciplinaires sur les terrains et les problématiques de recherche à inverser tant soit peu l'émiettement constaté de la recherche en éducation (Fabre *et al.*, 2016).

Afin de consolider la réflexion de la formation continue au développement professionnel continu des personnels enseignants et d'encadrement, quelques éléments au regard de cette problématique *des* langues et *en* langues qui irrigue l'ensemble des personnels éducatifs dont les personnels encadrants, seraient à considérer :

- Poursuivre et élargir l'enquête Talis à la situation en France, selon les académies, à tous les personnels de l'éducation (du public et du privé, tous niveaux) sans oublier les établissements français à l'étranger ;
- Initier des travaux sur la gouvernance éducative entre les Inspé, les universités et les rectorats pour mieux comprendre les cloisements et les décloisements potentiels entre la formation et la recherche, par exemple, en recensant les projets Cardie (Cellule académique de recherche et développement, innovation et expérimentation) ;
- Recenser et évaluer les dispositifs hybrides et transversaux de formation continue et de développement professionnel continu pour les enseignants *de* langues et *en* langues ainsi que pour les personnels encadrants pour leur gestion de publics toujours plus plurilingues qu'ils soient en France ou à l'étranger ;
- Fédérer les recherches sur le DPC au niveau européen pour mieux saisir les enjeux et les impacts éducatifs et sur les langues des personnels et de leurs apprenants ;
- Soutenir une recherche internationale, comparative sur le DPC des personnels notamment sur les compétences interdisciplinaires en éducation et en langues.

⁴⁴ (...) the fact that in an era of intense globalization, a study of language as an immobile, 'fixed' and sedentary object is entirely inadequate.(....)

There has been significant research on sociolinguistic "superdiversity" as a means to describe a new ontology for the study of language in society; on the online globalization of semiotic and other cultural forms and the communities that contribute to their global spread; on new forms of language and forms of language usage no longer seen as linearly connected to a "source" such as English, but seen as forms of vernacular globalization and inflection; on the changing connections between diasporas and their nation-state communities of origin; on the changing nature of translation and interpreting in a globalized world, and so forth.

⁴⁵ <https://alternative-democracy-research.org/2020/02/05/the-sociolinguistics-of-globalization-preface-to-the-chinese-edition/>

II. Comparaison internationale des politiques, dispositifs et pratiques de développement professionnel continu

De nombreux systèmes éducatifs se sont engagés dans la voie d'un développement professionnel continu des enseignants (Akiba, 2013 ; Villegas-Reimers, 2003) entendu comme « la mise en œuvre d'actions de formation continue régulièrement suivies dans la perspective d'améliorer leurs compétences, leurs connaissances, leur expertise et d'autres aspects en rapport avec leur métier d'enseignant » (OCDE, 2009, p. 49[5]). Les priorités et objectifs assignés à la promotion du DPC varie selon les pays. Nous allons, sur la base des travaux et rapport existants, repérer les tendances observables en la matière.

A. Des conceptions variables des actions de développement professionnel continu dans les pays de l'OCDE

La participation aux actions de DPC est très encouragée et elle est même souvent obligatoire dans certains pays, et surtout fortement corrélée aux avancées de carrière. Les études internationales les plus récentes (Talis 2018) renseignent sur les effets positifs ressentis des actions de DPC sur les pratiques pédagogiques des enseignants des pays de l'OCDE.

Ainsi, il apparaît que les formations relatives à la mise en place de démarches d'apprentissage actives et collaboratives de l'activité d'enseignement, ainsi que celles relatives à l'enseignement individualisé dans des classes hétérogènes, sont particulièrement vécues positivement par les enseignants et accroissent le sentiment d'efficacité dans le travail quotidien, notamment dans des milieux éducatifs multiculturels.

Les besoins de formation axés sur la maîtrise des connaissances disciplinaires apparaissent moins importants, même si les formations sont plus suivies par les enseignants, que ceux relatifs aux usages éducatifs et à la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (TIC), de même que ceux relatifs à la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers et à l'enseignement en contextes de diversité culturelle ou linguistique. Entre les enquêtes Talis menées en 2013 et en 2018, les besoins dans ces domaines ont augmenté de façon significative.

Certains pays sont, par l'histoire de leur école et des formes de travail traditionnellement pratiquées, par l'organisation du temps et du travail scolaire, par le statut même des enseignants, plus perméables à une conception coopérative et située de la professionnalisation des personnels éducatifs que d'autres. Une étude de l'OCDE (OCDE 2012) montre ainsi comme les pays du Nord de l'Europe, et notamment la Finlande, sont particulièrement avancés sur ce plan.

D'autres études montrent que la Chine et le Japon développent les pratiques de formation collaboratives dans les établissements scolaires, avec quelque succès (OCDE, 2012). Le paradigme du développement professionnel combine des éléments propres au modèle réflexif de professionnalisation, avec le principe tacite que l'expertise se construit sur le terrain professionnel et dans la classe et se nourrit de la collaboration au sein des établissements scolaires.

Les organisations internationales (Commission européenne, OCDE, Unesco, Banque mondiale) contribuent massivement à la promotion et à l'évaluation d'actions de DPC, définissant des stratégies et des objectifs communs, tels que ceux définis par l'Unesco, qui sont d'analyser et d'améliorer la qualité de la formation – initiale et continue – des enseignants et de « fournir à tous les enseignants une formation initiale de qualité ainsi qu'un DPC et un soutien constant » (Unesco, 2016, p. 55).

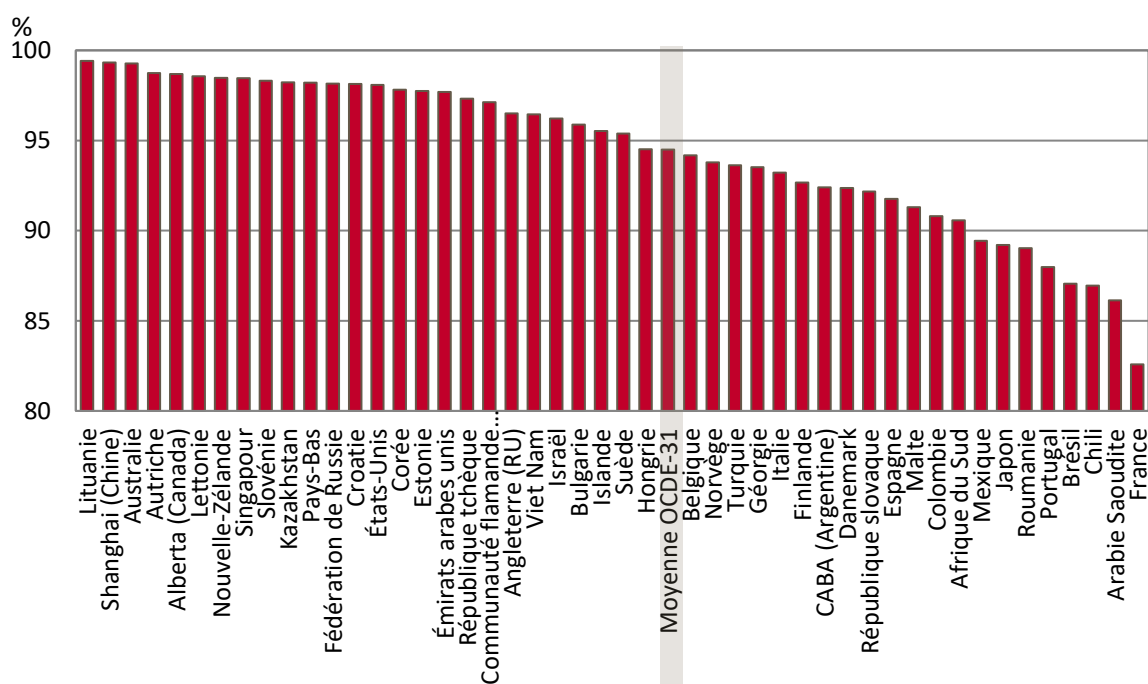
Ces organisations internationales se dotent pour mesurer les avancées d'indicateurs de performance destinés à rendre comparables dans l'espace et dans le temps les actions de DPC menées par les États. La vaste enquête internationale Talis, produite sous l'égide de l'OCDE, a ainsi mis en place et à l'épreuve un indicateur de DPC permettant de mesurer par pays les taux de participation des personnels enseignants aux actions de DPC et de qualifier ces actions selon leurs contenus et leurs modalités. Dans l'enquête Talis 2018 (OCDE, 2019), le pourcentage de participation à la formation est calculé sur la base des enseignants déclarant avoir au moins participé à l'un des types de développement professionnel suivants au cours des 12 mois précédant l'enquête :

- cours/séminaires en présentiel ;
- cours/séminaires en ligne ;
- conférences pédagogiques ;
- programmes de formation institutionnels ;
- visites d'observation dans d'autres établissements scolaires ;
- visites d'observation dans des entreprises, des organisations publiques ou des organisations non gouvernementales ;
- observation entre pairs, accompagnement et co-formation ;
- participation à un réseau d'enseignants ;
- lecture d'ouvrages spécialisés ;
- autres types d'activités de développement professionnel ;

L'enquête Talis 2018 permet ainsi de comparer et spécifier la place effective des actions de DPC dans les différents pays enquêtés, révélant des contrastes importants, tant en termes de quantité, de contenus, que de fonction des actions de DPC dans les carrières des personnels éducatifs.

Figure 19. Participation à des activités de développement professionnel

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant participé à des activités de développement professionnel¹



On peut observer que la France ressort comme le pays dans lequel les enseignants de collège ont participé le moins, au cours de 12 derniers mois précédant l'enquête, à des actions de DPC. *A contrario*, d'autres pays comme l'Autriche, la Lituanie, Singapour, l'Australie, les Pays-Bas, se signalent par un engagement important des enseignants dans des actions de DPC.

En Australie, en Autriche ou en Slovénie, le taux de participation à des actions de DPC excède les 90 %. Dans certains d'entre eux, comme la Lituanie, le caractère obligatoire du DPC peut être un élément explicatif, mais dans d'autres, comme Singapour, les dispositifs mis en place n'ont pas un caractère obligatoire, et cependant ils figurent parmi les pays où la participation enseignante est la plus importante. Cela peut s'expliquer autant par les contenus proposés, leurs formes et modalités, souvent variées et rapprochées des contextes d'exercice du métier et corrélés à leurs enjeux propres, que par la fonction du DPC dans la reconnaissance et la promotion de carrière des enseignants associées à ces actions (OCDE, 2011 & 2019).

Figure 20. Conditions requises pour le développement professionnel des enseignants dans les collèges publics

Pour les enseignants enseignant des matières générales dans des établissements publics du premier cycle du secondaire

	Oui	Non
Participation obligatoire des enseignants à des activités de développement professionnel pour rester en poste		
Participation obligatoire des enseignants à des activités de développement professionnel pour l'octroi d'une promotion ou d'une augmentation de salaire		
Aucune exigence		
Australie		
Autriche		
Belgique (Fl.)		
Bulgarie		
Chili		
Croatie		
République tchèque		
Danemark		
Angleterre (RU)		
Estonie		
Finlande		
France		
Géorgie		
Hongrie		
Islande		
Irlande		
Israël		
Italie		
Japon		
Kazakhstan		
Corée		
Lituanie		
Malte		
Mexique		
Pays-Bas		
Norvège		
Portugal		
Fédération Russe		
Singapour		
République slovaque		
Slovénie		
Espagne		
Suède		

Note : Données recueillies par l'étude PISA 2015.

Source : Basé sur OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>, tableau II.6.57.

StatLink : <https://dx.doi.org/10.1787/888933944521>

B. Un soutien renforcé de l'entrée dans la profession

L'accompagnement des néo-enseignants dans la phase d'entrée dans la profession enseignante est une préoccupation politique forte au niveau international, en lien avec les enjeux d'attractivité et de rétention dans la profession évoqués.

Cette préoccupation a donné lieu à des programmes structurés d'action centrés sur la phase d'entrée dans la profession. Pendant cette période parfois appelée « période d'induction », à l'issue de laquelle il pourra être pleinement qualifié et exercer de plein droit, l'enseignant peut par exemple bénéficier d'un service allégé.

Dans un certain nombre de pays, les mesures d'accompagnement des néo-enseignants s'adressent aussi à des enseignants pleinement qualifiés et en activité, inscrivant la démarche au carrefour entre les formations initiale et continue. Ces dispositifs d'accompagnement dans l'entrée dans l'emploi n'octroient pas de nouvelles qualifications, comme cela pourrait être le cas en formation continue, mais soutiennent les personnels dans la résolution des difficultés de tous ordres qu'ils peuvent rencontrer en tant que débutants. Cette période d'accompagnement des enseignants débutants, soit avant soit après la qualification, fondée sur le tutorat et l'accompagnement individualisé, se développe dans une douzaine de pays européens depuis les années 2000.

La phase finale qualifiante et encadrée dure entre un an (Écosse, Angleterre, Portugal, Autriche) et deux ans (Allemagne, Luxembourg) et complète ou valide la qualification professionnelle de l'enseignant.

La complexité du métier et les difficultés des enseignants débutants ont encouragé les décideurs politiques à consacrer des efforts à leur accompagnement spécifique pour favoriser leur insertion professionnelle, à travers notamment du tutorat par les pairs : l'Écosse, l'Irlande, les Pays-Bas, la Norvège, plus récemment la Finlande, le Canada (notamment la province de l'Ontario) ont particulièrement investi cette problématique.

Ces programmes de soutien combinent dans ces pays trois dimensions essentielles – la dimension personnelle, la dimension sociale et la dimension professionnelle – et sont le plus souvent appuyés sur des dispositifs d'encadrement, de type tutorat ou mentorat, élaborés en partenariat avec les divers acteurs de la formation (employeur, institution de formation, tutelle). Ces programmes sont notamment déployés dans des pays le plus souvent familiers de ces modèles d'accompagnement et de partenariat (Brisard & Malet, 2003 & 2004) : accompagnement et tutorat par des pairs, dispositifs individuels et collectifs situés de réflexivité sur ses pratiques et dilemmes professionnels, parrainages, expertises externes ponctuelles.

L'Ontario investit dans le soutien aux néo-enseignants

Le programme élaboré d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant des premier et second degrés (PIPNE-<http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/induction.html>) consiste en une année d'induction incluant des dispositifs d'accompagnement encadrés, associant les pairs et différents personnels de l'établissement d'accueil des jeunes enseignants : conseil pédagogique et soutien individualisés sont proposés par les écoles pour tout enseignant accueilli ; un « mentor » (personnel enseignant chevronné) accompagne le néo-enseignant pendant une année. Un soutien rapproché des programmes de formation axés sur la littératie, la numératie, la réussite des élèves, la gestion de la classe, les compétences en matière de communication avec les familles, la prise en compte des élèves à besoins spécifiques est également proposé aux jeunes enseignants, dont le service est considérablement allégé durant cette phase qualifiante en emploi.

C. Focus sur les prestations de développement professionnel continu dans quelques contextes nationaux

1. La formation continue obligatoire en Belgique francophone

La formation continue en Belgique francophone a fait l'objet d'une rénovation en profondeur, avec la publication le 11 juillet 2002 de deux décrets : le décret pour l'enseignement fondamental ordinaire et le

décret dédié à l'enseignement spécialisé, secondaire ordinaire et aux centres psycho-médico-sociaux (C. PMS).

Ces deux textes officiels n'utilisent pas la dénomination de « formation continue » ou « formation continuée » mais privilégient l'appellation « formation en cours de carrière ». En référence aux décrets,

[Cela] inclut les formations pouvant être suivies autant dans le cadre de la fonction occupée par l'enseignant que dans le cadre de la préparation à l'exercice de la même fonction dans un autre type d'enseignement, d'une autre fonction pour laquelle il n'existe pas de formation initiale ou d'une fonction de promotion ou de sélection.

Les textes s'appliquent aux enseignants, mais aussi à d'autres personnels : éducateurs et personnels paramédicaux dans l'enseignement spécialisé, personnels administratifs et cadres (notamment les chefs d'établissement).

Alors que la Belgique néerlandophone mène une politique d'incitation pour que les personnels prennent l'initiative de se former régulièrement (Laruelle, 2009), la formation en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) a été rendue obligatoire en 2002. Elle est totalement prise en charge par l'institution, comprend 9 jours répartis sur 3 ans, et propose 3 niveaux de formation :

- Le niveau interréseaux (pour faciliter les collaborations entre les réseaux d'enseignement) ;
- Le niveau réseau (pour chaque réseau d'établissements et le travail sur son projet éducatif) ;
- Et le niveau établissement (il correspond au pouvoir organisateur et s'applique au projet d'établissement).

Dans leur chapitre d'ouvrage portant sur « La formation continue des enseignants de Belgique francophone à l'épreuve de l'obligation de participation », Baffrey et Littré (2015, chapitre 2) mettent en évidence les effets de cette réorganisation de la formation. Ils expliquent que tout membre du personnel scolaire est tenu de passer par chacun de ces trois niveaux, ce qui signifie pour les enseignants qu'ils ont à s'intéresser aux questions plus générales qui ne relèvent pas seulement de leur discipline (questions de pédagogie, de lien entre les matières, de vie scolaire, de pilotage de l'établissement). Ils analysent également une autre conséquence dans la mise en œuvre des décrets : l'ouverture aux autres réseaux d'enseignement, notamment au réseau de l'enseignement confessionnel catholique.

L'organisation de la formation interréseaux est dorénavant gérée par un organisme d'intérêt public : l'Institut de la formation en cours de carrière (IFC). Chaque année, cet institut propose un catalogue de formations, en fonction des demandes gouvernementales et des réformes en cours. Les formations dispensées font l'objet chaque année d'une évaluation par tous ceux qui en ont bénéficié.

Le rapport d'activité 2018 de l'IFC (IFC, 2018, p. 8) décline le programme « enseignement », structuré en 5 cibles :

1. **Élève** : connaître l'élève
2. **Classe** : gérer les apprentissages en classe
3. **École** : contribuer à la vie de l'école et participer au projet d'établissement
4. **Système éducatif – société** : comprendre l'environnement du système scolaire et la société dans laquelle s'inscrit son action
5. **Moi/Nous** : s'attacher à son développement professionnel personnel au sein d'un collectif.

Les thèmes traités, prenant en compte les évolutions de la société et les commandes gouvernementales, conduisent les participants aux formations à se situer à tous les niveaux du système éducatif, depuis l'accompagnement de l'élève dans la classe jusqu'à leur rôle dans la réussite globale du système, en passant par une contribution au projet d'établissement. Les thématiques proposées au catalogue de formation sont axées sur le développement des compétences professionnelles, considérées dans leurs aspects de progrès individuels et pour leurs apports aux collectifs de travail. L'ensemble des personnels, et *a fortiori* les enseignants, deviennent ainsi des acteurs du changement et ont de fait à assumer la responsabilité des résultats engrangés par le travail réalisé chaque année.

Depuis 2015, le ministère de l'Enseignement travaille à la réalisation d'un projet global destiné à réformer l'école : le « Pacte pour un enseignement d'excellence ». L'objectif est de renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les premières mesures ont été mises en place à la rentrée 2017. Cinq axes stratégiques ont été déterminés :

- Axe 1 : Enseigner les savoirs et compétences de la société du 21^e siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et reprecisé.
- Axe 2 : Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le *leadership* du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement.
- Axe 3 : Faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socio-professionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation.
- Axe 4 : Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement.
- Axe 5 : Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant.

Le plan de formation proposé par l'IFC a été adapté en conséquence, pour répondre aux exigences des cinq axes du Pacte.

Le plan de formation 2018-2019 proposé par l'IFC pour répondre aux 5 axes du Pacte pour un Enseignement d'excellence

Éléments synthétiques extraits du rapport d'évaluation de l'IFC

L'axe stratégique 1 (enseigner les savoirs et compétences et favoriser le plaisir d'apprendre)

Le programme de formation 2018-2019 de l'IFC se centre sur :

- Le statut de l'erreur. Il s'agit ici de l'explicitier et de l'accompagner (notamment d'en étudier les applications possibles – par une approche positive des erreurs d'apprentissage – dans des dispositifs de lutte contre les échecs et le décrochage scolaires).
- La pratique des sciences.

L'axe stratégique 2 (mobiliser les acteurs de l'éducation)

Le programme de formation 2018-2019 de l'IFC se centre sur :

- La formation « plan de pilotage : enjeux, attentes et processus » à destination des directions ; elle est organisée dans le contexte de la mise en œuvre du nouveau mode de gouvernance en lien avec la réforme en cours.
- Une répartition thématique entre formations en interréseaux et en réseaux :
 - * Les formations en interréseaux se centrent sur « le quoi et le pourquoi », donnent du sens, préparent au contexte, aux valeurs, aux objectifs et procédures qui sous-tendent l'élaboration et la contractualisation des plans de pilotage ;
 - * Les formations réseaux se centrent plus sur « le comment et sur la mise en œuvre au niveau local ».

L'axe stratégique 3 (faire du parcours qualifiant une filière d'excellence)

Le programme de formation 2018-2019 de l'IFC se centre sur :

- La mise en place de la Certification Par Unités d'acquis d'apprentissage (CPU) ;
- L'articulation entre les cours généraux et les cours techniques et de pratiques professionnelles (CTPP) ;
- La mise à jour des connaissances et des techniques disciplinaires.

L'axe stratégique 4 (l'enseignement comme source d'émancipation sociale ; favoriser la mixité et l'inclusion ; lutter contre l'échec, le décrochage et le redoublement)

Le programme de formation 2018-2019 de l'IFC se centre sur :

- Savoir observer, comprendre et s'adapter à la diversité des élèves (apports théoriques, pratiques et législatifs).

L'axe stratégique 5 (assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire)

Le programme de formation 2018-2019 de l'IFC se centre sur :

- Les formations à destination des éducateurs visant la prévention et la gestion des conflits entre élèves et les problématiques de violence et de harcèlement. Un public cible est identifié : la formation s'adresse prioritairement aux éducateurs de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire ou spécialisé (dont les éducateurs d'internat), en fonction depuis moins de 5 ans.

La Belgique francophone s'est ainsi dotée d'un institut de formation, en appui des structures déjà existantes. Si la formation en cours de carrière s'avère obligatoire, l'obligation de participer à la formation ne conduit pas nécessairement à une montée en compétences des personnels ni à un réinvestissement dans l'exercice du métier. L'IFC collecte des listes d'émargement pour quantifier le nombre de participants dans chacune des sessions de formation ; il procède également à une évaluation de son offre de formation mais pas des compétences effectives que chaque personne formée mettra en œuvre. Ce n'est pas son rôle. Cela nécessite ensuite un travail complémentaire assuré de manière hétérogène par les conseillers pédagogiques, les corps d'inspection et les directions d'établissement.

Baffrey et Littré (2015) notent également les difficultés de remplacement des enseignants partis en formation, ce qui peut expliquer parfois un absentéisme élevé lors de certaines sessions. En outre, les contenus de formation, même s'ils doivent s'inscrire dans les trois niveaux évoqués (interréseaux, réseau et établissement) restent le choix des personnels et, pour cette raison, certains évitent de sortir de leur zone de confort ou manifestent une méfiance à l'égard de la politique engagée, en limitant les risques de s'exposer : « Choisir une entrée thématique peut révéler le positionnement du professionnel par rapport à la formation : se remettre en question ou, au contraire, rester sur un terrain sécurisant et peu impliquant pour ses pratiques » (Baffrey et Littré, 2015, p. 52).

Au-delà de ces questions organisationnelles révélatrices des difficultés de mise en œuvre, cette réforme de la formation pointe une contradiction majeure : la formation vise effectivement l'autonomie professionnelle et la responsabilisation des enseignants tout en restreignant, de fait, leurs marges de manœuvre : « le pouvoir et l'autonomie des enseignants dans le contrôle de leur pratique professionnelle tend plutôt à s'atténuer qu'à augmenter, notamment en raison de plusieurs réformes visant à encadrer davantage leurs pratiques » (Maroy, 2002, p. 49).

La question des marges de manœuvre effectives, qui diffèrent profondément du semblant d'autonomie en réalité octroyé aux acteurs scolaires, devient une préoccupation largement partagée dans un monde éducatif qui ne manque pas d'interroger le sens des réformes en cours et le rôle du gouvernement qui se focalise sur l'évaluation et la régulation. Hugues Draelants et Vincent Dupriez observent de ce point de vue la forte instrumentation du système belge (mais aussi de la plupart des autres systèmes éducatifs) à travers une régulation qui s'effectue « sur des référentiels de compétences, sur des épreuves externes diagnostiques ou certificatives, sur des mesures de performances, sur des formulaires et des procédures d'inscription, sur des règles de priorité pour le personnel » (Draelants & Dupriez, 2018, p. 3). Cette dérive gestionnaire et techniciste des politiques publiques est fortement dommageable car elle se montre à terme contre-productive. Selon eux, les réformes en cours – et le Pacte pour un enseignement d'excellence l'illustre bien – perdent le sens-même de l'école et de ses missions, s'éloignent des valeurs qui sous-tendent les choix éducatifs et ne produisent par conséquent qu'une faible adhésion des personnels. Ils craignent d'ailleurs que cette tendance s'accroisse : « la régulation locale s'appuiera sur des plans de pilotage et des contrats d'objectifs à discuter avec les « délégués aux contrats d'objectifs » qui remplaceront les inspecteurs et les inspectrices » (Draelants & Dupriez, 2018, p. 3).

2. Mise en perspective franco-italienne des politiques de DPC en matière de régulation de la profession et de sa formation

La mise en perspective des systèmes de formation des enseignants est fortement liée aux formes de régulation de cette activité et d'administration des carrières. Malgré des référentiels administratifs

convergençs en matière de régulation de l  cole et de la profession enseignante, certains systèmes révèlent des formes très contrastées de promotion et de régulation de la DPC, qui sont liées aux formes de régulation de la profession et des carrières enseignantes. C est le cas des systèmes éducatifs français et italien, qui, bien que fortement centralisés sur le plan des contenus et des recrutements, et bien que présentant historiquement des indices de convergences politico-administratifs forts, déploient dans ce domaine des stratégies très différenciées (Malet & Mincu 2018 et 2019).

Contrairement au modèle français, le système éducatif italien se caractérise par l absence d un organe étatique d  valuation ou d inspection des enseignants. Cela a des effets sur les conceptions de la formation, continue en particulier, et cela produit une autonomie *de facto* de la profession enseignante : liée avec une culture professionnelle marquée par un idéal de service, cette tradition politico-administrative très centralisatrice se combine avec une très « forte diversification interne » du système (Semeraro, 1998 : 221), qui a été intensifiée avec la réforme dite d'autonomie scolaire lancée en 1997. Depuis plus de deux décennies, l Italie est entrée dans une nouvelle phase de décentralisation de l  ducation, qui s exprime notamment par une dévolution financière et institutionnelle, sur le plan régional (Bordignon & Fontana 2010).

Cette tendance vers la dérégulation se distingue du modèle déconcentré français (Mons 2008 ; Malet 2008). La déconcentration constitue en effet une « centralisation imparfaite, (...) un aménagement technocratique de la centralisation, non une remise en cause de celle-ci » (Baguenard, 2004, p. 16). Elle confère en effet en France aux acteurs académiques locaux une mission de mise en œuvre des préconisations ministérielles, émises donc au niveau central. En outre, la figure des inspecteurs continue   assurer en théorie au système son caractère indivisible et unificateur, y compris dans la mise en œuvre de la DPC. Il en va tout autrement en Italie, malgré un idéal d uniformit  fondateur ; la dérégulation est allée de pair avec le démantèlement d une des institutions majeures de l  tat-providence, le « collège d enseignement général inférieur » ( quivalent du collège unique français), composante-clé du système d enseignement secondaire (Mincu 2015).

La liberté pédagogique des enseignants italiens est commune avec les enseignants français, mais les derniers sont soumis   des exigences de conformité et de respect des curricula, par le biais des inspections. Le contexte de dérégulation en Italie a conduit en revanche   des effets sur la profession enseignante en favorisant des dispositifs de régulation non par la vérification de la conformité des pratiques, mais par les performances éducatives. Jusqu alors, les professeurs n taient responsables ni auprès des pairs par un quelconque mécanisme de régulation locale, ni auprès de leurs chefs d  tablissement. Ils évoluaient donc en l absence de contrôle interne ou externe. Une indexation forte des pratiques pédagogiques aux normes véhiculées par les programmes et manuels scolaires constituait le seul obstacle   leur autonomie complète. L  valuation comme la formation continue restaient formelles dans leur nature : l introduction d indications pour le programme d  tudes national fondé sur des cibles d apprentissage générales et faiblement standardisées. Formellement centralisé mais souffrant d un déficit d outils de régulation interne et de formation continue des personnels, le système éducatif italien se signale désormais par une forte externalisation des processus d  valuation. De fait, la construction d outils internes de régulation des carrières et de la formation des enseignants peut permettre une certaine autonomie professionnelle, comme il a été par exemple observé en Finlande ou dans la province de l Ontario au Canada (Malet, 2016), ou même en France   travers la réforme des  sp  qui a tendu   le promouvoir   partir de 2013 un renforcement des liens entre l  tat-employeur (représenté localement par les rectorats d acad mie), l  tat-

formateur (les universités dans lesquelles se situent les Éspé) et enfin les établissements scolaires (lieux d'exercice qui deviennent, de plus en plus, lieux de formation professionnelle).

En Italie, le déficit d'étayage et de préparation tant sur le plan de l'exercice professionnel que de la formation continue a conduit à une fragmentation interne de la profession et une diversification des formes d'accompagnement du développement professionnel des enseignants (Mincu, 2015). C'est dans ce contexte que de nouvelles formes de gouvernance et de régulation des pratiques enseignantes se sont développées en Italie. Le premier de ces outils est un système d'évaluation national, créé en 2011 et censé aider des écoles dans l'amélioration de leurs performances, planifier des actions pour des écoles en difficulté, favoriser la transparence et la responsabilité des cadres de l'éducation, et évaluer des chefs d'établissement dans leur propre efficacité professionnelle. La question du développement professionnel s'est ainsi exprimée prioritairement localement, sur le plan collectif, et au niveau des établissements scolaires. Conçu sur le modèle anglais sur *school development*, le dispositif INVALSI (*Istituto nazionale per valutazione la del sistema educativo Di istruzione e Di formazione*) a ainsi conduit à la production d'outils d'auto-évaluation et d'audit des établissements scolaires dans l'accompagnement du changement vers une école plus performante. Les mots-clés de ces évolutions sont en effet la professionnalisation, le développement professionnel des enseignants, la fonction apprenante des établissements et la conduite du changement dans les écoles.

Promouvant une logique de responsabilisation et d'imputabilité qui n'était pas contenue dans le mandat confié aux enseignants, les syndicats de la profession ont initialement résisté à l'introduction de tests standardisés à plusieurs étapes et plus récemment à la différenciation des personnels par un mécanisme de paye basé sur la performance. L'agence INVALSI a contribué à la diffusion d'une évaluation standardisée au niveau national (*Sistema Nazionale Di Valutazione*), à la transparence, par l'imputabilité des chefs d'établissement dans les performances de leur école et par la rémunération au mérite des enseignants. Conçu sur le modèle anglais, le dispositif INVALSI a présenté en 2013 le premier test d'élèves standardisé au niveau national, enrichi d'un outil d'auto-évaluation et d'audit des établissements scolaires dans l'accompagnement du changement (Eurydice, 2016). La loi dite « Une école de qualité » a promu une évaluation des enseignants sur la performance, avec des effets sur leur rémunération. La réforme s'appuie sur les chefs d'établissement pour accompagner ce changement, en leur conférant la possibilité de distinguer, gratifier, sanctionner les enseignants sur la base de leur évaluation et selon des critères émis par chaque école selon des indicateurs adaptés à chaque établissement. Cela promeut l'idée d'un professionnalisme fragmenté et externalisé qui place le développement de collectifs de travail performants au cœur du propos, tout en tendant à une conformation des enseignants en indexant leur rémunération à des standards professionnels. La France se caractérise par le ménagement d'une liberté pédagogique forte des enseignants, qui ne sont pas individuellement soumis à des exigences de performance, mais évalués selon le modèle classique républicain de la vérification de la conformité des pratiques professionnelles avec les instructions officielles, et la promotion de la DPC se réalise pour l'instant sous ces auspices.

3. De l'État-évaluateur à des dispositifs de DPC exogènes : l'exemple italien, du laisser-faire à la standardisation

En France comme en Italie, où la rencontre entre la fonction enseignante et l'idée même de profession ne va pas de soi (Malet 2008, 2016 ; Mincu, 2015), la notion de professionnalisation a été et demeure souvent envisagée principalement en référence à des enjeux proprement individuels, d'ordre pratique et cognitif. Elle est très orientée vers une adaptation et une amélioration de l'expertise professionnelle des enseignants

et de leur meilleure efficacité par leur mobilisation subjective (Malet, 2005 ; Tardif, 2007). Il y a là matière à interroger, comme le fait Champy (2009) en référence aux critiques de la diffusion en Europe de la rhétorique de la professionnalisation, « ce qui est reproché, c'est l'importation en Europe, dans un contexte historique différent de celui des États-Unis, d'une notion inadaptée à l'étude des sociétés européennes » (p. 30). Une telle importation de l'idée de profession, cantonnée à sa dimension praxéologique et consensualiste dans son expression, expose la profession, dans un contexte de renforcement d'une hiérarchie professionnelle de proximité, à ce que Demailly (2009) a reconnu par la formule paradoxale de « professionnalité managérialisée ». Ce mouvement fut également thématiqué par Preston, au sujet de l'Australie, puis par extension pour les pays anglosaxons (*managerial professionalism vs democratic professionalism* : Preston 1996), ainsi que par Hargreaves (2000), qui distingua le « professionnalisme classique » d'un « professionnalisme flexible ».

Ce mouvement est très caractéristique de ce qui se joue dans les politiques contemporaines en direction des enseignants en Italie, notamment. Dans la continuité de ce qu'ont illustré d'autres travaux (Mincu & Chiosso 2009), le contexte italien a été marqué par une forte fragmentation professionnelle, tant sur le plan des pratiques que des modalités d'accès à la profession. Le mouvement de responsabilisation qui a accompagné les réformes de la dernière décennie, qui rappellent celles mises en place par les travaillistes britanniques une décennie plus tôt, entendu comme imputabilité individuelle et collective des établissements, est devenu le maître-mot d'une réforme qui tend à promouvoir une conception exogène et standardisée du DPC.

En l'absence de corps d'inspection, la profession enseignante italienne a été soumise à un tournant brutal. L'examen de l'évolution des épreuves et de la situation morale des enseignants est aussi instructive sur la condition des enseignants que celui des modèles formels qui régissent l'activité et les carrières (Hargreaves 2003 ; Malet 2009, Guibert, *et al.* 2019). Si par sa nature, discrétionnaire et cellulaire (Lessard et Tardif 2004, p. 57), le travail des enseignants est marqué par l'autonomie, à une logique de mandat fait parfois place une logique de contrat et de performance ; dans certains pays plus que d'autres, à une logique de responsabilité fait place une logique d'imputabilité (Dupriez & Dumay 2009 ; Dupriez & Mons 2011). C'est le cas désormais pour l'Italie, par la mise en œuvre en deux temps des outils de transformation exogène de la profession : (1) mise en place des outils d'évaluation et de conduite du changement ; (2) responsabilisation des personnels et des collectifs de travail par le biais notamment d'un renforcement du pouvoir de promotion/sanction des personnels d'encadrement. Dans la définition même des attributs des enseignants, les textes ont dessiné de nombreuses compétences attendues des enseignants italiens, en lien avec la rhétorique du développement professionnel. Celui-ci s'inscrit désormais comme « un environnement professionnel formateur continu » (MIUR 2016, p. 5) qui doit être corrélé avec une formation initiale rapprochée des terrains professionnels. La question du développement professionnel doit être fondée sur une connaissance approfondie de l'école, de ses besoins spécifiques et nourrie par des actions appropriées, concertées et évaluées par les équipes enseignantes. Les enseignants sont invités à renseigner un bulletin individuel d'auto-évaluation permettant de planifier et d'enregistrer les actions menées dans le sens d'une meilleure efficacité professionnelle. Le développement de telles compétences a été documenté dans un « portefeuille numérique personnel » qui devient aussi un outil-clé pour l'évolution des carrières. L'enjeu est de lier étroitement le développement professionnel avec des pratiques éducatives situées, selon un modèle de développement professionnel articulant professionnalisation individuelle et collectifs de travail, très inspiré du monde anglo-saxon (Fullan, 2012). Bien plus que la promotion de politiques du laisser-faire ou d'un désengagement de l'État central, dans des pays de tradition centralisatrice comme l'Italie, on observe dans les politiques contemporaines en direction de l'école et des

enseignants la promotion d'un modèle de régulation qui tend plutôt au renforcement du contrôle de l'État dans la régulation des systèmes d'enseignement et de formation (top-down policies) (Apple, 2004 ; Ball, 2003 ; Broadfoot, 2000 ; Whitty, 2000).

D. Quelles actions de développement professionnel continu pour quels effets du point de vue des enseignants ?

En ce qui concerne les actions de DPC auxquelles participent les enseignants, l'enquête Talis 2018 observe des différences dans leur nature et leur variété. En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les enseignants ont participé à environ quatre types d'activités de DPC au cours des douze mois précédant l'enquête. Il existe d'importantes variations d'un pays à l'autre en ce qui concerne le nombre d'activités auxquelles participent les enseignants.

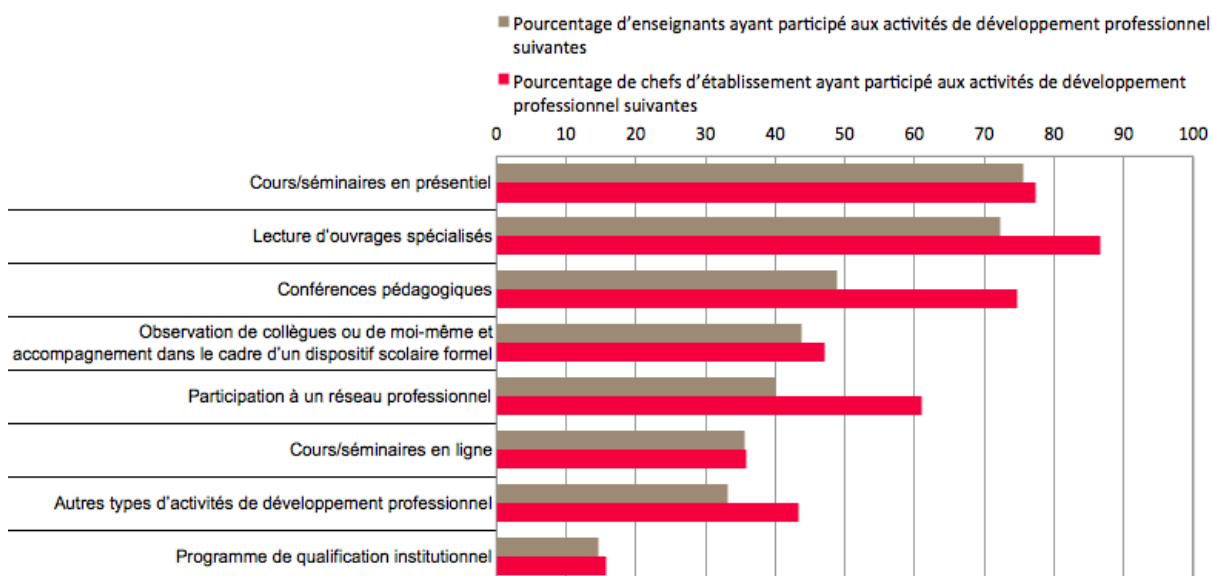
En moyenne, les enseignants assistent à six activités de DPC différentes en Lituanie, en Russie et à Shanghai (Chine), mais à moins de trois activités en France, au Portugal et au Chili.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, les types de formation continue les plus populaires, selon les enseignants, sont les suivants :

- « cours/séminaires en présentiel » (76 %) ;
- « lecture d'ouvrages spécialisés » (72 %) ;
- « conférences pédagogiques au cours desquelles des enseignants, des chefs d'établissement et/ou des chercheurs présentent leurs travaux ou échangent sur des questions éducatives » (49 %) (Figure 21).

Figure 21. Type de développement professionnel suivi par les enseignants et principaux de collège

Résultats basés sur les réponses des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (moyenne OCDE)^{1,2}



1. La moyenne OCDE couvre 31 pays pour les enseignants et 30 pays pour les chefs d'établissement.

2. Désigne les activités de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Note : La figure ne comprend que les éléments communs aux questionnaires destinés aux enseignants et aux chefs d'établissement.

Les valeurs sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants ayant participé aux activités de développement professionnel.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, Tableau I.5.7 et Tableau I.5.10.

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/888933944540>

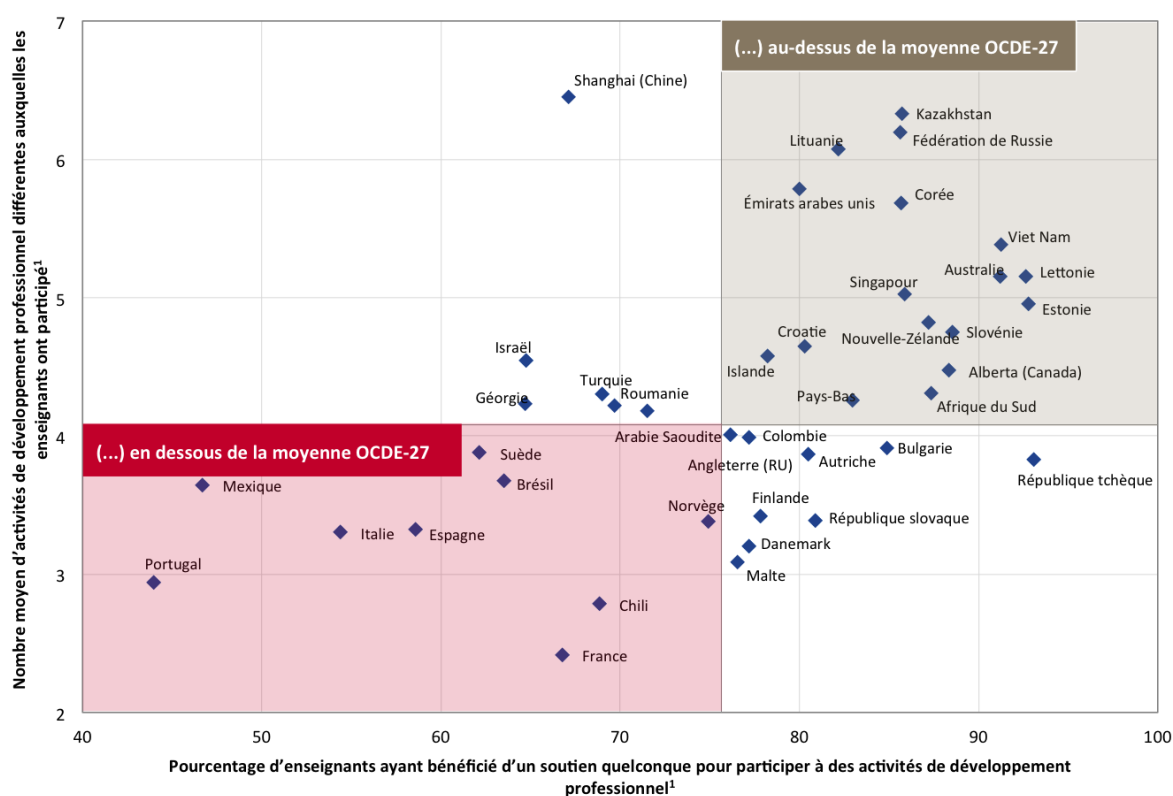
Outre que la variété des activités auxquelles participent les enseignants constitue un facteur de réussite pour leur DPC, pour le renforcement de leurs compétences et leur autonomie (Jensen *et al.*, 2016 ; Scheerens, 2010), chaque format présente ses vertus propres en termes de développement professionnel (comme en attestent les processus de valorisation divers de la part enseignants concernant ses modalités ; voir la figure 26 – OCDE, 2019). Les uns, centrés plus sur les *curricula* et les contenus de savoirs renforcent la maîtrise de connaissances pour enseigner ; les autres, plus fondés sur des modalités de formation interactives, la co-formation, l'accompagnement ou l'interaction entre pairs dans les établissements – qui demeurent cependant minoritaires au niveau des pays de l'OCDE (OCDE, 2016 & 2019) – contribuent au développement de compétences collaboratives et sociales dans l'exercice professionnel (Chen et McCray, 2012 ; Kraft, Blazar & Hogan, 2018).

Ces compétences collaboratives constituent non seulement une visée de formation, mais aussi une ressource et un élément favorisant l'engagement dans les diverses actions de DPC (Loxley *et al.*, 2007), comme par exemple l'observation et l'accompagnement entre pairs. Très peu développées en France ou en Espagne (moins de 20 % des engagés dans de tels dispositifs collégiaux rapprochés des établissements et des classes selon l'enquête Talis 2018), ces activités combinant observations en classe, compagnonnage critique et constitution collaborative de ressources dépassent les 70 % dans certains pays comme Shanghai, le Brésil ou encore l'Afrique du Sud (OCDE, 2019). Il a été montré pour le cas du Brésil, par exemple, que la

combinaison d'apport d'outillage théorique et technique et d'un accompagnement individuel et collectif *in situ*, c'est-à-dire dans les établissements d'exercice des enseignants, était fructueuse car complémentaire, produisant un véritable impact sur l'évolution des pratiques pédagogiques et l'autonomisation des enseignants (Bruns, Costa & Cunha, 2018 ; Cilliers *et al.*, 2019). Comme noté plus haut, le soutien et l'accompagnement actif des personnels de direction des établissements dans ces dispositifs fondés sur l'observation et la construction de ressources entre pairs étaient tout à fait décisifs dans le succès et l'existence même de ce type de dispositifs (OCDE, 2017 & 2019 ; Trust, Krutka et Carpenter, 2016 ; Paniagua & Istance, 2018). De ce point de vue, la Figure 22ci-dessous témoigne du sentiment d'absence de soutien des enseignants français, au regard de tous les autres pays enquêtés.

Figure 22. Participation aux activités de développement professionnel et niveau de soutien reçu des enseignants de collège

Résultats basés sur les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire



1. Désigne les activités de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Notes : seuls les pays et économies disposant de données sur le nombre moyen d'activités de développement professionnel auxquelles participent des enseignants et sur le pourcentage d'enseignants ayant bénéficié d'un soutien quelconque pour leur participation à des activités de développement professionnel sont indiqués.

La moyenne OCDE-28 comprend tous les pays de l'OCDE participant à l'enquête TALIS 2018, à l'exception de la Belgique, des États-Unis, de la Hongrie et du Japon.

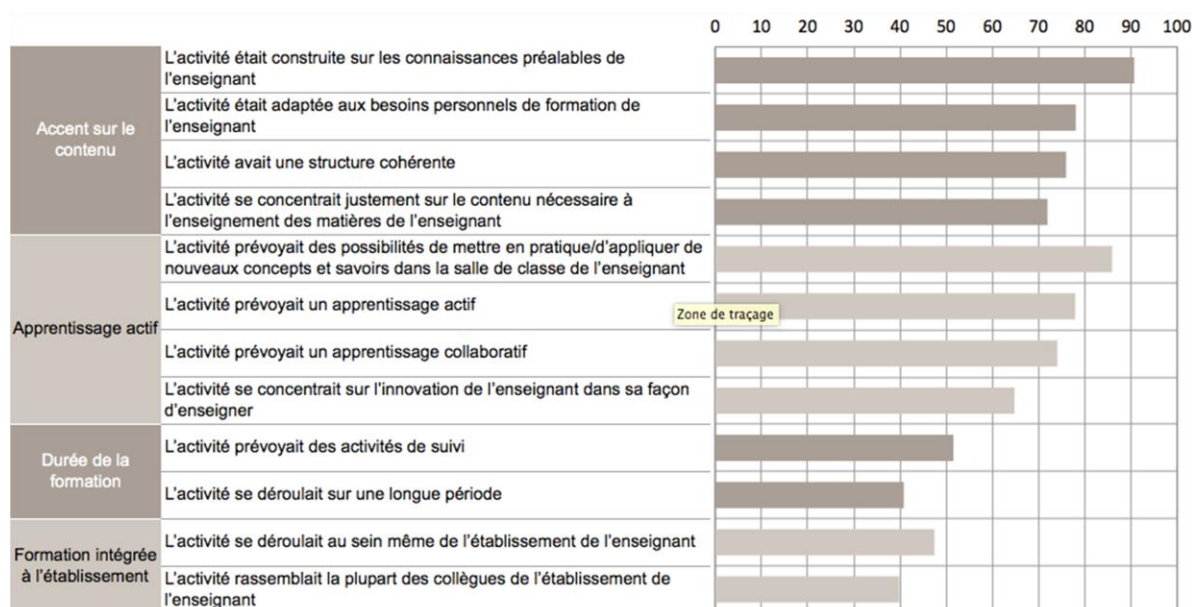
StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/888933944787>

De façon générale, les politiques et dispositifs de DPC des enseignants signalent cette complémentarité nécessaire des contenus et des modalités de formation, plutôt qu’elles ne réduisent ces actions à telle ou telle modalité. C’est ce que l’étude des représentations des enseignants quant aux formats les plus propices à des actions de DPC utiles et efficaces signalent également, comme en atteste la Figure 23ci-dessous. C’est semble-t-il dans le dosage de ces formats d’intervention que peuvent se construire des espaces d’autonomie et de développement personnel des enseignants (OCDE, 2019, p. 184).

La Figure 23indique les caractéristiques des actions de DPC déclarées par les enseignants comme ayant un fort impact sur leurs pratiques. Il témoigne de cette combinaison de formations à la fois fondées sur « les connaissances préalables de l’enseignant » (91 %), « adaptée [aux] besoins personnels de formation » (78 %) ; « ayant une structure cohérente » (76 %) ; « se concentrant justement sur les contenus d’enseignement » (72 %).

Figure 23. Caractéristiques du développement professionnel efficace, selon les enseignants

Pourcentage d’enseignants du premier cycle du secondaire pour lesquels les activités de développement professionnel les plus efficaces présentaient les caractéristiques suivantes¹ (moyenne OCDE-31)



1. Comprend les enseignants qui rendent compte de l’activité de développement professionnel qui a eu le plus grand impact positif sur leur enseignement au cours des 12 mois précédant l’enquête. Les enseignants déclarant qu’aucune des activités de développement professionnel suivies au cours des 12 derniers mois n’a eu d’impact positif sur leur pratique pédagogique ont été filtrés et ne sont pas couverts par la figure.

Les valeurs sont classées par ordre décroissant des caractéristiques des activités de développement professionnel les plus efficaces telles que rapportées par les enseignants.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, Tableau I.5.15.

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/888933944578>

Ainsi, même s’il est acquis que les seules connaissances disciplinaires ne peuvent permettre aux enseignants d’évoluer dans leurs pratiques pédagogiques et peuvent même concourir à leur inertie et à une faible adaptativité sur ce plan (Avalos, 2011), les approfondissements curriculaires et disciplinaires, proposés dans le cadre de séminaires ou même de conférences, en mode présentiel ou distanciel, semblent permettre (ou permettent, d’après les enseignants eux-mêmes,...) aux enseignants de gagner en compétences de maîtrise des contenus enseignés, qui ne sont souvent pas (comme c’est le cas en France

pour le premier cycle du secondaire général) limités à une seule discipline, ce qui bénéficie aussi bien aux élèves⁴⁶.

Sur un plan de mise en œuvre des *curricula* dans les pratiques pédagogico-didactiques et du perfectionnement des gestes professionnels, les vertus combinées de ces savoirs qui peuvent se construire en situation professionnelle et/ou dans le cadre de réseaux professionnels d'échanges de pratiques, relèvent d'une modalité plus informelle de formation qui tend à se développer considérablement, concourant de fait au développement, à l'approfondissement et à l'épanouissement professionnels des enseignants (OCDE, 2019).

Enfin, le développement dans de nombreux pays de l'OCDE d'actions de DPC initiées et construites *dans et par* les équipes pédagogiques et les collectifs d'établissements eux-mêmes, associé à la capitalisation de ces actions, à leur régularité et au soutien nécessaire de l'encadrement scolaire, constitue une voie privilégiée de socialisation et de résolution des difficultés et dilemmes professionnels. *In fine*, ce type d'actions favorise le développement individuel et collectif des enseignants et concourt à un climat scolaire propice aussi à l'apprentissage et au bien être des élèves autant que des enseignants. (Kraft, Blazar & Hogan 2018 ; Opfer, 2016 ; Opfer et Pedder, 2011).

Une motivation moins intrinsèque que signalent les études et recherches comparatives sur la participation des enseignants aux actions de DPC tient aux liens entre leur engagement et leur carrière professionnelle. Même si cette dimension n'est ni exclusive ni précisément décisive, le caractère diversement incitatif des actions de DPC, autrement dit le fait qu'elles concourent ou non à des progressions de carrières, par des promotions ou des gratifications salariales ou symboliques (reconnaissance d'un statut d'enseignant-expert – *advanced-skills teacher*⁴⁷ en Grande Bretagne par exemple), constitue un élément favorisant une motivation, qui n'est pas toujours seulement matérielle car elle se signale d'abord par une reconnaissance d'expertise, pour l'engagement des enseignants dans des dispositifs de DPC (Jacobsen, Hvitved & Andersen, 2014 ; OCDE, 2013).

Il s'agit par la promotion des enseignants sur la base de la reconnaissance de leur expertise et sans qu'ils s'éloignent des classes et de leurs pairs, de favoriser la capitalisation et la transmission de l'expertise. Cela s'inscrit dans un « modèle de la cascade », qui désigne une modalité de formation continue consistant en la reconnaissance et la formation d'une petite partie des personnels enseignants dont la mission consiste ensuite à former leurs pairs au niveau des établissements (Schwille et Dembélé, 2007). De longue date expérimenté en Allemagne (OCDE, 1998), ce modèle s'est imposé concomitamment à la promotion des

⁴⁶ Rappelons que si en France, les enseignants de l'enseignement secondaire général enseignent une seule discipline, ce n'est pas le cas dans beaucoup de pays européens. Ainsi, en Allemagne, Belgique, Autriche, au Portugal ou en Italie, les enseignants du secondaire inférieur sont bivalents. Dans les collèges du Danemark (*Folkeskole*), les enseignants peuvent enseigner jusqu'à quatre matières, et deux en lycée (*Gymnasium*).

⁴⁷ *Advanced Skills Teacher* est une fonction créée par le gouvernement travailliste (*New Labour*) en 1998 en Angleterre et au Pays de Galles, reconnaissant des « compétences avancées » d'enseignants évalués selon une gamme de critères témoignant de compétences professionnelles et d'une excellente pratique d'enseignement en classe. Les enseignants accrédités sont promus sur des postes en établissement scolaire et sont particulièrement chargés de l'accompagnement et du développement professionnel des enseignants dans leur propre école, mais aussi dans d'autres écoles de leur territoire d'affectation. La fonction a été introduite pour promouvoir les enseignants qui ont choisi de continuer à travailler en classe, plutôt que de suivre d'autres voies de promotion par le leadership.

modèles de l'amélioration des écoles (*school improvement*) qui fut d'abord initié aux États-Unis et en Grande-Bretagne.

Confirmant en cela les résultats de l'enquête menée en 2013, l'enquête Talis 2018 indique en outre, dans la grande majorité des pays, qu'aucune différence significative n'est observée dans le taux de participation au DPC selon le type d'établissement, l'emplacement ou la composition sociodémographique ; pas plus que ne sont observées des différences significatives selon le sexe, l'âge ou l'expérience des enseignants (OCDE, 2019). Il doit toutefois être noté un écart de 9,3 points en France en défaveur du privé, et, en matière d'âge, un écart de 7,5 points en France entre les moins de 30 ans et les plus de 50 ans. Au Chili, les enseignants des établissements ayant une concentration relativement élevée d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés (plus de 30 %) affichent un niveau de participation plus élevé aux actions de DPC. C'est également le cas pour les enseignants brésiliens des établissements ayant une concentration relativement élevée d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (plus de 10 %). Cela tend à indiquer que les actions de DPC dans ces pays sont investies par les enseignants en réponse à des besoins d'adaptation et de perfectionnement de la pratique professionnelle au regard de publics scolaires spécifiques.

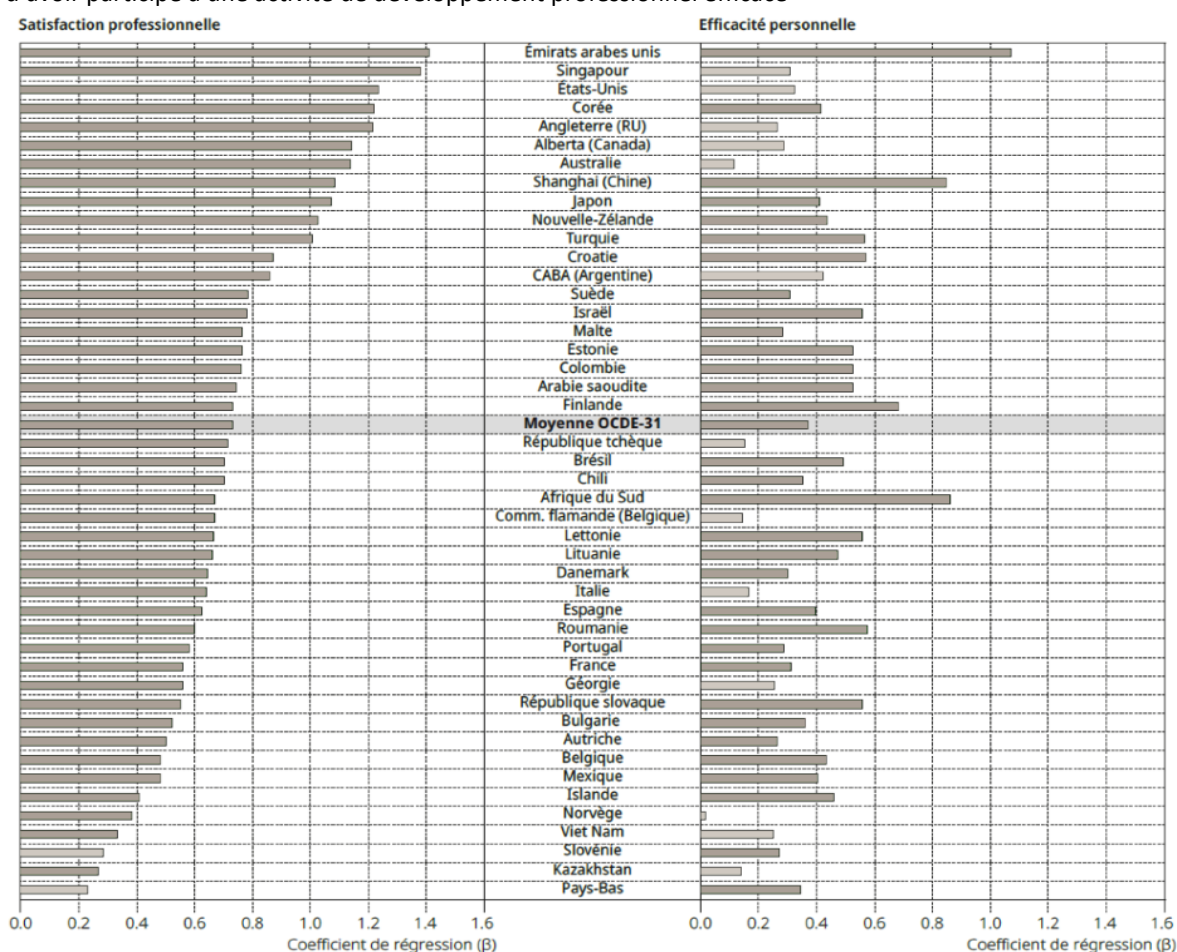
L'étude Talis 2018 fournit également des données par pays sur l'impact sur les pratiques des enseignants, leur efficacité et leur satisfaction professionnelle, ressenti suite à leur participation à des actions de DPC au cours de l'année qui a précédé l'enquête.

En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 82 % des enseignants déclarent que leur participation aux actions de DPC a eu un impact positif sur leurs pratiques pédagogiques. Cependant, il existe des variations importantes entre les pays : plus de 90 % des enseignants déclarent que leur formation a eu un impact positif sur leurs pratiques pédagogiques en Australie, Argentine, Japon, Singapour et Canada (Alberta). Inversement, moins de 75 % des enseignants signalent un impact positif en Belgique, au Danemark, en France (70%), en Suède ou en Turquie.

Le lien de corrélation entre la reconnaissance de l'impact des actions de DPC sur les pratiques des enseignants et leur satisfaction professionnelle est particulièrement lisible en Angleterre, en Corée, aux Émirats arabes unis, aux États-Unis, en Afrique du Sud et à Singapour. Il se double selon l'étude Talis d'un plus grand sentiment d'efficacité professionnelle des enseignants. Inversement, l'insatisfaction professionnelle caractérise les enseignants déclarant que les actions de DPC ont eu peu ou pas d'impact sur leurs pratiques (OCDE, 2019). Cela permet de nuancer les deux tableaux de la Figure 24: certains pays comme la Finlande ou l'Afrique du Sud se distinguent sur le plan du sentiment d'efficacité personnelle, au contraire de l'Australie ou même de l'Angleterre, dans lesquels l'indice est inférieur à celui de la France.

Figure 24. Relations entre la satisfaction professionnelle et l'efficacité personnelle des enseignants de collège, et la participation à une activité de développement professionnelle efficace

Changement dans l'indice d'efficacité personnelle¹ et l'indice de satisfaction professionnelle² associé au fait d'avoir participé à une activité de développement professionnel efficace^{3 4 5}



1. L'indice d'efficacité personnelle mesure l'efficacité personnelle des enseignants dans la gestion de la classe, l'enseignement et l'implication des élèves.
2. L'indice de satisfaction professionnelle mesure la satisfaction des enseignants par rapport à leur environnement de travail actuel et par rapport à leur profession.
3. Résultats de la régression linéaire sur la base des réponses des enseignants du premier cycle du secondaire.
4. Le prédicteur est une variable binaire : la catégorie de référence est « les activités de développement professionnel menées au cours des 12 mois précédant l'enquête n'ont pas eu d'impact positif sur les pratiques pédagogiques ».
5. En tenant compte des caractéristiques suivantes de l'enseignant : sexe, travail à plein temps, années d'expérience en tant qu'enseignant ; et des caractéristiques de classe suivantes : part d'élèves peu performants, part des élèves ayant des problèmes de comportement et effectifs des classes.

Note : Les coefficients statistiquement significatifs sont marqués d'un ton plus foncé.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du changement dans l'indice d'efficacité personnelle associé au fait d'avoir participé à une activité de développement professionnel à fort impact.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, Tableau I.5.13 et Tableau I.5.14.

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/888933944559>

III. Que nous dit la recherche internationale sur les politiques de développement professionnel continu des enseignants ?

La notion de développement professionnel et la promotion des *professional development schools* ont déjà une longue histoire en Amérique du Nord (Holmes Group, 1986). Cette conception de la professionnalisation est fondée sur une conception de la formation continue des enseignants rapprochée des contextes d'enseignement et corrélée aux besoins des enseignants et de leur développement individuel et collectif, et se veut au service à la fois de l'enseignant, de l'établissement, du groupe professionnel et *in fine*, des élèves (Gersten, Vaughn, Deshler et Schiller, 1997).

Cette voie du développement professionnel individuel et collectif des enseignants a été régulièrement et fortement soutenue au cours des dernières décennies par des chercheurs anglo-saxons comme Darling-Hammond (2005), Day (1999), Fessler (1992), Grossman (2010) ou Hall (2005), et constitue une dimension décisive de la professionnalisation de l'activité (Ingersoll & Merrill, 2011). Le développement professionnel continu est même identifié au cours des années quatre-vingt-dix aux États-Unis comme l'un des objectifs prioritaires de la Nation (*National Education Goals Panel*, 1997). Le paradigme du développement professionnel mobilise fortement l'école comme lieu d'apprentissage et le groupe des pairs comme co-opérateurs de cet apprentissage. Il déplace de fait la question de la formation continue de l'individu vers le collectif situé et vers l'établissement scolaire, et la logique des compétences vers les capacités (*capacity-building*) (Fullan, 1990 & 2007 ; Fullan & Hargreaves, 1996).

L'une des spécificités des études et recherches consacrées au DPC est de poser les enjeux de toute formation professionnelle sous l'angle de l'apprentissage plutôt que sur celui de l'enseignement, contribuant à promouvoir au fil des écrits un glossaire très marqué par le rapprochement de la formation des contextes d'apprentissage et de travail. Ce glossaire s'est progressivement imposé tant au niveau des enquêtes et rapports internationaux que des recherches rendant compte de la formation continue des enseignants : organisation apprenante, communauté d'apprentissage, innovation pédagogique, changement organisationnel, co-formation... (Cumming & Owen, 2001 ; Woods, 2002 ; Brodeur *et al.*, 2005).

L'un des principaux arguments avancés pour la promotion des actions de DPC est le dépassement d'une conception classique, descendante de la formation des personnels enseignants, fondée sur des modalités transmissives (conférences, séminaires d'une journée) et très corrélée à la diffusion des réformes. La recherche a régulièrement signalé le caractère coûteux, inefficace et inefficent de cette conception classique, qui fait l'économie d'un diagnostic sur les besoins professionnels des enseignants, permet peu d'interactions entre les professionnels et n'a que peu d'effets en termes de changement des pratiques pédagogiques (Feiman-Nemser, 2001 ; Schwille et Dembélé, 2007).

A. Professionnaliser les enseignants : un consensus planétaire ?

Même si le processus s'est déroulé selon une intensité et des agendas politiques différents selon les pays, les réformes menées dans la plupart des contextes nationaux ont progressivement promu des formes convergentes de régulation de l'action éducative en direction de l'école et des professions de l'éducation : une valorisation de l'établissement scolaire, devenu un cadre de référence organisationnel pertinent de l'action éducative ; une conception plus ample d'un travail enseignant assumé par une communauté éducative élargie ; une approche plus concertée, collaborative et participative des formes de travail ; une

conception moins linéaire de la carrière des professionnels de l'éducation, dans laquelle la promotion du DPC s'inscrit fortement.

Ce mouvement s'est aussi développé en réaction à un effritement de la confiance en l'école et ses enseignants. Aux États-Unis, au milieu des années 1980, le rapport *Carnegie* pointait l'urgence d'élever le niveau de formation et de qualification des enseignants, tout en soulignant la nécessité d'articuler exigence de professionnalisation des personnels et de qualité et souci d'équité dans la réussite scolaire des élèves (*Carnegie Forum on Education and the Economy*, 1986, p.21). Deux décennies plus tard, la Commission européenne, en particulier avec les deux projets « Éducation et formation » 2010 et 2020 qui ont été déployés dans la continuité du Traité de Lisbonne signé en 2000, affirmait le même objectif politique de refonder la profession enseignante autour du développement continu de compétences professionnelles et d'une exigence de qualité. La mise en oeuvre de ce projet s'exprime depuis régulièrement au niveau européen (Commission européenne, 2007 & 2009).

Sous l'effet de la mondialisation culturelle et politique et de la circulation des idées et des concepts qui s'ensuit, la recherche sur l'éducation, l'enseignement et la professionnalisation de ses métiers connaît dans la période contemporaine une tendance à l'internationalisation dans laquelle on constate un certain hégémonisme anglo-saxon. Cette tendance se mesure par la diffusion, par exemple, de notions comme celles de professionnalisation et de développement professionnel. Tardif et Borgès (2009) ont identifié à grands traits les indices du caractère mondial de la professionnalisation de l'enseignement :

- a. l'élévation, l'allongement et l'universitarisation de la formation ;
- b. l'intégration de la recherche dans la formation et la construction d'une base de connaissance ou d'un référentiel de compétences propre au travail enseignant ;
- c. la place centrale réservée à la formation pratique et aux stages dans le cadre de la promotion du développement professionnel des enseignants ;
- d. les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences ;
- e. la collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires.

Désormais, les décideurs politiques tendent à conférer au développement professionnel des enseignants et à la qualité de l'enseignement une fonction décisive de mise en oeuvre des réformes (Commission Européenne, 2007) et de la réussite même des élèves (Darling-Hammond, 2000 ; Little & Goe, 2009). Les enseignants sont en quelque sorte identifiés comme la colonne vertébrale des systèmes éducatifs, au risque de faire peser sur eux une responsabilité écrasante (Pandey, 2010) peu propice à leur développement professionnel (pour le cas anglais, voir Bolan, 1990). Cette responsabilité n'est pas étrangère aux phénomènes de démoralisation repérés et s'exprime à travers la mise en oeuvre, dans de nombreux systèmes d'enseignement, de politiques de reddition de comptes (Dupriez & Mons, 2011 ; Dupriez & Malet, 2013 ; Dutercq & Maroy, 2014).

L'établissement scolaire apparaît dans ces évolutions comme le lieu privilégié pour actualiser ce projet d'extension des tâches de l'enseignant, ce qui suppose une définition tout aussi extensive de son temps de travail, qui ne saurait plus se réduire aux seules charges d'enseignement (Eurydice, 2003 & 2004 ; OCDE, 1995). Ces préconisations sont visibles dans les textes d'orientation dans les contextes nationaux dans lesquels les attributs de ce « nouvel enseignant » ne sont pas évidents, du fait d'une centration traditionnelle forte sur la seule mission d'enseignement et de transmission (Thélot, 2004 ; Malet & Brisard, 2005). Ces influences de la recherche ont pour conséquence une certaine homogénéisation des systèmes éducatifs et des grands objectifs d'évolution adressés à l'école et à la profession enseignante, sous l'effet

de l'intégration dans des ensembles politiques supranationaux et de la diffusion de principes organisationnels et de référentiels transnationaux communs.

Les conceptions du savoir professionnel proposées par Shulman (1987) constituent à cet égard une bonne base pour saisir les variations observables d'un pays à l'autre. Selon Shulman, un enseignant doit attester de la maîtrise de savoirs disciplinaires (*subject content knowledge*), de savoirs pédagogiques généraux et spécialisés (didactiques) et d'une connaissance fine des contextes éducatifs et des objectifs de l'éducation.

On peut à nouveau observer des liens entre politiques publiques en direction de la profession enseignante et notions issues de la recherche. Dans les années soixante, la promotion du concept de capital humain a joué un rôle déterminant dans l'orientation des politiques éducatives nationales. S'appuyant sur ce concept, qui renvoie à « l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc. » (Becker, 1964), les pays ont cherché à faire évoluer leurs systèmes éducatifs dans le but de professionnaliser de futurs salariés économiquement compétitifs. On peut considérer que la promotion du DPC s'inscrit aussi dans une préoccupation de rendement des systèmes éducatifs.

Notons que selon Boli (1997), les systèmes éducatifs anticipent la convergence des contextes économiques dans lesquels ils s'insèrent bien plus qu'ils ne la subissent. L'injonction au rendement ne serait donc pas qu'une contrainte extérieure qui s'imposerait aux états, mais un impératif alimenté aussi par leurs anticipations.

Les politiques globales d'éducation affectent la professionnalisation des enseignants, moins dans le sens d'une convergence des modèles de formation cependant, que d'une adaptation et d'une diversification des modalités de formation, entre pays. Ce sont les constats et regrets émis notamment par l'OCDE ou la Commission européenne (Eurydice, 2003, 2004). Depuis plusieurs décennies, les rapports nationaux comme ceux émis régulièrement par des organisations intergouvernementales ont mis cette diversité persistante sur le compte de cultures scolaires différentes (TNTEE, 2000) et insisté sur l'importance d'une profession enseignante bien formée et de qualité (Bancel, 1989 ; *Carnegie Forum on Education and the Economy*, 1986 ; Conseil européen de Lisbonne, 2000 ; Journal officiel de l'Union européenne, 2009). Malgré cet apparent consensus par la circulation du concept de développement professionnel, la recherche a dans le même temps enregistré les variations locales, examinant les formes de réception, d'interprétation, de médiation de ce concept dans des contextes culturels, sociaux et institutionnels spécifiques (Dupriez & Malet, 2013 ; Dutercq & Maroy, 2018 ; Guibert, Dejemeppe, Desjardins & Maulini, 2019 ; Jorro, 2007 ; Tardif et Borges, 2009 ; Wentzel, Lussi-Borer & Malet, 2015). Quels ressorts et quelles conceptions du développement professionnel pour quelle condition enseignante ?

Par ailleurs, on peut interroger les effets du discours dominant (qui promeut le DPC) sur les conditions d'exercice du métier d'enseignant et sur ses modes de régulation. De nombreuses études et recherches ont exploré le mouvement de développement de l'enseignement comme profession, dans une perspective internationale, et ont souligné son caractère polysémique, en principes, en usages et en contextes (Bourdoncle, 1991, 1993 ; Etienne *et al.*, 2009 ; Hargreaves, 2000 & 2003 ; Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009 ; Labaree, 1992 ; Tardif et Lessard, 2004 ; Malet, 2009 & 2016 ; Tardif et Borgès, 2009 ; Wentzel, Lussi & Malet, 2015). L'examen montre qu'aucun véritable consensus n'est établi entre les décideurs politiques, représentants de la profession, responsables de formation et chercheurs quant au sens même de la professionnalisation et du développement professionnel des enseignants. On peut cependant identifier des

ressorts et facteurs convergents dans les systèmes éducatifs expliquant la promotion du professionnalisme et du développement professionnel, tant individuel que collectif, des enseignants.

Tout d'abord, une forme de fragilisation du contrat moral liant les enseignants et leur société, l'hétérogénéisation des publics scolaires, la diversification des instances de production de savoirs et l'intensification des relations d'interdépendance entre les acteurs éducatifs et les usagers de l'école, ont rendu nécessaire une réévaluation des *curricula* et des méthodes d'enseignement et de formation, en accord avec des considérations d'efficacité, de performance et de justice (Lessard, 2000 ; Malet 2005).

La promotion de collectifs professionnels dans les établissements fut appelée à soutenir ce mouvement, pour promouvoir notamment une action professionnelle enseignante qui fut alors appelée à s'exercer de façon plus concertée (Fullan et Hargreaves, 1996). Ce tournant a conduit l'ensemble des systèmes d'enseignement à questionner les *curricula* de formation des enseignants fondés sur des savoirs disciplinaires et à rapprocher leur formation des terrains professionnels et des établissements scolaires promouvant un professionnalisme collégial (Hargreaves, 2000, p. 162). Ce dernier est classiquement rattaché à l'idée même de professionnalisme dans son acception interactionniste (Becker, 1970), mettant un terme à l'âge d'or d'une profession enseignante préparée à l'université et jouissant du prestigieux statut d'activité libérale (*liberal art*).

La promotion de l'établissement scolaire comme lieu privilégié de développement professionnel a favorisé des rapprochements entre les universités et les écoles, et des innovations – mentorat, induction, portfolio, etc. (McLaughlin et Talbert, 2001). La faible assurance de la formation universitaire des enseignants et des savoirs y circulant, souffrant pour certains d'une « incertitude endémique » (Furlong, 1996, p. 154) dans leur capacité à préparer efficacement les enseignants à leur métier, a progressivement fourni le terreau de critiques, en Amérique du Nord puis en Europe, en fournissant à la fois les arguments d'un recentrement sur l'établissement scolaire comme lieu privilégié de formation, d'apprentissage et de développement professionnels, au détriment de l'expertise universitaire (Labaree, 1992).

Au professionnalisme collégial s'est progressivement substitué, sous l'effet des transformations de l'école, un modèle managérial et pragmatique de la professionnalisation, plus ou moins avancé selon les pays et qui peut prendre des formes variées, mais invariablement gouverné par des préoccupations renforcées d'efficacité et par un pilotage par les résultats (*managerialism vs welfarism*, Gewirtz et Ball, 2000, p. 266). Cela rejoint les catégories proposées par Evetts (2009) pour décrire l'évolution du professionnalisme enseignant, passé d'un professionnalisme auto-régulé (*professionalization from within*) à un professionnalisme exogène (*professionalization from above*).

On observe ainsi au cours des dernières décennies une remise en question de la confiance entre les sociétés et les enseignants, conduisant à un renforcement de l'évaluation de leur action, et, dans le même temps, une défiance croissante envers les formations universitaires et disciplinaires classiques, considérées inadaptées à la préparation de professionnels dont les missions se sont à la fois étendues et complexifiées (Tardif & Lessard 2004). Cette conjonction de facteurs a conduit à la promotion d'un modèle global de professionnalisation plus rapproché du terrain professionnel et plus outillé sur le plan de la prescription des tâches et de leur évaluabilité.

1. Variété des conditions statutaires des enseignants

Dans un contexte interventionniste à l'égard des établissements et de la formation de leurs enseignants, la diversité internationale – et parfois intra-nationale (O'Donnell *et al.* 2009) – caractérise encore le domaine de la formation des enseignants. Si la raison de cette diversité persistante tient bien sûr et prioritairement à la capacité des sociétés nationales à traduire localement les recommandations supranationales, à les accompagner ou, le cas échéant, à y résister, d'autres raisons existent.

L'une, identifiée par Tatto (2007, p. 4), tient à la nature essentiellement formelle des transformations, elle-même doublée d'une prééminence des critères économiques dans les politiques projetées. Une autre raison tient à ce que l'histoire du groupe professionnel enseignant, son organisation, ses missions mais aussi ses attributs statutaires et de condition varient considérablement selon les pays (Lessard & Tardif, 2004). C'est pourquoi la promotion globale de concepts structurants et à dimension normative en matière de formation produit inmanquablement des redéfinitions locales.

Les enseignants sont le plus souvent des agents contractuels de droit commun, parfois fonctionnaires, et sont employés par les pouvoirs publics aux niveaux national, régional ou local. Les enseignants ne bénéficient pas des mêmes conditions salariales de par le monde (Commission Européenne 2012 ; OCDE, 2019), loin s'en faut : dans l'espace européen, les enseignants luxembourgeois, allemands sont de très loin les mieux payés (respectivement 84 000 et 67 000 équivalents dollars annuels bruts en PPA⁴⁸ en début de carrière) ; suivent les enseignants suisses, danois, espagnols, néerlandais, finlandais et les Français. Les enseignants grecs, bulgares, lettons et roumains sont les plus mal payés. Les enseignants du primaire français gagnent 23 % de moins que leurs collègues de lycée, et 3 % de moins que la moyenne de l'OCDE.

Le temps de travail global des enseignants, négocié dans le cadre de conventions collectives, fait en général référence au temps dévolu aux cours, aux préparations de cours et aux corrections. Les enseignants français du premier degré travaillent plus que la moyenne de leurs collègues de l'OCDE (OCDE, 2019). Le temps de travail des enseignants est aussi plus lourd en France : 900 heures par an pour les professeurs des écoles français, contre une moyenne OCDE de 783 heures. Les classes y sont en outre plus chargées en moyenne : 24 élèves par classe dans le primaire, pour 21 dans le reste de l'OCDE, et 25 élèves par classe au collège, pour 23 en moyenne dans l'OCDE (*idem*). Dans les pays dans lesquels l'autonomie scolaire a été mise en oeuvre de façon très volontariste (Pays-Bas, Suède, États-Unis, Angleterre, Pays de Galles, etc.), le nombre d'heures d'enseignement statutaire des enseignants n'est pas spécifié au niveau central. Dans certains pays, comme l'Angleterre, un temps de travail est dédié au DPC et à l'animation pédagogique. C'est le cas en France, mais uniquement dans le premier degré avec 18h de formation continue ou d'animation pédagogique obligatoires par an.

2. Une recentralisation de la régulation de la formation des enseignants

La décentralisation a été décrite comme une délégation du pouvoir du centre vers la périphérie (Hanson, 1997 ; Karlsen, 2000). Ses promoteurs plaident pour une gestion rapprochée des problèmes scolaires et le renforcement des prérogatives des acteurs locaux sur ce qui les touche (*roll back the State*), le processus étant accompagné d'une autonomie des échelons intermédiaires, des établissements et de leurs personnels (Little, 2001).

⁴⁸ PPA: Parité de pouvoir d'achat.

Toutefois, plus que la promotion d'un désengagement de l'État central, on observe dans les politiques contemporaines en direction de l'école et des enseignants la promotion d'un modèle de régulation qui tend plutôt au renforcement du contrôle de l'État dans la régulation des systèmes d'enseignement et de formation (*top-down policies*) (Apple, 2004 ; Ball, 2003 ; Whitty, 2002). Doray *et al.* (2014) ont ainsi montré que les politiques d'inspiration libérale menées depuis deux décennies ne signalent pas un effacement de l'État dans la mise en œuvre des politiques éducatives mais un repositionnement qui s'accompagne du développement et de la mobilisation d'instruments de contrôle et de pilotage de l'action publique empruntés à la nouvelle gestion publique. On a observé ce phénomène en Angleterre et en Suède, mais aussi au Canada et notamment au Québec, aux États-Unis, malgré la subsidiarité des États fédérés (Malet, 2009 & 2012), en Amérique du Sud (Brésil, Chili et Argentine) (Roger & Desbiens, 2014), ou encore dans certains pays des Balkans (Commission européenne, 2013).

3. Développer professionnellement les enseignants pour mieux les retenir ?

Des recherches et études internationales ont montré que les actions de DPC renforcent non seulement les compétences des enseignants dans divers domaines de leur activité, mais concourent également de façon décisive à leur sentiment de reconnaissance, de confiance et de satisfaction professionnelles (OCDE, 2014 & 2016). Ainsi, en stimulant à la fois le développement personnel, l'efficacité et l'épanouissement professionnels, les actions de DPC peuvent également concourir à la rétention des enseignants, dans un contexte où l'attraction et le maintien durable dans la profession constitue un problème important dans de nombreux pays (Eurydice, 2011 ; Malet, 2009 ; OCDE, 2014).

Les enseignants des pays économiquement développés ont en effet depuis le début du siècle une image de plus en plus dépréciée de leur activité (Eurydice, 2004 ; OCDE, 2005), à tel point qu'un des enjeux des gouvernants est de les retenir (Smethem, 2007, Ingersoll, 2003). Leur attraction et leur rétention décroissent particulièrement dans le monde anglo-saxon, où ils s'usent prématurément et partent en nombre après quelques années d'exercice, dans une période où le besoin en main d'oeuvre enseignante est élevé du fait du renouvellement générationnel (Malet, 2009). De fait, avec l'explosion scolaire qu'ont connue de nombreux pays, l'activité enseignante est devenue une « profession de masse », ce qui constitue un obstacle objectif à sa reconnaissance en tant que profession. De plus, le niveau de formation de l'ensemble de la population dans ces mêmes sociétés s'est élevé et le mouvement de professionnalisation a touché bien d'autres activités, participant de ce que Larson a identifié comme une « mobilité sociale collective » au cours de la seconde moitié du vingtième siècle (Larson 1977) ; les enseignants ne comptent plus parmi les salariés les plus diplômés ni les mieux rémunérés, ce qui a des effets sur leur statut social et leur reconnaissance (Labaree, 1992 ; Sykes, 1990). De ce point de vue, on peut considérer que la professionnalisation des personnels d'enseignement, entendue comme universitarisation et élévation de la qualification, s'inscrit aussi dans un mouvement sociohistorique qui peut être déconnecté de ressorts endogènes au monde scolaire.

Les enquêtes nationales sur la perception par les enseignants de leur statut et de leur condition, par exemple aux États-Unis (NCEE, 1983 ; Ingersoll 2007, 2009) ou en Grande-Bretagne (Smithers & Robinson, 2003), révèlent des enseignants souffrant de la non-reconnaissance de leur action, d'une dégradation de leurs conditions de travail et de leur statut dans la société. Pour une profession jeune (près de 40 % des enseignants aux États-Unis par exemple ont moins de 30 ans), la rétention est devenue un problème

politique majeur (OCDE, 2012)⁴⁹. Pour expliquer leur désarroi, ceux qui partent évoquent l'évolution de l'organisation scolaire, plus oppressive : manque de soutien, charges écrasantes, faible autonomie professionnelle, salaires insuffisants (Guardian 2003, Nash 2005 ; Johnson *et al.*, 2004). Adams (2003) rapporte que les enseignants, étasuniens notamment, souffrent du déficit de considération de leur travail : l'enthousiasme professionnel décline après cinq ans d'exercice et, au-delà de quarante ans, l'épuisement professionnel et moral grandit. Les taux d'abandon (*attrition rates*) sont guettés dans certains pays avec anxiété par les décideurs, comme les signes avant-coureurs d'un épuisement précoce (*early burnout*), pour un métier très féminisé depuis les années 1980 dans le premier et le second degré – plus de 80 % de femmes contre les deux tiers en 1970 (Belfield, 2005). Pour autant, aucun lien n'est établi par la recherche entre les phénomènes d'épuisement professionnel et d'abandon et le fait que la profession soit très féminisée.

La fuite lors des premières années est alarmante, traduisant la détresse des jeunes enseignants, induisant la fragilité de la capitalisation des expertises et de la mobilisation des équipes, rendant problématique l'investissement dans la formation et l'accompagnement des néo-enseignants. Dans la plupart des pays anglo-saxons, l'État est touché par une rotation rapide dans la profession (Day *et al.*, 2006, Ingersoll & Smith, 2003). Le recrutement d'une main-d'oeuvre enseignante temporaire (*low-tenure workers*) présente des inconvénients majeurs pour l'État – principal investisseur dans l'école et la formation des maîtres –, pour les écoles, pour les enseignants démobilisés ou démotivés par la fragilité endémique des collectifs professionnels, et enfin pour les élèves. Le phénomène, global, est remarquable en ville (*urban teachers*) et varie selon la taille, la composition sociale et ethnique des classes, l'environnement socioculturel de l'établissement (Day & *al.*, 2007).

4. Des recherches critiques de la promotion du DPC

Si la notion de DPC réfère à des actions que l'on a longtemps qualifiées en France de formation continue, incluant des conférences, des séminaires, des ateliers organisés par l'employeur, on sait qu'elle ne s'y réduit pas et recouvre des formes très variées. Ingersoll (2006), qui s'est attelé au recensement des indicateurs de dispositifs relatifs au développement professionnel des enseignants étasuniens du secondaire, repère une activité dominante de DPC au niveau des établissements scolaires eux-mêmes : ateliers thématiques, accompagnement, concertations, programmes de développement menés en interne ou en partenariat avec des associations ou des entreprises, etc. Le cadre de ces actions est l'établissement scolaire qui, comme nous l'avons déjà souligné, tend à devenir le lieu privilégié de formation et de développement professionnel des enseignants : *school improvement* ; *school-based curriculum design*, *school-based remedial teaching*, *school-based counseling* ; *school-based staff development* ; *collaborative decision making & planning*, etc.

Cet investissement dans un collectif professionnel situé signale une continuité présumée entre la qualité des écoles – et, en leur sein, des enseignants eux-mêmes –, la satisfaction des acteurs de la communauté éducative et la réussite scolaire des élèves. Cette conviction était déjà présente dans le rapport Holmes (1986), qui repérait cinq piliers pour les réformes : « *to make schools better places for teachers to work, and*

⁴⁹ Dans certains pays d'Asie ou d'Afrique, bien entendu très peu comparables avec les pays de l'OCDE, l'absentéisme enseignant dépasse les 25 % (Unesco, *Global Monitoring Reports* 2009). Dans les pays en développement, le besoin en enseignants qualifiés est particulièrement urgent. Selon l'Unesco (2009), ce sont pas moins de dix millions d'enseignants qui seront nécessaires dans les prochaines années pour faire face aux besoins prévisionnels en éducation de base, sans même compter les quelque quatre millions déjà manquants aujourd'hui, dans des contextes nationaux, notamment d'Afrique subsaharienne, dans lesquels la formation initiale est très peu développée et la formation continue ou ce qui relève du développement professionnel n'a pas cours (Banque mondiale, 2018 ; Moon, 2010).

to learn. This will require less bureaucracy, more professional autonomy, and more leadership for teachers » (Holmes Group, 1986, p. 4).

5. Tournant organisationnel et promotion du développement professionnel continu. Ressorts et effets croisés.

L'importance accordée au développement d'un professionnalisme collectif, de « communautés de pratiques » (Lave & Wenger, 1991) construites et nourries dans les écoles était encore fortement réaffirmée dans les réformes républicaines aux États-Unis (*No Child Left Behind*) et démocrates (*Race to the Top*) des années 2000. Toutefois, la spécificité de cet encouragement au développement professionnel et à la promotion d'un climat scolaire favorable fut d'être faiblement soutenue par des dispositifs de formation ou d'accompagnement des enseignants, mais plutôt par une restriction des moyens (Malet, 2009) – contrairement à ce qui s'est passé dans certains pays européens comme l'Écosse ou l'Irlande.

De ce point de vue, la promotion d'une conception de la professionnalisation sous l'angle du développement professionnel est solidaire du tournant organisationnel de ces deux dernières décennies (Holmes Group, 1986 ; Malet, 2009 et 2011), en Angleterre, aux États-Unis, en Australie et en Nouvelle-Zélande. Dans ces pays en effet, l'attention s'est fortement portée sur l'établissement scolaire, avec la montée des enjeux de climat scolaire (*school climate*), de développement et d'efficacité des écoles (*school development ; school improvement*).

La rencontre de la culture de l'efficacité et de la conception collégiale des professions (*professional and learning communities*) qui pénètre certains systèmes d'enseignement a deux effets sur la professionnalité enseignante, apparemment paradoxaux, mais en réalité intimement liés : l'institutionnalisation d'un collectif situé, dévolu à sa tâche de promotion de son établissement et à « la passion de l'excellence » (Ball, 2003) d'une part, et d'autre part une certaine mise en faillite des solidarités professionnelles sur lesquelles la profession enseignante a construit son idéal d'autonomie. Dans bien des contextes, c'est l'identité même des enseignants qui est atteinte, au profit d'une identification contrainte à l'organisation scolaire et à ses performances, dont l'enseignant, cet « agent du changement » (Judge, 1995), devient co-responsable, et individuellement imputable à ce titre. Certaines recherches (Dupriez & Malet, 2013 ; Hargreaves & Dawe, 1989 ; Little, 1991 ; Perron, Lessard, Bélanger, 1993 ; Tardif & Borgès, 2014 ; Zeichner, 2010) ont ainsi montré que la dimension collégiale dans le travail des enseignants n'était pas immanquablement vertueuse et que selon les contenus qu'on y place, la dynamique sociale et le climat moral dans lesquels cette dimension se déploie, cela pouvait aussi bien s'avérer positif que délétère pour un établissement scolaire et, précisément, pour son climat de travail (Fullan, 1990, parle dans ce cas de « collégialité contrainte »).

L'enjeu est bien en effet de savoir pour qui ce collectif est mis en place, à quelle fin et avec quels corrélats du point de vue du professionnalisme enseignant, sur les plans notamment des conceptions du lien professionnel et de la collégialité enseignante. De ce point de vue, on observe un différentiel dans les intentions, les usages et les formes de régulation entre l'Amérique du Nord, et notamment les États-Unis, et l'Europe. En effet, si cette conception collaborative de la professionnalisation individuelle et collective des enseignants s'exprime dans les pays européens, sous l'impulsion de l'Union européenne autant que des décideurs nationaux, son déploiement est à la fois très divers selon les pays – restant parfois en marge de la culture et des normes professionnelles en usage – mais surtout moins injonctif et moins coercitif pour la profession qu'en Amérique du Nord (Malet & Brisard, 2005 ; Dupriez & Malet, 2013 ; Barrère & Lessard, 2005 ; Dupriez & Mons, 2011).

On observe ainsi que la promotion des actions de DPC rapprochées des contextes d'exercice des enseignants se réalise en lien avec un mouvement de désuniversitarisation de la formation, de standardisation des compétences enseignantes et de régulation de l'éducation par l'efficacité, sur fond de réduction des moyens alloués à la formation et la professionnalisation des enseignants. Comme l'écrivent Tardif et Borgès à propos du contexte québécois de formation initiale et continue : « *more must be done, but with less* » (Tardif & Borgès, 2014). Dans ces contextes en effet, les politiques de reddition de comptes (*accountability*) en éducation se sont épanouies en même temps que la rhétorique du *professional development* et du *school improvement*. On observe dans le rapport au paradigme développemental de la professionnalisation les mêmes variations entre les espaces européens (*soft*) et nord-américain (*strong*) que pour les politiques de reddition de comptes et le *new public management* (Dupriez & Mons, 2011 ; Dupriez & Malet, 2013 ; Dutercq & Maroy, 2014 ; Saussez *et al.*, 2014 ; Wentzel, Lussi-Borer & Malet, 2015).

La promotion et l'évaluation des établissements scolaires et des collectifs professionnels ont été fortement soutenues, dans beaucoup de pays anglo-saxons, par des politiques d'administration sociale inspirées du *site-based management*. La division des tâches d'encadrement est un des instruments privilégiés de ces politiques. Les procédures d'éclatement de l'autorité et de segmentation de la profession sont à la fois des facteurs facilitants pour la promotion d'un professionnalisme managérial, ou « nouveau professionnalisme » (Malet, 2009, en référence aux cas anglais et étatsunien) et des facteurs explicatifs du changement endogène de la profession en cours dans beaucoup de pays anglo-saxons. Ces changements vont dans le sens d'une flexibilité accrue des missions et d'un renforcement des instances de contrôle de la performance professionnelle (Australie, États-Unis, Nouvelle Zélande, Canada anglophone et francophone... – *institutional devolution* – Ball, 2003 ; Moreau, 2013).

Si certaines recherches soulignent la plus-value de certains dispositifs combinant imputabilité professionnelle et développement de communautés de pratiques (Robinson, 2011), nombre d'autres recherches dénoncent les dommages produits par ces évolutions sur l'autonomie professionnelle d'enseignants réduits aux rôles d'exécutants et sur le climat d'établissements scolaires devenus les théâtres d'ambitions individuelles peu compatibles avec une légitimité sociale conquise sur l'affirmation d'une éthique et d'un jugement professionnels intégrant une conception collégiale de l'activité (Ball, 2003 ; Osborn & McNess, 2005 ; Popkewitz & Fendler, 1999). Ce mouvement de responsabilisation (*accountability*) s'adosse au renforcement d'une culture fédérative, un ethos rassemblant des individus visant la réussite de leur établissement (*performance-driven culture / market-driven professionalism*) (Jenkins & Conley, 2007).

Pour certains chercheurs, la promotion iconique des collectifs professionnels d'établissement affecte la profession enseignante, sur un plan collectif et individuel : son cadre, sa nature et les relations qui l'organisent. L'extension des tâches des enseignants – combinant administration, animation, concertation, promotion, conception, transmission, justification –, en est aussi une conséquence. Cet échafaudage de rôles culminant à un « haut niveau de stress et d'épuisement (*burnout stemming*) du fait de la charge de travail (*workload*) » (Oplatka & *al.*, 2002, p. 32). La responsabilisation croissante d'enseignants voués à servir la réussite et l'efficacité de leur établissement (*target-driven culture*) et à être comptables de la réussite ou de l'échec de leurs élèves, figure, avec la charge de travail (*workload*), parmi les raisons les plus invoquées concernant les phénomènes de *burnout* et d'abandon des enseignants en Angleterre (*General Teaching Council for England*, 2003), ou aux États-Unis.

La promotion de la valeur ajoutée individuelle et collective des enseignants (Milner, 2013) apparaît en outre comme mode de régulation de plus en plus décisif pour l'accès ou le maintien dans l'emploi dans certains pays, comme les États-Unis. Elle est, dans certains états, mesurée de façon standardisée par l'évolution des scores obtenus par les élèves dont ils ont eu la responsabilité (*performance-based accountability*). Certains jeunes enseignants ne sont ainsi pas titularisés à l'issue de leur période probatoire (*induction*) si les résultats des élèves à ces tests externes standardisés ne sont pas satisfaisants ; d'autres, en activité, sont simplement licenciés pour les mêmes raisons. L'*American Recovery and Reinvestment Act* de 2009 a requis des états des États-Unis l'établissement de statistiques sur l'évolution des résultats des établissements et des enseignants, à travers le *Teacher & Principal Evaluation Survey*, données statistiques qui sont depuis lors une condition d'obtention de fonds de la part de l'État fédéral.

Harmon (1995) repère trois sens à ce mouvement de professionnalisation au sens de responsabilisation professionnelle :

- Le premier implique une délégation de la responsabilité aux organisations (*institutional devolution*) : des individus et des collectifs sont dotés d'une autonomie pour atteindre des objectifs fixés ; cette délégation manifeste principalement une préoccupation de favoriser une meilleure réactivité (*responsiveness* ou *answerability*, pour Stirton et Lodge, 2001) des établissements et de leurs personnels.
- Le deuxième sens réfère à une relation de pouvoir et de sujétion par laquelle le professionnel est responsable de sa performance et pénalisé ou récompensé selon celle-ci.
- Le troisième souligne la dimension morale subjective de l'imputabilité : le sentiment d'obligation que développe un individu ou un collectif pour agir d'une façon conforme dans une situation donnée (Bourgault, 2005, Ball, 2003).

L'attention progressivement portée à l'efficacité de la profession enseignante, sa « mise à l'épreuve » en somme, n'est pas en contradiction frontale avec l'idée de profession (cf. repères conceptuels en début de rapport), sinon avec certaines formes locales de sa mise en œuvre. Une conception tacite de cette promotion d'une professionnalité enseignante conquise par sa capacité à rendre compte de ce qu'elle produit est sujet à débats. La recherche a montré de longue date que les systèmes d'enseignement caractérisés par des formes de régulation des ressources humaines fondées sur la probation et la performance favorisaient plutôt l'individualisme et la déprofessionnalisation que la professionnalisation des personnels enseignants. Ainsi, Clarke observait déjà dans les années quatre-vingts (1983), dans une comparaison internationale d'établissements du second degré et en référence au système américain, que les systèmes plus centralisés tendraient à protéger davantage l'autonomie des enseignants qu'une gestion locale et managériale. Des comparaisons entre la France et l'Angleterre menées au début des années 2000 permettait de mesurer le même phénomène (Malet & Brisard, 2005 ; Malet, 2008, pour la France et la Grande-Bretagne) et plus récemment, d'autres études menées en Amérique du Nord l'observent également (Anderson, 2014, pour le Canada). On peut observer que conformément aux modalités de régulation qui pèsent sur les systèmes d'enseignement en matière de résultats et de performances, individuelles ou collectives, les figures de l'enseignant professionnel qui se déploient ici et là sont très indexées à des formes de régulation locales de l'école :

- **La conception performative du développement et de l'efficacité professionnels** est fortement marquée le modèle de professionnalisation en cours dans les pays anglo-saxons (notamment aux États-Unis, en Australie, en Angleterre, de façon spécifique du fait de sa situation géopolitique), après que ces contextes nationaux ont été précurseurs, dès les années 1970, dans le domaine de la

construction de communautés professionnelles apprenantes (*professional development schools*) (Malet, 2016). Désormais, les modalités de régulation de la profession y sont indexés à des contextes de reddition de comptes à « enjeux élevés » (*strong accountability*), et les exigences de transparence et d'efficacité s'articulent en prenant appui tant sur l'idée professionnelle, dans sa tradition fonctionnaliste ou interactionniste (cf. repères conceptuels en début de rapport ; voir aussi Dupriez & Mons, 2011 ; Dupriez & Malet, 2013 ; Klieme *et. al.*, 2004 ; McDonell, 2005 ; Wentzel, Lussi-Borer & Malet 2015).

- Dans beaucoup de pays d'Europe continentale, où cette conception comptable de l'activité d'enseignement – envisagée sous l'angle sinon de la performance ou de l'efficacité – renvoie au paradigme productif qui heurte des conceptions locales discordantes où ont cours des idéaux de transmission culturelle et de formation citoyenne propre à un service public d'éducation, on observe globalement **une perspective processuelle et réflexive du DPC**, ménageant l'autonomie professionnelle des enseignants. On l'observe à la fois dans l'investissement, notamment dans les pays du Nord de l'Europe (Helgoy & Homme, 2007), dans les mesures d'accompagnement dans l'entrée dans la profession et mise en œuvre des réformes, par exemple en Norvège ou en Finlande (Esping-Andersen, 2002) ; mais aussi dans le travail qui s'élabore dans beaucoup de pays européens, sous l'impulsion de l'Union européenne, en matière d'universitarisation, de construction de l'alternance, de mise en œuvre d'une formation intégrée et simultanée, marquée par le paradigme de la formation tout au long de la vie (Dupriez & Mons, 2011 ; Dupriez & Malet, 2013 ; Mangez, 2011 ; Mons, 2010).

Ostinelli (2009) a procédé à une comparaison qui illustre ce différentiel entre les deux formes de valorisation d'un professionnalisme collégial, en prenant les exemples de l'Angleterre, de la Finlande et de la Suède.

Dans le cas anglais, le collectif professionnel est promu sur fond de standardisation des compétences des enseignants et de technicisation du métier, dessinant la figure d'un enseignant exécutant (*executive*). La rhétorique du développement professionnel est omniprésente dans les textes de cadrage et les *guidelines*, mais elle traduit beaucoup plus une forme d'instrumentalisation du mythe professionnel que sa reconnaissance et son épanouissement. Elle réduit également l'idée d'une formation des enseignants appuyée sur la pratique professionnelle dans les écoles à une conformation professionnelle : « *restricting the need for a more practice-oriented teacher education to the idea of training* » (Ostinelli, 2009, p. 305 ; voir aussi Malet, 2008 ; Moreau, 2013 ; McNamara & Murray, 2013).

Dans la perspective scandinave, ayant isolé les cas finlandais et suédois, Ostinelli (2009) observe une mobilisation opposée du développement professionnel des enseignants, identifiée dans ces deux pays comme voie privilégiée de leur professionnalisation et le levier du contrat moral qui lie la société à la profession. Les principes qui l'animent sont rigoureux et l'idée de développement professionnel à la fois indexée à une communauté éducative locale et non soumise à des injonctions à la performance ou à une logique comptable. L'alternance intégrative entre le terrain de la pratique et l'étayage réflexif y est pratiquée, et la formation y est à la fois universitarisée et associe le groupe professionnel.

Entre les deux formes d'investissement de cette conception de la professionnalisation en plein développement, une différence importante est la confiance qu'une société, au-delà de la réception commune d'un appel à la professionnalisation, accorde à la profession. Ayant mis en perspective les résultats de la Suède, de la Finlande et de l'Angleterre (PISA, 2009), Ostinelli en conclut, de manière

provocante que la mise sous surveillance et le sacrifice de la professionnalité enseignante (ici anglaise) ne garantissent en rien une meilleure performance de son école et de ses élèves (Ostinelli, 2009).

Quels liens ont ces évolutions locales avec les modèles de professionnalité enseignante ? Cette tendance dans certains pays marque tout d'abord l'exacerbation, voire l'emballement du paradigme de l'enseignant efficace, dont sont désormais déclinés les outils de contrôle et de régulation dans les écoles, à travers les standards curriculaires, les cibles de performance, les tests standardisés, les indicateurs de suivi de réussite des écoles et des enseignants.

Mais la promotion du DPC est également puisée du côté du paradigme de l'enseignant réflexif ; en effet, la préoccupation de réussite des élèves et d'amélioration globale des performances des établissements et du système, qui guide ces formes de régulation du groupe professionnel se double invariablement, dans les textes et dans les dispositifs, d'un appel à la responsabilité professionnelle et morale de l'enseignant. On observe ainsi un étonnant couplage, dans ces formes de régulation, entre les politiques d'*accountability* préoccupées d'efficacité et de performances et les politiques de professionnalisation centrées sur la réflexivité critique de l'enseignant (Dutercq & Maroy, 2014).

B. Débats sur l'efficacité des politiques de développement professionnel continu dans l'enseignement

1. Les recherches anglo-saxonnes sur la valeur ajoutée du développement professionnel continu sur la qualité de l'enseignement

Longtemps, les sciences sociales et la recherche en éducation ont montré que les déterminants de la réussite des élèves étaient extérieurs à l'école et à la classe, et que les facteurs étaient d'abord sociaux, culturels, économiques. Progressivement, à la faveur de l'évolution des sciences sociales et, surtout, des politiques en direction de l'école, l'attention s'est portée sur les différences observables dans l'échec ou la réussite des élèves selon les contextes éducatifs et les établissements (Sammons, Hillman & Mortimore, 2005 ; Raudenbush & Willms, 1991 ; Wiliam, 2013). De plus en plus, c'est désormais sur les enseignants et leur qualité que pèse le destin scolaire des élèves : « Les systèmes les plus performants sont la preuve qu'*in fine*, c'est le niveau de compétence des enseignants qui fait la qualité d'un système scolaire »⁵⁰.

En lien avec les politiques d'*accountability* dont nous avons déjà parlé (Saussez & Lessard, 2009), les *evidence-based policies*⁵¹ se sont développées dans le champ éducatif sur la conviction que les enseignants n'avaient pas à faire l'économie de l'administration de la preuve de l'efficacité de leur action. Dans le domaine de la professionnalisation des enseignants, des travaux récents explorent ainsi la question de la corrélation ou de la prédictibilité entre la qualité des enseignants (et celle de leur formation) et leur

⁵⁰ Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants, Étude McKinsey&Company, 2007.

⁵¹ La notion d'*evidence-based policy* est apparue au début des années 1990, d'abord dans le secteur médical, puis dans les autres secteurs de l'action publique, désignant un modèle de pilotage probatoire des secteurs concernés, c'est-à-dire à la fois éclairé par les connaissances de la recherche et renseigné, dans l'évaluation des pratiques qui y ont cours, par des critères d'efficacité des actions menées. La notion, dont la traduction française est approximative ; on parlera de pilotage politique par la preuve ou le résultat, là où il serait sans doute plus juste de parler de politiques étayées par des connaissances (Laurent *et al.* 2009). Ces politiques qui se déclinent de façon plus ou moins affirmées selon les contextes nationaux (Varone & Jacob, 2004), mais qui sont soutenues dans le cadre des grandes organisations internationales, articulent des préoccupations pragmatiques d'efficacité et d'information et d'étayage de l'action publique par la mobilisation des connaissances disponibles (François & Neveu, 2015).

efficacité, autrement dit la réussite de leurs élèves (Clotfelter, Ladd & Vigor, 2007 ; Darling-Hammond, 2000 ; Ferguson, 1991 ; Goe, 2002 ; Goldhaber & Brewer, 2000 ; Hedges & Konstantopoulos, 2004 ; King Rice, 2003 ; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005 ; Townsend, 1997).

Ces travaux, pour beaucoup nord-américains, mettent cette possible corrélation sur le compte de la formation, de la reconnaissance du mérite des enseignants et de la capacité des bons enseignants à placer leurs élèves dans une disposition positive par rapport à l'apprentissage et aux disciplines scolaires. Ces recherches et leurs mobilisations, controversées dans la communauté scientifique (Durso, 2012 ; Hattie, 2009 ; Harris, 2010), parfois même par les auteurs dans les surinterprétations qui en sont faites (par exemple, Darling-Hammond, 2014), se trouvent réactivées, de manière plus ou moins allusive, dans certains textes récents des décideurs politiques et parfois des organisations internationales, pour orienter l'action publique vers plus de prédictibilité en matière d'efficacité de la formation. Ainsi, comme rappelé par Wentzel (2014), dans une résolution du Parlement européen du 23 septembre 2008 sur l'amélioration de la qualité des études et de la formation des enseignants (Journal officiel du 14.01.2010), il est indiqué « qu'il existe une corrélation évidente et positive entre une formation de haute qualité offerte aux enseignants et les taux de réussite élevés de leurs élèves » (p. 12). Le texte s'appuie sur un rapport de l'OCDE (2005) qui décrit certaines des études mentionnées, tout considérant qu'il y a débat sur la validité de ces enquêtes.

Comme nous l'avons déjà dit, cette idée d'une qualité des enseignants impactant directement la réussite de leurs élèves donne lieu, dans certains pays, à des évaluations des personnels d'éducation sur la base des scores de leurs élèves, avec des conséquences potentiellement lourdes sur leur carrière. La standardisation des évaluations des élèves par des tests et la mise en rapport de la qualité des enseignants et de leur formation avec ces résultats, dévoie la nature même de la profession, qui consiste essentiellement à entraîner les élèves à ces tests (*teaching to the test*), de façon d'autant plus fébrile que la situation professionnelle des enseignants, placés sous régime probatoire permanent, en dépend.

Une mobilisation mécanique de l'efficacité du travail des enseignants élude tout ce que la recherche a pu produire de démonstration de la complexité des phénomènes d'apprentissage et des facteurs influant sur la réussite scolaire, au profit de ce qui devient aux États-Unis un modèle d'action publique et de contrôle de la profession enseignante et de l'école.

La confiance en des procédures techniques et standardisées participe en outre d'un déplacement de la confiance en une profession et ses membres vers une adhésion aveugle aux techniques et aux statistiques (Durso, 2012). Fondamentalement, cette indexation du devenir des enseignants à l'issue de leur formation ou en cours d'emploi aux résultats de leurs élèves à des tests, après qu'eux-mêmes ont parfois été reconnus comme enseignants selon les mêmes modalités (exemple des États-Unis, voir Malet, 2009), tend à appauvrir le *curriculum* d'enseignement et à déprofessionnaliser l'activité enseignante, réduisant la qualité des enseignants à leur capacité d'entraînement à des tests (Mathis, 2012). Cette conception, qui se déploie aussi au Canada et dans certains pays d'Amérique du sud, ne constitue en rien un indicateur ou un instrument d'évaluation de la qualité des formations mais relève simplement d'un outillage technique propre à soutenir une régulation externe de la profession enseignante, sur la seule base des performances de leurs élèves et indifféremment à toute autre dimension de l'activité d'enseignement.

2. Quels facteurs de réussite pour les politiques de formation centrées sur le développement professionnel continu ?

Le succès des actions de DPC repose non seulement sur les modalités des actions, mais aussi et surtout sur le contenu de ces actions ainsi que sur le soutien et l'accompagnement dont elles bénéficient dans les établissements. Un degré élevé de soutien de la part d'une direction d'établissement à des actions de DPC est un facteur décisif dans son efficacité. Ingvarson, Meiers, & Beavis (2005) vont ainsi jusqu'à suggérer que les contenus et les objectifs priment largement sur les formes de passation de ces contenus.

Sur un plan plus global, les recherches récentes identifient la mise en place des actions de DPC comme un élément décisif dans les performances des systèmes éducatifs (Darling-Hammond, 2017 ; *Jensen et al.*, 2016 ; OCDE, 2018). De façon générale, les enjeux d'autonomisation des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques et le développement de compétences collaboratives fortement corrélées à des contextes d'exercice du métier constituent des éléments décisifs dans la réussite des actions de DPC (Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005 ; OCDE, 2019). Les recherches montrent également que les actions de DPC menées sont potentiellement plus efficaces et renforcent l'autonomie professionnelle lorsque les enseignants participent à un large éventail d'activités selon des modalités différentes (*Jensen et al.*, 2016 ; Scheerens, 2010 ; voir également le rapport de Claude Lessard pour le Cnesco, 2020).

La visée d'autonomie professionnelle dans le processus paraît essentielle. Est-elle pour autant assurée ? Pour Crozier (1963, 218), dispose d'un pouvoir « celui qui détient une expertise qu'il pourra négocier dans la structure ». Il n'est pas assuré que la responsabilisation par l'autonomie contenue dans la promotion de l'organisation scolaire ménage ce « pouvoir ». Toutefois, l'idée même de professionnalité enseignante est, nous l'avons mesuré, très mouvante dans le temps et l'espace, et même s'il est tangible qu'à certains égards les politiques contemporaines en direction de l'école et des enseignants affectent « l'âme » du métier ou de la profession (Derber et Schwartz, 1991), il serait hasardeux de généraliser. Aussi est-il plus prudent d'avancer que si la tendance dans certains contextes nationaux est la coexistence, souvent conflictuelle, de l'idée de professionnalisation avec celle de reddition de comptes, on observe aussi un processus d'hybridation à l'œuvre dans des sociétés nationales en interaction forte – dans le contexte de la mondialisation, voire de l'eupéanisation des politiques. Ces hybridations sont productrices de variations locales beaucoup plus sûrement que de convergences, au-delà d'orientations programmatiques globales qui affectent les systèmes scolaires nationaux.

La recherche tend ainsi à montrer que l'engagement des futurs enseignants dans la formation initiale, aussi bien que celle des enseignants en activité dans la formation continue, est très fortement compromis par des politiques de type *top-down* et des dispositifs de reddition de comptes (*accountability*) en cours dans certains contextes, notamment anglo-saxons, où l'on a pu mesurer que le maintien dans l'emploi était problématique (Leithwood *et al.*, 2002, Thompson, 2010). *A contrario*, une vision du changement et de la formation envisagée de manière plus circulaire *top-down / bottom-up & outside-inside*, semble avoir des effets mobilisateurs et cohésifs, à la condition qu'un soutien soit apporté aux enseignants et aux formateurs dans ce dessein de construction de capacités individuelles et collectives (*capacity-building* : Fullan 2007, 2011) et que les enseignants soient reconnus plutôt que soumis à des règles d'évaluation sommative (Collins *et al.*, 2012 ; Hargreaves and Fullan, 2012 ; Hopkins, 2013).

Ces effets positifs sont notamment soulignés dans une enquête récemment publiée et dirigée par Marisa Tatto (2014) menée dans quatre pays : en Finlande et à Singapour, qui contrastent très positivement avec

les États-Unis et le Chili, dans lesquels des politiques fortes de reddition de comptes sont menées. De façon corollaire, certains rapports internationaux soulignent, sur la base de situations observées en Afrique du Sud et à Singapour notamment, combien les politiques de développement professionnel continu, rapprochées des besoins et des contextes d'exercice des enseignants et conduisant à la promotion de leurs qualités individuelles et collectives contribueraient à un engagement professionnel et une motivation plus importants de leur part (Unesco, 2018).

De nombreuses études et recherches ont souligné les effets bénéfiques des actions de DPC menées au sein même des établissements à la fois sur les pratiques pédagogiques des enseignants, leur épanouissement professionnel, et même sur celui de leurs élèves (Meissel, Parr & Timperley, 2016 ; Yoon *et al.*, 2007). La prise en compte des besoins individuels des enseignants et des besoins collectifs des communautés éducatives, identifiées comme des communautés d'apprentissage professionnelles (Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017 ; OCDE, 2017), aurait des impacts positifs sur le climat scolaire, le lien social et professionnel dans les écoles. En effet, cela favoriserait des conceptions et visions concertées et partagées par les enseignants de leur action pédagogique (Jensen *et al.*, 2016) et renforcerait la motivation et l'efficacité individuelle et collective des enseignants (Garet, 2001 ; Hattie, 2009 ; Nir et Bogler, 2008), ainsi que les pratiques pédagogiques en classe (Fisher *et al.*, 2018).

Ces effets de renforcement des liens et des compétences professionnelles des enseignants sont susceptibles de s'épanouir dans des contextes de travail dans lesquels cette reconnaissance ne se voit pas menacée par des dispositifs de reddition de compte systématiques et de sanctions (Desimone, 2009 ; Hattie, 2009). À cet égard, l'engagement des personnels de direction dans ces dispositifs, à la fois sur le plan de leur initiation mais aussi de leur propre engagement dans ces actions, apparaît comme un facteur concourant à leurs effets positifs sur les enseignants et l'ensemble de la communauté éducative (Zepeda, Parylo et Bengtson, 2013 ; OCDE, 2016).

Dans un contexte de mobilisation positive visant l'engagement et la motivation intrinsèque des enseignants (Hill & Crevola, 1997), la formation présente des effets de stimulation de la communauté professionnelle et des individus (Collins *et al.*, 2012 ; Mincu 2014 ; Thomson, 2010). Ce contexte favorable peut être créé à travers des partenariats pérennes entre les établissements scolaires – devenus lieux d'apprentissage, de coopération mais aussi de recherche (*enquiry-based education*) – et d'autres établissements (*peer-to-peer based partnerships*) ou des institutions externes (comme l'université), dans le cadre de la mobilisation d'expertises dans une visée de conseil et d'accompagnement (*advisory-support*) (Mincu, 2014).

Observés dans le cadre de recherches menées au Canada (Hargreaves *et al.*, 2009), en Écosse, aux Pays-Bas et en Finlande (BERA, 2014 ; Mincu, 2014 ; Tatto, 2014), ces effets sont désormais admis par les organisations internationales (OCDE, 2012). Des expérimentations dans des établissements scolaires français montrent aussi le potentiel d'un tel rapprochement des espaces de formation du terrain professionnel et des établissements pour construire de nouveaux espaces d'apprentissage par l'analyse de l'activité à travers des laboratoires du changement (Ria & Lussi Borer, 2013).

Dans la littérature internationale sur le sujet, la fonction de la recherche apparaît également décisive, dans ce contexte de mobilisations des ressources individuelles et collectives pour la réussite des établissements et des enseignants, en formation initiale et tout autant en formation continue. Le projet d'irriguer la formation et le DPC des enseignants par la recherche, de l'intégrer dans un projet de professionnalisation en en faisant une composante de la posture professionnelle, n'est pas nouveau ; Lawrence Stenhouse

(1975) soulignait déjà l'importance de former des enseignants qui soient aussi des chercheurs (*teachers as researchers*).

Il semble que l'idée selon laquelle la recherche est un levier majeur de professionnalisation, d'autonomisation et d'épanouissement professionnel est fondée : une posture de recherche au sens de production, de capitalisation réflexive et de diffusion des expériences et des pratiques professionnelles aurait un effet positif d'identification, de socialisation, de reconnaissance et d'affirmation professionnelle, mobilisatrice d'énergie et de ressources dans les établissements, à condition, toutefois, de créer des ponts entre l'expertise enseignante et l'expertise de recherche et de lutter contre le cloisonnement des espaces. Dans cette perspective, la formation des formateurs, à l'interface entre les terrains professionnels et l'université, est décisive (Foster, Wright & McRae, 2008 ; Ria & Lussi Borer, 2013).

Sur ce plan encore, la littérature de recherche permet de repérer que dans certains pays comme la Finlande, la Corée du Sud ou le Japon, l'organisation du temps de travail des enseignants prend en compte cette dimension collaborative et de recherche (Mourshed *et al.*, 2010, cités par Mincu, 2014 ; OCDE, 2012). De tels dispositifs d'aménagement du temps scolaire se mettent aussi en place au Canada (Plan Levin mis en place en Ontario, 2010).

La fonction de l'encadrement des établissements scolaires a également été identifiée comme décisive par la recherche, dans la mise en oeuvre, le soutien et l'accompagnement de dispositifs de professionnalisation « situés », de postures de coopération collective autant que de postures de recherche, que ce soit en formation initiale ou en cours d'emploi. La question de l'organisation du temps scolaire, mais aussi de l'espace scolaire, sont essentielles, tout comme le sont les modalités de collaboration avec les partenaires et les usagers de l'école (Darling-Hammond, 2000 ; Day *et al.*, 2000 ; Fullan, 2011 ; McLaughlin & Talbert, 2006 ; Seashore Louis, Dretzke & Wahlstrom, 2010). Ces études montrent notamment que du fait de leur position stratégique dans le système, les chefs d'établissement sont en mesure d'intervenir positivement ou négativement, autrement dit de promouvoir ou d'inhiber le développement de dynamiques et d'initiatives de formation, de travail et de professionnalisation collaboratifs (Fullan, 1991 ; Wong *et al.*, 1998 ; McLaughlin & Talbert, 2006, repris par OCDE, 2012 et Mincu, 2014).

D'autres recherches ont montré les effets positifs de la promotion du paradigme du développement professionnel et de la reconnaissance de dynamiques de formation et d'apprentissage collégial dans les écoles (*professional learning communities*) sur différents aspects de la vie scolaire et, en conséquence, sur la réussite des écoles :

- Cela favoriserait le bien-être des personnels et des élèves dans l'école et une moindre exposition des enseignants aux phénomènes d'usure professionnelle, de stress et de *burn out* (Harris & Jones, 2010, 2012 ; Little, 1997 ; Stoll *et al.*, 2006) ;
- La motivation des personnels d'éducation et des élèves, dans le cadre de dispositifs d'apprentissage coopératif ou collégial (*peer to peer apprenticeship*) serait accrue (Lewis & Andrews, 2004) ;
- Les établissements engagés dans des dispositifs de ce type seraient plus performants en termes de résultats de leurs élèves, de climat scolaire et de maintien des personnels dans l'emploi (Elmore, 2002 ; Smith & Ingersoll, 2004 ; Ingersoll, 2011).

Dans la même veine, Ellis *et al.* (2013) ont mené une enquête auprès d'une cohorte d'une quinzaine de formateurs universitaires américains suivis durant une année universitaire, pour comprendre de l'intérieur la façon dont était vécue l'expérience de formation par ceux qui la dispensent. L'étude permet de saisir une spécificité des formes d'intervention qui caractérisent le domaine de la formation des maîtres, et sans

doute de l'éducation scolaire même : l'activité des formateurs de futurs enseignants relève massivement du registre relationnel et de sa qualité (*relationship maintenance*), impliquant un travail récurrent de contact entre différents acteurs dans et hors de l'école, avec les tuteurs, les universitaires, l'encadrement scolaire, les élèves bien sûr.

Ellis et ses collègues en concluent que c'est ce registre relationnel qui qualifie plus encore que toute expertise académique la spécificité de l'intervention des formateurs dans la construction de la professionnalité enseignante, ce qui n'est évidemment pas contradictoire avec la nécessité qu'ils bénéficient d'une formation de haut niveau dans ce sens.

Cette recherche est convergente avec l'examen de la littérature internationale relative aux facteurs de réussite des réformes en matière de professionnalisation des enseignants. Les composantes et les critères sont variés et l'on constate une abondance et une richesse des contributions produites. Toutefois, en termes de capitalisation des « bonnes pratiques », à la fois l'indexation à des contextes scolaires et de formation différents et la polysémie des termes, en usage et en contextes, invitent à la prudence dans les leçons et les conclusions qui peuvent en être tirées. C'est cependant ce que nous allons tenter de faire pour clore ce rapport.

Conclusion – L'autonomie professionnelle des enseignants : ressource, condition et horizon des actions de développement professionnel continu

Former des enseignants et promouvoir leur développement professionnel, c'est présumer la possibilité que des savoirs et des compétences propres à l'acte d'enseigner existent, et qu'ils sont susceptibles de constituer un corpus de savoirs plus ou moins stabilisés, de donner lieu à des dispositifs spécifiques d'apprentissage, de construction, de partage ou de transmission, non seulement dans une phase de préparation qualifiante à l'exercice de cette profession, mais tout au long de la carrière et de la vie professionnelle des enseignants. Il s'agit là d'un postulat récent, si l'on veut se rappeler que la formation – et donc la professionnalisation – des enseignants furent longtemps, dans de nombreux pays, soit absentes des préoccupations des enseignants dans leurs formes d'affirmation identitaire (cas du second degré), soit travaillées par de telles préoccupations politiques, intimement liées à la constitution des États-Nations, qu'elles relevaient d'une éducation morale tout autant que d'une formation pédagogique (cas du premier degré).

Mais jusqu'à quel point peut-on considérer, à l'issue de ce rapport qui a permis de mesurer à la fois l'ambivalence et la richesse de la notion de développement professionnel continu des enseignants, en principes et en usage, que les enseignants peuvent être accompagnés dans un processus de développement et d'autonomisation professionnels ?

Quel est le sens véritable du développement professionnel continu ? Un besoin de le définir et de le circonscrire

Envisagé comme une démarche de développement individuel et collectif, le DPC possède d'indéniables qualités. Il peut favoriser la promotion des personnels en les aidant à affiner leurs choix professionnels et en leur ouvrant des perspectives de carrière (préparation d'un concours, promotion vers une nouvelle fonction...). Il permet également de réfléchir autrement à sa pratique professionnelle et de l'enrichir d'apports théoriques et pratiques :

Une formation continuée, tout au long de la vie professionnelle, en prise avec le réel du travail et avec les démarches et résultats de la recherche, qui prenne appui sur la plasticité professionnelle des enseignants, la stimule, ne peut qu'avoir des effets sur le parcours professionnel. Elle peut devenir une ressource pour éviter le danger de la sclérose tout autant que celui du "tout changer pour ne rien changer" (Lantheaume, 2016, p. 190).

En l'absence d'une délimitation précise et concertée – en particulier avec le concours de ses bénéficiaires – le DPC reste un outil ambivalent, objet de tensions entre d'une part une conception qui favorise la professionnalité enseignante et d'autre part, des politiques de responsabilisation des enseignants qui accroissent la pression pour toujours plus de performance, quitte à perdre le sens de la mission éducative (Malet, 2017).

L'écart se creuse entre les décideurs politiques et les praticiens, censés appliquer le contenu des réformes.

De nombreuses recherches ont bien montré que l'application des instructions officielles reste constamment soumise à des écarts entre le prescrit et le réel qu'il s'agit de pas nier mais au contraire de se donner les moyens d'identifier et de comprendre. Or, l'État évaluateur tend à interpréter les difficultés ou impossibilités comme autant de résistances au changement. Pourtant, les critiques adressées aux décideurs

demanderaient sans doute un temps d'écoute, d'analyse et d'appropriation des limites relevées : « Elles révèlent souvent l'irréalisme et l'impréparation des réformes qui mettent en place des choses difficilement praticables minant ainsi la légitimité pragmatique ou fonctionnelle du changement » (Draelants et Dupriez, 2018, p. 6). Les politiques et les pratiques de pilotage par les résultats (Dulude et Dupriez, 2014) sont ici à réinterroger dans leur forme et dans leurs effets.

Le développement professionnel continu : l'occasion d'inventer une autre logique politique ?

Une formation professionnelle de haut niveau qui travaille aussi les enjeux et les effets des politiques publiques mises en œuvre permettrait peut-être de transformer ces politiques. Cela pourrait passer par la proposition d'une politique qui se détache des seules évaluations quantitatives pour se rééquilibrer grâce à des approches plus qualitatives et éprouvées (Ball, 2017).

La dimension éthique des pratiques professionnelles (à travers les codes de déontologie mais aussi par un travail d'identification et de réflexion à de possibles applications), peu abordée ou en tout cas assez peu mobilisée dans le cadre des politiques publiques, serait un point d'appui intéressant à creuser.

La question de l'expertise mérite aussi d'être réinterrogée : notamment avec des politiques publiques qui accorderaient une place véritable à l'expertise des acteurs (Draelants et Dupriez, 2018).

Quelle que soit sa condition de par le monde, l'activité enseignante semble positionnée à mi-chemin entre le professionnel et l'agent public (Ostinelli, 2007). À la différence des professions reconnues⁵², la profession enseignante – qui est une profession de masse – combine à la fois des traits caractéristiques des professions reconnues (formation de haut niveau, spécification des savoirs et de l'expertise, responsabilité sociale et idéal de service) et dans le même temps des aspects propres à des activités subordonnées à un contrôle extérieur fort (programmes, subordination à une hiérarchie de proximité ou distante ; selon les contextes : chefs d'établissement, inspection, tutelle) et même à des usagers qui contestent volontiers d'éventuelles velléités de contrôle ou d'autonomie dans la définition de leurs missions, et même l'exclusivité de leur expertise en matière d'intervention éducative et/ou d'enseignement (Labaree, 1992 ; Larson, 1977 ; Ostinelli, 2009).

Cette place des enseignants dans la hiérarchie sociale des qualifications et des activités, du fait encore de la massification du métier mais aussi de sa féminisation et de la diversification des personnels d'éducation intervenant dans les écoles (Tardif & Levasseur, 2010 ; Tardif & Borgès, 2014) a été observée au Québec (Mellouki, 1990 ; Perron, Lessard & Bélanger, 1993 ; Tardif & Levasseur, 2004), aux États-Unis (Sykes, 1985 et 1990), en France (van Zanten, 2002 ; Malet, 2005). Pour ces raisons, le concept pondérateur de « semi-profession » (Lortie, 1969, 1975) s'est imposé pour caractériser l'activité enseignante, dans sa tension vers un statut de profession reconnue, autant que ses limitations pour y parvenir.

Le mouvement contemporain de promotion du DPC est de fait principalement soutenu par les décideurs politiques, les organisations intergouvernementales, les administrateurs et autres cadres de l'éducation (cadres scolaires, formateurs, universitaires). Il n'est pourtant pas sûr, dans un contexte où la rhétorique du DPC domine, que la profession elle-même, dans bien des contextes nationaux et malgré des besoins identifiés par nombre d'enquêtes internationales menées auprès des enseignants, ne fasse sienne cette préoccupation de professionnalisation, encore trop souvent vécue comme une ruse de contrôle externe et

⁵² Starr (1982) souligne ainsi l'importance du contrôle de la profession médicale dans la définition des critères d'admission dans son ordre, dans la conquête de son statut.

de subordination de la profession. De fait, l'augmentation massive du nombre des enseignants au cours du dernier demi-siècle aurait pu favoriser l'affirmation de la voix collective des enseignants ; ce ne fut pas le cas et leur poids dans l'activation du processus de professionnalisation de leur activité fut faible, et le demeure (Lessard & Borgès, 2009 ; Malet, 2019 ; Novoa, 2007 ; Prairat, 2009). C'est là un problème qu'il convient de ne pas ignorer dans la mise en place d'actions de DPC, supposées être conçues et mises en œuvre en lien étroit avec les représentants du groupe professionnel, si l'autonomie professionnelle est l'objectif premier de ces actions.

La légitimité de la profession enseignante et le développement professionnel de ses membres n'a en effet de sens que si le politique et la société lui accordent crédit et confiance, dans le cadre d'un contrat moral qui fonde les institutions éducatives et scolaires, et que cette activité est reconnue de l'ensemble de ses membres et de la société dans ses finalités. Or, tant le contrat moral entre les nations et les enseignants que la coïncidence entre une identité sociale héritée et une activité professionnelle vécue semblent défailtants dans de nombreux pays, même si nous savons que cette fragilité était très indexée à des contextes et à des choix politiques (Dutercq & Maroy, 2019 ; Levasseur, Normand, Carvaho & Andrade Oliveira, 2019).

Les raisons en sont diverses selon les contextes culturels et sociaux, mais que les politiques de promotion du DPC déploient, comme c'est le cas dans certains contextes, des formes de pilotage injonctives à l'égard d'une profession soumise à une pression à la performance, ou qu'ils associent les acteurs internes et périphériques de l'école (enseignants, cadres, formateurs, universitaires, usagers, etc.) dans un pilotage plus concerté aspirant à transformer de l'intérieur les finalités et les critères de qualités de l'offre et de l'action d'éducation, il est un fait commun à ces divers contextes : les difficultés liées à la diversification des publics scolaires dans un enseignement de masse ont engendré chez les enseignants des incertitudes sur leur capacité à assumer les missions qu'on leur assigne et une quasi-impossibilité à énoncer une identité professionnelle commune et reconnue de tous.

Quels ressorts pour le succès des actions de DPC ?

Dès lors qu'il est dégagé d'une conception trop normative, l'examen comparé des politiques, des dispositifs, appuyé par diverses expériences nationales dont nous avons rendu compte en partie et nourri par ce que nous dit la recherche sur la promotion du DPC, permet de dégager au moins **sept dimensions, d'ordre écologique, social et organisationnel**, propres à favoriser une mise en œuvre efficace de nouvelles approches du DPC des personnels d'éducation (*Australian Institute for Teaching and School Leadership*, 2013 ; BERA, 2014 ; Hargreaves and Hopkins, 1991 ; Ingersoll, 2011 ; Ko & Sammons ,2013 ; *National Association for Professional Development Schools*, 2008 ; OCDE, 2012 ; Shussler, 2006 ; Tatto, 2014 ; Wentzel *et al.*, 2014). Ce sont sur ces sept points que nous concluons ce rapport, comme une ouverture à la discussion et au renouvellement des politiques dans une période où les mutations sociétales, et donc éducatives et formatives, sont appelées à s'accélérer :

1. Une vision claire, cohérente et cohésive des attentes et missions adressées aux enseignants, assurant les enseignants-débutants et enseignants en exercice d'un soutien fort et leur permettant de s'engager en formation continue de façon consciente, confiante et motivée.
2. Une alternance intégrative élaborée sur une forte articulation des expertises mobilisées dans la formation, en formation initiale et en formation continue, élaborée comme un continuum de développement professionnel permettant une transition encadrée des néo-enseignants, assurés

d'un soutien et d'un accompagnement renforcés au cours de la phase d'entrée dans la profession (tutorat, mentorat, *counselling*).

3. Une formation de haut niveau pour les personnels de direction des établissements et les personnels de formation, formateurs d'enseignants et praticiens-chercheurs qui combinent des qualités de formateurs d'adultes et d'expertise professionnelle enseignante.
4. Des partenariats solides entre les terrains de la formation – écoles et universités – fondés sur des objectifs communément construits et partagés, des actions concertées qui évitent le clivage, engageant de nombreux partenaires, incluant les universités, les établissements scolaires, le tissu associatif et les collectivités territoriales.
5. La construction collective et la définition d'axes prioritaires de développement pour une formation d'enseignants experts *à* et *par* la recherche et un travail renouvelé de formalisation des expertises, des savoirs des enseignants et des collectifs professionnels ; la reconnaissance et la diffusion de ces expertises capitalisées et reconnues, ainsi que l'encouragement des enseignants à la mise en oeuvre d'expérimentations et de dispositifs innovants.
6. Une conception plus décloisonnée des formations pour le DPC, entre les enseignants de disciplines différentes, pour des formations communes, interdisciplinaires notamment sur les langues et l'éducation, et enfin des formations repensant le DPC dans un contexte d'internationalisation et le prenant en compte par des stages à l'étranger et l'accueil des enseignants étrangers en stage en France.
7. Une conception, enfin, processuelle et continue du développement professionnel des enseignants, appuyée sur la promotion dès la formation professionnelle initiale d'une posture réflexive nourrie par la recherche, d'une culture du débat et de l'échange de pratiques ; promotion nourrie et poursuivie dans le cadre de la formation continue, dans un environnement professionnel stimulant et ménageant des opportunités d'approfondissement ou de mobilité professionnelle.

Annexes

Figure 25. Objets de formation dans le plan de formation 2019-2020 des académies de Bordeaux et de Créteil

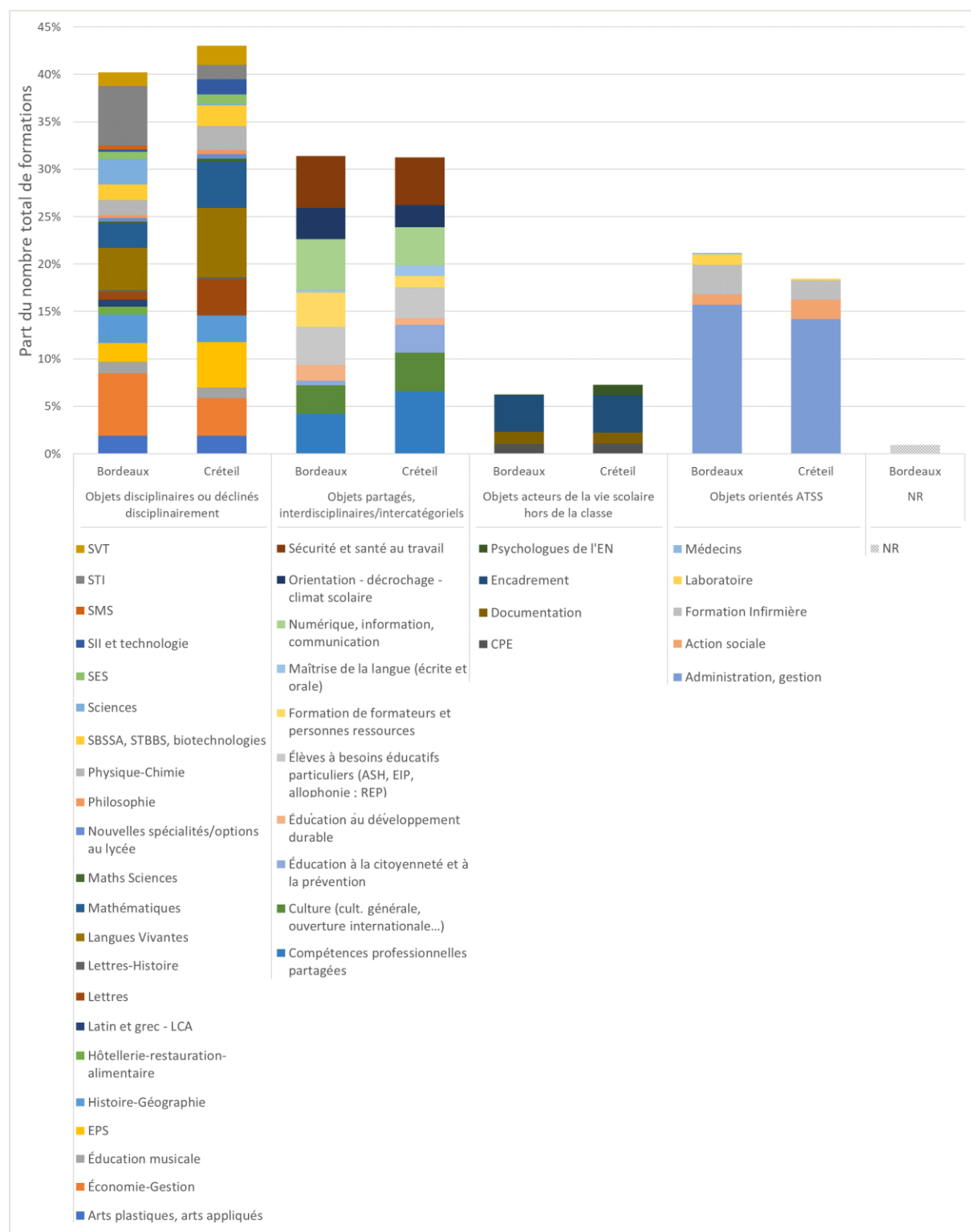


Tableau 5. Objets de formation, proportions détaillées dans le plan de formation 2019-2020 des académies de Bordeaux et de Créteil

Objets de formation	Bordeaux	Créteil
<i>Objets disciplinaires ou déclinés disciplinairement</i>	40,22 %	43,00 %
Arts plastiques, arts appliqués	1,89 %	1,88 %
Économie-Gestion	6,60 %	3,97 %
Éducation musicale	1,20 %	1,15 %
EPS	1,97 %	4,76 %
Histoire-Géographie	3,00 %	2,81 %
Hôtellerie-restauration-alimentaire	0,86 %	0 %
Latin et grec - LCA	0,69 %	0 %
Lettres	0,86 %	3,82 %
Lettres-Histoire	0,17 %	0,22 %
Langues Vivantes	4,46 %	7,29 %
Mathématiques	2,57 %	4,91 %
Maths Sciences	0,17 %	0,29 %
Nouvelles spécialités/options au lycée	0,43 %	0,51 %
Philosophie	0,26 %	0,43 %
Physique-Chimie	1,63 %	2,53 %
SBSSA, STBBS, biotechnologies	1,63 %	2,16 %
Sciences	2,66 %	0,14 %
SES	0,77 %	1,01 %
SII et technologie	0,26 %	1,59 %
SMS	0,43 %	
STI	6,26 %	1,52 %
SVT	1,46 %	2,02 %
<i>Objets partagés, interdisciplinaires/intercatégoriels</i>	31,39 %	31,24 %
Compétences professionnelles partagées	4,20 %	6,57 %
Culture (cult. générale, ouverture internationale...)	3,00 %	4,11 %
Éducation à la citoyenneté et à la prévention	0,51 %	2,89 %
Éducation au développement durable	1,63 %	0,72 %
Élèves à besoins éducatifs particuliers (ASH, EIP, allophonie ; REP)	4,03 %	3,25 %
Formation de formateurs et personnes ressources	3,60 %	1,23 %
Maîtrise de la langue (écrite et orale)	0,26 %	1,08 %
Numérique, information, communication	5,40 %	4,04 %
Orientation - décrochage - climat scolaire	3,26 %	2,31 %
Sécurité et santé au travail	5,49 %	5,05 %
<i>Objets acteurs de la vie scolaire hors de la classe</i>	6,26 %	7,29 %
CPE	1,03 %	1,08 %
Documentation	1,29 %	1,15 %
Encadrement	3,86 %	3,90 %
Psychologues de l'EN	0,09 %	1,15 %
<i>Objets orientés ATSS</i>	21,18 %	18,47 %
Administration, gestion	15,69 %	14,21 %
Action sociale	1,11 %	2,02 %
Formation Infirmière	3,09 %	2,02 %
Laboratoire	1,11 %	0,22 %
Médecins	0,17 %	0 %
NR	0,94 %	0 %
Total général	100,00 %	100,00 %

Figure 27. Projection sur le plan factoriel des classes lexicales, et des variables descriptives correspondantes en parallèle (PAF Bordelais)

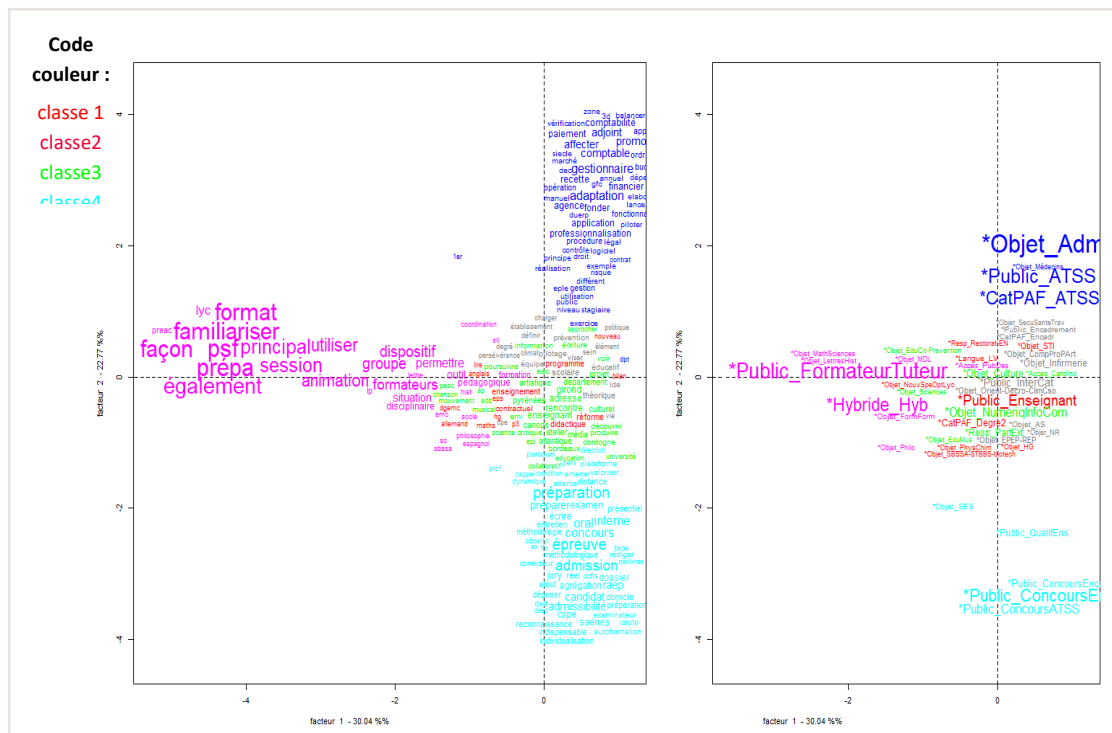


Figure 26. Projection sur le plan factoriel des classes lexicales, et des variables descriptives correspondantes en parallèle (PAF cristolien)

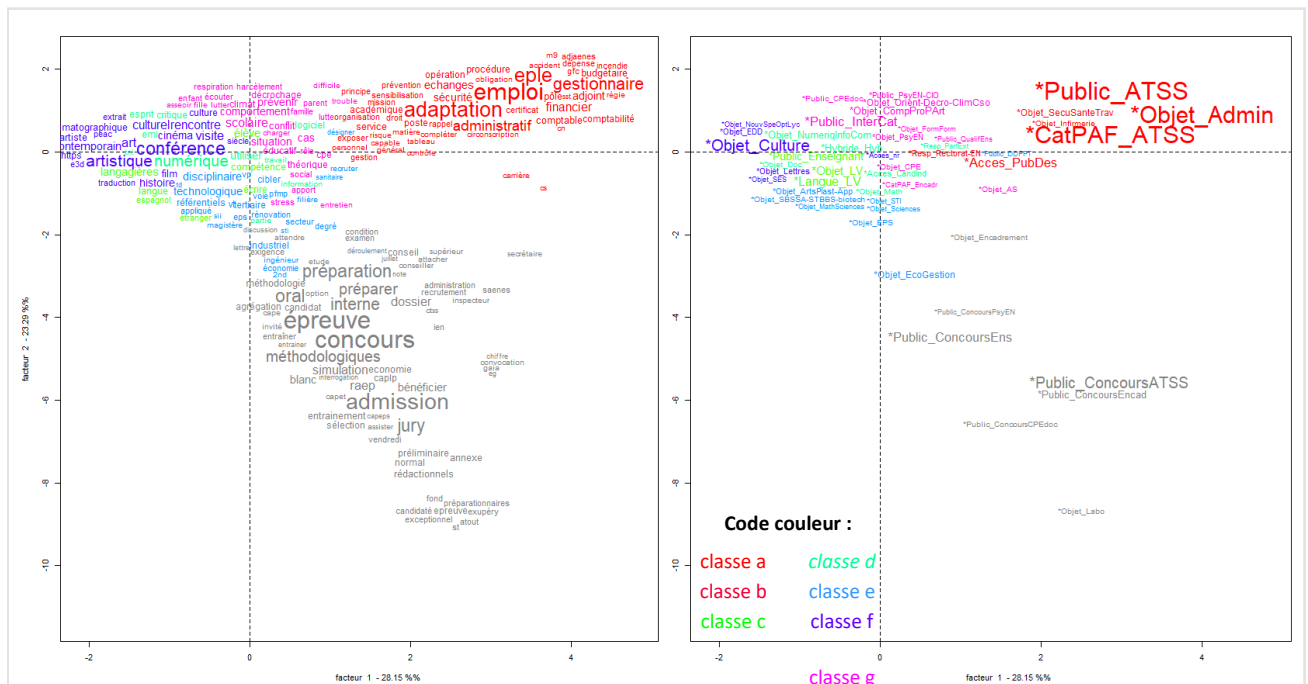


Figure 28. Légende de lecture d'un diagramme de Tukey (ou boîte à moustaches)

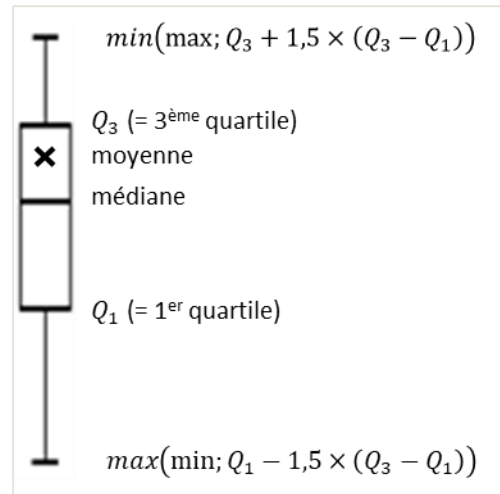


Tableau 6. Répartition détaillée des formations par organisme ou institution responsable dans le plan de formation 2019-2020 des académies de Bordeaux et de Créteil

Organisme ou institution responsable			Organisme ou institution responsable		
	Bordeaux	Créteil		Bordeaux	Créteil
Rectorat/EN	96,91 %	61,62 %	ESPE/INSPE et Universités	0,17 %	11,11 %
CAFA	0 %	16,45 %	ESPE/INSPE	0,17 %	7,94 %
GRETA	0 %	0,07 %	ESPE/INSPE - UPEC	0 %	0,07 %
IA-IPR	27,10 %	11,54 %	Campus Condorcet Paris-	0 %	0,07 %
IAN	0 %	0,43 %	CNRS	0 %	0,22 %
IEN	11,06 %	4,11 %	Inalco	0 %	0,07 %
Canopé	1,97 %	0,51 %	INSHEA	0 %	0,07 %
CARDIE	0 %	0,51 %	Paris 3	0 %	0,14 %
CASNAV	2,32 %	1,23 %	Paris 4	0 %	0,07 %
CLEMI	0 %	1,08 %	Paris 6	0 %	0,22 %
Conseiller pédagogique	0 %	0,22 %	Paris 7	0 %	0,51 %
Conseillers techniques	8,40 %	4,98 %	Paris 12	0 %	0,07 %
Correspondants	0 %	0,29 %	Paris 13	0 %	0,43 %
DAAC	3,17 %	3,54 %	Paris 14	0 %	0,07 %
DAEMI	1,46 %	0 %	Paris 15	0 %	0,07 %
DAFOR	0 %	1,23 %	Paris Sud	0 %	0,07 %
DAFPEN	35,16 %	0,14 %	Sciences Po.	0 %	0,07 %
DAFPIC	0,60 %	0 %	UPEC	0 %	0,36 %
DANE	1,63 %	1,37 %	UPEM	0 %	0,58 %
DAREIC	1,11 %	0,36 %	Partenaires extérieurs	2,92 %	2,96 %
DDFPT	0 %	0,36 %	Acteurs de lien	0 %	0,07 %
DSDEN	0 %	0,36 %	Albin Michel	0 %	0,07 %
DSI - Rectorat	0,09 %	0 %	Athéna Sciences	0 %	0,07 %
PerDir	0 %	0,79 %	Goethe-Institut	0 %	0,07 %
PFA	0 %	11,54 %	Groupe français d'éducation	0 %	0,14 %
SAIO	2,83 %	0,51 %	Centre Égalité des Chances	0 %	0,07 %
			CNVC	0 %	0,14 %
			Compagnie les mots cuits	0 %	0,07 %
			ES&ST	0 %	1,44 %
			Infloressens	0 %	0,07 %
			Iris formation	0 %	0,07 %
			La Muse en Circuit	0 %	0,07 %
			Maison pour la Science	2,92 %	
			Mémorial Shoah	0 %	0,14 %
			MNHN	0 %	0,22 %
			Obspm	0 %	0,22 %
			NR	0 %	24,31 %
			Total général	100,00 %	100,00 %

Références

A. Ouvrages et articles de recherche

- Aballea, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 124, pp. 39-49.
- Abbiati, G. & Caputo, A. (2014). Trying to raise (low) maths achievement and to promote (rigorous) policy evaluation in Italy: evidence from a large-scale randomized trial. *Evaluation Review*, 38, 2, pp. 99-132.
- Adams, C. (2003). *Third of teachers plan to quit*, report on keynote address to North of England Conference. <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/2633099.stm>
- Akiba, M. (dir. pub.) (2013). *Teacher Reforms around the World: Implementations and Outcomes*, Emerald Publishing Limited, Bingley.
- Alao, G., Argaud, A., Derivry-Plard, M. & Leclercq, H. (éds.), (2008). *Grandes et petites langues, pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Bern, Peter Lang / Transversales.
- Alao, G., Derivry-Plard, M., Suzuki, E & Yun-Roger, S. (2012). *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé*. Paris : EAC.
- Albero, B. (2011). Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? In Christine Gaux, Isabelle Vinatier (eds.). *Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation*. Nantes : Actes du Colloque OUFOREP, 6-7 juin, pp. 59-63.
- http://cren.univ-nantes.fr/wp-content/uploads/2017/06/fascicule-1_colloque-OUFOREP-juin-2011.pdf
- Albéro, B. (2013). Autoformation. In Jorro, A (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 45-48.
- Albero, B., Guérin, J. et Watteau, B. (2019). Comprendre la relation entre influences de l'environnement et activité : questionnements théoriques et enjeux praxéologiques. *Savoirs*, 49, 1, pp. 103-124.
- Alegre, M. & Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: Some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, vol. 36, pp. 433-461. <https://doi.org/10.1080/01411920902989193>
- Allodi, M. (2010). Goals and values in school: A model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Social Psychology of Education*, vol. 13/2, pp. 207-235.
- Aloe, A. et al. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, pp. 30-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Amar, P. et Angel, P. (2017). *Le coaching*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Andersen, L., E. Heinesen & L. Pedersen (2014). How does public service motivation among teachers affect student performance in schools? *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24, 3, pp. 651-671. <http://dx.doi.org/10.1093/jopart/mut082>
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 3, pp. 368-240. <http://dx.doi.org/10.2307/1170423>
- Anderson, N. & West, M. (1998). Measuring climate for work group innovation: Development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 19/3, pp. 235-258, [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199805\)19:3<235::AID-JOB837>3.0.CO;2-C](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199805)19:3<235::AID-JOB837>3.0.CO;2-C)

- Anderson, S. (2014). L'individualisme des enseignants des écoles primaires dans le contexte des politiques de responsabilisation : Le cas de l'Ontario. *Education comparée*, 11, pp. 187-214.
- Antikainen, A. (Dir.) (2005). *Transforming a learning society. The case of Finland*. Bern : Peter Lang.
- Apple, M. W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative Education*, 37, 4, pp. 409-423.
- Apple, M. (1986). *Teachers and Texts: a political economy of class and gender relations in education*, New York, Routledge & Kegan Paul.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison Wesley Longman Publishing Co.
- Armour, K. M. & Yelling, M. (2004). Professional 'development' and professional 'learning': Bridging the gap for experienced physical education teachers. *European Educational Review*, 10, pp. 71-93.
- Atkinson, A. et al. (2009). Evaluating the impact of performance-related pay for teachers in England. *Labour Economics*, 16, 3, pp. 251-261. <http://dx.doi.org/10.1016/J.LABECO.2008.10.003>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2013). *Early Teacher Development – Trends in Initial Teacher Education*, Standing Council on School Education and Early Childhood (SCSEEC).
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1, pp. 10-20.
- Baffrey, V. & Littré, F. (2015). La formation continue des enseignants de Belgique francophone à l'épreuve de l'obligation de participation. In Maulini, O. et al., *À qui profite la formation continue des enseignants ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 43-54.
- Baguenard, J. (2004). Introduction. In (dir.), *La décentralisation*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 3-22.
- Ball, S. J. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, XVIII, 2, pp. 215-228.
- Ball, S. J. (ed.) (2017). *Governing by numbers. Education, governance, and the tyranny of numbers*. New York: Routledge Taylor & Francis.
- Bancel, D. (1989) *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, rapport du recteur Daniel Bancel au ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, le 10 octobre 1989.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. & Demailly, L. (coord.) (1994). Recherche et développement professionnel. *Recherche et Formation*, 17.
- Baron, G.-L. & Bruillard, E. (1997). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France, L'Éducateur.
- Baron, G.-L. & Bruillard, E. (2011). *L'informatique et son enseignement dans l'enseignement scolaire général français : enjeux de pouvoir et de savoirs*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Barrera-Pedemonte, F. (2016). High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices : Evidence from Talis 2013., *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, 141. Paris : Éditions OCDE. <https://dx.doi.org/10.1787/5jlpzsw26rvd-en>.

Becker, H.S. (1970). *Sociological Work. Method and substance*, Chicago: Adline Publishing Company.

Behra, S. (2019). *Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ?* Conférence de consensus du Cnesco : De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères. Comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Paris : Cnesco, pp. 170-180. <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>

Beldfield, C.R. (2005). The teacher labour market in the US: Challenges and reforms. *Educational Review*, 57-2, pp. 175-191.

BERA (2014). Research and the Teaching Profession Building the capacity for a self-improving education system. London: BERA.

Bernaud, J.-L., Desrumaux, P., Guédon, D. (dir.) (2016). *Psychologie de la bientraitance professionnelle. Concepts, modèles et dispositifs*. Paris : Dunod.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalisation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, J. (2018). *Durkheim and the Internet*. London: Bloomsbury.

Bolam, R. & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. In C. Day, and J. Sachs, (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, pp. 33-64. Berkshire: Open University Press.

Boli, J. & Ramirez, F. O. (1986). World culture and the institutional development of mass education, in Richardson, J. G. (éd.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press, pp. 65-90.

Boli, J., Meyer, J., Thomas, G. & Ramirez, F. (1997). World Society and the Nation State. *American Journal of Sociology*, 103, pp. 144-181.

Bordignon, M., & A. Fontana. 2010. *Federalismo e istruzione. La scuola italiana nell'ambito del processo di decentramento istituzionale* [Federalism and education: The Italian school and institutional decentralisation]. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli. <http://www.fga.it>

Borges, C. & Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? In Jean-François Marcel, Vincent Dupriez, Danièle Périsset Bagnoud (dir.). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, pp. 61-74.

Bourdoncle R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue Française de Pédagogie*, 94, pp. 73-92.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue Française de Pédagogie*, 105, pp. 83-119.

Bourdoncle, R., Mathey-Pierre, C. (1995). Autour du mot professionnalité. *Recherche et Formation*, 19, pp. 137-148.

Bourgault, J. (2005). Stratégies et pratiques de développement des compétences des cadres dans les organisations publiques. *Revue française d'administration publique*, 116, pp. 609-622.

- Bouvier, A. (2012). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brisard, E. et Malet, R. (2003). La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume- Uni. Dispositifs d'alternance et modèles de formation, *Revue Française de Pédagogie*, n° 144, pp. 57-68.
- Brisard, E. & Malet, R. (2004) Evolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels. Le cas du second degré en Angleterre. Ecosse et France. *Recherche et Formation*. 45, pp. 131-149.
- Brisard, E., Malet, R. (2005). Travailler ensemble dans le secondaire en France et en Angleterre, in Barrère, A., Lessard, C. coord.) Travailler ensemble. *Recherche et Formation*, n° 49, pp. 17-34.
- Broadfoot, P. (2000) Un nouveau mode de régulation dans un système éducatif décentralisé : l'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie* 130, pp. 43-55.
- Broadfoot, P. & Osborn, M. (1987). Teacher's conceptions of their professional responsibilities: Some International comparisons. *Comparative Education*, 23, 3, pp. 287-301.
- Bruillard, E. (2014). La formation des enseignants et les cours massifs en ligne : quelles rencontres ? *Administration & Éducation*, n° 144 | 4, pp. 123-128.
- Bruillard, E. (2017). Former des enseignants pour une école « numérique » et « postmoderne », *Administration & Education*, 2/154, pp. 25-31.
- <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-2-page-25.htm?contenu=resume>
- Bruns, E. ; Costa, L. ; Cunha N. (2018). Through the Looking Glass: Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil? *Economics of Education Review*, 64, pp. 214-250.
- Butt, R., Raymond, D. & Yamagishi, L. (1988). Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 1.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H., Wagner, M. (2016) *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caena F. (2011). *Literature review : quality in teachers' continuing professional development*. Bruxelles : Commission européenne, 2011, 20 p., bibliogr. <http://goo.gl/lZpSy>
- Carlo, A., Michel, A., Chabanne J.-C., Bucheton, D., Demougin, P., Gordon, J., Sellier, M., Udave, J.-P., Valette, S. (2013). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Research Report, EAC-2010-1391, European Commission, Directorate General For Education and Training (2 volumes) [hal-00922139]
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York: Carnegie Forum.
- Carol, R. (2019). A quelles conditions peut-on enseigner une autre matière dans une langue étrangère ? Conférence de consensus du Cnesco : *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères. Comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Paris : Cnesco, pp. 133-143.
- <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>
- Castello, E. (2016). Le Net participatif, levier d'acquisition des littératies traditionnelles et des littératies numériques. *Canadian Journal of Learning and Technology*, vol. 42, n 4. <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/27476/20223>
- Castillo, M. (2011). Du professionnalisme à l'éthique professionnelle. *Esprit*, 415, 7-8, pp. 55-64.

- Cattonar, B. & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire, *Education et Sociétés*, 6, pp. 21-42.
- Causa, M. & Chiss, J.-L. (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnement*. Bruxelles :De Boeck.
- Causa, M, Derivry-Plard, M, Pezant-Lutrand, B. & Narcy-Combes, J.-P. (2012). *Les langues dans l'enseignement supérieur, quels contenus pour les filières non linguistiques ?* Paris : Riveneuve.
- Causa, M. & Derivry-Plard, M. (2014). Un paradoxe de l'enseignement des langues dans le supérieur : diversification des cours pour les étudiants et absence de formation appropriée pour les enseignants. In Derivry-Plard et al., *Apprendre les langues à l'université au 21^{ème} siècle*, pp. 95-114. Paris : Riveneuve.
- Cenoz, J., Gorter, D. (2015). Multilingual Education. Between language learning and translanguaging, Cambridge, CUP.
- Cerna, L. et al. (2019). Strength through diversity's Spotlight Report for Sweden., *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 194. Éditions OCDE : Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/059ce467-en>
- Champy, F. (2009). *La Sociologie des professions*. Paris : PUF.
- Champy, F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Paris : Presses universitaires de France.
- Champy, F. et Déplaud, M.-O. (2015). Comment parler des professions ? . Sagesse pratique, vulnérabilités et protections professionnelles. *La Vie des idées* . 30 juin. URL : <https://laviedesidees.fr/Comment-parler-des-professions.html>
- Charlier, J.-E. (2009). Faire du processus de Bologne un objet d'analyse. *Éducation et sociétés*, n° 24 | 2, pp. 109-125.
- Charrier, P. (1999). Recension de Dubar C. & Tripier P. *Sociologie des professions*, in *L'Homme et la société*, 1999, n°134, pp. 163-165.
- Chen, J. et McCray, J. (2012). A conceptual framework for teacher professional development: The whole teacher approach. *NHSA Dialog*, vol. 15/1, pp. 8-23, <http://dx.doi.org/10.1080/15240754.2011.636491>
- Cilliers, J. et al. (2019). How to improve teaching practice? An experimental comparison of centralized training and in-classroom coachin. *The Journal of Human Resources*, <http://dx.doi.org/10.3368/jhr.55.3.0618-9538r1>.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, vol. 18/8, pp. 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7).
- Clarke, M. & Drudy, S. (2006) Teaching for diversity, social justice and global awareness, *European Journal of Teacher Education*, 29, pp. 371–386.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigor, J. L. (2005). Who teachers whom? Race and the distribution of novice teachers. *Economics of Education Review*, 24(4), 377-392.
- Clotfelter, C., Ladd, H., Vigdor, J., Diaz, R. (2004). Do school accountability systems make it more difficult for low performing schools to attract and retain high quality teachers? *Journal of Policy Analysis and Management*, 23, 2, 251-271.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999) Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, pp. 249-305.

Combe, J., Tercieux, O. & Terrier, C. (2016). Améliorer la mobilité des enseignants: Un nouvel algorithme ne pénalisant pas les académies les moins attractives. *Éducation et Formations*, 24, pp.57-75, MENESR-DEPP.

Connolly, U. & James, C. (1998). Managing the school improvement journey: The role of continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 24, 2, pp. 271-282.

Cooc, N. (2018). Who Needs Special Education Professional Development? International Trends from TALIS 2013. *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n°181. Éditions OCDE: Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/042c26c4-en>

Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. & Evans, D. (2003). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/CPD_rv1.pdf

Coupland, N. (dir.) (2013). *The Handbook of Language and Globalisation*, Oxford, Wiley-Blackwell.

Courtois-Lacoste, I., Dufour, Ch. (1995). *Définitions et évolution des notions de : métier, profession, professionnalité, professionnalisme et professionnalisation en sociologie du travail*, Synthèse documentaire, Paris, INTD-CNAM.

Croché, S. (2010). *Le pilotage du processus de Bologne*. Louvain : Academia Bruylant.

Cros, F. & Obin, J. P. (2004). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Rapport de base national pour la France. Paris : OCDE.

Crozier, M. (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris : Seuil.

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

Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi Delta Kappan*, 87 (3), pp. 237-240.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, vol. 40/3, pp. 291-309, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

Darling-Hammond, L. et al. (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. Jossey-Bass: San Francisco.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. & Gardner, M. (2017), *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute. Palo Alto: CA. [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective Teacher Professional Development REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective%20Teacher%20Professional%20Development%20REPORT.pdf)

Day, C. (1999) *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day and J. Sachs, (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, pp. 3–33. Berkshire: Open University Press.

- Day, C., Sammons, S., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers matter*. Maidenhead: Open University Press.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2014). « Apports et limites des tâches web 2.0 dans un projet de télécollaboration asymétrique ». *Canadian Journal of Learning and Technology*, vol. 40, n° 1. <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26291>
- Dejours, C. (2015). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.
- Demailly, L. (2009). L'obligation de réflexivité. Dans G. Pelletier (dir.) (2009), *La gouvernance en éducation* (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.
- Demazière, D. (2013). Professionnalisme, in Jorro, A. (dir.) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 237-240.
- Derbert, R & Schwartz, W.A. (1991). New mandarins or new proletariat? Professional power at work. *Research in sociology of organization*, pp.71-96.
- Derivry-Plard, M., Faure, P., Brudermann, C. (2013). *Apprendre les langues à l'université au 21^{ème} siècle*. Paris : Riveneuve.
- Derivry-Plard, M., Alao, G., Yun-Roger, S. & Suzuki, E. (dir). (2014a). *La didactique plurilingue et pluriculturelle à l'épreuve du terrain éducatif. Contraintes, résistances, tensions*. Paris : EAC.
- Derivry-Plard, M., Alao, G., Yun-Roger S. & Suzuki, E. (dir) (2014b). *Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle*. Bern : Peter Lang.
- Derivry-Plard, M. (2015.) *Les enseignants de langues dans la mondialisation. La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines/PLID. Postface de C. Kramsch. <http://pub.lucidpress.com/EnseignantsMondialisation/Derivry-Plard>, M. (2018). A Multilingual Paradigm in Language Education : What It Means for Language Teachers. In Stephanie Ann Houghton, Kayoko Hashimoto, *Towards Post-Native-Speakerism. Dynamics and Shifts*, Singapore: Springer, pp. 131-148.
- Derivry-Plard, M. (2019). Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour la formation des enseignants, in *Voces y Silencios, Volume 10, issue 1*, Revista Latinoamericana de Educación, Open access journal, pp. 63-79. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.18175/vys10.1.2019.06>
- Derivry-Plard, M. (2020). *La citoyenneté interculturelle et les défis de l'enseignement/apprentissage des langues, études de linguistique appliquée, n°197*, pp. 15-27.
- Derivry-Plard, M. & Malet, R. (2019). Concevoir un Master bi/plurilingue à l'international : le Master FFI de l'INSPE, université de Bordeaux, *Les cahiers de l'ASDIFLE*, pp. 185-199.
- Desimone, L. (2009), « Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures », *Educational Researcher*, vol. 38/3, pp. 181-199, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X08331140>.
- Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (dirs) (2011). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*. Lyon : ENS éditions. Compte rendu de Charlotte Dejean et Thierry Soubrié (Laboratoire LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3). *Langage et société*, 140, 2, pp. 143-146. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-2-page-143a.htm>

- Deyrich, M.-C. & Majhanovic, S. (2017). Language Learning to Support Active Social Inclusion : Issues and Challenges for Lifelong Learning. *International Review of Education*. Dordrecht: Springer.
- Döbert, H., Klieme, E. & Sroka, W. (eds) (2004) *Conditions of school performance in seven countries: a quest for understanding the international variation of PISA results*. Munster: Waxmann.
- Donnelly, J. F. (2001). School science teaching as a profession: past, present and future. *School Science Review*, 82, 300, pp. 31-39.
- Doray, P., Lefebvre-Dugré, A. & Delavictoire, Q. (2014). Action publique et usage des statistiques : L'institutionnalisation des politiques de la réussite, *Education comparée*, 11, pp. 83-110.
- Draelants, H. & Dupriez, V. (2018). Ecole : 30 ans de réformes inabouties ? *Sociétés en changement*, N°4, mars 2018, Université Catholique de Louvain.
- Dujarier, M.-A. (2017). *Le management désincarné. Enquête sur les nouveaux cadres du travail*. Paris : La Découverte.
- Dulude, E. et Dupriez, V. (coord.) (2014). Les politiques et les pratiques de pilotage par les résultats : perspectives internationales. *Education comparée*, N°12.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : Au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, n° 7, pp. 2-10.
- Dupriez, V. & Dumay, X. (dir.) (2009). L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre, Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V. & Mons, N. (dir.) (2011) Les politiques d'accountability. *Revue Éducation comparée*, 5.
- Dupriez, V. & Malet, R. (dir.) (2013). *L'évaluation dans les systèmes scolaires*, Bruxelles : de Boeck.
- Durso, C S. (2012). *An analysis of the use and validity of test-based teacher evaluations reported by the Los Angeles Times: 2011*. Boulder, CO: National Education Policy Center. February 27 <http://nepc.colorado.edu/publication/analysis-la-times-2011>.
- Duru-Bellat, M. & van Zanten, A. (2005). *Sociologie de l'école*, troisième édition. Paris : Armand Colin.
- Dutercq, Y. & Maroy C. (coord.) (2014). Le développement des politiques d'accountability et leur instrumentation dans le domaine de l'éducation. *Education comparée*, 11.
- Dutercq, Y. & Maroy, C. (dir.). (2017). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Bruxelles/Montréal : De Boeck.
- Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Duverger, J. (dir.). (2011). *Enseignement bilingue*. Paris : ADEB.
- http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf
- Ellis, V., Glalckin, M., Heighes, D., Norman, M., Nicol, S., Norris, K., Spencer, I. and McNicholl, J. (2013). A difficult realisation: the proletarianisation of higher, *Journal of Education:International Research and Pedagogy*, vol. 39, no. 3, pp. 266-280.
- Elmore, R. F., & McLaughlin, M. W. (1988). *Steady work*. Santa Monica, CA: Rand.
- Elliott J (Ed.) 2012. *Reconstructing Teacher Education*. New York: Routledge.

- Ellis, V., Glalckin, M., Heighes, D., Norman, M., Nicol, S., Norris, K., Spencer, I. and McNicholl, J. (2013). A difficult realisation: the proletarianisation of higher, *Journal of Education:International Research and Pedagogy*, 39/3, pp. 266-280.
- Elmore, R. F., & McLaughlin, M. W. (1988). *Steady work*. Santa Monica, CA: Rand.
- Etienne R., M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (Ed.) (2009). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles: De Boeck.
- Elliott J (Ed.) (2012). *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*. New York: Routledge.
- Evetts, J. (2009) New professionalism and new public management: changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology*, 8, 2, pp. 247-266.
- Edmond, N. & Castanheira, P. (2018). *SPIRAL Final Project Report: Impact Study*. Rapport disponible en ligne: https://spiral-euproject.eu/wp-content/uploads/2018/09/SPIRAL_O4_Impact-Study_FINAL.pdf
- Escudé, P., Derivry-Plard, M. (2021, à paraître). *Re-conceptualiser le curriculum des langues et en langues*, Paris : Éditions de l'École Polytechnique.
- Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology* 8, n° 2, pp. 247-266.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), pp. 1013-1055.
- Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°87, novembre. Lyon : ENS de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=87&lang=fr>
- Feyfant, A. (2015). L'établissement scolaire comme lieu de formation ? Revue de littérature. In Luc Ria, *Former les enseignants au XXI^e siècle*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 21-32.
- Fielding, M., Bragg, S., Craig, D., Cunningham, I., Eraut, M., Gillinson, S., Horne, M., Robinson, C. & Thorp, J. (2005) *Factors Influencing the Transfer of Good Practice*. Research report for the Department for Education and Skills, RR615.
- Fischer, C. *et al.* (2018), « Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform », *Teaching and Teacher Education*, vol. 72, pp. 107-121, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011>.
- Foster, R., Wright, L. & McRae, P. (2008) *Leading and sustaining school improvement initiatives: A review of sitebased research from AISI cycles 1, 2, and 3*. Edmonton: Alberta Education.
- Fourest, C. (2019). *Génération offensée, De la police de la culture à la police de la pensée*, Paris : Grasset.
- Freidson, E. (1984). The changing nature of professional control. *Annual Review of Sociology*, 10(1), pp. 1–20.
- Freidson, E. (1986). *Professional powers*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Chicago: University of Chicago Press.
- François, B. & Neveu, E. (dir) (2015). *Espaces Publics Mosaïques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation and institutional development. In B. Joyce (dir.), *Changing school culture through staff development*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 3-25.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*, San Francisco: Jossey Bass.
- Fullan, M. (2011). *Change Leader. Learning to do what matters most*, San Francisco: Jossey Bass.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York and London: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2013). *Teachers Development and educational change*. New York: Routledge.
- Furlong, J. (1996). « Do student teachers need Higher Education? », in J. Furlong & R. Smith (dir.), *The Role of Higher Education in Initial Teacher Education*, Londres, Kogan Page, 151-165.
- Furlong, J. (2015). *Teaching Tomorrow's Teachers. Options for the future of initial teacher education in Wales*, Oxford: University of Oxford.
- Garant, M. & Létor, C. (2014). *Encadrement et leadership*. Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (2019). La gestion des ressources humaines dans une perspective d'organisation apprenante. *Administration & Éducation*, 163, 3, pp. 139-148.
- Gather-Thurler, M. (2006) Transformation des pratiques de l'enseignement, professionnalisation et posture réflexive. In Coen, P.-F. & Leutenegger, F. (coord), *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 3, pp. 13-30.
- de Gaulejac, V. (2005). *La Société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris : Seuil.
- Gewirtz, S., Ball, S. (2000). From "welfarism" to "new managerialism": shifting discourses of school headship in the education marketplace, *Discourse*, vol. XXI, n° 3, pp. 253- 68.
- Gove, M. (2013). *Speech to teachers and headteachers at the National College for Teaching and Leadership*. [en ligne:] <https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-speech-to-teachers-and-headteachers-at-the-national-college-for-teaching-and-leadership>.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies, de l'EAO aux réseaux sociaux*, Paris : PUPS.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Grossman, P. (2010). *Learning to practice: The design of clinical experience in teacher preparation*. Washington, DC: American Association of Colleges of Teacher Education (AACTE) and National Education Association (NEA).
- Garet, M. (2001), What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers, *American Educational Research Journal*, vol. 38/4, pp. 915-945.
- Guerriero, S. (dir.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OCDE. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>

Guibert, P., Périer, P., Le Coz, A., Malet, R., Maleyrot, E. & Urbanski, E. (2019). *La construction de la reconnaissance professionnelle chez les enseignants du second degré*. Paris : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance – Depp -MENSUR.

Guskey, T. & Yoon, K. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, vol. 90/7, pp. 495-500. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170909000709>.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London : Cassell.

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching*, vol. VI, n° 2, pp. 151-182.

Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal, *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. VIII, n° 3, pp. 393-407.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*, Buckingham : Open University Press.

Hargreaves, A & Dawe, R. (1989). *Coaching as unreflexive practice*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, San Francisco.

Hargreaves, D. & Hopkins, D. (1991). The empowered school: The management and practice of school development planning. London: Cassell.

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

Harland, J. & Kinder, K. (1997). Teachers' continuing professional development: Framing a model of outcomes. *British Journal of In-Service Education*, 23, 1, pp. 71-84.

Harmon, M. (1995). *Responsibility as Paradox: A Critique of Rational Discourse on Government*. Thousand Oaks. CA: Sage.

Harris, D. N. (2010). Value-added measures of education performance: Clearing away the smoke and mirrors. Stanford, CA: PACE, 2.

Harris, A. & Jones, M. (2010). *Professional learning communities in action*. London: Leanta.

Harris, A. & Jones, M. (2012). *Connecting Professional Learning Across Teaching School Alliances*, London: National College for School Leadership.

Harvey, S. (1999). The impact of coaching in South African primary science INSET. *International Journal of Educational Development*, 19, pp. 191-205.

Hattie, J. (2003) *Teachers make a difference. What is the research evidence?* University of Auckland, Australian Council for Educational Research.

Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Henry, M., Lingard, B. & Rivzi, F. (2000). *The OECD, globalization and education policy*. Oxford: Pergamon.

Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi Borer, V. (2009). Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants. L'exemple de la Suisse au XX^e siècle. *Recherche et Formation*, 60, pp. 25-60.

- Hoban, G. & G. Erickson (2004). Dimensions of learning for long-term professional development: Comparing approaches from education, business and medical context. *Journal of In-service Education*. vol. 30/2, pp. 301-324.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI: Author.
- Hughes, E. C. (1963). Professions. *Daedalus*, 92, 4, pp. 655-668.
- Hustler, D., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M., Campbell, A. & Howson, J. (2003). *Teachers' Perspectives of Continuing Professional Development*: DfES Research Report N°. 429, London: DfES.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 13/10, pp. 1-28.
- Ingersoll, R. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Ingersoll, R. (1999). The problem of underqualified teachers in American secondary schools. *Educational Researcher*, 28(2), pp. 26–37.
- Ingersoll, R. (2002). The teacher shortage: a case of wrong diagnosis and wrong prescription, *NASSP Bulletin-86*, pp. 16-31.
- Ingersoll, R. (2003). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ingersoll, R. & Merrill, E. (2011). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine and J. Spade (eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (4th edition) (185-198). Los Angeles: Pine Forge Press/Sage Publications.
- Ingersoll, R. & Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage, *Educational Leadership-60*, pp. 30-3.
- Jenkins, S. & Conley, H. (2007). Living with the Contradictions of Modernization ? Emotional Management in the Teaching Profession, *Public Administration-85-4*, pp. 979-1001.
- Johnson, S.M., Birkeland, S.E. & Donaldson, M.L. (2004). *Finders and keepers: helping new teachers survive and thrive in our schools*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.
- Jorro, A. & De Ketele, J.-M. (dir.) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2013). Articles « Développement professionnel » et « Professionnalité émergente », in (dir.) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. 46, 4, pp. 11-22.
- Judge, H. (1995). The image of teachers, *Oxford Review of Education*, 21, 3, pp. 253–265.

- Judge, H., Lemosse, M., Paine, L. & Sedlak, M. (1994). *The University and the Teachers: France, the United States, England*. Wallingford : Triangle Books.
- Jenkins, S. e& Conley, H. (2007). Living with the Contradictions of Modernization? Emotional Management in the Teaching Profession, *Public Administration*. 85-4, pp. 979-1001.
- Jacobsen, C., Hvitved, J. & Andersen, L. (2014). Command and motivation: How the perception of external interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation. *Public Administration*, vol. 92/4, pp. 790-806.
- Jensen, B. et al. (2016), *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*, National Center on Education and the Economy, Washington, DC. <http://ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDDec2016.pdf>
- Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. In Sorel, M., R. Wittorski, R. (dir). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan, pp. 145-157.
- Kennedy, A. (2005) Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31, 2, pp. 235-250.
- Kraft, M., Blazar, D. & Hogan, D (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence, *Review of Educational Research*, vol. 88/4, pp. 547-588, <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>.
- Ko, J, Sammons, P. & Bakkum, L. (2013). *Effective teaching: a review of research and evidence*. University of Oxford, The Hong Kong Institute of Education.
- King Rice, J. (2003). *Teacher quality: understanding the effectiveness of teacher attributes*, Washington, DC, Economic Policy Institute.
- Laval, C. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.^[LSE]
- Lelièvre, F., Anquetil, M., Derivry-Plard, M., Fäcke, C. & Verstraete-Hansen, L. (eds). (2018). *Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au 21^{ème} siècle. (Re)penser les politiques linguistiques : anglais et plurilinguisme*, Bern : Peter Lang.
- Lantheaume, F. (2016). Entre sclérose et plasticité professionnelle : se développer tout au long de sa carrière. In Lussi Borer, V., Ria, L. (dir.). *Apprendre à enseigner*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 179-191.
- Linard, M. (1990). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : PUF.
- Laruelle O. (2009). *Les politiques de formation continuée des enseignants. Une approche comparative*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Lessard, C. & Barrère, A. (2005). Quand les enseignants travaillent ensemble. *Recherche & Formation*, n°49, pp. 125-134.
- Lion, G. (2016). Former à distance, l'expérience de « m@gistère. *Administration & Éducation*, n° 152 | 4, pp. 117-124.
- Lhermet, P. & Tardy, S. (2018). La formation continue des enseignants du second degré. De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants du second degré ? Rapport n°2018-068 au Ministre de l'Éducation Nationale et à la Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. MEN-MESR-IGEN-IGAER

- Louveaux, F. (2019). La refonte de la formation continue des enseignants en France, un outil de qualité ?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne]. Colloque 2019 : Conditions de réussite des réformes en éducation, mis en ligne le 11 juin 2019, consulté le 05 avril 2020 à : <http://journals.openedition.org.docelec.u-bordeaux.fr/ries/7672>
- Lussi Borer, V. & Ria, L. (2016). Apprendre à travailler à plusieurs dans les établissements scolaires. In Valérie Lussi Borer, Luc Ria (dir.). *Apprendre à enseigner*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 235-250.
- Labaree, D.F. (1992) Power, Knowledge and the Rationalization of Teaching : A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching, *Harvard Educational Review*, 62, 2, pp. 123-154.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris : PUF.
- Larson, M. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Labaree, D. (2004). *The trouble with ed schools*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Laurent, C, Baudry, J., Berriet-Sollic, M., Kirsch, M., Perraud, D., Tinel, B., Trouvé, A., Allsopp, N., Bonnafous, P., Burel, F., Carneiro, M. J., Giraud, C., Labarthe, P., Matose, F. & Ricroch, A. (2009). Pourquoi s'intéresser à la notion d'"evidence-based policy"? *Revue Tiers-Monde*, 4, 853-873.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et interagir en professionnel compétent et responsable. *Éducation permanente*, 188, pp. 97-112.
- Lessard, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation, *Recherche et Formation*, n° 35, pp. 91-116.
- Lessard, C. (2003). L'excellence des uns contre la réussite de tous, *Relations*, n° 687, pp. 12-16.
- Lessard, C. & Tardif, M. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien*, Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Levasseur, L. & Tardif, M. (2010). *La division du travail éducatif*, Paris : PUF.
- Little, J.W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 2, pp. 129-151.
- Little, J.W. (2001). Professional development in pursuit of school reform, in: A. Lieberman & L. Miller (eds) *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College, pp. 23-44.
- Lortie, D. C. (1969). The balance of control and autonomy in elementary school teaching. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organization* (pp. 1-53). New York: Free Press.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Malet, R. (2000). Savoir incarné, savoir narratif. Phénoménologie et formation de l'enseignant-sujet. *Revue Française de Pédagogie*, 132, pp. 43-54.
- Malet, R. (2006). Des ordres professionnels pour les enseignants. Détour critique sur quelques variations intranationales d'une tendance internationale. *Revue des HEP de Suisse romande*, 5, pp. 55-71. <http://revuedeshep.ch/pdf/05/2006-5-Malet.pdf>

- Malet, R. (2008). *La formation des enseignants comparée*. Berne : Peter Lang.
- Malet, R. (2009). Former, réformer, transformer la main-d'oeuvre enseignante? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. *Éducation et sociétés*, 1, 23, pp. 91-122.
- Malet, R. (dir.) (2010). *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. Bruxelles : De Boeck.
- Malet, R. (dir.) (2011). Former sous influence internationale. Circulation, emprunts, transferts dans l'espace francophone, n° 65, *Recherche & Formation*. Paris : INRP.
- Malet, R. (2015). La diffusion du modèle de la professionnalisation et ses variations, In Wentzel, B., Lussi Borer, V., Malet, R. (dir). *Professionnalisation de l'enseignement. Fondements et retraductions*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Malet, R (2016). Les politiques de professionnalisation de l'enseignement : conditions de développement, de diffusion et variations dans les usages et les effets. *Education Comparée*. 16, pp. 117-201.
- Malet, R. (2017). Du développement professionnel à l'établissement-formateur : une nouvelle ère de l'imputabilité dans l'enseignement ? In Dutercq, Y., Maroy, C. (dir.). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 143-157.
- Malet, R. (2019). Ressorts, usages et effets des politiques de professionnalisation des enseignants. Perspective comparée et internationale. in Levasseur, L; Normand, N.; Carvalho, L.M.; Lin, L.; Andrade Oliveira, D. (dir). *Les Politiques de restructuration des professions. Une mise en perspective internationale et comparée*, Québec : Presses de l'Université Laval,.
- Malet, R. & Brisard, E. (2005) *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*. Paris : L'Harmattan.
- Malet, R. & Majhanovich, S. (dir) (2015). *Building Democracy through Education on Diversity*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Malet, R. & Mincu, M. (2018). Professionnalisation de l'enseignement et diversité des politiques d'éducation en Europe. Une recherche comparative franco-italienne. *Global Comparative Education*, 2, 1, pp. 41-59.
- Malet, R. & Mincu, M. (2019). Quelle professionnalisation des enseignants à l'heure de la nouvelle gouvernance publique? Perspectives comparatistes européennes et franco-italiennes, in Guibert, P., Dejemeppe, P; Desjardins, J.; Maulini, O. (Dir.) *Questionner et valoriser le métier d'enseignant*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Mangenot, F. (2013). Internet social et perspective actionnelle. In Ollivier, C. & Puren, L. (dir.). *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues – Le français dans le monde – Recherches et applications*, n°54. pp. 41-51.
- Mangenot, F. (2019). Exploiter le web social, apports et limites, *Alsic* [En ligne], 22, 1. <http://journals.openedition.org/alsic/3577>
- Mendonça Dias, C., Azaoui, B., & Davin-Chnane, F. (dir.). (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des Migrants à l'école*, Limoges : Lambert-Lucas.
- Maleyrot, E. (2012). Ruptures et transformations identitaires des maîtres formateurs face aux réformes de la formation des enseignants. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 3, pp. 65-88.

- Maroy, C. (2002). Quelle autonomie professionnelle pour les enseignants ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 30, pp. 41-50.
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 42.
- Maroy, C. (2004). Régulation et évaluation des résultats des systèmes d'enseignement. *Politiques d'Education et de Formation*, 11, 2, pp. 21-36.
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance*. Bruxelles: De Boeck.
- Maulini, O., Desjardins, J. & Etienne, R. (dir.) (2015) *À qui profite la formation continue des enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.
- Mathis, W. (2012). *Research-based options for education policymaking. Section 1: Teacher Evaluation*. Boulder, CO: National Education Policy Center, 1. <http://nepc.colorado.edu/publication/options>.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école : une comparaison France/États-Unis*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mottis, N. (2008). L'Europe des masters en formation : Le processus de Bologne au travers des cas allemand, anglais et français. *Gérer et comprendre*. 94, 4, pp. 25-37.
- McLaughlin, M. W. et Talbert, J. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNamara, O. et Murray, J. (2013). Research Informed Teacher Education For a New Era? *Research Intelligence*, 121, pp. 22-23.
- Milner, H.R. (2013). *Policy reforms and de-professionalization of teaching*, National Education Policy Center.
- Mellouki, M. (1990). La qualification des enseignants, un enjeu et ses acteurs. In C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990 ?* Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 43-67.
- Menter, I., Hutchings, M. & Ross, A. (dir.) (2002). *The Crisis in Teacher Supply: research and strategies for retention*, Stoke-on-Trent: Trentham.
- Milner, H.R. (2013). *Policy reforms and de-professionalization of teaching*, National Education Policy Center.
- Mincu, M. & Chiosso, G. (2009). Imagined globalisation in Italian education: Discourse and action in initial teacher training. In Tatto, M.T. & Mincu, M. (eds.) (2009). *Reforming teaching and learning: Comparative perspectives in a global era*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mincu, M. (2012). *Personalisation of education in contexts. Policy critique and theories of personal improvement*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mincu, M. (2013). Teacher Quality and School Improvement: What is the Role of Research? In Furlong J. (Coord.) *Research and Teacher Education: the BERA-RSA Inquiry*. London: BERA.
- Mincu, M. (2015a). The Italian middle school in a deregulation era: Italian modernity through path dependency and global models, *Comparative Education*. 51(3), pp. 446-462.
- Mincu, M. (2015b). Teacher quality and school improvement: What is the role of research? *Oxford Review of Education*. 41, 2, Special Issue The Role of Research in Teacher Education.

- Moreau, M. P. (2013). L'évaluation du travail enseignant dans les établissements anglais du second degré : vers une redéfinition des identités professionnelles ?, in Dupriez, V. & Malet, R. (dir.), *L'évaluation dans les systèmes scolaires*, Bruxelles : De Boeck.
- Moon, B. (2010) *Teacher education at a crossroads: the imperatives for reform*, London: Commonwealth Education Partnerships 2010.
- Mulgan, R. (2000) Accountability: an ever-expanding concept ? *Public Administration* LXXIII, 3, pp. 555-556.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris : Éditions OPHRYS.
- Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F. (2014). Intégrer de nouvelles données dans la formation des enseignants, in M. Causa, S. Galligani, M. Vlad (eds) *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris : Riveneuve, pp. 87-398.
- Nash, P. (2005). *Change and challenge*. Speech to London Well-Being Conference, British Library, 21 avril.
- Nir, A. & Bogler, R. (2008), The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs, *Teaching and Teacher Education*, 24, 2, pp. 377-386, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.03.002>.
- Nissen, E. (2019). Pourquoi mettre à contribution le numérique dans l'enseignement des langues à l'école ? Conférence de consensus du Cnesco : *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères. Comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Paris : Cnesco, pp. 120-133.
- Normand, R. et Derouet, J.-L. (coord) (2011). Evaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 174.
- Novoa, A. (2007). The Return of Teachers. Paper presented at the Conference Teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning, Lisboa.
- Ostinelli, G. (2007). Il ruolo della consulenza educativa nello sviluppo dell'autonomia scolastica. *Autonomia e Dirigenza*, 1-2-3, pp. 41-45.
- Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44, 2.
- Ollivier, C. (2007). Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant. *Actes du colloque EPAL 2007*. <https://archives-web.univ-grenoble-alpes.fr/epal/epal.u-grenoble3.fr/actes2007.html>
- Ollivier C., Gaillat, T. & Puren, L. (2016). *Numérique et formation des enseignants de langue*, Paris, EAC.
- O'Dell, C. & Grayson, C. J. (1998). If only we knew what we know: Identification and transfer of internal best practices. *California Management Review*, 40 (3), pp. 154-172.
- Oplatka, I., Hemsley-Brown, J., & Foskett, N.H. (2002). The voice of teachers in marketing their school: Personal perspectives in competitive environments. *School Leadership and Management*, 22, 2, pp. 177-196.
- Opfer, D. (2016), Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013, *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 138, Paris: OCDE. <https://dx.doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en>.

Opfer, V. et Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81, 3, pp. 376-407.

O'Donnell S., Sargent C., Byrne A. & White E. (2009). *INCA Comparative Tables, International Information Unit at the National Foundation for Educational Research (NFER)*; disponible sur Internet : http://www.inca.org.uk/INCA_comparative_tables_September_2009.pdf.

Osborn, M., McNess, E. (2005). Les transformations du travail des enseignants en Angleterre, en France, et au Danemark. Contextes culturels et formes d'appropriation des réformes de l'école, in Malet, R., Brisard, E. (dir.) *Modernisation de l'école et contextes culturels*, Paris: L'Harmattan, pp. 173-194.

Osty, F. (2012). Sociologie des professions et des métiers. in Alter, N. (dir.) *Sociologie du monde du travail*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 63-82.

Paniagua, A. et Istance, D. (2018), *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, Educational Research and Innovation, Paris: OCDE. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>.

Perez-Roux T. (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 3, pp. 39-63.

Popkewitz T.S.; Fendler L. (dir) (1999) *Critical Theories in Education. Changing terrains of knowledge and politics*. London: Routledge.

Popkewitz, T. S. et Nóvoa, A. (Ed.). (2001). La fabrication de l'enseignant professionnel. La raison du savoir. *Recherche et Formation*, 38.

Posch, P. (1994) Networking in environmental education. *OECD Documents: Evaluating Innovation in Environmental Education*. B. Pettigrew. Paris: OECD.

Poteaux, N. (2003). La formation des enseignants de langues entre didactique et sciences de l'éducation, *ELA*, 1/129. Pp. 81-93.

Potolia, A., Jamborova Lemay, D. (2011). Enseignement/apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes, Paris, EAC.

Potolia, A., Derivry-Plard, M. (dir). 2021 (à paraître). *Virtual Exchange For Intercultural Language Learning And Teaching: Fostering Communication For The Digital Age*, London/New York, Routledge.

Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.

Perron, M., Lessard, C. & Bélanger, P.W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 1, pp. 5-32.

Popkewitz, T.S. et Fendler, L. (dir) (1999). *Critical Theories in Education. Changing terrains of knowledge and politics*. London: Routledge.

Preston, B. (1996). Award restructuring: a Catalyst In the Evolution of Teacher Professionalism, In T. Seddon (dir.), Pay, *Professionalism and Politics*. Melbourne: ACER.

Rakocevic R. (2019). Des enseignants plus nombreux et un enseignement plus efficace : nouveaux défis européens. *Administration & Éducation*, 163, 3, pp. 49-64.

Raudenbush, S.W. et Willms, J.D. (dir) (1991). *Schools, classrooms and pupils. International studies of schooling from a multilevel perspective*. San Diego: Academic Press.

- Rayou, P. et Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris : Bayard.
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, VIII, 2, pp. 187-198.
- Reinert, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66, pp. 189-202.
- Reverdy, C. (2019). Une formation continue des enseignant-e-s qui reste à asseoir ? *Eduveille*. Consulté à <https://eduveille.hypotheses.org/13608>
- Ria, L. (2014). La plateforme Néopass@ction : genèse et usages. Entretien réalisé par Frédéric Saussez. *Recherche & formation*, 75, pp. 127-130.
- Ria, L. (dir) (2015). *Former les enseignants au XXI^e siècle*. Volume 1 : Etablissement formateur et vidéoformation. Bruxelles : De Boeck.
- Ria, L. & Lussi Borer, V. (2013). Laboratoire d'enseignants encore apprenants » au sein d'un établissement scolaire : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. *Communication au Congrès AREF*, Montpellier, 27-30 aout 13.
- Rivzi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. Londres & New York : Routledge.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Rouissi, S., Portes, L. & Stulic, A. (2017). *Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'université. Le recours au numérique pour enseigner les langues, littératures et civilisations étrangères*. Paris, France : L'Harmattan.
- Ruiz De Zarobe, Y., Jimenez Catalan, R. M. (2009). *Content and Language Integrated Learning : Evidence from Research in Europe*, Bristol: Multilingual Matters.
- Ruiz De Zarobe, Y., Sierra, J. M., Gallardo Del Puerto, F. (2011). *Content and Foreign Language Integrated Learning : Contributions to Multilingualism in European Contexts*, Bern: Peter Lang.
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Ofsted.
- Sarré, C. (2019). Quelle formation développer pour les enseignants de langues du second degré ? Conférence de consensus du Cnesco : *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères. Comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Paris : Cnesco, pp. 156-170. <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>
- Saussez, F. (2015). Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de Communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine. In Ria, L. (dir.). *Former les enseignants au XXI^e siècle*. Bruxelles: De Boeck, pp. 33-47.
- Saussez, F. & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue Française de Pédagogie*, 168, pp. 111-136.
- Scheerens, J. (dir.) (2010), *Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison: An Analysis of Teachers' Professional Development Based on the OECD's Teaching and Learning International*

Survey (TALIS), Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union.
<http://dx.doi.org/10.2766/63494>.

Scribner, J. (1999), Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning, *Educational Administration Quarterly*, 35, 2, pp. 238-266, <https://doi.org/10.1177/0013161X99352004>.

Semeraro, A. (1998). *Il Sistema scolastico italiano. Profilo storico* [The Italian system of education. A historical perspective]. Roma: Carocci.

Sennett, R. (2000). *Le Travail sans qualités. Les conséquences humaines de la flexibilité*. Paris : Albin Michel.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Currency Book Doubleday Publisher.

Shulman, P. (1987). Seven types of teaching knowledge: Knowledge and teaching foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57, 1, pp. 1-22.

Smith, C.L. (2002). Using continuous system level assessment to build school capacity. *The American Journal of Evaluation*, 23, 3, pp. 307-319.

Smith, F., Hardman, F., Wall, K. et Mroz, M. (2004). Interactive whole class teaching in the National Literacy and Numeracy Strategies. *British Educational Research Journal*, 30, 3, pp. 395-411.

Smith, T. M., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 3, pp. 681-714.

Starr, P. (1982). *The social transformation of American medicine*. New York: Basic Books.

Sykes, G. (1985). Teacher education in the United States. In B. R. Clark (dir), *The School and the university. An international perspective*. Berkeley, CA: The University of California Press, pp. 264-289.

Sykes, G. (1990). Fostering teacher professionalism in schools. In R. Elmore (ed), *Schools: The next generation of educational reform*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 59-96.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, pp. 221-258.

Soo, C., Devinney, T., Midgely, D. & Derring, A. (2002). Knowledge management: Philosophy, process and pitfalls. *California Management Review*, 44, 4, pp. 129-150.

van Zanten, A. (2002). La mosaïque enseignante, in Derouet, J.-L. (dir.) *Le Collège. Etat des savoirs*, Bruxelles : De Boeck.

Schwille, J. & Dembélé, M. (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. International Institute for Educational Planning. Paris: UNESCO.

Sparks, D. (2002), *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*, National Staff Development Council , Oxford, OH. [21]

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, pp. 221-258.

Talbert, J. & McLaughlin, M. (1993). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102, 2, 123-153.

- Tardif, M. (2010). Influences internationales et évolution de la formation des enseignants dans l'espace francophone, Entretien avec Régis Malet, *Recherche et Formation*, 65, 105-109.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck.
- Tardif M. et Borgès C. (2014). Changes in Teaching and Collective Teacher Work : 1980-2010. *Journal of Education & Human Development*, 3, 1, pp. 101-154.
- Tardif, M. et Lessard, C. (dir.) (2004). *La Profession d'enseignant aujourd'hui*, Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. et Borgès, C. (2014). Changes in Teaching and Collective Teacher Work : 1980-2010 *Journal of Education & Human Development*, 3, 1, 01-154
- Tatto M. (coord.) (2007). Special edition on educational reform and teacher education, *International Journal of Educational Research*, 45, pp. 4-5.
- Tatto, M. (2015). The Role of Research in the Policy and Practice of Quality Teacher Education: An International Review, *Oxford Review of Education*, 41, 2, pp. 171-201.
- Taylor Nelson Sofres (2003). *Public perception of education: summary report*, London, Taylor Nelson Sofres
- TeCola (2016-2019). <https://sites.google.com/site/tecolaproject/>
- Teodoro, A. (2007). Nouvelles modalités de régulation transnationale des politiques éducatives. Évidences et possibilités. *Carrefours de l'éducation*, 24, pp. 201-215.
- Teodoro, A. (2007). Nouvelles modalités de régulation transnationale des politiques éducatives. Évidences et possibilités. *Carrefours de l'éducation*, n° 24, pp. 201-215.
- Thomson, P. (2010) *Whole school change: A literature review*. 2nd Edition. <https://www.creativitycultureeducation.org/publication/whole-school-change-a-literature-review/>
- Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition - TILA (2013-2015) : <http://www.tilaproject.eu/>
- Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Paris : MEN.
- Timperley, H. et al. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration* [BES], New Zealand: Ministry of Education, Wellington.
- Townsend, T. (dir) (1997). *Restructuring and quality: Issues for tomorrow's schools*. London: Routledge.
- Toffoli, D & Sockett, G. (2015). L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les centres de ressources en langues ? », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXXIV N° 1 | 2015. <http://journals.openedition.org/apliut/5055> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.5055>
- Trust, T., Krutka, D. et Carpenter, J. (2016). 'Together we are better': Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, p. 15-34. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>.
- Varone, F., Jacob, S. (2004). Institutionnalisation de l'évaluation et Nouvelle Gestion publique : un état des lieux comparatif. *Revue internationale de politique comparée*, 11, 2, pp. 271-292.
- Weiss, D. (1983). Du concept de « professionnalité » dans les relations industrielles italiennes. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 38, 2, pp. 369-379. <https://doi.org/10.7202/029357ar>

- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. In « Recherche et formation à l'enseignement », *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 8, pp. 15-35.
- Wentzel B., Lussi-Borer V. & Malet R. (dir.) (2015). *Professionnalisation de l'enseignement : des fondements aux retraductions nationales*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy*. London: Sage.
- William, D. (2013). The importance of teaching. In J. Clifton (Ed). *Excellence and Equity. Tackling educational disadvantage in England's secondary schools*. London: Institute for Public Policy Research.
- Wiley, S. (2001). Contextual effects of student achievement: School leadership and professional community, *Journal of Educational Change*, 2, 1, pp. 1-33.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation, *Savoirs*, 17, pp. 9-36.
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : Quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur – RIPES*, vol. 28, n° 1, pp. 2-11.
- Wong, E. K. P., Sharpe, F. G. et McCormick, J. (1998). Factors affecting the perceived effectiveness of planning in Hong Kong self-managing schools. *Educational management and Administration*, 26, 1, pp. 67-81.
- Zarate, G., D. Lévy et C. Kramsch (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Rueil-Malmaison : Éditions Liaisons.
- Zarca, B. (1988). Identité de métier et identité artisanale, *Revue française de sociologie*, 29-2. pp. 247-273.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 1 & 2, pp. 89-99.

B. Autres travaux, rapports et documents

Rapports des Inspections générales

- IGEN-IGAENR (2010). *Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998-2009)*.
- IGEN-IGAENR (2013). *L'actualisation du bilan de la formation continue des enseignants*.
- IGEN-IGAENR (2014). *La mise en place des écoles du professorat et de l'éducation*.
- IGEN-IGAENR (2015). *Le suivi de la mise en place des écoles du professorat et de l'éducation au cours de l'année scolaire 2014-2015*.
- IGEN-IGAENR (2017). *L'évaluation sur la politique publique de formation continue du premier degré*.
- IGAS (2017). *La transformation digitale de la formation professionnelle continue*.

Autres rapports français

- Assemblée nationale (2016). *Rapport d'information en conclusion des travaux de la mission d'information sur la formation des enseignants*, M. Ménard (coord), juillet.

Athena-Allistene (2017). *La recherche sur l'éducation, contributions des chercheurs*, avril, rapport à Thierry Mandon, Secrétaire d'Etat en charge de l'Enseignement Supérieur et la Recherche.

Becchetti-Bizot, C., Houzel, G. & Taddei, F. (coord.) (2017). Rapport à Madame la Ministre de l'Education Nationale - *Vers une société apprenante : Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie*, mars. Paris : MENSUR.

Bouillier-Oudot, M.-H. (coord.) (2017). *Rapport La formation continue des enseignants de l'enseignement agricole public*.

CGAAER, *La formation continue des enseignants de l'enseignement agricole*. Rapport n° 16107.

Cnesco (2016). *Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives*. Rapport scientifique, P. Périer (coord.).

Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation (2016). *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie, Rapport sur la formation continue*, D. Filâtre (Coord.), novembre.

Cour des comptes (2015). *La formation continue des enseignants*.

Cour des comptes (2017). *Gérer les enseignants autrement : une réforme qui reste à faire*.

Depp (2019). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche.

Mission Institut Carnot de l'éducation (2016). *Rapport final de la mission. Définition, expérimentation, essai*, R. Fougères.

Mission parlementaire de J-M. Fourgous, sur l'innovation des pratiques pédagogiques par le numérique et la formation des enseignants (2012). *Apprendre autrement à l'ère numérique. Se former, collaborer, innover : un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*, février 2012.

Rapport Taylor, A & Manès-Bonnisseau, C. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*. <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees-7052>

Taddei, F. (2018). *Un plan pour co-construire une société apprenante*. Rapport Ministériel.

Autres textes institutionnels français

Article L. 721-2 du code de l'éducation relatif aux missions des Espé.

Arrêté du 1^{er} juillet 2013 : *Formation des enseignants : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*.

Circulaire n° 2016-148 du 18 octobre 2016. *Formation initiale et continue : Missions des formateurs des premier et second degrés*.

Circulaire n° 2011-042 du 22 mars 2011. Orientations pour la formation continue des personnels enseignants du ministère de l'Éducation nationale

MENJ (2020a). Carte des plans académiques de formation. Consulté le 05-04-2020 à <https://eduscol.education.fr/cid46777/carte-des-plans-academiques-de-formation.html>

MENJ (2020b). Formation professionnelle continue. Consulté le 05-04-2020 à <https://eduscol.education.fr/pid25543/formation-continue.html>

Rapports internationaux

Banque mondiale (2018). *World development report - Learning to realize education's promise*. 52 p. <https://goo.gl/v3rcg8>

Commission européenne / European Commission (2007). *Improving the quality of teacher education*. Bruxelles .

Commission of the European Communities (2007). *Improving the quality of teacher education*. Communication from the commission to the Council and the European Parliament 3.8.2007. Brussels.

Commission Européenne / European Commission (2007). *Improving the quality of teacher education*. Bruxelles .

Commission européenne (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, Bruxelles.

Commission Européenne / European Commission (2013) *Teacher Education and Training in the Western Balkans*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Commission Européenne / European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Staff Working Document SEC (2010) 538 final, Directorate-General for Education and Culture. Bruxelles .

Commission Européenne / European Commission (2013). *Supporting Teacher Competence development for better learning outcomes*, Bruxelles.

Eurydice (2003). *Questions clés de l'éducation en Europe*. Volume 3, La Profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeux, Rapport III : Conditions de travail et salaires : secondaire inférieur général, Bruxelles : Eurydice.

Eurydice (2004). *Questions clés de l'éducation en Europe*. Volume 3, La Profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeux, Rapport IV, L'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle : secondaire inférieur général

Eurydice (2008). *Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe*. Bruxelles : Eurydice.

Eurydice (2016). *Italy: conditions of service for teachers working in early childhood and school education*. Bruxelles : Eurydice.

Journal Officiel de l'Union Européenne (2018). *Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 (2018/C 189/01) relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*.

OCDE (2005). *Teachers matter, attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.

- OCDE (2006). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr>
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, TALIS, Éditions OCDE, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- OCDE (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264079731-en>
- OCDE (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Éditions OCDE : Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OCDE (2012a). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century : Lessons from around the World*. Paris: OCDE.
- OCDE (2012b). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: evidence from Talis*. Paris: OCDE.
- OCDE (2013a). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Éditions OCDE : Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- OECD (2013b). *A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216075-en>
- OCDE (2014). *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. TALIS, Éditions OCDE : Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>
- OCDE (2015a). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education. Éditions OCDE : Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- OCDE (2015b). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*. Éditions OCDE : Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr>
- OCDE (2016a). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. TALIS, Éditions OCDE: Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- OCDE (2016b). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. TALIS, Éditions OCDE: Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- OCDE (2017a). *Encourager la création de communautés d'apprentissage parmi les enseignants. L'enseignement à la loupe, n°4*. Éditions OCDE : Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/81112fcd-fr>
- OCDE (2017b). *Les enseignants débutants se sentent-ils préparés à l'enseignement ? L'enseignement à la loupe, n° 17*. Éditions OCDE : Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/3ef7981d-fr>
- OCDE (2017c). *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*. PISA, Éditions OCDE : Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr>
- OCDE (2018a). *Effective Teacher Policies : Insights from PISA*. PISA, Éditions OCDE: Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>

OCDE (2018b). *La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être (Version abrégée)*, Examens de l'OCDE sur la formation des migrants, Éditions OCDE, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264085336-fr>.

OCDE (2018c). *Teachers in Ibero-America: Insights from PISA and TALIS*. OCDE: Paris, www.oecd.org/pisa/Teachers-in-Ibero-America-Insightsfrom-PISA-and-TALIS.pdf

OCDE (2018d). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. [www.oecd.org/education/2030/E2030 %20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

OCDE (2018e). Tour d'horizon des innovations pédagogiques, *L'enseignement à la loupe*, n° 21. Éditions OCDE : Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/36b298bb-fr>

OCDE, Intégrer la formation continue au sein des établissements, l'une des clés de la réussite des enseignants, *L'enseignement à la loupe*, Paris : OCDE.

ONU (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York, UN. www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

Unesco (2016), *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en oeuvre de l'Objectif de développement durable 4*, Paris : Unesco <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-ofsdg4-2016-fr.pdf>.

Rapports nationaux étrangers

Institut de la Formation en Cours de Carrière (2019). *Rapport d'évaluation des formations en cours de carrière organisées en 2018-2019*. Namur : Publication IFC (120 p.) http://www.ifc.cfwb.be/documents/multi/rapportEval/rapport_18-19.pdf

Institut de la Formation en Cours de Carrière (2019). *Rapport d'activités 2018*. Namur : Publication IFC. <http://www.ifc.cfwb.be/documents/multi/rapportActivite/Rapport%20annuel%20d'activit%C3%A9s%202018.pdf>

National Education Goals Panel. (1997). *National education goals report*. Washington, DC: Government Printing Office.

National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk*, United States Government Printing Office, Washington, D.C.

NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers*. Washington: National Council for Accreditation of Teacher Education.

Ofsted (2013). *School-led partnerships setting the benchmark for high quality teacher training*, 22 March, [Online], Available: <http://www.ofsted.gov.uk/news/school-led-partnerships-setting-benchmark-for-high-quality-teacher-training-0>.

Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec.

GTCE (*General Teaching Council for England*) (2003). *The teachers' professional learning framework*, London, GTCE <www.gtce.org.uk/TPLF>.

Plans de formation étudiés

Académie de Bordeaux. SOFIA 2019-2020. Suivi et Organisation des Formations Internes à l'Académie. Consulté le 05-04-2020 à <https://portailrh.ac-bordeaux.fr/sofia/site/selectpaf>

DAFOR – Académie de Créteil. Consultation du PAF 2019-2020. Consulté le 05-04-2020 à <https://dafor.ac-creteil.fr/paf1920/menu.php>

Sources statistiques externes

data.education.gouv.fr

Les « chiffres clés » des académies de Bordeaux et Créteil : consulté le 05-04-2020 à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Mediatheque/60/2/Chiffres_cles_RANA_2019_20p_1257602.pdf

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/09 -
_Septembre/14/7/Chiffres_cles_rentree_2019_1173147.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/09_-_Septembre/14/7/Chiffres_cles_rentree_2019_1173147.pdf)

Annuaire des établissements REP et REP+ disponibles sur le site du Réseau Canopé :

<https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/sinformer/annuaire/academie/bordeaux.html>

<https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/sinformer/annuaire/academie/creteil.html>



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/>