

# Comment concilier autonomie professionnelle et exigences institutionnelles ? Une comparaison Angleterre-Norvège

---



Jo Bjørkli Helgetun

Indépendant (Norvège)

## Introduction

Ces dernières années, l'autonomie professionnelle des enseignants a suscité un vif intérêt à travers le monde. L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco), par exemple, l'a sélectionnée comme l'une de ses 10 recommandations phares pour remédier à la pénurie d'enseignants<sup>1</sup>. L'autonomie professionnelle, en tant que concept, repose sur les liens observés et théorisés entre la pratique (par exemple, l'enseignement) et l'autocontrôle de celle-ci par ceux qui l'exercent. Cependant, au-delà du sens strict de cette notion, l'autonomie professionnelle des enseignants fait l'objet de conceptualisations diverses selon les acteurs. Elle est liée au développement professionnel des enseignants, à leur formation initiale, aux relations avec le système scolaire institutionnel à différents niveaux : régional et national, au rôle et à la finalité des inspections et des programmes scolaires, ainsi qu'aux libertés pédagogiques. En réalité, les multiples formes que peut prendre ce concept tendent à en diluer fortement le sens.

Je m'intéresse ici aux tensions qui apparaissent entre l'enseignant en tant qu'individu, la profession enseignante en tant que corps de métier et le système éducatif, lorsque les enseignants tentent de traduire les objectifs de l'État dans leurs pratiques de classe. Pour illustrer la complexité de ces tensions et la manière dont elles façonnent l'autonomie des enseignants, je m'appuierai sur des exemples tirés de l'Angleterre et de la Norvège, deux cas contrastés en termes de production de connaissances, d'autonomie professionnelle et de relation au système institutionnel.

<sup>1</sup> <https://www.unesco.org/en/articles/teacher-shortage-europe-unesco-and-fundacion-sm-launch-spanish-edition-unesco-global-report>

# I. En quoi consiste la profession enseignante et que signifie l'autonomie pour elle ?

Pour parler d'autonomie professionnelle des enseignants, il est nécessaire de conceptualiser brièvement ce qu'est une profession au sens ontologique du terme. Pour Basil Bernstein (2000), une profession se définit par une orientation « vers l'intérieur », fondée sur forme d'intériorité de ses connaissances et de son identité ; elle construit elle-même ce qu'elle est et ce qu'elle fait. Pour Eliot Freidson (2001), l'élément central d'une profession réside dans le contrôle des connaissances et des pratiques dans son domaine. Il est intéressant de noter que Freidson soutenait que l'enseignement n'est qu'une semi-profession en raison de son autonomie et de son contrôle très limités, et que les enseignants, peut-être à l'exception notable des agrégés français du XIX<sup>e</sup> siècle, n'ont jamais été considérés comme des professionnels à part entière en comparaison des avocats ou des médecins.

Dans la même veine, LeTendre, Helgetun et al. (2025) qualifient l'enseignement de profession « de masse ». C'est-à-dire une profession en contact permanent avec l'ensemble de la population et soumise aux relations et aux exigences sociales à un degré différent de celui des professions spécialisées. Tout le monde a fréquenté l'école et a une opinion sur l'éducation et l'enseignement, ainsi que sur la finalité qui devrait être celle de l'École.

Cependant, au-delà de ces généralisations, il existe des particularités locales quant à ce que l'autonomie professionnelle est, et a été, au fil de l'évolution de la profession enseignante. En Angleterre, par exemple, la figure de l'enseignant est passée de celle d'un savant érudit qui se retrouve par ailleurs à enseigner (c'est-à-dire une personne dotée d'une grande autonomie mais livrée à elle-même), à celle d'un artisan professionnel doté de l'autonomie dans la mise en place d'un cadre défini, à condition de pouvoir justifier ses actions (Furlong, 2001 ; Helgetun et Dumay, 2021). Autrement dit, l'autonomie est devenue subordonnée à l'État, à ses objectifs éducatifs, ainsi qu'aux méthodes d'enseignement qu'il impose.

En Norvège, en revanche, l'autonomie professionnelle s'est historiquement inscrite dans un cadre plus contraint, l'enseignant étant considéré comme un agent de la nation, chargé de l'exécution d'un programme national (Sivesind et Karseth, 2019). Ainsi, l'autonomie principale de l'enseignant norvégien réside dans sa capacité à traduire les politiques éducatives en pratiques pédagogiques (Furu et al., 2020). Sur le plan conceptuel, on peut le décrire comme un bâtisseur de la nation et un maître de la pédagogie (nordique), une conception qui est restée largement inchangée au cours des deux derniers siècles.

## II. Production de connaissances : créer des enseignants autonomes

Comme indiqué précédemment, la production de connaissances est un élément essentiel de l'autonomie d'une profession. Dans cette note, je traiterai brièvement des enjeux liés à la formation des enseignants, c'est-à-dire au transfert de connaissances vers les enseignants, en Angleterre et en Norvège, avant d'aborder leur participation à la production de connaissances dans ces deux contextes. Nous verrons émerger, une fois encore, deux systèmes contrastés, bien qu'animés par des préoccupations et des considérations communes.

### A. La formation des enseignants

En Angleterre, les voies d'accès à l'enseignement sont multiples (Whiting et al., 2018), ce qui tend à engendrer une pluralité de profils professionnels, chacun porteur de connaissances distinctes et spécifiques (Mathou et al., 2022 ; Mathou et al., 2023). En bref, les deux principales voies pour devenir enseignant sont actuellement la licence en éducation (B. Ed) en quatre ans et le certificat d'études supérieures en éducation (PGCE), plus populaire, en un an, obtenu après une licence dans n'importe quelle discipline. Le PGCE peut être obtenu soit par le biais d'une université, soit dans le cadre d'un dispositif de formation initiale en établissement scolaire (*School-Centred Initial Teacher Training*) regroupant deux ou plusieurs établissements scolaires. À partir de 2011, un tournant important s'est opéré dans la formation initiale des enseignants en Angleterre : la responsabilité de la formation a progressivement été transférée des universités vers les établissements scolaires (Murray et Mutton, 2015). Ce basculement reflétait une volonté croissante d'ancrer davantage d'éléments pratiques à la formation initiale et de renforcer le contrôle (professionnel) sur l'éducation, au détriment du rôle de l'université (Helgetun, 2021, 2022). Depuis 2019, ce dispositif est complété par un programme de début de carrière sur deux ans, qui prévoit un mentorat supplémentaire et un accompagnement au développement professionnel encadré par l'établissement scolaire, dans le but de lutter contre l'attrition. Toutefois, selon la *National Foundation for Educational Research* (NFER), 22 % des enseignants quittent encore la profession au cours des deux premières années suivant leur entrée en fonction<sup>2</sup>.

En Norvège, en revanche, la formation des enseignants est actuellement un programme de cinq ans, sanctionné par un master, principalement dispensé au sein des universités à la suite d'une restructuration de l'enseignement supérieur en 2017 (Helgetun et al., 2018). Ce passage de quatre à cinq ans visait à revaloriser la profession en l'ancrant dans un cursus de niveau master, et à renforcer l'autonomie professionnelle des futurs enseignants, notamment au travers de la rédaction d'un mémoire. Cependant, bien que les évaluations de la réforme soulignent les bénéfices du programme en matière de préparation à la recherche et aux études doctorales – tout en soulignant la difficulté d'intégrer tous les étudiants dans la recherche (Engelsen et al., 2024) – l'évaluation de la manière dont les masters améliorent les pratiques des enseignants en classe est limitée par le monde universitaire. Les étudiants et les

<sup>2</sup> [https://www.nfer.ac.uk/media/afsn0rmb/teacher\\_labour\\_market\\_in\\_england\\_annual\\_report\\_2025.pdf](https://www.nfer.ac.uk/media/afsn0rmb/teacher_labour_market_in_england_annual_report_2025.pdf)

enseignants en début de carrière eux-mêmes expriment une certaine insatisfaction quant à l’allongement du programme, jugé trop académique. Les recherches menées par des étudiants en master, par exemple, soulignent un « choc de la pratique » : les étudiants n’étant pas préparés aux réalités de la classe, ce qui réduit leur autonomie professionnelle en classe. De tels décalages entre formation et pratique ne sont pas nouveaux et ont déjà été observés dans d’autres pays, dont l’Angleterre (Foster, 1999). Certains anciens établissements polytechniques, comme OsloMet, ont également plaidé pour une transformation du mémoire de master en un projet plus axé sur la pratique (un débat également bien connu en France, Helgetun, 2021). Le taux de rétention reste toutefois relativement élevé, avec seulement environ 10 % d’abandons dans les cinq premières années dans le métier<sup>3</sup>.

## B. La participation à la production de connaissances

En ce qui concerne la participation à la production de connaissances, on observe en Angleterre, au niveau de la formation des enseignants, un accent croissant mis sur la formation en milieu scolaire. Par ailleurs, des ressources sont spécifiquement allouées aux mentors accompagnant les enseignants en début de carrière. À un niveau institutionnel, les enseignants sont également régulièrement consultés et associés à l’élaboration des politiques éducatives ainsi qu’à la définition de stratégies pour un enseignement de qualité. Cependant, cette participation se limite aux enseignants « performants » qui dirigent des écoles considérées comme exemplaires selon les inspections et les critères gouvernementaux (Helgetun et Dumay, 2021). De plus, les paysages scolaires et de production de connaissances (Mathou et al. 2023, Helgetun et al., 2025) sont fragmentés, ce qui entraîne une pluralité de « savoirs » qui imprègnent l’éducation. Certaines écoles, par exemple, ont des enseignants occupant des fonctions de recherche, ce qui n’est pas le cas de toutes les écoles. Une forme plus directe de partage des connaissances se développe cependant, centrée sur des blogs d’enseignants décrivant des bonnes pratiques, des initiatives privées de diffusion des connaissances telles que *ResearchED*, ou les nouveaux outils de professionnalisation des enseignants tels que *TeacherTapp* (Helgetun et Decuyper, 2023). Ainsi, bien que la participation des enseignants à la production de connaissances soit globalement élevée, la fragmentation du système rend cette participation très hétérogène.

En Norvège, en revanche, le système est plus homogène et la participation des enseignants à la production de connaissances est davantage régulée par l’État, ainsi que par le rôle dominant de la pédagogie nordique, seule manière « légitime » d’enseigner ou de parler d’une bonne éducation. La pédagogie nordique est ancrée dans la philosophie et la tradition allemande de la *bildung*<sup>4</sup>, et est au cœur de la construction du savoir des enseignants. En tant que concept cognitif, elle est centrée à la fois sur le développement de la capacité d’agir d’une personne (*mestringsevne*), du sentiment de maîtrise (*mestringsfølelse*) et sur la formation du caractère au sein de la société (Tjeldvoll, 2025). Cette dernière dimension est essentielle, car la

<sup>3</sup> NB : la majorité d’entre eux auront encore suivi l’ancien programme de 4 ans.

<sup>4</sup> *Bildung* est un concept allemand centré sur l’auto-culture, dans laquelle la philosophie et l’éducation sont liées dans un processus de maturation à la fois personnelle et culturelle. Cette maturation est une harmonisation de l’esprit et du cœur de l’individu et une unification de l’identité du soi et de l’identité au sein de la société au sens large (Herdt, 2021).

société visée par l'éducation est la nation elle-même, ce qui implique que l'État doit en garantir les fondements. Cependant, la pédagogie ne se limite pas à l'école, c'est un concept qui imprègne toutes les formes d'apprentissage en société, comme en entreprise, dans la famille, et dans le système scolaire. Sous son égide, un bon pédagogue ne se contente pas « d'aider » quelqu'un à apprendre les mathématiques (*aider à apprendre*, et non enseigner, car l'acquisition de connaissances est perçue comme un processus interne et non externe par transmission), mais il apprend aussi à penser de manière critique et à devenir une bonne personne, le tout simultanément. La pédagogie, dans cette perspective, possède une nature ontologique qui englobe et structure toutes les formes d'éducation : elle ne coexiste pas horizontalement avec des domaines tels que la didactique ou les sciences de l'éducation, mais les subsume comme des sous-parties de son propre champ. Il est ainsi absurde de parler de « plus de didactique » et de « moins de pédagogie », car davantage de didactique implique nécessairement davantage de pédagogie, à condition, toutefois, que cette didactique soit façonnée par la pédagogie.

Historiquement, la pédagogie nordique comportait des composantes empiriques limitées, mais cela a changé à partir des années 1990 (du moins en Norvège), lorsqu'il a été reconnu que les chercheurs devaient entrer en classe et dialoguer avec les enseignants (Lauglo, 1994). Au cours des vingt dernières années, la recherche en éducation a été principalement orientée vers la pratique et la recherche appliquée (Zapp, Helgetun et al., 2018). Au niveau institutionnel, les enseignants et anciens enseignants participent aux travaux de la Direction de l'éducation (Utdanningsdirektoratet), mais leur contribution à la production de connaissances demeure globalement limitée. Dans les écoles, de nouvelles formes de postes d'enseignants « seniors » ou plus expérimentés ont été créés à la suite des réformes de 2002 et progressivement mises en œuvre, mais les enseignants occupant ces postes se retrouvent souvent ignorés, d'après leurs propres témoignages, et certains évoquent même du ressentiment de la part de leurs collègues (Furu et al., 2020). Leur rôle apparaît particulièrement précaire dans la mesure où ils sont sollicités pour faire le lien entre les politiques et leur mise en œuvre concrète. Certaines capacités de production de connaissances existent également au niveau municipal, mais elles sont hétérogènes et dépendent de la volonté et des moyens des municipalités elles-mêmes, en tant que responsables des écoles. Les manuels scolaires sont souvent écrits par les enseignants et achetés/sélectionnés au niveau municipal<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Ceci vaut pour l'école obligatoire (de 6 ans à 16 ans en Norvège). Pour les 17-19 ans, ces questions relèvent de la compétence des régions.

### III. L'autonomie professionnelle des enseignants face aux contraintes institutionnelles

J'en viens maintenant à la notion, particulièrement complexe, d'autonomie des enseignants dans leurs pratiques. Il ne s'agit pas ici d'un examen exhaustif, mais d'un éclairage sur les principales contraintes qui pèsent sur l'autonomie des enseignants en Angleterre et en Norvège.

#### A. Les politique et éducation fondées sur des données probantes en Angleterre

Dans le monde occidental, et plus particulièrement en Angleterre, on observe ce qui a été qualifié « d'ère des preuves » (*evidence era*) (Helgetun et Menter, 2022) où les politiques et les pratiques éducatives sont de plus en plus dominées par des affirmations de preuves de « ce qui fonctionne » en éducation, dans une logique largement inspirée par le néolibéralisme et le Nouveau Management Public (NMP) (Biesta, 2007 ; Normand, 2020 ; Normand et al., 2018). Cette orientation repose sur l'exigence sous-jacente que les enseignants ne doivent pas agir comme des artisans, mais appliquer des protocoles d'enseignement dits efficaces, établis scientifiquement (Menter, 2023). Elle s'inscrit dans des dynamiques mondiales de dépolitisation, où les indicateurs et les prétentions à des « preuves de ce qui fonctionne » tendent à remplacer les débats sur les finalités éducatives et la prise de responsabilité (Louis et Maertens, 2021). En effet, les revendications liées aux « preuves » cherchent également à imprégner le champ de la recherche en éducation, à travers une conception étroite de l'« éducation fondée sur les données probantes » (*evidence-based education*), qui tente de dicter comment enseigner dans toutes les situations (Coppe et al., 2025). L'exemple le plus connu en Angleterre est celui de la phonétique synthétique systématique, présentée comme la meilleure méthode d'apprentissage de la lecture selon les « preuves » disponibles. Cette méthode a donc été imposée comme la seule méthode autorisée pour l'enseignement de la lecture pendant un certain temps, ce qui a suscité une vive controverse. Face aux critiques, l'application stricte de cette prescription s'est atténuée. Par ailleurs, la coexistence de formes divergentes de preuves permet aux enseignants de justifier leurs pratiques en s'appuyant eux aussi sur des revendications fondées sur « les preuves ». De plus, les écoles non subventionnées, telles que les Académies des trusts multi-Académies, sont exemptées de nombreuses prescriptions nationales, y compris de l'obligation d'employer des enseignants qualifiés, à condition de pouvoir justifier leur choix par des données probantes (Helgetun, 2023 ; Helgetun 2022 ; Mathou et al., 2023). On observe donc un haut degré d'autonomie théorique sur les pratiques, d'autant plus que 43,5 % des écoles sont des *Académies* aujourd'hui et que la majorité des élèves (56,2 %) y sont actuellement scolarisés<sup>6</sup>.

Néanmoins, l'Angleterre se caractérise de plus en plus par la nécessité pour les enseignants de justifier leurs actions et leurs motivations par des preuves. Ces exigences sont renforcées par les inspections de l'*Ofsted*, où la documentation des actions menées et des raisons pour lesquelles

<sup>6</sup> <https://lordslibrary.parliament.uk/academy-schools-government-plans-for-change/>

elles le sont constituent un élément central depuis un certain temps déjà (Pons, 2014). Cette pression est accentuée par les chefs d'établissement eux-mêmes, qui redoutent les inspections au point d'exiger davantage de documentation et de preuves de la part des enseignants que ce que le gouvernement exige. Ce phénomène est fréquemment cité comme l'une des principales raisons des problèmes de charge de travail, et contribue aux problèmes de rétention dans le métier<sup>7</sup>. Il limite également l'autonomie entendue comme développement professionnel dans la mesure où le temps disponible se trouve réduit. À titre de comparaison, la Norvège connaît une pénétration plus limitée des instruments de mesure de la performance enseignante pour dicter les politiques éducatives. Néanmoins, les réformes néolibérales et de NPM y gagnent également du terrain (Elkorghli, 2021 ; Wiborg, 2013).

## B. La pédagogie nordique

La résistance norvégienne à l'ère des données probantes s'explique en partie par l'importance accordée à la pédagogie nordique, qui traduit et transforme les tendances internationales pour les adapter aux concepts locaux (Zapp, Helgetun et al., 2018 ; Zapp, Marques et al., 2018). Cependant, la pédagogie nordique restreint également l'autonomie et le mode de pensée des enseignants en limitant les pratiques considérées comme acceptables dans le système éducatif norvégien. Contrairement à la pluralité des conceptions et à la logique de marché qui prédominent en Angleterre, la conception même de ce qui peut être une « bonne éducation » en Norvège reste étroitement encadrée par la pédagogie nordique et son insistance sur la formation intégrale des individus et de leur identité sociale. En ce sens, elle constitue un puissant script cognitif (Zapp et al., 2018) s'opposant à une focalisation exclusive sur des résultats mesurables tels que les scores aux tests. Cela dit, on observe actuellement en Norvège une attention croissante portée aux tests dès le plus jeune âge. Ainsi, l'« ère de la preuve » pourrait s'y imposer dans le futur. Dans cette perspective, on observe également une insistance croissante sur des concepts tels que l'exemplarité, c'est-à-dire l'apprentissage par mimétisme des pratiques des enseignants expérimentés (Korsgaard et Clausen, 2022), ce qui peut être considéré comme une autre forme d'adhésion à « ce qui fonctionne ». Ces pressions ne sont pas régulatrices comme en Angleterre, mais relèvent d'un registre cognitivo-culturel et influencent la légitimité des manières de penser et d'agir au sein de la profession enseignante. Il est difficile, voire impossible, de critiquer les mantras de la pédagogie nordique ou de proposer des approches alternatives sans les intégrer à l'intérieur même du cadre cognitif qu'elles imposent.

<sup>7</sup> <https://neu.org.uk/latest/press-releases/majority-teachers-considered-leaving-over-ofsted>

## C. La numérisation

Dans les deux cas, l'accent a été mis sur la numérisation de l'éducation, comme c'est également le cas dans le reste du monde (Unesco, 2023). La Norvège a été l'une des premières à adopter la numérisation à l'école, chaque enfant recevant un appareil numérique personnel, tel qu'un iPad, dès son entrée à l'école. Cependant, selon l'actuel ministre de l'Éducation, elle s'oriente actuellement vers une possible dénumérisation de l'éducation, en particulier pour les plus jeunes. La numérisation a suscité une forte résistance, notamment en raison de l'impression qu'elle entrave une « bonne pédagogie », du manque de contrôle sur les logiciels utilisés (par exemple, la plupart des enseignants ne peuvent pas concevoir leurs propres applications) et du caractère *top-down* du processus de numérisation. Ce rejet s'est aussi nourri des valeurs néolibérales associées à la figure du « citoyen numérique », qui rompent avec l'accent mis par la pédagogie nordique sur l'humanisme (Høydal & Haldar, 2021). Il est intéressant de noter, comme pour le « choc de la pratique » mentionné précédemment, que la plupart des recherches sur le sujet en Norvège sont menées par des étudiants en master.

L'Angleterre, en revanche, reste marquée par une fragmentation, les initiatives de numérisation étant mises en œuvre de manière hétérogène selon les écoles, tandis que la résistance des enseignants semble y être plus faible qu'en Norvège.

## D. Tension entre autonomie et soutien

Le dernier élément de contrainte institutionnelle à l'autonomie concerne le besoin de soutien professionnel. Un argument fort en faveur de la restructuration de l'éducation en Angleterre dans les années 1980, était la nécessité de soutenir les enseignants qui se sentaient souvent quelque peu seuls en classe (Helgetun, 2021). Aujourd'hui, certains considèrent que l'équilibre s'est aujourd'hui déplacé de manière excessive vers un modèle de « soutien » fortement encadré par l'État, mais peu souhaitent revenir à un modèle éducatif de type « laissez-faire », qui impliquerait la disparition de cette structure de soutien. En Norvège également, les enseignants expriment le souhait d'être guidés et d'avoir des instructions claires plutôt que d'être livrés à une autonomie totale (Furu et al., 2020). De plus, en Angleterre, depuis le « Grand Débat » des années 1980, un consensus s'est formé autour de l'idée d'un minimum de supervision des enseignants en raison de la fonction sociétale de l'éducation (Jones, 2016 ; Phillips, 2001), une vision qui est sans doute présente en Norvège depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle (Letendre et al., 2025). La difficulté semble alors être de trouver le délicat équilibre entre autonomie et soutien. De fait, au fil des différents thèmes abordés dans cette brève note de recherche, cet équilibre délicat apparaît comme un fil conducteur récurrent.

## IV. Les impasses de l'autonomie trop souvent invoquées

Enfin, à la lecture de la littérature sur l'autonomie de la profession, je suis arrivé à la conclusion que trois grands impensés structurants sont souvent répétés dans le débat houleux sur la professionnalité des enseignants. Premièrement, nombreux sont ceux qui défendent l'importance d'une présence universitaire et la nécessité d'ancrer une profession dans le monde universitaire. Je n'en trouve aucune preuve. Bien au contraire, il semble que des problèmes surgissent systématiquement lorsque l'enseignement est imposé au monde universitaire (ou que le monde universitaire est imposé à l'enseignement), sans autre justification que celle d'une « académisation pour l'académisation ». Ce type d'argument a d'ailleurs suscité de nombreuses résistances face aux réformes de la formation des enseignants basés sur l'université, que ce soit en Angleterre, en Norvège ou en France. En effet, exclure les enseignants qui enseignent au quotidien de la production du savoir professionnel, qu'il s'agisse de la formation des enseignants ou du développement des connaissances futures, paraît fondamentalement contre-productif.

Le deuxième impensé structurant est celui du contrôle pour le contrôle. Par exemple, des acteurs, comme l'État anglais dans les années 1980, ont plaidé en faveur du contrôle et d'un encadrement renforcé de l'éducation, au seul motif que celle-ci est une affaire centrale pour la société. Il s'agissait alors de soustraire le « jardin secret du programme scolaire » à l'autonomie professionnelle des enseignants, au profit d'une surveillance étatique, sans véritable débat sur les modalités de ce contrôle ni sur ses effets potentiellement délétères. Ce positionnement a largement contribué aux problèmes actuels liés à la charge de travail, en raison de l'influence prépondérante de l'*Ofsted*. Si la nécessité d'un certain contrôle sociétal de l'éducation repose sur des justifications logiques et empiriques solides, elle devrait néanmoins faire l'objet d'une réflexion plus fine : que faut-il contrôler, comment et pourquoi ?

Le troisième impensé structurant est peut-être le miroir du précédent : il appelle à la liberté (c'est-à-dire une autonomie totale) au nom de la liberté elle-même. Or, rien ne permet d'affirmer que l'enseignement, ni aucune autre profession d'ailleurs, s'améliore lorsqu'elle est laissée à elle-même, sans régulation. Bien au contraire, il semble que l'État doive jouer un rôle dans la production de connaissances, la régulation des pratiques et la structuration du cadre de l'enseignement (de masse). Les avocats et les médecins sont tous fortement réglementés par l'État, qui légifère, finance les tribunaux et les hôpitaux, et fournit le cadre dans lequel ces professions opèrent. Ce qui devient essentiel, dès lors, n'est pas tant de revendiquer la liberté en soi, mais de déterminer où l'autonomie professionnelle est nécessaire, pourquoi elle l'est, et dans quelle mesure elle peut être accordée.

## Références

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique*. Lanham, Rowman and Littlefield.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Coppe, T., Hoekstra, R., Helgetun, J. B., Schwarzbach, N. R. & van der Velden, M. (2025). Evidence-based research in education: the questionable epistemic status of RCTs. *Critical Studies in Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/17508487.2025.2501960>
- Elkorghli, E. A. B. (2021). The impact of neoliberal globalisation on (global) citizenship teacher education in Norway. *Globalisation, Societies and Education*, 19(5), 610-624. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1872369>
- Engelsen, K. S., Trædal, L. T., Moe, V. F. & Riiser, A. (2024). En forskningsintegret og praksisorientert utdanning? *Uniped*, 47(2), 128-141. <https://doi.org/10.18261/uniped.47.2.5>
- Foster, R. (1999). School-based Initial Teacher Training in England and France: trainee teachers' perspectives compared. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 7(2), 131-143. <https://doi.org/10.1080/1361126990070204>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. University of Chicago press.
- Furlong, J. (2001). Reforming teacher education, re-forming teachers: accountability, professionalism and competence. In R. Phillips & J. Furlong (Eds.), *Education, reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice* (p. 118-135). Routledge.
- Furu, E. M., Skrøvset, S. & Slettback, Å. (2020). Lærere i nye roller som oversettere: Hvilket handlingsrom har de for utvikling? *Norsk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/up.v14.2206>
- Helgetun, J. (2023). The global and the local: idea flows, contexts and the influence of education policy in the 21st century. In *International Encyclopedia of Education* (4 ed.).
- Helgetun, J. B. (2021). *Maintaining and changing institutionalized environments: Teacher education policymaking in England and France compared* [Monographic Dissertation, University of Louvain]. Louvain-la-Neuve. <http://hdl.handle.net/2078.1/250862>
- Helgetun, J. B. (2022). The importance of context: Teacher education policy in England and France compared. In I. Menter (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Palgrave-Macmillan.
- Helgetun, J. B. & Decuyper, M. (2023). One thing can be more than one thing a comparative study of the teacher professionalization app TeacherTapp. *Learning, Media and Technology*, 00(0), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2226876>
- Helgetun, J. B. & Dumay, X. (2021). From scholar to craftsperson? Constructing an accountable teacher education environment in England 1976-2019. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 80-95. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1832986>

- Helgetun, J. B. & Menter, I. (2022). From an age of measurement to an evidence era? Policy-making in teacher education in England. *Journal of Education Policy*, 37(1), 88-105. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1748722>
- Helgetun, J. B., Powell, J. J. & Zapp, M. (2018). Governing Educational Research in Norway: coercion, cooperation or consensus?
- Herdt, J. A. (2021). The Bildung tradition. *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Taylor and Francis.
- Høydal, Ø. S., & Haldar, M. (2021). A tale of the digital future: analyzing the digitalization of the norwegian education system. *Critical Policy Studies*, 16(4), 460-477. <https://doi.org/10.1080/19460171.2021.1982397>
- Jones, K. (2016). *Education in Britain: 1944 to the Present* (2nd ed.). Polity press.
- Korsgaard, M. T. & Clausen, C. H. (2022). Om eksemplaritet og lærer(ud)dannelse. Fra mimesis til autonomi. *Nordic Studies in Education*, 42(3), 289-305.
- Lauglo, J. (Ed.). (1994). *Norsk forskning om utdanning: Perspektiver og veivalg*. Ad notam Gyldendal.
- Letendre, G., Helgetun, J. B., Woo, H. & Ikoma, S. (2025). *The Teacher and The State: A Comparative Analysis of Nordic and East Asian Nations*. Emerald.
- Louis, M. & Maertens, L. (2021). *Why International Organizations Hate Politics*. Routledge.
- Mathou, C., Sarazin, M. & Dumay, X. (2022). Whither employment protections? Deregulation and the flexibilisation of the teaching workforce in the state-funded sector. *Journal of Education Policy*, 37(2), 285-307. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1819568>
- Mathou, C., Sarazin, M. & Dumay, X. (2023). Reshaped teachers' careers? New patterns and the fragmentation of the teaching profession in England. *British Journal of Sociology of Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2167703>
- Menter, I. (Ed.). (2023). *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Palgrave Macmillan.
- Murray, J. & Mutton, T. (2015). Teacher education in England: change in abundance, continuities in question. In *Teacher Education In Times of Change* (pp. 57-74). <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447318538.003.0004>
- Normand, R. (2020). The Politics of Metrics in Education: A Contribution to the History of the Present. In G. Fan & T. Popkewitz (Eds.), *Handbook of Education Policy Studies*. Springer.
- Normand, R., Liu, M., Carvalho, L. K., Andrade Oliveira, D. & LeVasseur, L. (Eds.). (2018). *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession: Global and Comparative Perspectives*. Springer. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5>
- Phillips, R. (2001). Education, the state and the politics of reform: the historical context, 1976-2001. In R. Phillips & J. Furlong (Eds.), *Education, reform and the state: twenty-five years of politics, policy and practice*. Routledge.
- Pons, X. (2014). Les inspections centrales anglaises et françaises : des trajectoires croisées ? *Revue française de pédagogie* (186). 23-33. <https://doi.org/10.4000/rfp.4397>

Sivesind, K., & Karseth, B. (2019). An officially endorsed national curriculum: institutional boundaries and ideational concerns. *Curriculum Perspectives*, 39(2), 193-197. <https://doi.org/10.1007/s41297-019-00074-4>

Tjeldvoll, A. (2025). Pedagogikk. In M. Solberg (Ed.), *Store Norske Leksikon*. Unesco (2023). *An ed-tech tragedy?*

Whiting, C., Whitty, G., Menter, I., Black, P., Hordern, J., Parfitt, A., Reynolds, K. & Sorensen, N. (2018). Diversity and complexity: Becoming a teacher in England in 2015-2016. *Review of Education*, 6(1), 69-96. <https://doi.org/10.1002/rev3.3108>

Wiborg, S. (2013). Neo-liberalism and universal state education: the cases of Denmark, Norway and Sweden 1980–2011. *Comparative Education*, 49(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/03050068.2012.700436>

Zapp, M., Helgetun, J. B. & Powell, J. J. W. (2018). (Re)shaping educational research through ‘programmification’: Institutional expansion, change, and translation in Norway. *European Journal of Education*, 53(2), 202-217. <https://doi.org/10.1111/ejed.12267>

Zapp, M., Marques, M., & Powell, J. J. W. (Eds.). (2018). *European educational research (re)constructed: institutional change in Germany, the United Kingdom, Norway, and the European Union*. Symposium books.