

Référentiels de compétences professionnelles pour les enseignants : quels succès et quels défis liés à leur mise en œuvre en Australie ?

Kairen Call, université de la Sunshine Coast, Queensland

Introduction

Les normes professionnelles pour les enseignants sont courantes dans les systèmes éducatifs du monde entier. Souvent mises en œuvre pour renforcer la crédibilité de l'éducation, elles sont considérées comme une évolution du modèle d'efficacité industrielle, dans le but de produire du capital humain (Dowrick, 2002). C'est ce concept de capital humain, dérivé de l'économie de la connaissance, qui est au cœur du professionnalisme et qui est à l'origine des normes professionnelles (Freidson, 2001). Récemment, les normes professionnelles sont devenues synonymes de transmission de connaissances, de compétences spécifiques et d'éthique stricte (Grunder, 2016). Nombreux sont ceux qui affirment que les normes professionnelles pour les enseignants possèdent les moyens de développer la qualité de l'enseignement dans le but d'améliorer les résultats des élèves (Barber & Mourshed, 2007 ; Hargreaves & Fullan, 2012 ; Hattie, 2009 ; OCDE, 2011). À l'inverse, d'autres soutiennent que ces affirmations ne sont pas fondées (Hudson, 2009 ; Tuinamuana, 2011), arguant qu'il s'agit d'une forme de performativité appliquée par le biais du jugement, de la comparaison et du contrôle (Ball, 2003), agissant simplement comme un mécanisme de gestion et de mesure de la performance, de la conformité et de la responsabilité (Sachs, 2005). D'autres enfin mettent en garde contre le fait que ces normes ne sont pas la solution miracle qui peut résoudre tous les problèmes éducatifs (Darling-Hammond, 1998). Mais qui, comme l'affirme audacieusement Tuinamuana (2011), « s'opposerait à ce que les écoles respectent certaines normes professionnelles ? » (p. 74).

La controverse est bien présente et, en l'absence de données démontrant leur efficacité à atteindre leurs objectifs déclarés d'amélioration des résultats des élèves, les nations se tournent vers les nombreux pays qui ont déjà mis en place des normes professionnelles pour les enseignants afin de s'en inspirer. L'Australie est l'un de ces pays. Elle a entamé son parcours national vers la mise en œuvre de normes professionnelles en 2009, après de nombreuses années de discours et de politiques visant à relever les normes d'enseignement (Call, 2018). Une quinzaine d'années plus tard, les recherches ont révélé quelques succès, mais aussi mis en lumière de nombreux défis. C'est cette connaissance qui constitue une source d'information précieuse pour les pays qui envisagent de rejoindre l'Australie dans cette aventure des normes professionnelles. Par conséquent, cette note vise à synthétiser la compréhension du raisonnement, des types, des caractéristiques et des complexités des normes professionnelles pour les enseignants, tout en examinant les succès et les défis de la mise en œuvre de ces normes professionnelles d'un point de vue australien.

I. Historique

Le plaidoyer en faveur de normes professionnelles de type managérial, issues de l'industrie et appliquées à l'enseignement, remonte aux États-Unis en 1946 avec la création de la *National Commission on Teacher Education and Professional Standards* (Commission nationale sur la formation des enseignants et les normes professionnelles). Dans les années 1960, le directeur exécutif de cette commission a appelé la profession à créer ses propres normes professionnelles avant que d'autres, extérieurs au domaine, ne cherchent à contrôler la profession en lui imposant des normes. Peu après, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a été créée, avec pour mandat d'aider les pays membres à « trouver des solutions communes à des défis communs » (OCDE, 2011). Ce mandat s'est confirmé lorsque l'OCDE s'est positionnée en tant que moteur de la politique mondiale de l'éducation avec son rapport de 1994 intitulé « Normes de performance dans l'éducation : en quête de qualité ». Depuis lors, les rapports et la doctrine de l'OCDE ont dominé le paysage éducatif et façonné la politique de l'éducation au niveau mondial (Paul et al., 2014), en particulier en ce qui concerne les concepts souvent alignés des compétences des enseignants et des normes professionnelles pour les enseignants.

Le lien entre l'OCDE et les normes professionnelles pour les enseignants est devenu inextricable en 2000 lorsque l'OCDE a lancé son Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Réalisée auprès d'élèves des pays participants appartenant à la tranche d'âge requise (de 15 ans et 3 mois à 16 ans et 2 mois), cette évaluation teste leurs compétences et leurs connaissances en lecture, en sciences et en mathématiques. Plus de 80 pays participent actuellement à PISA et, au vu de leur position dans le classement PISA, les pays sont monopolisés par le choc PISA (Santos & Centeno, 2023). Souvent dû à une présentation étroite des résultats du PISA, c'est ce choc qui perpétue une approche réactionnaire de la politique éducative. Par exemple, le gouvernement japonais, dont les élèves de 15 ans lui ont permis d'atteindre une position raisonnablement élevée dans l'enquête PISA, a abandonné des programmes d'éducation en raison d'une baisse perçue des résultats de l'enquête PISA (Aoki, 2016 ; Takayama, 2008). Au Royaume-Uni et en Australie, leurs positions souvent décriées dans le classement PISA ont été utilisées pour valider la nécessité d'améliorer les compétences des enseignants par la mise en œuvre de normes professionnelles pour les enseignants (Call, 2024). L'OCDE ayant proclamé l'impact positif des normes professionnelles pour les enseignants sur les résultats des élèves (OCDE, 2011), il est difficile pour les nations d'ignorer l'appel à se conformer.

Les difficultés inhérentes à la décision d'appliquer, de concevoir et de mettre en œuvre des normes professionnelles pour les enseignants tiennent à leur nature même. Les pays ont traditionnellement opté pour l'un des deux formats suivants : développement ou réglementation (Sachs, 2005). Les normes professionnelles réglementaires sont données à la profession pour normaliser la pratique et sont liées à l'accréditation, à la certification et à l'enregistrement (Cervero, 1988 ; Cervero & Azzaretto 1990). Cette forme de normes professionnelles pour les enseignants fournit une vision pour des objectifs communs et sert de ligne directrice pour les parties prenantes ; elles expriment les attentes dans un format accessible à tous, ce qui favorise la transparence (Leech, 2007), la responsabilité (Sachs, 2005) et la cohérence des pratiques au sein du système éducatif (Hudson et al., 2016). À l'inverse, les

normes professionnelles évolutives sont motivées par une volonté interne d'améliorer la qualité de l'enseignement grâce à un apprentissage de professionnel autonome (Sachs, 2005). Une approche évolutive des normes professionnelles pour les enseignants tient compte des conditions contextuelles de l'enseignement, où des conversations authentiques ont lieu, axées sur la manière dont les enseignants peuvent permettre à leurs élèves d'apprendre (Talbot, 2016). C'est dans le cadre de cette approche évolutive que l'expertise et l'innovation sont respectées, que des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie sont offertes et que les connaissances des enseignants sont valorisées (Sachs, 2005).

L'Australie est l'un des pays qui a guidé ces décisions en adoptant une combinaison de normes professionnelles réglementaires et évolutives pour les enseignants – un modèle hybride. Les normes professionnelles australiennes pour les enseignants (*Australian Professional Standards for Teachers* – APST), qui portent bien leur nom, offrent un point de vue solide pour mieux comprendre les complexités de la mise en œuvre des normes professionnelles dans un paysage éducatif de plus en plus géré au niveau national.

II. Le contexte australien

Les normes professionnelles australiennes pour les enseignants (APST) ont été rendue obligatoire par le gouvernement fédéral australien à la fin de l'année 2009 et ont été qualifiées de « plus grande priorité » pour l'Institut australien de l'enseignement et de la direction des écoles nouvellement créé (AITSL, 2011, p. 72). Les APST ont ensuite été élaborées, en consultation avec les parties prenantes, au cours de l'année 2010. Ce processus consultatif leur a permis de progresser rapidement et, surtout, d'être approuvées par toutes les parties prenantes, avant d'être mises en œuvre à l'échelle nationale au début de l'année 2011. À cette époque, le thème principal était que les APST devaient apporter un changement transformationnel en fournissant une mesure d'assurance qualité sous la forme de normes professionnelles qui fonctionnent comme « une déclaration publique de ce qui constitue les compétences d'un enseignant » (AITSL, 2011, p. 3). En outre, l'AITSL a affirmé que l'APST fournirait aux enseignants un langage commun pour communiquer et collaborer, pour informer leur développement professionnel, pour reconnaître leur succès, pour aider à rehausser le statut de l'enseignement en tant que profession, et pour répondre à la promesse – bien que non prouvée – d'améliorer les résultats des élèves (AITSL, 2011).

Élaborées pour favoriser le changement transformationnel en définissant les attributs, les compétences et les pratiques des enseignants à différents stades de leur carrière, les APST, telles que définies par l'AITSL, avaient pour objectifs : i) d'orienter la réforme de l'accréditation des programmes de formation initiale des enseignants ; ii) de faire partie des processus d'enregistrement des enseignants¹ ; iii) de soutenir la transition des enseignants entre les

¹ En Australie, les enseignants doivent être titulaires d'un diplôme de licence en éducation (premier cycle) d'une durée minimale de quatre ans ou d'un master en enseignement (deuxième cycle) d'une durée minimale de 18 mois, axé sur l'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire. À l'issue de leurs études, ils doivent demander leur inscription pour enseigner dans l'État correspondant. Le processus d'enregistrement de chaque État est régi par une autorité réglementaire étatique. Son rôle est de gérer le processus d'enregistrement des enseignants nouvellement diplômés, y compris la vérification de leurs antécédents judiciaires, ainsi que le renouvellement annuel de leur enregistrement. L'enregistrement des enseignants fait office de licence pour enseigner dans un État

différents « étapes de leur carrière » ; et iv) de contribuer au développement professionnel des enseignants (AITSL, 2013). Trois de ces quatre objectifs étant de nature réglementaire, ils ont servi à souligner la position des APST en tant que mesures de responsabilité et de performance par rapport à leur utilisation par les enseignants en formation initiale et en exercice pour leur apprentissage professionnel autonome (Sachs, 2016). Les objectifs principalement réglementaires de l'AITSL pour les APST reflètent l'héritage néolibéral de l'Australie en matière d'éducation, avec une valeur accordée à la responsabilité et à la conformité. Dans ce contexte, les APST sont considérées comme des mesures de performance et non comme un mécanisme de développement qui favoriserait l'indépendance des enseignants (Sachs, 2016). Cette orientation délibérément réglementaire a été conçue par l'AITSL comme un moyen de privilégier l'adoption des APST par rapport à leur utilisation autonome dans cette phase d'implémentation (AITSL, 2016).

III. Les APST, leur architecture et leur mise en œuvre

Mises en œuvre à l'échelle nationale, les APST s'articulent autour de quatre niveaux d'enseignement, qui définissent les attentes professionnelles de tous les enseignants. Connus sous le nom d'*étapes de carrière*, ces niveaux couvrent un spectre allant du niveau licence jusqu'aux niveaux avancés d'expertise en classe. Le niveau *Graduate* s'adresse aux enseignants en formation initiale inscrits dans des programmes d'études de formation initiale des enseignants (ITE). En revanche, les trois autres niveaux de carrière, à savoir « compétent », « hautement accompli » et « enseignant principal », sont destinés aux enseignants qualifiés et employés qui exercent dans les écoles publiques et privés. L'architecture des APST repose sur trois domaines professionnels : la connaissance, la pratique et l'engagement (voir figure 1). Sept normes générales sont réparties entre les domaines, qui comprennent des thèmes généraux de compétences professionnelles liés à l'amélioration des résultats des élèves par le biais de ce que l'on pourrait appeler *le cycle d'enseignement et d'apprentissage*, depuis la connaissance des élèves et du contenu de l'apprentissage (normes 1 et 2) jusqu'à l'engagement professionnel et à l'éthique (normes 6 et 7). Comme le montre également la figure 1, trente-sept attentes individuelles des APST sont réparties entre ces sept normes globales, par le biais des « *Focus Areas* » (Domaines Cibles).

particulier, et les enseignants doivent obtenir un enregistrement pour chaque État dans lequel ils souhaitent enseigner.

Figure 1 : Typologie des ASPT

Domaines						
Connaissances professionnelles		Pratiques professionnelles			Engagement professionnel	
Norme 1	Norme 2	Norme 3	Norme 4	Norme 5	Norme 6	Norme 7
Connaître les élèves et leurs modes d'apprentissage.	Connaître le contenu et savoir comment l'enseigner	Planifier et mettre en œuvre un enseignement et un apprentissage efficaces	Créer et maintenir des environnements d'apprentissage sûrs et bienveillants	Évaluer, fournir une rétroaction et en rendre compte des apprentissages des élèves	S'engager dans une formation continue	Collaborer de manière professionnelle avec les collègues, les parents/tuteurs et la communauté.
Domaines APST 1.1 to 1.6	Domaines APST 2.1 to 2.6	Domaines APST 3.1 to 3.7	Domaines APST 4.1 to 4.5	Domaines APST 5.1 to 5.5	Domaines APST 6.1 to 6.4	Domaines APST 7.1 to 7.4

Dans le cas de l'APST 1.1, le descripteur exige des enseignants en formation qu'ils démontrent leur connaissance et leur compréhension de l'objectif APST. Bon nombre des descripteurs APST au stade de carrière *Graduate* exigent des enseignants en formation qu'ils démontrent leur connaissance, leur compréhension et leur considération envers les élèves, et en matière d'enseignement, leur capacité à planifier, à organiser et à décrire. Ces attentes augmentent progressivement, les enseignants au stade de carrière « compétent » devant être capables d'utiliser, de concevoir, de développer et d'organiser l'objectif APST. Au stade de carrière « hautement accompli », les enseignants doivent être capables de sélectionner, développer, soutenir, évaluer, innover, analyser, examiner et répondre à l'objectif de l'APST. Au stade de carrière « enseignant principal », ils doivent diriger leurs collègues, innover, initier, surveiller, évaluer, examiner, mettre en œuvre, promouvoir, coordonner et développer l'objectif de l'APST.

Figure 2 : APST en fonction du stade de carrière

Étape de carrière APST	ITE	Enseignants qualifiés et en activité		
	<i>Graduate</i>	Compétent	Hautement accompli	Enseignant principal
APST 1	Connaître les élèves et leurs modes d'apprentissage.			
Domaine APST 1.1	Développement physique, social et intellectuel et caractéristiques des élèves			
APST 1.1 Descripteur	Montrer une connaissance et une compréhension du développement physique, social et intellectuel et des caractéristiques des élèves, ainsi que de la manière dont ces éléments peuvent affecter l'apprentissage.	Utiliser des stratégies d'enseignement fondées sur la connaissance du développement et des caractéristiques physiques, sociales et intellectuelles des élèves afin d'améliorer leur apprentissage.	Choisir parmi un répertoire adaptable et efficace de stratégies d'enseignement pour s'adapter au développement physique, social et intellectuel et aux caractéristiques des élèves.	Guider ses collègues pour sélectionner et développer des stratégies d'enseignement afin d'améliorer l'apprentissage des élèves en utilisant la connaissance du développement et des caractéristiques physiques, sociales et intellectuelles des élèves.

Avec les 37 descripteurs des APST en place pour chaque étape de la carrière, la difficulté rencontrée par l'AITSL était, comme l'a déclaré Ingvarson à l'époque, de « faire adhérer les enseignants » (Ingvarson, 2010, p. 67), d'autant plus que l'un des défis connus des normes professionnelles pour les enseignants réside dans leurs impacts sur les enseignants eux-mêmes. La littérature indique que l'engagement des enseignants vis-à-vis des normes professionnelles est entravé par des mesures de reddition de comptes et de conformité (Ingvarson, 2010), ainsi que par des problèmes potentiels liés au fait que les enseignants les utilisent comme une série de cases à cocher (Zionts et al., 2006 ; Timperley, 2011, p. 5). C'est peut-être avec ces préoccupations à l'esprit que les APST ont été lancées au niveau national en tant que mécanisme de développement pour les enseignants en poste, et comme mécanisme de régulation pour les enseignants en formation ainsi que pour les organismes de formation initiale des enseignants (ITE). En Australie, les établissements d'enseignement supérieur peuvent obtenir l'accréditation du programme ITE, la majorité d'entre eux étant des universités, et le reste étant des collèges et des institutions².

² Les établissements d'enseignement supérieur délivrent des diplômes de l'enseignement supérieur, tels que des licences, des masters et des doctorats.

Les impacts réglementaires ont été ressentis de manière particulièrement forte par les organismes de formation initiale des enseignants (ITE), auxquels il incombe d'obtenir l'accréditation de leurs programmes tous les cinq ans pour pouvoir continuer à proposer chacune de leurs formations. Le processus d'accréditation se déroule en deux étapes, et chacune d'elles exige des établissements ITE qu'ils investissent beaucoup de temps et d'argent pour cartographier précisément où et comment les différents descripteurs des APST sont enseignés, pratiqués et évalués dans leurs cursus. Ce processus s'appuie sur un ensemble de normes de programmes de plus en plus volumineux, révisé à plusieurs reprises : en 2015, 2018, 2019, puis à nouveau avec un addendum ajouté en 2023 (AITSL, 2025). À chaque révision, les établissements ITE doivent reconcevoir les cours concernés afin d'assurer leur alignement avec les APST et les nouvelles normes, ce qui représente un coût et une charge de travail considérables. Cependant, sans accréditation officielle de leurs programmes par les régulateurs des États, les enseignants en formation ne peuvent pas obtenir leur diplôme ni leur inscription pour enseigner dans une école australienne.

Il faut sans doute s'attendre à ce que toute initiative politique nouvelle, telle que les réformes alignées sur les APST, fasse l'objet d'ajustements. Cependant, dans les pays où de telles réformes ont été mises en œuvre, des signes de fatigue face aux réformes ont été observés parmi les parties prenantes (Evans, 2022) et certains ont appelé à analyser de manière critique les « acteurs clés » des politiques de réforme, à résister à la « régulation stricte de la formation initiale des enseignants » (Dwyer et al., 2020) et à produire des preuves empiriques explorant l'impact réel des réformes de la formation des enseignants (Barnes & Cross, 2020, p. 320). Les réformes en cours ont également montré un « impact délétère sur le statut professionnel » (Larsen & Mockler, 2023, p. 1063) et tendent à renforcer une « vision déficiente des enseignants » (Barnes, 2021, p. 8). Néanmoins, l'affirmation selon laquelle les APST offrent ce que l'AISTL considère comme une « assurance incontestable de qualité professionnelle » (AITSL, 2016) montre que les APST sont appelées à demeurer un outil pour définir le standard minimal de qualité des enseignants.

IV. Les APST : des références minimales

En démontrant la maîtrise de l'ensemble des 37 descripteurs des APST au stade de carrière *Graduate*, un enseignant en formation initiale devient éligible à l'entrée dans la profession. Ainsi, les descripteurs APST à ce stade servent de référence, définissant ce qui constitue le niveau minimal d'enseignement de haute qualité dans les écoles australiennes. Cependant, à ce stade de carrière (*Graduate*), une grande partie de ce que l'enseignant en formation doit prouver par rapport aux descripteurs APST est liée à ses connaissances et à sa compréhension, plutôt qu'à sa capacité à mettre en pratique ou démontrer ses compétences. Bien que ce niveau d'attente basé sur la connaissance offre un point de départ solide, en ancrant la perspective de l'enseignant en formation dans les savoirs liés aux pratiques efficaces, il fixe un seuil relativement bas pour la pratique réelle dans des domaines clés tels que le contenu, la pédagogie, la sécurité des élèves, l'évaluation, le développement professionnel et l'engagement.

D'un point de vue pragmatique, il serait problématique d'évaluer les enseignants en formation sur de nombreux descripteurs APST si ceux-ci exigeaient un niveau de pratique démontrée lors

de leurs expériences en milieu scolaire. Notamment, la possibilité pour les enseignants en formation de démontrer et appliquer certains descripteurs APST dépend de la survenue de scénarios spécifiques dans les classes, qui ne sont jamais garantis. Une telle exigence entraverait donc leur capacité à atteindre le statut *Graduate*. Ce problème se manifeste lorsque des enseignants en formation rapportent rencontrer des difficultés à expérimenter certains descripteurs APST en milieu scolaire, comme soutenir des élèves en situation de handicap (APST 1.6), enseigner aux élèves aborigènes et insulaires du détroit de Torres (APST 2.4), interagir avec les parents/tuteurs (APST 7.3) et rendre compte des apprentissages des élèves (APST 5.5) (Hudson et al., 2016). À l'inverse, les enseignants en formation gagnent en confiance lorsqu'ils ont l'occasion de prouver leur capacité à démontrer et appliquer des descripteurs APST, tels que appliquer le programme pour concevoir des leçons (APST 3.2), compétences en communication (APST 3.5), gestion des attentes en classe (APST 4.2) et réponse aux retours des superviseurs sur leur pratique (APST 6.3) (Hudson et al., 2016).

Bien que le niveau de réussite aux APST et la gestion des expériences liées aux descripteurs représentent un défi clair pour l'AITSL, selon les attentes actuelles, le standard minimal démontre la capacité de l'enseignant en formation à être ce que le Teacher Education Ministerial Advisory Group (TEMAG) a qualifié de « *Classroom Ready* » (TEMAG, 2015). La notion de *classroom readiness* est controversée, car elle se concentre sur les compétences techniques du métier d'enseignant tout en négligeant les composantes non cognitives (Newman, 2025). Hudson et ses collègues (2021) soutiennent que la *classroom readiness* nécessite des soutiens pédagogiques, un sentiment d'appartenance et de connexion, une compréhension des systèmes, procédures et communautés scolaires, ainsi qu'une conscience du rôle de l'école dans la communauté élargie, tous ces éléments relevant des domaines non cognitifs.

V. Les APST : techniques *versus* non-cognitives

La caractéristique principale des APST (domaine et descripteurs) réside dans l'accent mis sur l'ensemble des connaissances et compétences de l'enseignant. Le contenu des APST tend à se concentrer sur les compétences techniques nécessaires à l'enseignement, tout en négligeant les compétences non cognitives que la littérature montre comme contribuant largement au succès des enseignants (Taylor, 2016), telles que les compétences interpersonnelles (Martine & Collie, 2019), la motivation (Korthagen & Evelein et al., 2019), l'auto-efficacité (Pedota, 2015; Loughland, 2019), la résilience (Gu, 2014), et l'adaptabilité (Collie & Martine, 2016 ; Loughland, 2019 ; Collie et al., 2020). Lorsque ces compétences non cognitives sont développées, elles ont un impact positif sur les croyances, attitudes et comportements des enseignants. Plus important encore, elles favorisent la capacité de l'enseignant à mettre en pratique ce qu'il sait sur l'enseignement et son efficacité en tant que praticien (Teng & Alonso, 2022). Fondamentalement, les connaissances d'un enseignant sont amplifiées par ses capacités non cognitives, faisant des deux éléments des partenaires efficaces dans le développement holistique des enseignants. Les enseignants eux-mêmes ont signalé cette lacune, remarquant que les APST ne prennent pas en compte les qualités et attributs, parfois indéfinissables, nécessaires à l'enseignement (Adoniou & Gallagher, 2017).

À une époque où le rôle de l'enseignant devient de plus en plus complexe et influencé par les changements sociétaux, le fait que les dimensions non cognitives de l'enseignement, susceptibles de soutenir le développement des enseignants, ne soient pas prises en compte constitue une occasion manquée. Cette lacune affecte particulièrement les enseignants en formation initiale. Lors de ces premières étapes de la formation, l'idée se consolide que l'enseignement efficace se réduit à l'application d'un ensemble de compétences techniques, plutôt qu'à un équilibre entre compétences techniques et non cognitives. Les APST sont présentées comme le repère de la qualité enseignante, établissant un lien entre compétences techniques, qualité et efficacité de l'enseignant (Teng & Alonso, 2022). Avec une attention concentrée sur les dimensions techniques, un enseignant ne peut appliquer les APST que pour évaluer le niveau de son expertise technique, ce qui lui fournit une étiquette ou une mesure de succès, mais sans jamais l'aider à acquérir les compétences non cognitives nécessaires pour atteindre des niveaux plus élevés de maîtrise et de réussite (Teng & Alonso, 2022).

Cette focalisation sur l'acquisition d'un ensemble de compétences définies réduit l'activité critique du rôle de l'enseignant : il apprend ce qui fonctionne et comment appliquer ces approches, plutôt que de réfléchir de manière créative à des solutions adaptées à son contexte (Giroux, 2013 ; Kumaravadivelu, 2003 ; Reid & O'Donaghue, 2004). De plus, les enseignants se trouvent dans une situation où la primauté des dimensions techniques, via les normes professionnelles, divise les enseignants en deux camps : « ceux qui sont bons, justes et forts, et ceux qui sont mauvais, faibles et erronés » (Hargreaves, 2003, p. 138). Le fait que les APST se concentrent exclusivement sur les connaissances techniques comme moyen d'améliorer la pratique enseignante crée une lacune potentielle dans leur capacité à soutenir l'apprentissage professionnel des enseignants en formation et en exercice, l'un des objectifs clés de l'AITSL.

VI. Les APST et l'apprentissage professionnel

La conception hybride, à la fois réglementaire et développemental, des APST permet de les utiliser pour soutenir l'apprentissage professionnel des enseignants en formation et en exercice. En tant que quatrième objectif principal de l'AITSL, l'usage des APST pour l'apprentissage professionnel offre aux enseignants une voie de développement leur permettant de s'engager avec les APST selon leurs propres termes et dans leurs contextes. L'AITSL distingue deux formes d'apprentissage professionnel : formel, fourni par l'institution, et informel, développé par l'enseignant lui-même selon son contexte (AITSL, 2016). Pour les enseignants en formation initiale, l'apprentissage formel est conçu dans leurs programmes d'études et géré par les établissements ITE, tandis que l'apprentissage informel concerne leurs besoins professionnels individuels et contextuels, que les établissements peuvent encourager à gérer de manière autonome. Pour les enseignants en exercice, l'apprentissage formel est géré par la direction de l'école, selon les plans stratégiques globaux, et l'apprentissage informel est auto-géré par l'enseignant. Il est donc impératif que les enseignants en formation et en exercice disposent des soutiens nécessaires et de la capacité à gérer eux-mêmes leur apprentissage professionnel informel, en l'alignant sur les APST.

L'AITSL a soutenu cet apprentissage informel via des ressources en ligne gratuites, incluant des vidéos de pratique où enseignants en formation et en exercice partagent leur expérience sur des

descripteurs APST à différents stades de carrière. Des supports supplémentaires permettent la réflexion sur sa pratique, avec des cahiers d'exercices sur des thèmes comme le développement d'un état d'esprit professionnel, la démonstration de l'impact et l'usage des APST. Un outil d'auto-évaluation aligné sur les APST permet aux enseignants d'évaluer leur pratique de manière autonome ou dans le cadre de l'évaluation interne de l'école. Bien que les recherches sur cet outil soient limitées, l'AITSL rapporte qu'en 2023, les enseignants en exercice ont évalué l'utilité des ressources en ligne à 7,3/10, avec 74 % les ayant utilisées dans les 12 derniers mois (AITSL, 2023). De plus, 97 % des enseignants connaissent les APST et 73 % connaissent le Teacher Performance and Development Framework, qui promeut la « création et la performance d'une culture de développement dans toutes les écoles australiennes » (AITSL, 2018, p. 3).

Ce cadre s'inscrit dans le « Charter for the Professional Learning of Teachers », développé par l'AITSL en 2018 comme ressource complémentaire aux APST. Le document explicite les liens entre les APST et l'apprentissage professionnel, tout en reposant, comme il a été dit précédemment, sur des hypothèses non prouvées concernant la relation entre l'utilisation des APST par un enseignant et l'amélioration des résultats de ses élèves (AITSL, 2018). Bien que la charte fournisse des directives claires sur les attentes alignées sur les APST, la définition d'objectifs et les preuves d'actions et d'impact sur l'apprentissage des élèves, elle néglige les enseignants en formation initiale comme parties prenantes pertinentes. Avec un seul domaine cible et descripteur APST aligné sur l'apprentissage professionnel, et sans exigence que les enseignants en formation initiale le mettent en pratique, ceux-ci peuvent atteindre la démonstration de compétence — le standard minimal de haute qualité d'enseignement — simplement en démontrant leur connaissance technique de l'apprentissage professionnel.

Cette lacune dans la capacité des APST à soutenir le seul des objectifs de l'AITSL à portée développementale devient particulièrement patent lorsque la recherche montre que les enseignants en formation ressentent le besoin d'être guidés dans leur apprentissage (Buchanan et al., 2013). Bien que 80 % des enseignants en formation initiale utilisent les APST, seulement 4 % les utilisent pour leur apprentissage professionnel (Call et al., 2021). Le problème est accentué par le fait que 80 % des enseignants en formation initiale ne parviennent pas à identifier correctement ce qu'est l'apprentissage professionnel (Peterson-Ahmed et al., 2018). Cela illustre que la majorité des enseignants entrant dans le métier n'ont aucune pratique autonome pour utiliser les APST afin d'orienter leur apprentissage professionnel informel aux autres stades de carrière. Toutefois, la recherche suggère que des approches responsabilisantes et co-construites peuvent favoriser l'usage des APST par les enseignants en formation initiale pour leur apprentissage professionnel informel, offrant ainsi une piste à l'AITSL pour accroître l'adoption des APST par ce groupe clé (Call, 2024).

Bien qu'il existe des lacunes évidentes dans l'utilisation des APST pour soutenir le développement des capacités d'apprentissage professionnel des enseignants en formation initiale, l'AITSL a joué un rôle important en encourageant les enseignants en exercice à s'engager dans des apprentissages professionnels alignés sur ces normes. Une initiative clé, introduite par le gouvernement fédéral en 2012, a été la certification des deux plus hauts niveaux de carrière : enseignant « hautement accompli » et « enseignant principal », connue sous le nom de certification HALT. Cette certification, administrée par l'autorité de régulation de l'éducation de chaque État, offrait aux enseignants l'occasion de réfléchir de manière critique à leur pratique,

d'obtenir une reconnaissance formelle de leur expertise et se voulait un indicateur fiable de la qualité de l'enseignement (AITSL, 2025).

Les statistiques de l'*Australian teaching workforce* indiquent qu'environ 1 200 enseignants en exercice avaient obtenu la certification HALT à la fin de l'année 2022, sur un effectif total de 307 000 enseignants équivalents temps plein (Australian Bureau of Statistics, 2025). Ce chiffre illustre les difficultés persistantes rencontrées par l'AITSL pour encourager les enseignants à intégrer les APST dans leur apprentissage professionnel informel. Avec 90 % des enseignants déclarant ne rien retirer de la formation continue (Darling-Hammond et al., 2013), un scepticisme marqué quant à la qualité des apprentissages proposés (Windle et al., 2022) – certains enseignants reconnaissant « jouer le jeu » des normes professionnelles pour apaiser leur hiérarchie (Tuinamuana, 2011, p. 78) – et un manque de temps pour s'y engager réellement (Mayer et al., 2005), il n'est pas certain que l'AITSL parvienne à atteindre son objectif de 10 000 enseignants certifiés HALT d'ici la fin de 2025.

Avec l'introduction de la certification HALT, les normes professionnelles australiennes pour les enseignants ont été corrélées à la promotion et à de potentielles augmentations de rémunération, ce qui a pu constituer des obstacles financiers pour l'AITSL, limitant le nombre d'enseignants en exercice ayant la possibilité de recourir aux APST (en vue d'une certification). De plus, le Conseil australien de la recherche en éducation (ACER) a constaté que de nombreux enseignants se sont retirés du processus de certification en raison des exigences lourdes et fastidieuses liées à la démonstration de chacune des 37 composantes des APST. Cette démarche s'avère également coûteuse pour les établissements scolaires, qui doivent accorder du temps supplémentaire aux enseignants pour leur permettre de recueillir et de présenter les preuves nécessaires (Ingvarson & Hollingsworth, 2023). Les enseignants doivent aussi être rassurés sur le caractère transparent et équitable du processus, qui, à ce jour, ne l'est pas pleinement. Bien que l'AITSL ait fourni un cadre d'évaluation pour déterminer l'éligibilité d'un enseignant à la certification HALT, ainsi qu'une procédure d'appel en cas de refus, aucune précision n'a été donnée sur les méthodes utilisées pour évaluer les candidatures (ACER, 2023). Certains régulateurs d'État, comme ceux de l'*Australian Capital Territory* (ACT), ont mis en place leur propre modèle modulaire de certification (Certification Modular Model, CMM), permettant aux enseignants de suivre le processus HALT par modules. Ce modèle favorise le temps, la réflexion et la rétroaction, éléments essentiels à une démarche de développement professionnel (Brown et al., 2025). Les recherches indiquent qu'il s'agit d'une avancée positive, les enseignants considérant le CMM comme une « forme de certification fonctionnelle et évolutive [...] qui renforce leurs connaissances, leurs compétences et leurs pratiques éducatives » (Brown et al., 2025, p. 130).

Conclusion

C'est avec un optimisme certain que l'*Australian Institute of Teaching and School Leadership* (AITSL) a présenté, en 2011, les normes professionnelles australiennes pour les enseignants (APST) à la communauté éducative australienne, dans le but d'impulser un changement transformationnel *via*, comme indiqué précédemment :

- i) l'orientation de la réforme de l'accréditation des programmes de formation initiale des enseignants ;
- ii) l'intégration des normes dans les processus d'enregistrement des enseignants ;
- iii) le soutien à la transition des enseignants entre les différents niveaux de carrière ;
- iv) l'information et la structuration de l'apprentissage professionnel des enseignants (AITSL, 2013).

L'AITSL peut assurément se féliciter d'avoir atteint les trois premiers objectifs, compte tenu des réformes et régulations successives mises en œuvre pour les établissements de formation initiale des enseignants (ITE) et des attentes accrues placées sur les enseignants en formation. En revanche, le quatrième objectif d'AITSL reste en cours de réalisation : les recherches citées dans cette étude mettent en lumière les difficultés rencontrées par l'AITSL pour impliquer les enseignants en formation initiale et en exercice dans l'utilisation des APST dans le cadre de leur apprentissage professionnel informel.

L'Australie se trouve aujourd'hui dans une situation paradoxale, marquée par un mélange hybride de normes réglementaires et développementales, où des forces concurrentes sont censées coopérer. Dans les faits, cependant, les mesures réglementaires prennent le pas sur les approches développementales, réduisant ainsi la marge d'autonomie professionnelle que les enseignants auraient pu acquérir (Dargusch & Charteris, 2018). Si l'AITSL souhaite réellement parvenir à un changement transformationnel dans la pratique quotidienne des enseignants, il lui faut permettre aux enseignants en formation et en exercice de se sentir autonomes et capables de s'engager dans l'utilisation des APST au quotidien (Call, 2024).

Cependant, il convient également de reconnaître que, quelle que soit l'approche adoptée – développementale, réglementaire ou hybride – les pays qui choisissent de mettre en œuvre des normes professionnelles doivent accepter la vulnérabilité inhérente à la remise en question et à l'analyse critique de leurs pratiques qu'impliquent de telles normes (Hargreaves, 2000).

Références

Aoki, M. (2016, December 6). Japan's 15-year-olds perform well in PISA global academic survey. *The Japan Times*. <https://www.japantimes.co.jp/news/2016/12/06/national/japans-15-year-olds-perform-well-pisa-global-academic-survey/>

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2013). *Annual Report: Promoting excellence in the profession of teaching and school leadership*. AITSL.

Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2016). *Insights – Final Report - Evaluation of the Australian Professional Standards for Teachers*. AITSL. https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/final-report-of-the-evaluation-of-the-apst.pdf?sfvrsn=428aec3c_0

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2018). *Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders*. AITSL. [australian-charter-for-the-professional-learning-of-teachers-and-school-leaders.pdf](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/australian-charter-for-the-professional-learning-of-teachers-and-school-leaders.pdf) (aitsl.edu.au)

Australian Institute of Teaching and School Leadership, (2023). *Stakeholder survey results*. <https://www.aitsl.edu.au/research/measuring-our-impact/stakeholder-survey-results-2023>

Australian Institute of Teaching and School Leadership (2025 June 27). *Accreditation Standards and Procedures*. <https://www.aitsl.edu.au/deliver-ite-programs/standards-and-procedures#:~:text=The%20Accreditation%20Standards%20and%20Procedures,to%20driving%20improvement%20in%20ITE>.

Australian Institute of Teaching and School Leadership (2025 June 27). *About Accreditation*. <https://www.aitsl.edu.au/teach/understand-certification-and-halt-status/about-certification>

Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi-org.ezproxy.usc.edu.au/10.1080/0268093022000043065>

Barber, M. & Moursehd, D. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. McKinsey and Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>

Barnes, M. (2021). Policy actors or objects of policy? Teacher candidates' interpretations of 'teacher quality' policy initiatives in Australia. *Teaching and Teacher Education*, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103440>

Barnes, M. & Cross, R. (2020). Teacher education policy reform to improve teacher quality: Substantive reform or just another hurdle? *Teachers and Teaching*, 26(3–4), 307–325. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1832061>

Bourke, T. & Ryan, M. (2022). How is impact defined in initial teacher education policy in Australia? *Teachers and Teaching*, 29(2), 133–149. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2144824>

Brown, B., & Nethsinghe, R. (2025). Benefits and Challenges with the Modular Model of Teacher Certification in Australia: Listening to Teachers' Voices. *Australian Journal of Teacher Education*, 50(1). <https://doi.org/10.14221/1835-517X.6682>

Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P & Louviere, J. (2013). Teacher Retention and Attrition: Views of Early Career Teachers. *The Australian Journal of Teacher Education*. 38(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>

Call, K. (2018). Professional Teaching Standards: A Comparative Analysis of Their History, Implementation and Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 93-108.

Call, K., Christie, M. & Simon, S. (2021). Do Preservice Teachers Believe They Use the Australian Professional Standards for Teachers to Inform Their Professional Learning? *Australian Journal of Teacher Education*, 46(6), 98-114. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n6.6>

- Call, K (2024). *Preservice Teachers' Perspectives of the Australian Professional Standards for Teachers During the Early Stages of Implementation: A Case Study*. Doctoral Thesis.
- Cervero, R.M. (1988). *Effective Continuing Education Professionals*. Jossey-Bass Inc.
- Cervero, R. M, & Azzaretto, J. (1990). *Visions for the future of continuing professional education*. Georgia Center for Continuing Education.
- Collie, R. J. & Martin, A. J. (2016). Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice & Theory*, 38(1), 27–39. <https://doi.org/10.7459/ept/38.1.03>
- Collie, R. J., Guay, F., Martin, A. J., Caldecott-Davis, K. & Granziera, H. (2020). Examining the unique roles of adaptability and buoyancy in teachers' work-related outcomes. *Teachers and Teaching*, 1-15.
- Dargusch, J. & Charteris, J. (2018). 'Nobody is Watching but Everything I do is Measured': Teacher Accountability, Learner Agency and the Crisis of Control. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(10). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43.n10.2>
- Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and Teaching: Testing policy hypotheses from a national commission report. *Educational Researcher*, 27(1), 5-15.
- Darling-Hammond, L., Newton, S.P. & Wei, R.C. (2013). Developing and Assessing Beginning Teacher Effectiveness: The Potential of Performance Assessments. *Education Assessment Evaluation and Accountability*, 23(3), 179-204.
- Dent, M., Bourgeault, I., Denis, L. & Kuhlmann, E. (2016). *The Routledge Companion to the Professions and Professionalism*. Routledge.
- Dowrick, S. (2002). *Investing in the Knowledge Economy: Implications for Australian Economic growth* [Conference Session]. Economic and Social Outlook Conference, Melbourne Institute. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.194.4694&rep=rep1&type=pdf>
- Dwyer, R., Willis, A., & Call, K. (2020). Teacher educators speaking up: illuminating stories stifled by the iron-grip regulation of initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(5), 572–585. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1725809>
- Evans, G. (2022). Back to the future? Reflections on three phases of education policy reform in Wales and their implications for teachers. *Journal of Educational Change*, Vol. 23/3, pp. 371- 396. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09422-6>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third Logic*. Polity Press.
- Giroux, H. (2010). Teachers as transformative intellectuals. In K. Ryan & J.M. Cooper (Eds.), *Kaleidoscope: Contemporary and classical readings in education* (12 ed., pp. 35–39). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

- Giroux, H. A. (2013). Neoliberalism's War Against Teachers in Dark Times. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 13(6): 458–468. <https://doi.org/10.1177/1532708613503769>
- Grunder, H. (2016). The image of teachers: the perception of others as impulses for the professionalisation of teaching. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 152-162, DOI: 10.1080/01416200.2016.1139890
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 20(5), 502–529. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
- Hargreaves, A. (2000). *Four Ages of Professionalism and Professional Learning, Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: education in the age of insecurity*. Open University Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge.
- Hudson, P. (2009). How can preservice teachers be measured against advocated professional teaching standards? *Australian Journal of Teacher Education*, 34(5), 65-73.
- Hudson, S. M., Hudson, P., Weatherby-Fell, N. L., & Shipway, B. (2016). Graduate Standards for Teachers: Final Year Preservice Teachers Potentially Identify the Gaps. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9), 135-151. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n9.8>
- Hudson, S., Young, K., Thiele, C., Hudson, P. (2021). Preparing preservice teachers for rural and remote schools: Is classroom readiness enough? *International Journal of Arts, Humanities and Social Science*, 2(9), 82094.
- Ingvarson, L. (2010). Recognising Accomplished Teachers in Australia: Where have we been? Where are we heading? *Australian Journal of Education*, 54(1), 46-71.
- Ingvarson, L. & Hollingsworth, H. (2 Oct 2023). *One Easy Way to Lead Teachers to the Pinnacle – HALT*. Australian Council for Educational Research.
- Kumaravadivelu, B. (2003) *Beyond methods macrostrategies for language teaching*, New Haven: Yale University Press
- Leech, R. (2007). Stronger, Smarter, Sarra. *Teacher*, 178, 32-41.
- Loughland, T. (2019). The Relationship of Teacher Adaptability, Self-efficacy and Autonomy to Their Adaptive Practices. In: *Teacher Adaptive Practices. Springer Briefs in Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6858-5_4

Martin, A. J, & Collie, R. J. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861–876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>

Mayer, D., Mitchell, J., MacDonald, D., & Bell, R. (2005). Professional Standards for Teachers: A Case Study of Professional Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(2), 159-179.

McKinsey & Company. (2008). Creating organizational transformations, *The McKinsey Quarterly*, July, 1-7. <http://www.mckinseyquarterly.com>.

Newman, R. (2025). What does it really mean to be classroom-ready? Professional agency, autonomy and confidence in beginning teachers. *My College* (online)

https://my.chartered.college/impact_article/what-does-it-really-mean-to-be-classroom-ready-professional-agency-autonomy-and-confidence-in-beginner-teachers/#:~:text=This%20would%20draw%20on%20the%20four%20inter%2Drelated,ways%20that%20are%20responsive%20to%20their%20context.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2011). *PISA in focus 9. School autonomy and accountability: Are they related to student performance?* Accessed 09/01/2020 from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2011/10/school-autonomy-and-accountability_g17a20a6/5k9h362kcx9w-en.pdf

Organisation for Economic Cooperation and Development (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals*. OECD Publishing.

http://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-standards-teaching_standards-and-standards-for-school-principals_5k3tsjqtp90v-en

Organisation for Economic Cooperation and Development (2020). *Pisa for Schools: Your School Name - How your school compares internationally, School Reports, Pisa for Schools, 2020*. OECD. [PISA-for-Schools-School-Report-Template.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-schools-school-report-template.pdf)

Organization for Economic Cooperation and Development (2025). *Constructing Scenarios for the Future of Teaching in Wales*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2e0ac4e6-en> ISBN 978-92-64-75716-5 (PDF)

Organisation for Economic Cooperation and Development (2025, June 27). [The Organisation for European Economic Co-operation \(OECD\) | OECD](https://www.oecd.org/euro-co-operation/) (online).

Paul, A. et al. (2014, May 6). The OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>

Pedota, P. J. (2015). *How can student success support teacher self-efficacy and retention?* The Clearing House, 88(2), 54–61. <https://doi.org/10.1080/00098655.2014.998600>

Peterson-Ahmed, M. B., Hovey, K. A., & Peak, P. K. (2018). Pre-Service Teacher Perceptions and Knowledge Regarding Professional Development: Implications for Teacher Preparation Programs. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), 1-16.

Ranson, S. (2010). Public Accountability in the age of neoliberal governance. *Journal of Educational Governance*, 18(5), 459-480.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268093032000124848>

Reid, A. & O'Donoghue, M. (2004) Revisiting enquiry-based teacher education in neo-liberal times. *Teaching and Teacher Education* 20: 559–570. DOI:[10.1016/j.tate.2004.06.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.002)

Sachs, J. (2005). Teacher Professional Standards: A Policy Strategy to Control, Regulate or Enhance the Teaching Profession? In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone, (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 579-592). Springer.

Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425, doi: 10.1080/13540602.2015.1082732.

Santos, Í., & Centeno, V. G. (2021). Inspirations from abroad: the impact of PISA on countries' choice of reference societies in education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(2), 269–286. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1906206>

Takayama, K. (2008). The Politics of International League Tables: PISA in Japan's Achievement Crisis Debate. *Comparative Education*, 44(4) 387-407.

Talbot, D. (2016). Evidence for non-one: Standards, accreditation and transformed teaching work. *Teaching and Teacher Education*, 58, 80-89. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n9.8>

Taylor, A. (2016). What's missing from the AITSL standards? *Independent Education*, 46(2), 20–22.

Teng, A. & Alonso, D. (2022). Critical Review of the Australian Professional Standards for Teachers: Where are the non-cognitive Skills? *International Journal of Instruction*, 16(1), 605-624.

Teacher Education Ministerial Advisory Group. (TEMAG) (2014). *Action Now: Classroom Ready Teachers*. Department of Education and Training. <https://www.dese.gov.au/teaching-and-school-leadership/resources/action-now-classroom-ready-teachers-report-0>

Timperley, H. (2011). *A Background Paper to Inform the Development of a National Professional Development Framework for Teachers and School Leaders*. AITSL.

<https://www.semanticscholar.org/paper/A-background-paper-to-inform-the-development-of-a-Timperley/991002a3c190eb2b4b71d3997358c14c92a3672a>

Tuinamuana, K. (2011). Teacher Professional Standards, Accountability, and Ideology: Alternative Discourses. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 72-82. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.8>

Windle, J., Morrison, A., Sellar, S., Squires, R., Kennedy, J. & Murray, C. (2022). *Teachers at breaking point: Why working in South Australian schools is getting tougher*. (Report to the Australian Education Union, South Australian Branch). University of South Australia: Adelaide, SA

Zionts, L. T., Shellady, S. M. & Zionts, P. (2006). Teachers' Perceptions of Professional Standards: Their Importance and Ease of Implementation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(3), 5–12. <https://doi.org/10.3200/PSFL.50.3.5-12>