

De la formation continue au développement professionnel des enseignants Que nous apprennent les comparaisons internationales ?¹

Olivier Maulini
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

2020

Que nous apprennent les comparaisons internationales à propos du développement professionnel continu des enseignants ? Je vais ici résumer les conclusions du rapport que j'ai établi pour le CNETS (Centre national d'étude des systèmes scolaires) de Paris (Maulini, 2020). Ce document est basé sur la littérature scientifique existante, mais aussi sur un panorama des pratiques observables sur tous les continents.

Je vais d'abord synthétiser mes principales observations sous la forme de sept constatations. Puis je dessinerai une alternative envisageable pour l'avenir, et son impacts possible sur l'évolution du métier d'enseignant et ce qu'il est coutume d'appeler sa professionnalisation.

Les constats d'abord :

1. La notion de développement professionnel continu est de plus en plus largement utilisée. Elle a entre autres l'avantage de fédérer les opérations de formation initiale, d'entrée dans le métier et de formation continue. Elle permet aussi d'englober les apprentissages formels et informels des enseignants. Mais cette vertu est à double tranchant, puisqu'elle peut noyer certaines étapes-clés dans un tout indifférencié.
2. Les pays les plus avancés ancrent la formation tout au long de la vie dans une formation initiale consolidée. Le fait est que les enseignants qui se sentent les mieux formés sont ceux qui cherchent le plus massivement de nouvelles occasions d'apprendre. Les autres sont plus difficiles à mobiliser.
3. Les conditions-cadres peuvent beaucoup varier, la formation continue et le développement professionnel étant parfois considérés comme des droits, à l'inverse comme des devoirs, ou même comme une partie intégrante et évidente de la charge de travail et de l'emploi du temps. C'est ici que les contextes culturels témoignent de choix différents.
4. Les pays d'Extrême-Orient (Chine, Japon, Corée, Singapour, Hong-Kong, etc.) se caractérisent historiquement par un contrôle socialement distribué, dans lequel les enseignants coordonnent systématiquement leurs pratiques. La conception et l'étude coopérative de leçons font partie du cahier des charges. À partir de ce substrat collectif, des paliers de progression sont formalisés pour les individus, en reconnaissance de leurs efforts de perfectionnement : on peut ainsi passer, au fil de la carrière, du statut de *junior teacher* à celui de *senior teacher*, puis *lead teacher*, et enfin *master teacher*. Chaque grade donne des prérogatives que les grades inférieurs sont tenus de respecter. La hiérarchie des positions

¹ Texte d'une communication au symposium *Teachers' bildung and continuous professional development*, 3rd WCCES Symposium, Lisbonne, 25-27 novembre 2020.

est en somme rendue possible par le primat de l'harmonie, de l'intégration sociale et du contrôle de soi.

5. À l'autre extrémité du continuum, certains pays occidentaux comptent sur les valeurs libérales d'affirmation de soi, de saine compétition et de gratification des performances pour inciter les personnes à se distinguer. Aux Etats-Unis et dans leur zone d'influence s'étendent des pratiques d'audit externe, de classement des établissements, d'imputabilité, de bilans de compétences et de coaching individualisé, les experts de ce monitoring pouvant travailler dans le secteur privé. Ici, la formation est potentiellement un marché, sous-tendu par une culture de l'entrepreneuriat qu'un management public à dominante performative applique aux fonctionnaires de l'État. Ces évolutions peuvent rencontrer une résistance active ou passive des syndicats (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017).
6. Entre ordre bureaucratique (régulé par les statuts) et ordre marchand (régulé par les performances), certains pays tentent de concilier autrement les deux valeurs d'expertise et d'égalité professionnelle. Pour cela, ils impliquent les personnels dans la définition des besoins. Ils rapprochent la formation du travail ordinaire dans les établissements. Ils inscrivent la formation de la relève dans cette dynamique. Ils encouragent et parfois imposent des démarches d'enquête individuelle ou collective. Ils nouent des liens entre la recherche et les projets du terrain. Ils mandatent les directions d'école pour qu'elles organisent des échanges. Ils financent des services d'accompagnement regroupant des spécialistes de la supervision pédagogique et didactique. Ils développent des plateformes numériques fournissant des ressources d'autoformation. Ici, les associations professionnelles sont plus moins impliquées dans la définition des politiques. Le praticien réflexif est le modèle valorisé mais la négociation avec l'employeur est la règle, une tension pouvant toujours exister entre les besoins ressentis par la base et ceux que perçoit le sommet de l'institution (Menter & McLaughlin, 2015).
7. Différentes logiques peuvent ainsi se combiner dans tel ou tel pays, de manière plus ou moins hybride et durable : un soutien à des projets d'établissements volontaires, comptant sur un effet d'entraînement pour diffuser une culture de « l'organisation apprenante » ; des opérations ponctuelles, plus directives et massives de normalisation des pratiques dans des domaines jugés stratégiques (littératie, numératie, prévention du harcèlement, école numérique, etc.) ; une offre auxiliaire de cours, de séminaires ou de stages thématiques librement choisis par les participants ; le regroupement de telles offres dans des formations diplômantes permettant de capitaliser des titres ensuite monnayables sur le marché du travail ; des mesures subsidiaires de contrôle et de sanction pour les praticiens qui n'assumeraient pas leurs obligations. Si les efforts déployés sont toujours censés profiter aux apprentissages des élèves, ils ne le font en réalité que par le biais de variables intermédiaires hétéroclites et parfois antagonistes : des priorités politiques symboliquement affichées ; une efficacité des pratiques scientifiquement définie ; une satisfaction des enseignants subjectivement ressentie ; une rationalité limitée dans la gestion des ressources humaines. Des compromis sont partout à l'œuvre, leur acceptation par les professionnels étant apparemment corrélée avec leur impression d'alignement entre leurs attentes et celles de la société (Maulini, Desjardins, Étienne, Guibert & Paquay, 2015).

Ce dernier constat ouvre un espace de débats et de recherches autour des composantes du développement professionnel des enseignants : dans les démocraties avancées, les équilibres

entre facteurs endogènes et facteurs exogènes d'évolution sont forcément complexes à trouver, et jamais définitifs. On peut douter qu'un modèle idéal fasse rapidement l'unanimité. L'alternative majeure pourrait concerner le rôle que les professionnels voudront (ou non) jouer dans l'orientation de leur travail : soit ils prennent sur eux de le normaliser collectivement, et ils gagneront en autonomie collective ce qu'ils perdront en licence individuelle, soit ils refusent de prendre ce risque, et ils subiront d'autant plus les jugements extérieurs qu'ils n'auront pas de référence commune à leur opposer (Malet, Condette, Derivry & Le Coz, 2020). La professionnalisation appelle peut-être moins un corpus idéologique fondateur qu'un processus de formalisation de l'activité enseignante sans arbitrage transcendant, enraciné dans une expérience partagée, discutée et donc raisonnée du métier. De ce processus, les comparaisons internationales sont certainement l'un des leviers.

Pour aller plus loin :

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA : Learning Policy Institute.

Malet, R., Condette, S., Derivry, M. & Le Coz, A. (2020). *De la formation continue au développement professionnel continu des personnels d'éducation. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches*. Paris : Cnesco.

Maulini, O. (2020). *La formation continue et le développement professionnel des personnels de l'éducation. Comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution*. Paris : CNESEO.

Maulini, O., Desjardins, J., Étienne, R., Guibert, P. & Paquay, L. (Ed.) (2015). *À qui profite la formation continue des enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.

Menter, I., & McLaughlin, C. (2015). What Do We Know About Teachers' Professional Learning ? In C. McLaughlin, Ph. Cordingley, R. McLellan & V. Baumfield (Ed.) *Making a difference. Turning teacher learning inside out* (pp. 31-51). Cambridge : Cambridge University Press.