Éducation comparée / nouvelle série, n°16, pp 117 - 202

Note de synthèse

Les politiques de professionnalisation de l'enseignement : conditions de développement, de diffusion et variations dans les usages et les effets.

Régis Malet,
Université de Bordeaux
Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education d'Aquitaine
Laboratoire Cultures, Education, Sociétés - LACES EA7437
France

RÉSUMÉ

La professionnalisation est devenue depuis trois décennies une des notions-clés encadrant les politiques en direction de l'école et des personnels d'éducation au niveau international. Nous analyserons ici les modalités et ressorts de promotion, de diffusion internationale de ce paradigme, ses variations, son évolution et ses effets, son renouvellement (comme la profession enseignante elle-même). Nous présentons des éléments de comparaison internationale concernant les politiques relatives aux conditions statutaires et aux modalités de formation ainsi que des modèles de professionnalisation des enseignants et proposerons des rapprochements et comparaisons par aires politiques et culturelles.

MOTS CLÉS : enseignement – professionnalisation – politiques éducatives – identité enseignante – condition enseignante – comparaison – Europe/Etats-Unis

ABSTRACT

For three decades now professionnalization has become one of the key-notions that organize school and teaching policies at the global level. The research aims at studying the conditions and forms of the promotion and international dissemination of the paradigm, its variations in space and time, its evolution and implementation impacts, and finally its renewal and regeneration (as the teaching profession itself was regenerated). Various elements of international comparison regarding education, training and status policies of teachers will be put in perspective internationally and the models

of professionnalization on different political and cultural areas will be discussed.

KEYWORDS : teaching – professionnalization – educational Policies – teacher identity – teaching condition – comparison – Europe/USA

INTRODUCTION

Défis

L'un des enjeux majeurs auxquels sont confrontés la plupart des pays, dans un contexte de renouvellement massif de la profession, est aujourd'hui de développer des politiques de RH permettant d'attirer et de retenir les enseignants[1]. Il est avéré que bien des enseignants font aujourd'hui l'épreuve quotidienne d'une résistance croissante des élèves au travail scolaire ; conséquence d'une rentabilité sociale de l'école moins assurée et de la présence dans l'école et dans les classes de nouveaux publics plus difficiles, rétifs à la forme scolaire et à l'autorité. Partout, les rapports entre adultes et adolescents se sont transformés, les derniers développant, dans et hors l'école, une ou des cultures propres peu solubles dans la culture scolaire.

Au cours des dernières décennies, l'évolution des systèmes éducatifs s'est en outre accomplie dans le contexte d'une intégration croissante des questions éducatives dans des enjeux d'ordre politique et économique mondiaux. Ce processus a eu pour conséquence une plus grande dépendance des politiques nationales à ces enjeux supranationaux, réduisant les marges d'initiative des Etats nationaux ou les engageant tout au moins à intégrer dans les politiques d'éducation une rationalité supranationale, portée et diffusée par des instances qui ont en la matière une influence décisive (OCDE, Banque Mondiale, Unesco, etc). Dès lors, la mission traditionnelle des systèmes éducatifs de reproduction d'une culture et d'une force de travail nationales n'a plus de sens que dans une perspective mondialisée (Canario, 2007).

1 OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris.

Il y a dans l'examen des phénomènes de circulation, de transfert, de « contagion » (Schram 2000), voire de « contamination » (Barroso, 2005) favorisés par cette évolution de politiques nationales d'éducation et de formation sous influence (Malet 2011), un important enjeu de connaissance pour comprendre le sens des politiques publiques en direction des professions de l'enseignement dans le contexte de la mondialisation.

Ces phénomènes de diffusion de principes de régulation et d'organisation des systèmes éducatifs se déploient en effet sur le plan d'une rationalité économique devenue dominante, qui voit de mots-valises s'imposer dans la plupart des mondes éducatifs, qui tendent notamment à promouvoir une vision à dominante utilitaire du devenir des systèmes éducatifs et à effacer les distinctions classiques entre l'éducation scolaire et la formation. Dans ce contexte, l'évaluation est devenue un paramètre-clé de la régulation des systèmes scolaires dont les instruments se déploient aux différents niveaux des systèmes éducatifs et imprègnent progressivement le travail de ses personnels (Dupriez & Malet 2013). De façon corolaire, la montée sur un plan international de la « rhétorique de la professionnalisation » dans l'enseignement paraît liée aux conceptions classiques de la professionnalisation, mais aussi au fait qu'elle se développe au moment où se fait jour une certaine défiance à l'égard des enseignants : l'expertise, la responsabilité et l'éthique professionnelle se voient ici et là bousculées dans leurs fondements en fixant comme horizon au processus de professionnalisation, ce qui soulève la question du pouvoir dans l'organisation du travail des enseignants et transforme le « professionnalisme classique », fondé sur un idéal de service et un mandat fort avec l'Etat (*Welfare State*) en un professionnalisme flexible (*ibid.*) (Hargreaves 2003).

Sur le fond, une conviction a guidé depuis trois décennies les politiques de professionnalisation, très fonctionnaliste dans ses postulats, qu'une formation professionnelle de haut niveau est propre à produire de meilleurs enseignants et que cela bénéficiera aux élèves, aux écoles et *in fine* aux systèmes éducatifs. Il s'agit d'une rationalisation visant à la fois l'amélioration de la formation et de la qualité des enseignants mais aussi et surtout de l'efficacité et des performances des enseignants dans les classes et les établissements. C'est au reste ce qui a été soutenu dans les premiers rapports

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

De nombreux travaux ont exploré le mouvement de professionnalisation de l'enseignement dans une perspective internationale et ont souligné son caractère polysémique, en principes et en usages (Bourdoncle 1991, 1993 ; Etienne et al. 2009 ; Hargreaves 2003 ; Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009 ; Labaree 1992 ; Tardif et Lessard, 2004 ; Malet, 2008, 2013 ; Tardif et Borgès, 2009 ; Wentzel, Lussi & Malet 2015). L'examen montre en effet qu'aucun véritable consensus n'est clairement établi entre les décideurs politiques, représentants de la profession, responsables de formation et chercheurs quant au sens même de la professionnalisation des enseignants.

Une perspective longitudinale et internationale

Cela rend la synthèse délicate et c'est la raison pour laquelle une perspective sociohistorique, politique et comparatiste est ici mobilisée.

Si la notion de professionnalisation reste fortement controversée, et si les approches critiques de la notion sont nombreuses, comme il en a été rendu compte ailleurs (Malet 2005 et 2009), la professionnalisation sera approchée ici comme « analyseur » des politiques, dispositifs et stratégies de formation des enseignants plutôt que comme véhicule international de normes universelles.

Quels sont les enjeux auxquels la profession d'enseignant est confrontée au niveau international et comment les politiques en direction de l'école et de la profession y font face ?

Observe-t-on des problématiques partagées et des variations locales significatives en matière de préparation à l'exercice du métier et de développement professionnel ?

Quid, dans le contexte international, de l'autonomie professionnelle dans le travail des personnels d'éducation, fondatrice de l'imaginaire professionnel ?

Le choix d'une perspective internationale pour approcher la question des politiques de professionnalisation est une option ferme. Comme l'observent Lallement et Spurk, « la comparaison internationale est une stratégie de recherche et non simplement une méthode » (Lallement & Spurk, 2004 : 14). Par cette option, il s'agit de saisir dans une perspective plus large que ne le permet une perspective française ou même francophone, l'évolution et les débats relatifs à ces enjeux de professionnalisation, depuis le début des années quatre-vingt, afin de situer les ressorts des politiques contemporaines en direction des enseignants – leur condition, leur formation et leur professionnalisation donc – dans la perspective d'évolutions historiques à l'échelle mondiale. L'objectif est de faire apparaître quelques enjeux propres à l'évolution du paradigme de la professionnalisation, dans l'espace européen et au-delà, dont la perception est de notre point de vue souvent opacifiée par les débats proprement nationaux, et parfois instrumentalisé ou idéologisé.

Qu'est-ce qui assure la comparabilité des évolutions et des usages observées ? Notre démarche s'inscrit dans la conception déployée par P. Broadfoot et M. Osborn, qui considèrent que le travail du comparatiste débute avec la construction, au-delà des mots, de « la comparabilité des idées » (Broadfoot & Osborn, 1993). En effet, si les constructions et usages locaux des catégories conceptuelles et catégorielles soulèvent des problèmes de comparabilité, leur déconstruction est utile pour mieux saisir dans leur continuité et leurs variations des phénomènes comparés dans différents contextes nationaux et/ou linguistiques (Moreau 2005).

Cette contribution s'articulera autour de deux temps :

- le premier, interrogera **les ressorts occupationnels, sociopolitiques et sociaux de la montée du paradigme de la professionnalisation dans l'enseignements**, les modèles théoriques qui le mobilisent, et fera le point sur les débats actuels autour des sens donnés et des processus de professionnalisation des personnels de l'éducation pour en pointer les avancées et les limites ainsi que les enjeux pour demain, sur un plan comparatiste et international ;
- le second portera sur **les modèles de formation et les effets des politiques de ressources humaines des personnels d'éducation**, et

des dispositifs de professionnalisation dans différents contextes sociaux, culturels et politiques.

En ce centrant sur le travail de transfert des apports des recherches à la professionnalisation des enseignants dans sa dimension mondialisée et à ses ressorts culturels et politiques, ce texte, qui en prolonge d'autres (Malet 2009, 2010, 2011, 2013, 2015), tente de saisir quelques-uns des effets des politiques de mondialisation sur l'évolution et les usages contemporains de la notion de professionnalisation.

1. DES MISSIONS TROUBLEES POUR DES ENSEIGNANTS SOUS PRESSION

Sur un plan international, les transformations dans l'exercice de la profession enseignante s'expriment aujourd'hui par une extension, une diversification et une complexification des tâches des enseignants. Ces incertitudes ont justifié dans de nombreux contextes l'évolution des contenus et des dispositifs de formation des enseignants visant à armer ces derniers de « compétences professionnelles » pour affronter cette nouvelle donne scolaire. C'est désormais, et plus largement, sur des compétences sociales qui ne sont pas contenues dans les missions et les cultures professionnelles qui fondent l'activité des enseignants, que les enseignants doivent de plus en plus pouvoir s'appuyer (McNess *et. al*. 2004 ; Tardif et Lessard, 1999).

Pour un métier longtemps travaillé par les mythologies du don et de la vocation, il est désormais admis qu'enseigner est un métier qui s'apprend, au-delà de la seule maîtrise des connaissances académiques à transmettre. On peut ainsi considérer que le mouvement vers la professionnalisation de l'activité enseignante s'expriment de façon générale, dans la plupart des contextes nationaux, sur fond diversification et une complexification des tâches des enseignants. Devant composer avec des groupes d'élèves de plus en plus hétérogènes, les enseignants sont appelés à assumer des missions complexes, et se trouvent de plus en plus écartelés entre les cultures qui fondent et légitiment leur activité, et un appel à un élargissement de leur action, sur le plan individuel et collectif, qui peuvent ici et là perturber les normes professionnelles en usage dans tel ou tel contexte

et brouillent leurs missions originaires (Maroy 2005 ; Malet 2008 ; Dupriez & Malet 2013 ; Tardif & Borges 2014).

L'examen des politiques en direction du monde enseignant menées dans les différents contextes nationaux permettent également de saisir l'intensification et la complexification du travail des enseignants. L'Agence Eurydice (2003) attribue ainsi, de façon globale, l'augmentation de charge de travail statutaire des enseignants à l'augmentation des tâches de type gestionnaire; elle associe également ces évolutions à l'introduction d'activités de coordination, de *reporting*, de travail collégial, qui concerne pour l'heure les pays à des degrés divers, mais constituent une tendance lourde.

L'entrée de l'école dans un espace éducatif concurrentiel, combinée à une demande sociale de plus en plus pressante adressée à l'école par ses usagers, un recours croissant aux évaluations nationales au cours de la scolarité des élèves, la promotion d'une organisation scolaire rapprochée de son environnement social et économique mais soumise en retour à des injonctions de responsabilisation et d'évaluabilité de ses performances : autant de bouleversements pour l'école et la profession enseignante, dans leurs modes d'organisation, de formation et de régulation et qui sont repérables dans la plupart des contextes culturels, selon des formes spécifiques.

Au-delà même des attentes parfois contradictoires dont ils font l'objet et des transformations qui encadrent leur activité, les enseignants font, sur les « terrains éducatifs », l'épreuve quotidienne d'une résistance croissante des élèves à la forme scolaire. Cette résistance est à la fois la conséquence d'une rentabilité sociale de l'école moins assurée, et de la présence dans l'école et dans les classes de « nouveaux publics » qui entretiennent une proximité variable avec les savoirs scolaires, publics plus « difficiles », plus rétifs à la culture scolaire et à l'autorité (Ostenilli 2009). Ces évolutions, associées au mouvement « back to the basics » et au développement de nouvelles instances de production et de diffusion des connaissances, questionnent aussi les contenus même d'enseignement (Baluteau, 1999 ; Clarke & Drudy, 2006; Ostinelli 2007). C'est particulièrement vrai dans des contextes nationaux – comme la France – marqués par une tradition éducative de type encyclopédique fondé sur le rationalisme (McLean, 1990), moins préoccupée de l'utilité pratique des savoirs que par la transmission des savoirs disciplinaires et de la

culture, mission sociale qui réfère à des valeurs liées à la transmission de la connaissance et aux vertus civilisatrices des savoirs (Obin, 1991) et dans laquelle les enseignants trouve leur légitimité sociale.

Ces évolutions sont à mettre en rapport avec le renouvellement des catégories de personnels d'éducation dans les écoles. On observe dans la plupart des pays une croissance régulière au cours des dernières décennies des personnels non enseignants dans les établissements (Tardif & Levasseur 2010), assumant diverses tâches techniques, d'accompagnement, de soutien, de prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers, ou d'encadrement. Dans certains pays comme les Etats-Unis, la moitié des personnels intervenants dans les écoles ne sont plus des enseignants (Tardif & Borges 2014). Cela conduit immanquablement à des transformations dans l'organisation du travail dans les établissements qui ont des effets sur les conceptions de la professionnalisation, comme nous le verrons. Dans la plupart des contextes nationaux, l'hétérogénéisation du public scolaire a accru la difficulté des enseignants à gérer les groupes d'élèves qui leur sont confiés ; elle a fragmenté l'activité au rythme de la diversification des niveaux, des filières et des établissements, qui traduisent la prise en charge structurelle des difficultés générées par la massification.

Tout juste, dans la plupart des pays, a été préservée ou instaurée une parité statutaire entre enseignants des différents degrés, qui peine à fonder ou pérenniser l'unité d'une profession profondément éclatée (Brisard & Malet, 2004). Longtemps protégés par un statut social clair et stable, les enseignants sont ainsi aujourd'hui clairement exposés à un trouble par rapport à la visibilité et à la complexification de leur activité.

Professionnaliser les enseignants pour mieux les retenir ?

Face à l'ensemble de ces évolutions, les néo-enseignants se sentent largement démunis, au point qu'à l'heure d'un renouvellement massif de la profession enseignant[2], les risques de pénurie préoccupent les décideurs politiques depuis une bonne décennie, d'autant que l'intérêt pour la profession tend à décroître (Cros & Obin, 2004 ; Eurydice,

2 En 2015, c'est plus de la moitié des enseignants en activité qui ont été renouvelés dans l'ensemble des pays européens en l'espace d'une décennie (Eurydice, 2004).

2004 ; Hargreaves 2003 ; Obin, 2002). Les problèmes ne se posent pas partout de la même façon, ne donnent pas lieu aux mêmes modalités de gestion de ces difficultés, mais témoignent des difficultés conjointes des nations à anticiper et à faire face à l'évolution et la complexification du métier d'enseignant. L'un des enjeux majeurs auxquels sont confrontés la plupart des pays, et qui justifie de notre point de vue cet appel parfois incantatoire à la professionnalisation du métier d'enseignant, dans un contexte de renouvellement massif de la profession, est clairement d'*attirer*, de *former* et de *retenir* les enseignants.

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

Les enquêtes nationales sur la perception par les enseignants de leur statut et de leur condition, par exemple aux États-Unis (NCEE 1983 ; Ingersoll 2007, 2009) ou en Grande-Bretagne (Smithers & Robinson 2003) révèlent des enseignants souffrant de la non reconnaissance de leur action et d'une dégradation de leurs conditions de travail et de

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

La fuite lors des premières années est alarmante, traduisant la détresse des jeunes enseignants, induisant la fragilité de la capitalisation des expertises et de la mobilisation des équipes ; rendant problématique l'investissement dans la formation et l'accompagnement des néo-enseignants. Dans la plupart des pays anglo-saxons, l'État est touché par une rotation rapide dans la profession (Day & al. 2006, Ingersoll & Smith 2003). Le recrutement d'une main-d'œuvre enseignante temporaire (*low-tenure workers*) présente des inconvénients majeurs pour l'État – principal investisseur dans l'école et la formation des maîtres –, les écoles, des enseignants démobilisés ou démotivés par la fragilité endémique des collectifs professionnels, et enfin pour les élèves. Le phénomène, global, est remarquable en ville (*urban teachers*) et varie selon la taille, la composition sociale et ethnique des classes, l'environnement socioculturel de l'établissement (Day & al. 2007 ; Ingersoll 2003). Les raisons invoquées par les enseignants pour expliquer leur projet d'abandon ou leur démoralisation au travail ne sont pas prioritairement liées à l'activité d'enseignement, mais à leur condition même : travail écrasant (Menter & al. 2002, Shaw 2004) ; activité stressante de plus en plus indexée à une exigence de résultats (*target-driven culture* : Berry 2005, Johnson & al. 2004) ; difficulté du travail avec des élèves imaginés moins agités et perturbateurs ; une reconnaissance sociale faible et des revenus insuffisants (GTCE 2003, NCTAF 2003).

Fait surprenant, les études récentes sur l'image publique de la profession témoignent son progrès dans l'opinion une enquête Taylor Nelson Sofres de 2003 amorçait cette tendance, révélant que la profession avait progressé en termes d'image, passant de la neuvième place en 2001 à la deuxième en 2003 parmi celles que les enquêtés "seraient le plus fier de voir exercer par un membre de leur famille" (OCDE 2005 ; Taylor Nelson Sofres 2003). Des études menées aux États-Unis révèlent le même phénomène singulier, d'une reconnaissance publique qui contraste avec l'épuisement moral des enseignants (Rustique-Forrester & Haselkorn 2002 ; Johnson & Duffett 2003), comme si cette reconnaissance publique croissait à mesure que les enseignants s'usent.

Pour une profession jeune (près de 40% des enseignants aux États-Unis par exemple ont moins de 30 ans), la rétention est devenue un problème politique majeur (OCDE 2012).[3]

La profession enseignante n'est plus seulement une profession jeune, mais une *profession de jeunes* (Hargreaves 2003), un espace d'expérimentation où la projection professionnelle est limitée, symptôme d'une précarisation du travail dans les sociétés industrielles. Aux États-Unis, de façon convergente, des études repèrent que la façon dont les jeunes enseignants se projettent au cours de leurs premières années s'oppose à celle des précédentes générations : l'idée de carrière semble s'effacer au profit d'une expérimentation à durée incertaine peu favorable à une projection sereine dans un devenir professionnel (Johnson & al. 2004 ; Malet 2009). L'ensemble de ces évolutions a des effets sur l'avenir à ne pas négliger.

Nombre d'enquêtes ont cependant montré de longue date que la persévérance dans la profession enseignante tient en quelques

3 Dans certains pays d'Asie ou d'Afrique, bien entendu très peu comparables avec les pays de l'OCDE, l'absentéisme enseignant dépasse les 25% (UNESCO, Global Monitoring Reports 2006 & 2009). Dans les pays en développement, le besoin en enseignants qualifiés est particulièrement urgent. Selon l'UNESCO (2009), ce sont pas moins de dix millions d'enseignants qui seront nécessaires dans les prochaines années pour faire face aux besoins prévisionnels en éducation de base, sans même compter les quelque quatre millions déjà manquant aujourd'hui, dans des contextes nationaux, notamment d'Afrique subsaharienne, dans lesquels la formation initiale est très peu développée et la formation continue ou ce qui relève du développement professionnel n'a pas cours (Banque Mondiale 2008 ; Moon 2010).

dimensions-clés récurrentes (Butt & al. 2005, Perie & Baker 1997, Sturman 2002, Worthy 2005) :

- le sentiment d'une reconnaissance de son travail et l'autonomie professionnelle ;
- un climat positif dans les écoles ;
- un soutien hiérarchique et administratif fort.

Professionnaliser les enseignants ou réformer l'école et le travail d'éducation ?

La montée du paradigme de la professionnalisation des enseignants traduit souvent une conception de l'activité centrée sur les individus et sur la qualité de l'enseignement, vision cohérente avec une mission sociale globalement axé sur la transmission de savoirs, les enseignants apparaissant comme les leviers essentiels d'une adaptation de l'école à la nouvelle donne éducative (Perron, Lessard & Bélanger 1993).

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

Toutefois, au cours des dernières décennies, ce tropisme des politiques de professionnalisation en direction de l'activité de l'enseignant s'est progressivement déplacée -nous allons le mesurer- vers la réforme des systèmes d'enseignement, et particulièrement du lieu de travail des enseignants, auxquels on a progressivement découvert ou redécouvert les possibles vertus en termes de formation, de socialisation et de développement de compétences professionnelles – de travail coopératif, de collégialité - décisives pour la réussite éducative.

Cette dichotomie entre une amélioration des performances envisagée au niveau de l'individu ou du collectif recouvre des conceptions, sinon concurrentes tout au moins distinctives de la professionnalisation qui ont des effets sur les curricula de formation : que ce soit au niveau systémique, organisationnel (de l'activité, du travail, de l'établissement scolaire) ou individuel, le positionnement de la formation des enseignants est déterminée par les conceptions de la nature de l'activité et les attentes afférentes, qui ont cours dans un contexte donné et influent sur le dosage de la formation sur telle ou telle dimension de l'activité, et en conséquence des savoirs professionnels visés par la formation, comme bon nombre de travaux comparatistes l'ont montré (Malet 2008 & 2009 ; Osborn & McNess 2005 ; Wentzel, Lussi & Malet 2015).

Les conceptions du savoir professionnel proposées par Schulman (1986) constituent à cet égard une bonne base pour saisir ces variations. Selon Schulman, un enseignant doit attester de la maîtrise de savoirs disciplinaires (*subject content knowledge*), des savoirs pédagogiques généraux et spécialisés (didactiques) et une connaissance fine des contextes éducatifs et des objectifs de l'éducation. La professionnalisation viserait dès lors la capacité d'adaptation de l'enseignant et de mobilisation créative de ses connaissances à la diversité des contextes d'exercice. Il est important de saisir, dans ses ressorts sociaux et politiques, le sens global et local de ces évolutions, les débats qui les entourent et les effets qu'ils produisent dans différents contextes éducatifs.

Professionnaliser les enseignants : un consensus planétaire ?

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

La professionnalisation de l'enseignement, au niveau national et international, s'est développée en réaction à cet effritement de la confiance en l'école et ses enseignants. Aux Etats-Unis, au milieu des années 1980, le rapport Canergie pointait l'urgence d'élever le niveau de formation et de qualification des enseignants, tout en soulignant la nécessité d'articuler exigence de professionnalisation et de qualité et souci d'équité dans la réussite scolaire des élèves (Carnegie Forum on Education and the Economy 1986 : 21). Deux décennies plus tard, la Commission Européenne, et les deux projets « Education et formation » 2010 et 2020 qui ont été déployés dans la continuité du Traité de Lisbonne signé en l'an 2000, affirmait le même dessein politique de refonder la profession enseignante autour de compétences professionnelles et d'une exigence de qualité, et la mise en oeuvre de ce projet s'exprime régulièrement au niveau européen (Commission Européenne 2007 & 2009).

Sous l'effet de la mondialisation culturelle et politique et de la circulation des idées et des concepts qui s'ensuit, la recherche sur l'éducation, l'enseignement et la professionnalisation de ses métiers connaît dans la période contemporaine une tendance à l'internationalisation dans laquelle on constate un certain hégémonisme anglo-saxon. Cette tendance se mesure par la diffusion, par exemple, de notions comme celle de *professionnalisation*, qui donne lieu à des formes d'appropriation spécifiques dans le monde francophone, et sur le plan de la recherche, à la définition d'objets communs.

Tardif et Borgès (2009) ont identifié à grand trait les indices du caractère mondial de la professionalisation de l'enseignement :

a) l'élévation, l'allongement et l'universitarisation de la formation ;

b) l'intégration de la recherche dans la formation et la construction d'une base de connaissance ou d'un référentiel de compétences propre au travail enseignant ;

c) la place centrale réservée à la formation pratique et aux stages ;

d) les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences ;

e) la collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires.

L'établissement scolaire apparaît en effet dans ces évolutions comme le lieu privilégié pour actualiser ce projet d'extension des tâches de l'enseignant, ce qui suppose une définition tout aussi extensive de son temps de travail, qui ne saurait plus se réduire aux seules charges d'enseignement (Eurydice, 2003 & 2004 ; OCDE, 1995). Ces préconisations sont assez aisément lisibles dans les textes d'orientation, sinon toujours dans les lois qui s'en inspirent, dans les contextes nationaux dans lesquels les attributs de ce « nouvel enseignant » ne sont pas satisfaits (Thélot, 2004). Ces influences ont pour conséquence un certain rapprochement des systèmes sous l'effet de l'intégration dans des ensembles politiques supranationaux, et de la diffusion de principes organisationnels et de référentiels transnationaux communs.

Ces priorités se doublent d'une autre contrainte pour les nations, ancienne mais s'exacerbant actuellement, celle de rendre *performants* les systèmes éducatifs au niveau international. La convergence de ces préoccupations de rendement des systèmes éducatifs nationaux a été analysée par Boli, *et. al.* (1997). Ils développent la thèse selon laquelle les systèmes éducatifs anticipent la convergence des contextes économiques dans lesquels ils s'insèrent bien plus qu'ils ne la subissent, au moins en termes programmatique et organisationnel. La *promotion de la théorie du capital humain* dans les années soixante a été décisive dans l'orientation des politiques éducatives nationales vers une préoccupation commune de faire évoluer les systèmes éducatifs nationaux dans le sens d'une professionnalisation de futurs salariés économiquement compétitifs.

Les politiques de mondialisation affectent la professionnalisation des enseignants au niveau mondial, mais, singulièrement beaucoup moins dans le sens d'une convergence des modèles de formation que d'une adaptation et d'une diversification des modalités de formation, entre pays, et souvent dans le même pays ; ce sont les constats et regrets émis, notamment par l'OCDE ou la Commission Européenne (Eurydice, 2003, 2004). De longue date, les rapports des organisations intergouvernementales autant que nationaux mettent cette diversité persistante sur le compte de traditions éducatives et culturelles différentes (TNTEE, 2000) et sur l'importance d'une profession enseignante bien formée et de qualité (Bancel 1989 ; Carnegie Forum on Education and the Economy 1986 ; Conseil Européen de Lisbonne

2000 ; Journal officiel de l'Union européenne 2009). Malgré cet apparent consensus par la circulation du concept, la recherche a dans le même temps enregistré les variations locales de ce mot d'ordre international, examinant les formes de réception, d'interprétation, de médiation de ce concept dans des contextes culturels, sociaux et institutionnels spécifiques (Malet 2010 ; Tardif et Borges 2009 ; Wentzel et al. 2014).

Dans un contexte très interventionniste à l'égard des écoles nationales et de la formation de leurs enseignants, la diversité internationale – et parfois intra-nationale (O'Donnell *et al.* 2009) – qui caractérise encore le domaine de la formation des enseignants, peut surprendre. Si la raison de cette diversité persistante tient bien sûr et prioritairement à la capacité des sociétés nationales à traduire localement les recommandations supranationales, à les accompagner ou, le cas échéant, à y résister, d'autres raisons existent. L'une, identifiée par Tatto (2007, p. 4-5), tient à la nature essentiellement formelle des transformations, elle-même doublée d'une prééminence des critères de coûts dans les politiques projetées. Une autre raison tient à ce que l'histoire du groupe professionnel enseignant, son organisation, ses missions mais aussi ses attributs statutaires et de condition varient considérablement selon les pays (Lessard & Tardif, 2004), et la promotion globale de concepts structurants et à dimension normative en matière de formation, produit immanquablement des redéfinitions locales.

2. RESSORTS POLITIQUES ET SOCIOHISTORIQUES DE LA DIFFUSION DU PARADIGME DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS

L'Etat-enseignant et la professionnalisation de l'enseignement

Ce n'est qu'avec la mise en système de l'éducation au cours du XIXe siècle, d'abord en Europe, en Amérique du Nord ensuite, puis progressivement dans le monde entier, que la formation d'enseignants est devenue une affaire d'Etat. Deux manières d'envisager la formation des enseignants se sont alors développées de façon parallèle, promouvant des cultures professionnelles qui se sont superposées à des formes de scolarisation elles-mêmes différenciées

du point de vue de leur public (populaire dans le premier degré, électif dans le second) : la voie de l'Université d'une part, la voie des écoles normales d'autre part (*normal schools* aux Etats-Unis, *colleges of education* en Angleterre, *pädagogische hochschule* en Allemagne, et bien sûr *écoles normales* en France). Ces deux modèles de formation reposaient sur des valeurs et des pratiques clairement différenciées : les écoles normales valorisaient une formation à la fois pratique, morale et pluridisciplinaire. Par contraste, les universités entretenaient une conception érudite, disciplinaire, désintéressée et peu préoccupée d'application pédagogique. Il s'agit là d'un héritage de l'histoire, puisque que l'université s'est construite depuis le XIIIe siècle en Europe comme l'institution garante de la qualification -sinon à proprement parler de la formation- des enseignants, étant seule autorisée à conférer le droit, appelé *ius ubique docendi*, d'enseigner dans toute université européenne (Neave 1992).

La massification des systèmes éducatifs au cours de la seconde moitié du XXe siècle a rapproché des formations dispensées dans les écoles normales et dans les universités, les enseignants du secondaire, confrontés à l'hétérogénéité, devant faire face aux mêmes difficultés que les enseignants du primaire. Combinées à la structuration et à la diffusion de l'expertise scientifique sur l'éducation (Schriewer, Orivel & Swing 2000), ces évolutions globales furent l'occasion pour tous les enseignants d'aspirer à une qualification et une reconnaissance statutaire. L'université constituait le cadre privilégié pour ce projet de légitimation par les savoirs. Le déplacement de la formation de tous les enseignants vers l'université s'est accompli dans la plupart des pays industrialisés au cours de la seconde moitié du XXe siècle (Shimihara & Holowinsky 1995).

Si l'aspiration à constituer une profession de diplômés (*all-graduate profession*, Hargreaves, 2000, 158 ; Labaree, 1992, 125) fut sensible dans le monde anglo-saxon, cette universitarisation du corps enseignant a concerné tous les systèmes éducatifs nationaux de formation des enseignants, selon des modalités et à des périodes variées.

Le processus d'universitarisation est achevé aux États-Unis au milieu du XXe siècle (Lucas, 1997) et au cours des années soixante en Grande-Bretagne (Hesby 1999). Les modèles institutionnels varient selon les pays, voire parfois à l'intérieur d'un même pays. Trois tendances sont repérables :

— la fusion de la formation des enseignants du premier et second degré dans les départements d'éducation des universités (États-Unis et Angleterre) ;

— l'affiliation à l'université d'instituts et de *colleges* bénéficiant d'un statut prestigieux et voués conjointement à la formation des enseignants et à la recherche ;

— la fusion dans des institutions nouvelles, en lien avec l'université mais ayant une existence administrative propre (les IUFM français jusqu'en 2008).

La structuration et la diffusion des savoirs en éducation accompagnant la massification des systèmes éducatifs ont permis la diffusion d'un modèle et la reconnaissance d'une profession, justifiée par le caractère disciplinaire mais aussi par la base scientifique des savoirs propres à l'acte d'enseigner (Lawton, 1980).

Au cours de l'âge d'or du *professionnalisme autonome* dépeint par Hargreaves (2000 : 159), qui correspond à une période de forte croissance économique et démographique, les enseignants bénéficiaient d'un mandat de l'État pour exercer une liberté professionnelle protégée (*licensed autonomy*, Dale 1979 : 192). Le recentrage sur les établissements scolaires qui a conduit à une transformation de la conception *classique* de la profession, vers une conception plus *flexible*, s'est opéré en deux temps. Le premier, à la fin des années soixante-dix en Amérique du Nord, est lié à l'impasse d'une orthodoxie professionnelle qui avait promu l'autonomie professionnelle des enseignants au prix d'un « professionnalisme individualiste » (Hargreaves 2000, 160).

La massification accomplie, la fragilisation du contrat moral liant les enseignants et leur société, l'hétérogénéisation des publics scolaires, la diversification des instances de production de savoirs et l'intensification des relations d'interdépendance entre les acteurs éducatifs et les usagers de l'école ont rendu nécessaire une réévaluation des *curricula* et des méthodes d'enseignement, en accord avec des considérations de justice sociale (Lessard 2000 ; Malet 2005). La promotion de collectifs d'établissements fut appelée à soutenir ce mouvement, pour promouvoir notamment une action professionnelle enseignante qui fut alors appelée à s'exercer de façon plus concertée (Fullan et Hargreaves 1996).

Ce tournant a conduit l'ensemble des systèmes scolaires à questionner les curricula de formation des enseignants fondés sur des savoirs disciplinaires et à rapprocher leur formation des terrains professionnels et des établissements scolaires promouvant un professionnalisme collégial (Hargreaves 2000 : 162), classiquement rattaché à l'idée même de professionnalisme dans son acception interactionniste (Becker 1970), mettant un terme à l'âge d'or d'une profession enseignante préparée à l'université et jouissant du prestigieux statut d'activité libérale (*liberal art*). La promotion de l'établissement scolaire comme lieu privilégié de développement professionnel a favorisé des rapprochements entre les universités et les écoles, et des innovations – mentorat, induction, portfolio, etc. (McLaughlin et Talbert, 2001).

La faible assurance de la formation universitaire des enseignants et des savoirs y circulant, souffrant pour certains d'une « incertitude endémique » (Furlong, 1996 : 154) a progressivement fourni le terreau de critiques qui précédèrent le déplacement des dernières décennies, en Amérique du Nord puis en Europe, en fournissant à la fois les arguments d'un recentrement sur l'établissement scolaire comme lieu privilégié de formation, d'apprentissage et de développement professionnel et, en dernière analyse, comme espace de régulation raisonnée de l'offre éducative (Labaree 1992). Au professionnalisme collégial d'inspiration interactionniste s'est progressivement substitué, sous l'effet des transformations de l'école déjà retracées précédemment, un modèle managérial de la professionnalisation, plus ou moins avancé selon les pays, mais invariablement gouverné par des préoccupations renforcées d'efficacité et par un pilotage par les résultats (*managerialism vs welfarism*, Gewirtz et Ball, 2000, 266).

Cela rejoint les catégories proposées par Evetts (2009) pour décrire l'évolution du professionnalisme enseignant, passé de l'"occupational professionalism" (*professionalization from within*) à l'"organized professionalism" (*professionalization from above*). Si le mouvement fut international dans son expression, les variations entre pays ou aires politiques ou géolinguistiques sont significatives et méritent d'être comparées, pour espérer saisir la complexité et la labilité de concepts nomades en usage et en contextes. La professionnalisation s'expose tout particulièrement à ces variations. Ainsi, pour beaucoup d'observateurs, les réformes conduisent dans de nombreux pays anglo-saxons, comme la Grande-Bretagne, les États-Unis ou

l'Australie, à l'appauvrissement, au dévoiement d'une professionnalité enseignante amputée d'une dimension morale, éthique et critique sur laquelle elle avait bâti sa légitimité sociale (*the moral purpose of* teaching, selon la formule de Day 2004 ; voir aussi Hargreaves 2003, Smyth & al. 2000).

L'université et la professionnalisation de l'enseignement – une solidarité sous régime probatoire

La structuration des savoirs en éducation avait cependant permis à la profession enseignante d'accéder à une reconnaissance sociale et à une légitimité professionnelle soutenues par une formation universitaire qui se justifie par la base scientifique des savoirs propres à l'acte d'enseigner (Labaree 1992 ; Maphosa & Mudzielwana 2014).

L'université a joué un rôle essentiel dans ce sens. Les appels à la formation d'enseignants « de qualité » en appelaient dès les années 1980, aux Etats-Unis, avec les rapports *One nation at risk* (1980) Canergie (1986) et Holmes (1990), à une universitarisation de de la formation des enseignants, sur la base des savoirs construits par la recherche en éducation. D'emblée, dans cette perspective, universitarisation et professionnalisation de l'enseignement apparaissent solidaires.

L'université a été ensuite identifiée dans la plupart des pays comme la voie de la reconnaissance sociale et de la qualification professionnelle des enseignants. Cette *solidarité initiale entre professionnalisation et universitarisation* signalent l'université comme le lieu de transmission mais aussi de construction des savoirs professionnels nécessaires pour exercer la profession, conférant à la recherche un statut particulièrement important dans ce projet (Bourdoncle 2009 ; Wentzel 2014).

Dans le même temps, cette rationalisation de l'activité enseignante, en promouvant une autorité scientifique, exogène et donc nécessaire normative, a contribué à priver les praticiens de l'expression d'une expertise propre. Cela a conduit la recherche à interroger cette évidence selon laquelle la professionnalisation irait de pair avec la constitution de savoirs savants faisant l'objet d'une transmission dans le cadre des dispositifs de formation des maîtres, et des universités ou des institutions qui y sont rattachés (Furlong 1996 ; Etienne, Altet, Lessard et Perrenoud, 2008). Même s'il fut massif, ce processus

d'universitarisation, entamé aux Etats-Unis dès le milieu du vingtième siècle, fut beaucoup plus tardif et parfois même inabouti dans certains pays, comme la Belgique, la Suisse et même, dans une certaine mesure, en France, avec le maintien d'une relative insularité de la formation des enseignants, dans ou en périphérie de l'université.

Le mouvement de déplacement vers le terrain professionnel, observable dans la période contemporaine dans de nombreux pays qui ont successivement universitarisé la formation de leurs enseignants, interroge sur le destin qu'il réserve à l'expertise praticienne et plus largement au statut qu'il confère aux savoirs professionnels propres à l'activité enseignante. Si pour les formateurs universitaires des enseignants, qui se sentent parfois dépossédés de leur expertise, cette évolution signale une déprofessionnalisation de l'activité (Grace 1987 ; Hargreaves & Goodson, 1996), qu'en est-il pour des enseignants qui se trouvent plus souvent objets que sujets véritables de leur propre professionnalisation (Fernandes Costa 2014 ; Tardif, Lessard et Gauthier 1998) ?

A l'origine du phénomène de rapprochement de la formation du terrain d'exercice, on trouve en Amérique du Nord et en Grande-Bretagne une défiance de la part des gouvernements, à partir du milieu des années quatre-vingt-dix, à l'égard de formations universitaires jugées par trop éloignées des pratiques professionnelles, et plus largement un doute quant à l'efficacité de la réforme structurelle du système éducatif, jugée trop lente, éphémère dans ses effets et éloignée des réalités éducatives locales (Elmore & McLaughlin, 1988 ; Lanier & Little, 1986).

L'éloignement progressif des universités de la formation des enseignants, souvent accompagné de mesures de standardisation et de contrôle des contenus d'enseignement et compétences professionnelles (cas de la Grande-Bretagne) a de fait été ressenti comme une atteinte à l'autonomie professionnelle des enseignants.

Portée et ambivalence de la montée du paradigme de la professionnalisation

L'effritement de l'idéal égalitaire aura ainsi constitué un ressort décisif pour la promotion et la légitimation des réformes entreprises à partir des années quatre-vingt dans ce sens, en Amérique du Nord, en Australie, en Europe puis dans l'ensemble des pays industrialisés.

Inspiré par les théories néolibérales, le déploiement d'un Nouveau Management Public s'est accompagné d'une décentralisation des modes d'administration et de régulation de l'éducation et d'une redéfinition des relations entre les niveaux central, intermédiaire et local. Ce mouvement est intimement lié aux difficultés des écoles nationales et aux enseignants à réaliser le programme institutionnel qui leur a été assigné, à savoir la démocratisation effective des systèmes d'enseignement et un accès équitable, sur le plan sociologique, aux diplômes et aux positions sociales auxquelles ceux-ci préparent.

L'échec mesuré de l'école à déployer ce projet a favorisé un virage important au détour des années soixante-dix et quatre-vingt : dans les systèmes décentralisés, la remise en cause d'une gestion monopolistique de l'éducation par l'État et de promotion de formes déconcentrées et rapprochées des contextes locaux (Elmore & McLaughlin 1988) ; dans les systèmes plus déconcentrés ou de type fédéral, l'affaiblissement des capacités d'initiative des entités de régulation intermédiaires, au profit d'établissements scolaires soumis à une logique de résultats . Les effets combinés de ce tournant entrainèrent un mouvement de dévolution de la responsabilité de l'implémentation des politiques éducatives au niveau local, couplé avec une centralisation forte de politiques éducatives articulant impulsion (*input*), responsabilisation et contrôle (*output*). Le mouvement a été soutenu par un renforcement des évaluations à tous les niveaux des systèmes scolaires, l'établissement scolaire constituant le cadre privilégié de cette évaluation (Rizvi et Lingard 2010).

Le processus contient dans ses objectifs même un souci d'efficacité mais aussi, potentiellement, une ambition de développement professionnel des personnels enseignants (confer *infra* point 5). Ces politiques ont été décrites comme des instruments de régulation et de contrôle, propres à promouvoir une main d'œuvre enseignante (*teaching workforce*) compétitive dans un espace économique mondialisé dans lequel l'éducation occupe une fonction stratégique pour les États (Ranson 2003, Malet 2009). Les écoles et leurs personnels sont les acteurs-clés de ces réformes : dans le contexte de la globalisation, les écoles sont appelées à être efficaces et performantes ; cela conduit logiquement au développement d'une perspective managériale de l'école et de la gestion de la profession enseignante.

La convergence des systèmes est sans doute plus manifeste dans l'examen de l'évolution des épreuves endogènes et de la situation morale des enseignants que dans les modèles de formation au métier (Hargreaves 2003 ; Malet 2009). Si par sa nature, discrétionnaire et cellulaire (Lessard et Tardif 2004 : 57), leur travail est marqué par l'autonomie, à une logique de mandat fait place une logique de contrat et d'objectifs ; à une logique de responsabilité fait place une logique d'imputabilité (Dupriez & Dumay, 2009 ; Dupriez & Mons, 2011).

Dans la conception héritée de la sociologie des professions, la professionnalisation d'une activité s'exprime à travers plusieurs dimensions : le professionnel est celui qui exerce une activité socialement utile et reconnue, qui a bénéficié d'une formation longue de niveau supérieur, qui s'appuie sur des savoirs scientifiques reconnus comme efficaces, savoirs légitimés par le groupe professionnel qui se charge de les promouvoir et de les transmettre aux nouveaux membres de la profession. Le professionnel, fort de ces savoirs experts reconnus jouit en conséquence d'une autonomie et d'une reconnaissance sociale liée à un haut degré de responsabilité par rapport à son activité (confer point suivant sur les modèles théoriques de la professionnalisation).

Appliquée à l'activité enseignante, Cette conception classique peut ou a pu présenter une certaine pertinence dans certains contextes nationaux, comme quête, comme horizon ou comme modèle, et peut-être moins dans d'autres, comme la France par exemple, où la logique de service public et la forme scolaire même ne paraissent pas d'emblée solubles dans cet imaginaire professionnel (Malet 2008). Lussi Borer (2014) et Stumpf (2014) observent ainsi les tensions récurrentes dans l'implémentation des politiques de formation des enseignants des tensions fortes entre *objectifs* s'inscrivant en discours et en principe dans une culture de la professionnalisation et des dispositifs qui restent ancrés avant tout dans une culture de la formation et de l'enseignement.

En France, cette tension est particulièrement forte, notamment pour les enseignants du second degré, du fait des modalités de recrutement national du personnel enseignant, sur des bases qui demeurent essentiellement académiques et disciplinaires et qui sont largement déconnectées des préoccupations de professionnalisation affichées.

Bref, on doit souligner le fait que l'idée même de professionnalisation renvoie à un processus dynamique qui concerne, pour reprendre la formule de Vincent Lang, « *la place du groupe professionnel dans la division sociale du travail* ». La professionnalisation se détache alors d'une perspective praxéologique quasi-naturaliste, elle cesse d'être une catégorie descriptive pour inscrire fermement l'activité dont il est question dans un espace social et un temps historique, marqués donc par des luttes de positions, des rapports de domination entre différents groupes sociaux et elle renvoie en conséquence à la conquête et la préservation d'une position sociale.

3. UNE FERMETE DU CONCEPT QUI ECLAIRE SES VARIATIONS EN USAGE

Si le sens projeté sur la professionnalisation est largement indexé dans ses usages aux intentions des acteurs qui la mobilisent et les contextes nationaux, la recherche offre un outillage conceptuel pour définir les modèles de la professionnalisation dans l'enseignement qui permet d'éclairer cette diversité (Ingersoll, 2003; Kohn & Schooler, 1983; Rosenberg, 1981 ; Tardif & Borgès 2009).

Modèles d'approche de la professionnalisation

Rappelons brièvement, car ils ont donné lieu à des examens et des synthèses très précises par d'autres auteurs (Bourdoncle, 1991 et 1993 ; Calitz 1996 ; Champy, 2009 ; Donnelly 2001 ; Ingersol 2003 ; Labaree 1992 ; Lang, 1999, 2001 ; Maroy, 2007 ; Moloney 1992 ; Perrenoud, 1996, 2010 ; Wittorski 2007), les trois modèles d'intelligibilité de la professionnalisation qui ont cours :

- La **tradition fonctionnaliste** classique désigne le processus par lequel une activité devient une profession mue par un idéal de service et dotée d'un cursus de formation de niveau supérieur, le plus souvent universitaire. Dans cette perspective, toute profession se doit d'assumer cinq caractéristiques essentielles : satisfaction de l'intérêt général, adoption d'un code d'éthique, monopole d'exercice, développement d'une base de connaissances spécialisées de haut niveau (*knowledge-based occupation* selon Ingersol & Merrill 2011), formation qualifiante de type universitaire (Freidson, 1988 ; Hoyle

1974 ; Larson 1977). L'autonomie et la responsabilité apparaissent très solidaires de cette conception fonctionnaliste de la professionnalisation, associant exigence de formation et de qualification de haut niveau et éthique professionnelle (Bourdoncle 2009; Etzioni, 1969 ; Freidson, 1988), ce qu'Abbott (1998) a résumé en identifiant un professionnel comme membre et acteur d'une activité.

- La **tradition interactionniste** approche le groupe professionnel enseignant non dans la perspective téléologique fonctionnaliste, visant l'autonomisation et la reconnaissance sociale d'une activité par la rationalisation de l'activité et la scientificité des savoirs qui la fondent, mais en tant qu'association de membres et acteurs d'une activité partageant de mêmes intérêts et engagés dans un processus de négociation avec l'environnement professionnel et social, processus dans lequel l'identité et la formation se construisent par l'expérience directe, en situation et par l'épreuve (Hughes, 1963 ; Lortie, 1975).
- La **tradition critique** approche le milieu professionnel comme l'espace social, en tant qu'espace de lutte, et conteste notamment l'approche quasi-naturaliste et experte des savoirs professionnels véhiculée par la tradition fonctionnaliste, considérant l'idéal professionnel comme un instrument de contrôle et de domestication par la technicité, qui néglige délibérément la dimension axiologique et politique de l'activité enseignante et son sens dans un espace sociétal qui lui confère un mandat qui doit mettre en débat et en dispute des finalités et des valeurs sur lesquelles la profession a son mot à dire. C'est sous l'angle de la responsabilité politique et sociale et de l'autonomie morale et, en dernière analyse, pédagogique, que la formation et plus largement l'affirmation du groupe professionnel sont entendues dans la perspective critique et conflictualiste (vs consensualiste) (Ginsburg, 1997 ; Lawn 1996, Popkewitz & Novoa, 2001).

Des appropriations singulières du concept - L'exemple de son importation francophone

L'internationalisation et la diffusion du modèle professionnel ont été contemporaines d'une construction propre au monde francophone (Belgique, Québec, France, Suisse) de l'idée de professionnalisation. Dans l'espace francophone européen notamment, où la rencontre entre la fonction enseignante et l'imaginaire professionnel ne va pas de soi

(Malet 2008), la notion de professionnalisation, amputée de sa signification fonctionnaliste classique de conquête et de maintien d'un espace d'autonomie par le groupe professionnel tout autant que de sa signification interactionniste, et plus encore critique et conflictualiste, a été et demeure souvent envisagée principalement en référence à des enjeux proprement individuels, d'ordre praxéologique et cognitif (Malet 2005 ; Tardif, 2007). Elle est très orientée vers une adaptation et une amélioration de l'expertise professionnelle des enseignants et de leur meilleure efficacité par leur mobilisation subjective (Paquay *et al.* 1996).

Il y a là matière à interroger comme le fait Champy (2009 : 10) en référence aux critiques de la diffusion en Europe de la rhétorique de la professionnalisation : « ce qui est reproché, c'est l'importation en Europe, dans un contexte historique différent de celui des Etats-Unis, d'une notion inadaptée à l'étude des sociétés européennes » (p. 30). Cette importation francophone de l'imaginaire professionnel enseignant, cantonné à sa dimension praxéologique et consensualiste dans son expression, expose singulièrement la profession, dans un contexte de renforcement d'une hiérarchie professionnelle de proximité, à ce que Demailly (1997) a reconnu par la formule paradoxale de « professionnalité managérialisée ». Ce mouvement fut également thématisé par Preston, s'agissant de l'Australie, puis par extension pour les pays anglo-saxons (*managerial professionnalism vs democratic professionnalism* - Preston 1996), ainsi que par Hargreaves (2000), qui distingua le « professionnalisme *classique* » d'un « professionnalisme *flexible* ».

Le phénomène de traduction inhérent à la circulation des concepts ou à leur emprunt, est l'effet combiné de la rencontre de ces contextes politiques, sociaux et scientifiques. Ainsi, les perspectives ergonomiques ou praxéologiques promues par une conception dominante de la professionnalisation dans l'espace francophone (Tardif, 2010), occultent ou ignorent simplement les perspectives approches ou conflictualistes anglo-américaines à l'égard de la professionnalisation comme de l'évaluation (*teaching* considéré comme *labour vs profession* - Ozga 1995).

Sur ce même plan, Lang (1999), tout comme Cattonar et Maroy (2000), ont observé une forme d'instrumentation de l'idée professionnelle à l'oeuvre dans les politiques de professionnalisation

développées en France ou en Belgique depuis les années quatre-vingt-dix, la professionnalisation étant mise au service d'une modernisation de l'école, d'une déconcentration de la régulation de l'école, d'une autonomisation contrôlée d'écoles devenues « organisations apprenantes », et enfin, bien entendu, d'une imputabilité des établissements et des personnels au regard des résultats de leur établissement. La professionnalisation des enseignants opère en somme dans l'espace francophone comme un horizon d'attente idéalisé, dans un univers scolaire dans lequel le travail se complexifie et se fragmente, malgré un cadre qui demeure théoriquement unitaire.

4. QUELLE PROFESSIONNALISATION POUR QUELLE CONDITION ENSEIGNANTE ?

Variété des conditions statutaires

Les enseignants sont le plus souvent des agents contractuels de droit commun, parfois fonctionnaires et sont employés par les pouvoirs publics aux niveaux national, régional ou local. Les enseignants ne bénéficient pas des mêmes conditions salariales de par le monde, loin s'en faut : dans l'espace européen, les enseignants luxembourgeois, allemands et finlandais sont de très loin les mieux payés (respectivement 65000, 40000 et 31000 € de salaire annuel brut en début de carrière) et les enseignants bulgares, lettons et roumains sont les plus mal payés (entre 2000 et 3000 € en début de carrière)[4].

Le temps de travail global des enseignants, négocié dans le cadre de conventions collectives fait en général référence au temps dévolu aux cours, aux préparations de cours et aux corrections. La durée annuelle du temps de travail des enseignants montre que la France se situe dans la moyenne basse des pays de l'OCDE, pour les enseignants du second degré, derrière l'Allemagne, l'Espagne, l'Angleterre, les Etats-Unis, devant l'Italie, la Hongrie, la Corée.

Les enseignants français du premier degré travaillent en revanche plus que la moyenne de leurs collègues de l'OCDE. Dans les pays dans lesquels l'autonomie scolaire a été mise en œuvre de façon très

4 Source : *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe*, 2011/12 [pdf] – Bruxelles : Commission européenne.

volontariste (Pays-Bas, Suède, Etats-Unis, Angleterre, Pays de Galles etc.), le nombre d'heures d'enseignement statutaire des enseignants n'est pas spécifié au niveau central.

Une recentralisation de la régulation de la formation

Les mouvements de décentralisation du pilotage des écoles et des enseignants observables dans certains pays à forte tradition de régulation à l'échelle intermédiaire, comme l'Angleterre ou les Etats-Unis, on observe dans la période contemporaine une tendance à la centralisation de la régulation de la profession enseignante sur le plan de sa formation et de sa qualification, dans le même temps qu'un éloignement des universités (voir point suivant).

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

Toutefois, plus que la promotion de politiques du laisser-faire ou d'un désengagement de l'Etat central, on observe dans les politiques contemporaines en direction l'école et des enseignants la promotion d'un modèle de régulation post-bureaucratique qui tend plutôt au renforcement du contrôle de l'État dans la régulation des systèmes d'enseignement et de formation (top-down policies) (Apple 2004, Ball 2003, Broadfoot 2000, Whitty 2002). Doray et. al. (2014) et Malet (2008) ont montré que les politiques d'inspiration libérale menées depuis deux décennies ne signalent pas un effacement de l'Etat dans la guidance des politiques éducatives mais à un repositionnement qui s'accompagne du développement et de la mobilisation d'instruments de contrôle et de pilotage de l'action publique empruntés à la nouvelle gestion publique. On a observé ce phénomène en Angleterre et en Suède, mais aussi en Amérique du Nord, au Canada et au Québec en particulier, aux Etats-Unis, malgré la subsidiarité des Etats fédérés (Malet 2009 et 2012), en Amérique du Sud (Brésil, Chili et Argentine) (Roger & Desbiens 2014), ou encore dans certains pays des Balkans (Commission Européenne 2013).

Quels modèles de formation ?

Deux modèles existent encore en matière de formation initiale :

◎ Le **modèle consécutif**, qui s'étend sur quatre ou cinq ans après les études secondaires, consiste en une première étape de formation académique et disciplinaire, suivie d'une ou deux années de formation ou de qualification professionnelle dont les modalités varient selon les pays. Ce modèle tend à devenir très minoritaire. Pour le primaire, la France est désormais le seul en Europe à ne proposer que ce modèle. Le modèle consécutif demeure plus répandu pour le second degré, même si là aussi on observe une adoption progressive, un peu partout, d'un modèle plus intégré ; en revanche, en France, mais aussi en Espagne, Italie, Royaume-Uni, le modèle consécutif demeure pour les enseignants du secondaire.

◎ Le **modèle simultané** se caractérise par une formation intégrée, dans le même temps académique et préparatoire au travail réel, et ce dès la fin des études secondaires. Les futurs enseignants suivent une formation souvent pluridisciplinaire et professionnelle, privilégiant des dispositifs d'alternance très tôt dans le cursus universitaire. Beaucoup de pays ont adopté ce modèle simultané, qui permet que les enseignants débutants ne se trouvent pas démunis au moment d'entrer dans la vie professionnelle et favorise des orientations actives et précoces vers le métier. Plaçant l'alternance au coeur de la formation des enseignants, il est désormais un modèle généralisé pour le primaire et majoritaire pour le second degré : c'est le cas en Finlande, Norvège, Islande, Pologne, Suède...

Types de formation initiale des enseignants

- **Académique** : formation disciplinaire, évaluation sommative essentiellement académique ; approche différée du travail réel ; orientation et stages tardifs des candidats et imprévisibilité des flux étudiants vers l'enseignement. Modèle consécutif de formation. Quelques pays concernés : France, Italie, Grèce.
- **Social** : Familiarisation avec les réalités scolaires et le métier d'enseignant très tôt dans le cursus universitaire, à travers des stages dans les écoles ; attention aigüe aux enjeux sociaux et culturels de l'enseignement en lien avec la communauté éducative. Modèle simultané dominant. Quelques pays concernés : Suède, Norvège.
- **Universitaire-pragmatique** : formation articulant apports de la

recherche et dispositifs d'alternance encadrées, centrées sur l'analyse des situations d'enseignement et l'intervention ; promotion d'une évaluation formative en cours de formation et soutien aux enseignants-débutants : Modèle simultané dominant. Quelques pays concernés : Finlande, Allemagne, Autriche.

Le dosage entre la formation proprement académique et la part de préparation au travail réel, dite professionnelle, est très variable selon les contextes nationaux. Certains pays se signalent par une part importante réservée, supérieure à la moitié du cursus, à la formation pratique et professionnelle : c'est le cas notamment en Europe de la Finlande, de l'Irlande, de la Hongrie de la Belgique et de l'Allemagne (pour le secondaire inférieur pour les deux dernières).

C'est globalement pour les futurs professeurs de l'enseignement secondaire supérieur que la part consacrée à la formation pédagogique et professionnelle est la plus faibles, au profit de la formation académique ; on observe cependant que l'Allemagne, l'Angleterre et le Pays de Galles, l'Italie et l'Autriche y accorde au moins un tiers de la formation.

Accélération du processus d'universitarisation et renforcement du volet professionnel de la formation.

Au cours de ces dernières années, on observe un rôle croissant des universités, ou des institutions rattachées, comme en France, dans la formation initiale et continue des enseignants. C'est d'abord vrai en Europe (à l'exception de l'Angleterre)[5], où l'universitarisation a été une volonté politique forte d'élévation du niveau de recrutement des enseignants, de mise en parité des enseignants du premier et du second degré. C'est beaucoup moins le cas en Amérique du Nord où, aux Etats-Unis notamment, on a observé au contraire un recul de la part prise par les universités dans la formation (Malet 2009).

5 Le processus de désuniversitarisation de la formation des enseignants se poursuit, sur fond de dénonciation de l'inefficacité des universités à former efficacement les enseignants: "None of the higher education institutions - which have traditionally provided the majority of teacher training - inspected so far has been awarded an out-standing judgement for overall effectiveness." (Ofsted 2013).

Le master universitaire devient le niveau de diplôme moyen requis des candidats à l'enseignement en Europe, mais n'est pas généralisé, des pays comme le Royaume-Uni, la Belgique, la Suisse, maintenant des spécificités en matières de formation qualifiante des enseignants – par exemple avec les Hautes Ecoles Pédagogiques suisses. Les formations valident des crédits ECTS, mais si les diplômes sont reconnus d'un pays à l'autre, les qualifications – et *a fortiori* les concours – ne le sont pas, du fait des spécificités des modalités de formation propre à chaque pays, et parfois même à l'intérieur d'un même pays – cas des structures fédérales comme l'Allemagne ou les Etats-Unis.

Ce mouvement d'universitarisation tend à renouveler la problématique de l'alternance et de l'articulation entre formation académique et professionnelle, en travaillant à la création dans certains contextes de nouveaux équilibres entre les terrains et les acteurs de la formation universitaire et professionnel.

La responsabilisation de l'université de l'ensemble du curriculum de formation, dans un contexte d'évolution même de ses missions dans le sens d'une prise en compte plus forte des enjeux de professionnalisation, favorise de nouvelles dynamiques, les rapprochements des cycles d'étude favorisant en outre un rapprochement progressif de la formation des enseignants du primaire et du secondaire (parfois inférieur seulement). C'est le cas en Europe dans plusieurs pays des Balkans (Albanie, Bosnie, Montenegro, Croatie, Serbie), en Suède, au Québec avec la suppression des écoles normales, en Angleterre, en France bien sûr avec la création des Ecole supérieure du professorat et de l'éducation (Commission Européenne 2013).

L'affirmation d'une visée de professionnalisation dans le cadre d'une responsabilisation renforcée des universités amène à penser l'articulation des partenariats entre l'université et le terrain professionnel, dans le cadre de l'organisation de l'alternance, très fortement appelée à être renforcée par les organisations internationales (Journal officiel de l'Union européenne, 2009). Cette exigence d'une meilleure articulation se réalise sur fond de promotion d'approches par compétences professionnelles propres aux modèles de formation par alternance.

Au niveau européen, depuis 2007, les Etats membres de l'Union européenne se sont engagés à promouvoir, dans la formation initiale des enseignants, l'acquisition de compétences permettant "*d'enseigner efficacement dans des classes hétérogènes composées d'élèves issus de différents milieux socioculturels avec un large éventail de capacités et de besoins*". L'Allemagne, le Portugal, le Royaume-Uni ont ainsi réformé leur système de formation pour y accorder plus de place à l'acquisition de compétences professionnelles relatives à ces priorités.

Toujours au niveau européen, outre ces compétences d'adaptation à l'hétérogénéité des groupes d'élèves, de soutien aux enfants migrants ou à besoin spécifique, la maîtrise de l'enseignement avec les TICE et les compétences professionnelles de gestion des comportements et d'administration constituent désormais des domaines de compétences spécifiques ont été introduites par l'Union Européenne comme des objectifs des futurs enseignants des premier et second degrés.

De façon générale, et même si les priorités sont variables selon les pays en matière d'éducation scolaire, on peut observer que les finalités convergent autour de la transmission de connaissances et de compétences, de socialisation, de préparation à la vie sociale et professionnelle (Journal officiel de l'Union européenne 2010).

Aux Etats- Unis : un permis d'enseigner limité dans le temps

Les enseignants, impérativement titulaires d'un *Bachelor* – équivalent de la licence doivent obtenir un **permis d'enseigner** pour être candidat sur des postes proposés par les écoles des districts. Ce permis suppose de passer avec succès les **tests** établis au niveau de chacun des Etats. Ce permis ou cette accréditation n'est valable que cinq ans.

Un soutien renforcé de l'entrée dans la profession

Ces années de formation sont suivies ou non par une période de probation, également appelée phase d'induction.

L'accompagnement des néo-enseignants dans la phase d'entrée dans la profession enseignante est une préoccupation politique forte au niveau international, en lien avec les enjeux d'attractivité et de rétention dans la profession évoqués. Ce souci a donné lieu à des programmes structurés d'action, parfois appelés « période d'induction », durant laquelle l'enseignant peut bénéficier d'un service

allégé, période à l'issue de laquelle l'enseignant pourra être pleinement qualifié et exercer de plein droit. A certains égards, la deuxième année du master français, actuellement postérieur à la certification, est proche de cette conception (Malet 2009).

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

Cette phase finale qualifiante et encadrée dure entre un an (Ecosse, Angleterre, Portugal, Autriche) à deux ans (Allemagne, Luxembourg) et complète ou valide donc la qualification professionnelle de l'enseignant. Cette phase finale qualifiante et les mesures de soutien en direction des enseignants se développent dans de nombreux pays.

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

Ces programmes de soutien combinent dans ces pays trois dimensions essentielles : personnelle, sociale et professionnelle, et sont le plus souvent appuyées sur des dispositifs d'encadrement, de type tutorat ou mentorat, élaborés en partenariat avec les divers acteurs de la formation (employeur, institution de formation, tutelle), dans des pays le plus souvent familiers de ces modèles d'accompagnement et de partenariat (Brisard & Malet 2003) : accompagnement et tutorat par des pairs, dispositifs individuels et collectifs situés de réflexivité sur

ses pratiques et dilemmes professionnels, parrainages, expertises externes ponctuelles.

L'Ontario investit dans le soutien aux néo-enseignants

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

Quels indices de professionnalisation ? Quelles voies privilégiées ?

En France, la concertation sur l'école fut cette année l'occasion pour les acteurs de l'école de réfléchir à ces enjeux en comparant la situation française à des exemples étrangers ; dans le même temps, une enquête de 2012 menée par l'OCDE dans 65 pays a donné lieu à un rapport qui propose des pistes intéressantes (OCDE 2012) :

- le lien établi entre le *haut niveau de qualification des enseignants* et la réussite scolaire des élèves plaide pour une formation de haut niveau mais aussi pour un recrutement s'assurant tout autant de la motivation des candidats ;
- la *connaissance du travail réel*, des enjeux pédagogiques mais aussi culturels et sociaux rattachés à l'acte d'enseigner devraient occuper une place importante dans le recrutement et donc dans la formation, en amont et en aval du recrutement des futurs enseignants ;
- le modèle consécutif est aujourd'hui très fortement minoritaire en Europe, la plupart des pays, instruit de ses limites, ayant adopté le *modèle intégré avec une alternance de formations disciplinaires et professionnelles*. La France se signale par une difficulté persistante à dépasser une conception consécutive de la formation des enseignants.

Encore l'exemple finlandais ?

La Finlande illustre le modèle intégré de formation des enseignants et sa spécificité par degré. Si tous les enseignants sont titulaires d'une formation universitaire de niveau master, seuls les enseignants du primaire étudient dès la première année d'enseignement supérieure dans une **faculté d'éducation**, dans lesquels ils sont admis sur dossier et entretien. Leur formation, très nourrie par la recherche en l'éducation, est fondée sur des dispositifs d'alternance et l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage. Les stages en milieu scolaire interviennent dès la première année de formation.

Pour les enseignants du secondaire, qui sont bivalents, l'intégration dans une faculté d'éducation intervient après deux années d'études dans les deux disciplines choisies par le candidat. Trois à cinq années de formation professionnelle suivent leur intégration dans une faculté d'éducation, jusqu'à l'obtention d'un master, articulant formation disciplinaire et formation à l'exercice du métier en alternance. Après une année probatoire, les néo-enseignants sont titularisés comme fonctionnaires municipaux, dont le statut est régi par une convention collective nationale.

Désormais, l'enjeu politique décisif est bien la recherche du meilleur équilibre ou dosage entre les savoirs académiques et la formation à l'exercice de la profession. Il est désormais admis que l'un des enjeux majeurs des politiques de formation des enseignants tient désormais à l'affermissement des formes de partenariat entre l'université et la profession et de reconnaissance de l'expertise praticienne. La responsabilisation des enseignants dans la formation, la définition de statuts et de compétences propres, la porosité des espaces de formation, la collaboration des universités (partenaires précieux dans la légitimité d'une expertise spécifique et la crédibilité sociale de la profession) et des écoles dans l'harmonisation des programmes de formation, constituent des enjeux essentiels, dans l'ensemble des pays industrialisés, pour décloisonner des lieux d'apprentissage professionnel longtemps morcelés et renouveler les questions de l'expertise et des savoirs professionnels, et ce faisant les problématiques de la formation et de la socialisation des enseignants en devenir (Malet & Brisard 2007). Pour le cas français, Durand et Filliettaz (2009) plaident ainsi pour la construction d'un « espace

intermédiaire » impulsé par de nouvelles formes de coordination entre les formateurs et entre les lieux de travail et de formation.

Au niveau européen, nombreux sont les pays qui se sont engagés à promouvoir en formation d'enseignant l'acquisition de compétences permettant d'enseigner dans des classes hétérogènes composées d'élèves issus de différents milieux socioculturels avec un large éventail de capacités et de besoins. L'Allemagne, le Portugal, le Royaume-Uni, par exemple, ont réformé leur système de formation pour y accorder plus de place à l'acquisition de ces compétences pédagogiques et professionnelles.

La part de cette dimension essentielle, orientée vers le travail éducatif réel et non vers la vérification de connaissances académiques, n'insulte pas l'idée de transmission mais suppose la mise en place de dispositifs d'alternance mobilisant une diversité d'expertises. Beaucoup de pays, comme l'Ecosse, les Pays-Bas, L'Irlande, la Norvège, le Canada ont pris à bras le corps ces enjeux décisifs. La réforme actuelle et la mise en place des futures Ecoles Supérieure du Professorat et de l'Education mettront peut-être la France en phase avec ces enjeux ? L'avenir le dira.

5. LES FIGURES-CLES DES POLITIQUES CONTEMPORAINES DE PROFESSIONNALISATION

La figure de l'enseignant expert

La figure de l'enseignant expert, devenue classique au fil des réformes et omniprésent dans les discours de la réforme depuis une trentaine d'année, s'inscrit dans la perspective d'une adaptation de l'école et de l'enseignement à ses transformations. Fondée sur la conviction positive que la formalisation des savoirs professionnels envisagés comme compétences est rendue possible par la rationalisation scientifique et l'alternance (Tochon 2004), la figure de l'expert promeut un enseignant *in control*, responsable et dépositaire d'une maitrise professionnelle lui permettant de faire face à des situations dans des environnements éducatifs de plus en plus complexes et plus hétérogènes, comptant au nombre de ces défis la réalisation de progrès dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC), la prise en compte des besoins éducatifs particuliers et des modifications des structures

sociales et familiales, l'adaptation à la diversité des élèves qui va croissant dans les écoles (Journal officiel de l'Union européenne 2010). C'est aussi la figure d'un enseignant animateur de dispositifs en capacité dans des démarches décisionnels et administratives, qui est également posé comme horizon d'attente à la formation de l'enseignant-expert (Commission Européenne 2007).

Cette figure de l'enseignant-expert n'est cependant pas univoque et ne signale pas mécaniquement, dans une optique consensualiste, « une autonomie concédée » que Lang a identifiée comme un des indices de la professionnalisation d'un groupe professionnel. La recherche a ainsi permis de distinguer des modèles d'approche de cette expertise différenciés, en principes et en pratiques. Zeichner (1983) identifiait déjà il y a trois décennies deux « paradigmes » qui dominaient en matière de formation des enseignants :

a) **le paradigme techniciste des compétences** (*competency-based approach*) ;

b) **le paradigme holistique de la réflexion critique** (*critical reflection approach*).

Le paradigme des compétences

Dans cette première perspective, qui exacerbe certaines dimensions formalistes de l'approche fonctionnaliste de formation, les programmes de formation sont fondés sur la définition, de granularité fine, de compétences professionnelles (*skills*) de référentiels et dont tout nouveau membre de la profession doit pouvoir attester de la maîtrise en fin de formation.

Dans ce modèle, la formation des enseignants s'appuie essentiellement sur la pré-définition de compétences spécifiques à la profession enseignante (Berliner 1994), ce qui tend à euphémiser les dimensions morales et expérientielles de la professionnalisation, qui peut être en effet entendue aussi comme processus de socialisation, d'acculturation de construction/découvertes de savoirs en contextes professionnels (perspective interactionniste – confer point 3).

Ce modèle tend aussi à promouvoir la figure d'un enseignant-technicien (repérée par Lang 1999), amputant le processus de professionnalisation de ses dimensions éthiques et critiques, au profit d'une certaine standardisation des attributs professionnels.

On peut considérer que la montée d'une science de l'activité, de l'analyse du travail, d'une conception essentiellement praxéologique de l'apprentissage professionnel, ont favorisé le développement de ce modèle (Durand et Filliettaz 2009).

Cette conception très pragmatique déployée sur fond d'adaptation des systèmes d'enseignement à leurs transformations internes a été reconnue par certaines recherches comme l'indice d'une déprofessionnalisation de la profession enseignante (Barton 1994 ; Hargreaves & Goodson 1996), ou d'un « professionnalisme organisée » (Evetts 2009), qui aurait inspiré les réformes des années quatre-vingt-dix en Grande-Bretagne, au Canada et aux Etats-Unis, et depuis les années 2000 dans de nombreux pays d'Amérique du sud (Brésil, Argentine, Chili, notamment).

Une question intermédiaire se pose dès lors relativement à ce modèle des compétences : à qui profite dès lors la professionnalisation des enseignants ? Une grille de lecture, inspirée du sociologue Eliot Freidson (1986), insiste sur l'idée d'une segmentation interne croissante des groupes professionnels entre *une élite* qui se positionnerait de plus en plus du côté de la gestion et du management, et une *base sociale* constituée de simples enseignants, qui verraient leur activité rationalisée de façon exogène et selon une série de principes qui ne sont pas forcément solubles dans des valeurs professionnelles auxquelles elle pourrait se sentir liée.

Dans cette logique de segmentation et de distinction en effet, ce sont bien les cadres, promus internes ou transfuges externes, qui occupent un rôle clé selon cette perspective, qui trouve d'ailleurs dans les rapports des organisations internationales par exemple une résonnance frappante : chefs d'établissement, évaluateurs, inspecteurs, formateurs d'enseignants, universitaires, constitueraient ces élites internes ou externes au système : souvent des transfuges de la profession enseignante, distingués et promus dans le champ de la gestion de l'éducation (Friedson ; Evetts 2009).

Dans un contexte de réforme des services publics d'éducation, le renforcement du rôle des cadres intermédiaires et périphériques crée une nouvelle donne, assurant un renouveau de la régulation de contrôle qui prend le pas sur une régulation autonome de groupes professionnels de plus en plus fragmentés. Dans un contexte de renforcement d'une hiérarchie professionnelle de proximité, elle

expose à ce que Demailly (1997) a reconnu par la formule paradoxale de « professionnalité managérialisée ».

La réflexivité critique

Dans la seconde perspective, principalement inspirée des travaux de Schön (1983 ; 1994) la formation, qui conjugue les approches interactionniste et critique des professions, tend à valoriser la dimension individuelle de l'apprentissage professionnel, par la découverte et l'épreuve directes de l'exercice professionnel, qui constitue le milieu dans lequel le futur enseignant construit ses problématiques professionnelles, l'enjeu décisif de la formation, fortement appuyée par des dispositifs d'alternance et promouvant une approche plus expérientielle et cumulative de la professionnalisation (Calderhead & Shorrock, 1997).

Ce modèle de professionnalisation par la réflexivité critique ne s'oppose pas au formalisme, autrement dit il n'est pas empiriste, mais il substitue à l'idéal positif du référentiel de compétences professionnelles l'ambition d'une *construction d'une professionnalité critique*, fondée sur les expériences, épreuves et dilemmes rencontrées sur le terrain professionnel.

La construction raisonnée des dispositifs d'alternance est évidemment centrale dans ce cadre, et le succès ou l'échec de la mise en oeuvre d'une formation professionnelle et universitaire fondée sur cette ambition de construction d'une réflexivité critique est largement soumise à la qualité des dispositifs d'alternance, de la qualité des partenariats entre les institutions de formation et les terrains professionnels, des outils de la mise en oeuvre de ce projet (portfolio, tutorat et mentorat, contenu des stages) comme l'ont montré bon nombre de travaux depuis au moins deux décennies (Altet 2005 ; Bertone & Saujat 2013 ; Clavier 2004 ; Brisard & Malet 2003 ; Klu et. al. 2014 ; Malet & Brisard 2007 ; Petignat 2011 ; Périsset Bagnoud et al., 2006 ; Tardif & Gauthier 1998 ; Wentzel, 2011).

Le destin de ce modèle réflexif de professionnalisation en formation des enseignants, qui s'est largement répandu depuis les années quatre-vingt-dix, notamment dans les pays européens, tient grandement selon certains chercheurs à la spécificité même de l'activité enseignante, tendue entre l'*idéal professionnel de maîtrise*, de formalisation et de reconnaissance sociale et l'*imaginaire du métier*

fondé sur le savoir-faire, l'apprentissage expérientielle et intuitif, voire mimétique, et qui comporte sa part irrésolue d'incertitude, qui peut être débattue, réfléchie, stabilisée en principe, mais pas définitivement résolue car sans cesse remis en question par la pratique (Altet 2010 ; Malet 1998 ; Gather-Thurler 2005).

Cet entre-deux potentiellement inconfortable entre l'imaginaire professionnel et l'imaginaire du métier apparaît cependant vertueuse dans cette approche réflexive-critique dans de nombreux pays depuis deux décennies en Europe (Belgique, France, Suisse, Québec…), pour faire échapper l'apprentissage professionnel à l'empirisme et à la connaissance spontanée, ce que certaines réformes politiques ont d'une certaine manière produit cependant, soit en différant la mise à l'épreuve professionnelle après la qualification académique (exemple de la formation des enseignants du secondaire dans de nombreux pays ou de la mastérisation de la formation des enseignants en France en 2008) soit encore en déplaçant de manière brutale la formation des maîtres vers les établissements scolaires (*school-based training*) sans ménager un lien de continuité et de complémentarité entre l'expertise des praticiens chevronnés dans les écoles et celle des formateurs universitaires (exemple des réformes en Angleterre à la fin des années quatre-vingt, ou aux Etats-Unis au début des années 2000).

Cette approche réflexive et critique de l'expertise enseignante et de la professionnalisation, qui s'est en outre développée dans des contextes nationaux dans lesquelles les formes de responsabilisation professionnelle des enseignants par les résultats ont été moins fortes que dans d'autres contextes nationaux, notamment anglo-saxons, présente la particularité d'inscrire la formation dans un processus qui rend le *modèle très solidaire de la logique de formation continue et de formation tout au long de la vie*, lui-même fortement promu par l'Union Européenne et, dans le cadre de cette logique à laquelle il en est de plus en plus appelée dans les réformes contemporaines, au niveau international, avec le paradigme du *développement professionnel* dont nous examinerons bientôt les ressorts et les effets et les variations selon les aires géopolitiques (Eraut 1989 ; Elliot 2012).

La figure de l'enseignant efficace

Sans être opposée à celles qui précèdent, dans la continuité desquelles elle s'inscrit, la figure de l'enseignant efficace est distinctive

et s'est progressivement imposé dans le discours public comme horizon souhaitable d'une professionnalisation « réussie ».

La promotion de cette figure s'inscrit tout d'abord dans le développement international d'une culture de contrôle en matière de performances dans le domaine éducatif (Dupriez & Malet 2013 ; Mons 2009). Elle résulte de la conjugaison d'une demande forte d'assurance de la qualité des systèmes d'enseignement et de promotion du paradigme des compétences dans la formation des enseignants, qui a conduit au développement d'une nouvelle logique managériale qui vise l'efficience des politiques publiques dans la gestion des ressources humaines. Doray et. al. (2014) considèrent à cet égard que le développement de l'usage des statistiques dans le pilotage de l'action publique en éducation concourt depuis deux décennies à une institutionnalisation des politiques de l'efficacité et de la réussite.

L'éducation étant considérée comme un facteur de compétitivité décisif pour les nations, cela a favorisé la comparaison de l'efficacité des systèmes éducatifs nationaux, les liens entre les performances du système éducatif et la compétitivité de chaque économie nationale étant étroitement liés. L'éducation constitue depuis lors pour les nations un facteur central dans la croissance économique. Ce consensus éducatif désormais assumé est caractérisé par la colonisation croissante des politiques scolaires par des impératifs d'efficacité et de rentabilité. Il donne aujourd'hui pour mission à l'école la formation des individus dans leurs potentialités, dans un projet concret et pragmatique de capitalisation de compétences et de préparation à leur participation sociale.

Si l'intensification de la directivité de l'État répond à des formes et des logiques politiques et administratives propres aux pays, une convergence objective d'ambition est observable, résultant du souhait de responsabiliser des organisations et des acteurs éducatifs devenus comptables de leur action. Ce processus d'« *accountability* », concept promu par l'OCDE à la fin des années quatre-vingt comme horizon de pilotage d'un secteur public modernisé (Moos 2006), est apparu aux États-Unis dans les textes législatifs et rapports ministériels concernant l'éducation dès les années soixante-dix (Davis 1974, Smith et Chapman 1973). La notion d'imputabilité, selon la traduction canadienne francophone, recouvre donc l'idée de rendre des comptes pour ceux qui exercent l'autorité publique et interroge très directement la notion

de professionnalité, qui induit une individualisation de l'action professionnelle, de sa reconnaissance et de son évaluation (Peters 2001).

Le mouvement de professionnalisation s'inscrit pleinement dans ces évolutions macroéconomiques et politiques.

La figure de l'enseignant efficace s'impose alors comme horizon de la professionnalisation, à la fois en lien avec la rhétorique de la qualité qui travaille la nouvelle administration publique, mais aussi bien avec l'imaginaire professionnel lui-même, dans son acception fonctionnaliste classique qui, parce qu'elle fonde la reconnaissance et l'autonomie professionnelles sur la scientificité des savoirs qui légitime l'activité, expose cette activité à la rendre compte de ses « performances » et d'attester par la preuve (*evidence based teaching*) de sa légitimité .

Dans une organisation, en effet, la *professionnalité*, qui est liée à des enjeux de responsabilisation et d'imputabilité individuelle de l'action professionnelle, désigne le processus de justification par un professionnel ou un collectif de ses actions et de ses choix à une autorité, invités à démontrer une utilisation efficiente de ressources et d'outils en référence à des objectifs fixés (Aballéa 1992 ; Mulgan 2000).

Harmon (1995) repère trois sens à ce mouvement de professionnalisation au sens de la responsabilisation professionnelle. Le premier implique une délégation de la responsabilité aux organisations (*institutional devolution*) : des individus et des collectifs sont dotés d'une autonomie pour atteindre des objectifs fixés ; cette délégation manifeste principalement une préoccupation de favoriser une meilleure réactivité (*responsiveness* ou *answerability*, pour Stirton et Lodge 2001) des établissements et de leurs personnels. Le deuxième sens réfère à une relation de pouvoir et de sujétion par laquelle le professionnel est responsable de sa performance et pénalisé ou récompensé selon celle-ci. Le troisième souligne la dimension morale subjective de l'imputabilité : le sentiment d'obligation que développent un individu ou un collectif pour agir d'une façon conforme dans une situation donnée (Bourgault 2005, Ball 2003).

De ce point de vue, l'attention progressivement portée à l'efficacité de la profession enseignante, sa « mise à l'épreuve » en somme, n'est pas en contradiction frontale avec l'imaginaire professionnel, sinon avec certaines formes locales de sa mise en œuvre.

Une conception tacite de cette promotion d'une professionnalité enseignante conquise par sa capacité à rendre compte de ce qu'elle produit est sujette à débats. La recherche a ainsi montré de longue date que les systèmes d'enseignement caractérisés par des formes de régulation des ressources humaines fondées sur la probation et la performance favorisaient plutôt l'individualisme et la déprofessionnalisation que la professionnalisation des personnels enseignants. Ainsi, Clarke observait déjà dans les années quatre-vingt (1983) dans une comparaison internationale d'établissements du second degré et en référence au système américain, que les systèmes plus centralisés tendraient à protéger l'autonomie des enseignants qu'une gestion locale et managériale (exemple des Etats-Unis). Des comparaisons entre la France et l'Angleterre menée au début des années 2000 nous permettait de mesurer le même phénomène (Malet & Brisard 2005 & Malet 2008, pour la France et la Grande-Bretagne) et plus récemment, d'autres études menées en Amérique du Nord observent le même phénomène (Anderson 2014, pour le Canada).

On peut observer que conformément aux modalités de régulation qui pèsent sur les systèmes d'enseignement en matière de résultats et de performances, individuelles ou collectives, les figures de l'enseignant professionnel qui se déploient ici et là sont très indexés à des formes de régulation locales de l'école :

- La **conception performative de l'efficacité professionnelle** est fortement marquée le modèle de professionnalisation en cours dans les pays anglo-saxons (notamment aux Etats-Unis, en Australie, en Angleterre, de façon spécifique du fait de sa situation géopolitique), après que ces contextes nationaux aient été précurseurs, dès les années 1970 dans le domaine de la construction de communautés professionnelles apprenantes (*professional development schools*) (Mincu 2014). Désormais, les modalités de régulation de la profession y sont indexés à des contextes de reddition de comptes à « enjeux élevés » (*strong accountability*), et les exigences de transparence et d'efficacité s'articulent en prenant appui tant sur l'imaginaire professionnel classique, fonctionnaliste (Dupriez & Mons 2011 ; Dupriez & Malet 2013 ; Klieme et. al. 2004 ; McDonell 2005).

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

6. LE PARADIGME DEVELOPPEMENTAL ET LES COMMUNAUTES DE PRATIQUES : NOUVELLE ERE DE LA PROFESSIONNALISATION DANS L'ENSEIGNEMENT ?

Ressorts et variations d'usage

Le développement professionnel des enseignants est aujourd'hui un embrayeur décisif des politiques de professionnalisation, au niveau international.

Les rhétoriques politiques convergent en un discours dominant pour voir se développer une « culture de la collaboration» dans le travail des enseignants, souci qui s'est déployé et concrétisé de façon variable selon les pays, en accord avec des référentiels politico-administratifs locaux, et qui voient évoluer les formes de régulation de l'école et du travail des enseignants de manière distinctives selon les contextes.

Sur un plan politique, il s'inscrit dans la logique de la formation tout au long de la vie qui a été identifié comme un des axes prioritaires des politiques de gestion des ressources humaines, au niveau européen

(Education et Formation 2010 et 2020 ; Commission Européenne 2005 et 2011), et qui est pratiquée de longue date dans les pays scandinaves (Antikainen, 2005). La promotion d'une conception de la professionnalisation marquée par une préoccupation de développement professionnel a en outre des ressorts liés à l'attractivité même de la profession et à la possibilité d'y mener une carrière verticale ou de favoriser la mobilité professionnelle en cours d'activité (Day et al. 2012 ; Hargreaves and Fullan 2012).

La notion de développement professionnel et la promotion des *Professional Development Schools* a une déjà longue histoire en Amérique du Nord, puisque leur promotion a été largement John Goodlad et le Holmes Group (Goodlad 1985 ; Holmes Group 1986). Cette conception de la professionnalisation fondée sur le développement de partenariat a été largement soutenu au cours des deux décennies suivantes par des chercheurs comme Darling-Hammond (2006), Grossman (2010) ou (Hall 2005).

Sur le plan conceptuel, il travaille de longue date l'imaginaire des professions et constitue une dimension décisive de la professionnalisation (Ingersoll 2011) : il est même identifié au cours des années quatre-vingt-dix aux Etats-Unis comme l'un des objectifs prioritaires de la nation par le Parlement ((National Education Goals Panel 1997). Si la notion réfère à des actions que l'on qualifiera en français de formation continue, elle ne s'y réduit pas, et Ingersoll, qui s'est attelé au recensement des indicateurs d'actions relatives au développement professionnel des enseignants du secondaire américains, repère une activité dominante des établissements scolaires eux-mêmes, avec un déploiement tous azimuts d'actions menées dans les écoles sur l'initiative des enseignants : conférences, ateliers thématiques, programmes de développement menées à l'interne ou en partenariat avec des associations ou des entreprises ; le cadre de ces actions est de façon très significative l'établissement scolaire, qui apparaît dans cette perspective comme le lieu privilégié de formation et de développement professionnel des enseignants : *school-based curriculum design, school-based remedial teaching, school-based counseling ; school-based staff development ; collaborative decision making & planning* » etc.

Le paradigme du développement professionnel mobilise fortement l'école comme lieu d'apprentissage et le groupe des pairs comme co-

opérateurs de cet apprentissage, et déplace de fait la question de la formation continue, outre de l'individu au collectif situé, la logique de formation de la salle de classe à l'établissement scolaire, et la logique des compétences à celle des capacités (*capacity-building*) (Fullan 2007 ; Hargreaves & Hopkins 1991 ; Herman & Herman 1991).

Des formes de professionnalisation plus ou moins injonctives

Certains pays sont, par l'histoire de leur école et des formes de travail traditionnellement pratiqués, par l'organisation du temps et du travail scolaire, par le statut même des enseignants, plus perméables à cette conception coopérative et située de la professionnalisation que d'autres. Une étude de l'OCDE (2012) montre ainsi comme les pays du Nord de l'Europe, et notamment la Finlande, sont particulièrement avancés sur ce plan. D'autres études montrent que la Chine et le Japon développent ce type de pratiques de formation collaboratives dans les établissements scolaires, avec quelque succès (OCDE 2011 & 2012).

Le paradigme du développement professionnel combine des éléments propres au modèle réflexif de professionnalisation, avec le principe tacite que l'expertise se construit sur le terrain professionnel et dans la classe et se nourrit de la collaboration au sein des établissements scolaires. Dans le même temps, selon les contextes, il se déploie en accord avec des injonctions d'efficacité individuelle et collective qui sont très distinctifs.

C'est le cas en particulier dans le monde anglo-saxon, et notamment aux Etats-Unis.

En effet, cette promotion d'une conception de la professionnalisation sous l'angle du développement professionnel est solidaire du tournant organisationnel de ces deux dernières décennies, dans de nombreux pays, notamment anglo-saxons (Holmes Group 1986 ; Malet 2009 et 2011), en Angleterre, aux Etats-Unis, en Australie et en Nouvelle-Zélande, dans lesquels l'attention s'est fortement portée sur l'établissement scolaire, avec la montée des enjeux de climat scolaire (*school climate*), de développement et d'efficacité des écoles (*school development* ; *school improvement*) (voir par exemple : National Board for Professional Teaching Standards 2002, National Staff Development Council , 2001 ; Standards of Professional Practice for Accomplished Teaching in Australian Classrooms 2000; General Teaching Council for England 2002).

Cet investissement dans un collectif professionnel situé signale une corrélation forte entre la qualité des écoles et, en leur sein, des enseignants eux-mêmes, et la satisfaction des acteurs de la communauté éducative et la réussite scolaire des élèves. Cette conviction était déjà présente dans le rapport Holmes (1986), qui énonçait très clairement cela en définissant cinq piliers pour la réforme : "to make schools better places for teachers to work, and to learn. This will require less bureaucracy, more professional autonomy, and more leadership for teachers" (Holmes Group 1986: 4). Cette importance du développement d'un professionnalisme collectif, de « communautés de pratiques » (Lave & Wenger, 1991) construites et nourries dans les écoles était encore fortement réaffirmée dans les réformes républicaines (*NCLB No Child Left Behind*) et démocrates (*Race to the Top*) des années 2000.

Toutefois, la spécificité de cet encouragement au développement professionnel et à la promotion d'un climat scolaire favorable, aux Etats-Unis, fut d'être faiblement soutenue par des dispositifs de formation ou d'accompagnement des enseignants (Malet 2009), comme on peut l'observer dans certains pays européens, comme la Norvège, l'Ecosse ou l'Irlande, mais s'est au contraire développé de manière contemporaine avec une régulation des établissements par la performance et une restriction des moyens (Malet 2009).

La promotion et la rencontre de la culture de l'efficacité et de l'imaginaire professionnel collégial (*professional and learning communities*), qui pénètre certaines écoles nationales, ont deux effets sur la professionnalité enseignante, apparemment paradoxaux, mais en réalité intimement liés : l'institutionnalisation d'un collectif situé, dévolu à sa tâche de promotion de son établissement et à « la passion de l'excellence » (Ball, 2003), et un certaine mise en faillite des solidarités professionnelles sur lesquelles la profession enseignante a construit son idéal d'autonomie et, dans bien des contextes, son identité même, au profit d'une identification renforcée et contrainte à l'organisation scolaire et à ses performances, dont l'enseignant, cet « agent du changement » (Judge 1995), devient co-responsable, et individuellement imputable à ce titre.

Certaines recherches (Hargreaves & Dawe 1989 ; Little 1989 ; Perron, Lessard, Bélanger 1993 ; Tardif & Borgès 2014 ; Zeichner 2010) ont ainsi montré que la dimension collégiale dans le travail des

enseignants n'était pas immanquablement vertueuse et que selon les contenus qu'on y place et la dynamique sociale et le climat moral dans lesquels cette dimension se déploie, cela pouvait aussi bien s'avérer positif que délétère pour un établissement scolaire et, précisément, son climat de travail (Fullan 1990, parle dans ce cas de « collégialité contrainte »).

L'enjeu est bien en effet de savoir pour qui ce collectif est mis en place et à quelle fin, et de ce point de vue, on observe un différentiel dans les intentions, les usages et les formes de régulation entre l'Amérique du Nord, et notamment aux Etats-Unis, et l'Europe.

En effet, là encore, si cette conception collaborative de la professionnalisation individuelle et collective des enseignants s'exprime dans les pays européens, sous l'impulsion de l'Union Européenne autant que des décideurs nationaux, son déploiement est à la fois très divers selon les pays, restant parfois en marge de la culture et des normes professionnelles en usage, mais surtout moins injonctif et coercitif pour la profession (Brisard & Malet 2005 ; Derouet, 1989 ; Dupriez 2005 ; Barrère & Lessard 2005 ; Lang 2005 ; Périsset-Bagnoud 2005 ; Serres & Moussay 2014).

L'école formatrice, le professionnalisme collégial et l'université

Si on peut considérer que certains contextes de déploiement de communautés de pratiques et d'un professionnalisme collectif dénotent une distanciation d'avec l'université –cas des Etats-Unis– l'encouragement des établissements à assumer une mission de développement, de concertation, d'orientation et finalement de formation professionnelle des enseignants en Europe (à l'exception peut-être de l'Angleterre) traduisent plutôt une volonté de créer les conditions d'une complémentarité des espaces de formation, universitaire et professionnelle, que de les séparer (Hargreaves and Fullan 2012).

Même si l'OCDE (2013) souligne cette volonté internationale d'inscrire la professionnalisation des enseignants dans une perspective intégrative entre le professionnel et l'académique, entre la théorie et la pratique, entre l'université et l'école, et de faire de l'espace scolaire ce lieu de mobilisation des ressources individuelles et collectives de formation en cours d'emploi, c'est encore en Europe que ce principe

partagé par l'ensemble des pays industrialisé paraît le plus ferme sur le plan de la volonté politique qui le porte.

Ainsi le mouvement d'universitarisation de la formation qu'a connu l'ensemble des pays européens depuis vingt ans, le rôle organisateur qui a été confié à l'université – y compris en France avec la création des ESPE – et le développement conjoint de l'alternance (Ciavaldini-Cartaut, 2009), sont l'indicateur d'une appropriation très distinctive de ce paradigme.

Les liens sont étroits dans les textes et les préconisations des décideurs politiques européens et nationaux, entre évaluation des enseignants et développement professionnel des enseignants (Wentzel 2014), mobilisant et diffusant un lexique qui dessine une nouvelle image de l'enseignant-professionnel et donc de nouvelles politiques de professionnalisation, qui se veulent mobilisatrices des individus et des collectifs : auto-évaluation ; évaluation par les pairs ; auto-réflexion ; contrats de performances ; analyse des besoins : audit ; enquêtes collaboratives (Commission Européenne 2007, 2009, 2012).

De même, spécificité des politiques de professionnalisation européennes en la matière, l'universitarisation de la formation des enseignants s'accompagne d'une valorisation conjointe de l'expertise, de la responsabilité et de l'autonomie professionnelles des enseignants, d'une part, et de la recherche, identifié comme moyen privilégié de formation tout au long de la vie, d'autre part : « There is a significant scope for the teaching professions to play a more active role in matters such as defining professional standards and deontology and promoting research about teaching and learning » (Commission européenne, 2012 : 40). Cette double préconisation, qui signale une construction idéale d'une conception européenne de la professionnalité enseignante, fondée à la fois sur la réflexivité critique et la formation de praticien-chercheur tout au long de leur carrière, s'étend de plus en plus aux formateurs d'enseignants : « Teacher educators should be involved both in theory and in practice, in dialogue between teaching and research, and maintain a good balance of all these aspects » (Commission européenne 2012 : 59).

L'acception de ces conceptions du développement professionnel et des communautés de pratiques, qui mobilisent les réseaux, les lieux d'échange, d'analyse des pratiques et de capitalisation des expériences, sont expansives et extensives, comme le note Stoll (2006 :

6) “professional learning communities are groups of teachers or school leaders, or even whole schools or groups of schools- also known as learning networks or networked learning communities. This interpretation is inclusive and expansive. It allows for wide participation and varied involvement”.

A l’opposé, les mouvements contemporains de désuniversitarisation de la formation, de standardisation des compétences enseignantes et de régulation de l’éducation par l’efficacité et la performance, qui se sont exprimé en Amérique du Nord et dans certains pays d’Amérique du sud depuis vingt ans, traduisent une mobilisation distinctive, performative et probatoire, de l’imaginaire du professionnalisme collégial dépeint par Hargreaves (2000) ou du professionnalisme collaboratif et démocratique dessiné par Whitty (1986), sur fond de réduction massive des moyens alloués à la formation et la professionnalisation des enseignants. Comme l’écrivent Tardif et Borgès à propos du contexte québécois : « *more must be done, but with less* » (Tardif & Borgès 2014).

Dans ces contextes en effet, les politiques de reddition de comptes (*accountability*) en éducation se sont épanoui en même temps que la rhétorique du *professionnal development* et du *school improvement*, et l’on observe dans le rapport au paradigme développemental de la professionnalisation les mêmes variations entre l’espace européen (*soft*) et nord-américain (*strong*) que pour les politiques de résultats et le *new public management* (Dupriez & Mons 2011 ; Dupriez & Malet 2013 ; Dutercq & Maroy 2014 ; Saussez *et al*. 2014).

La promotion et l’évaluation des établissements scolaires et des collectifs professionnels ont été fortement soutenues dans beaucoup de pays anglo-saxons par des formes d’administration sociale tirant les enseignements du *site-based management*. La division des tâches d’encadrement est un des instruments privilégiés de ces politiques. Ces procédures d’éclatement de l’autorité et de segmentation de la profession constituent des facteurs facilitants pour la promotion d’un professionnalisme managérial, ou « nouveau professionnalisme » (Malet 2009, en référence aux cas anglais et étatsunien), et explicatifs du changement endogène de la profession en cours dans beaucoup de pays anglo-saxons (Grande-Bretagne, Australie, Nouvelle Zélande, Canada anglophone et francophone… - *institutional devolution* – Ball, 2003 ; Moreau 2013).

Si certaines recherches soulignent la plus-value de certains dispositifs *combinant accountability* et développement de communautés de pratiques (Robinson 2011), un certain nombre d'autres recherches dénoncent les dommages produits par ces évolutions sur l'autonomie professionnelle d'enseignants réduits aux rôles d'exécutants et sur le climat d'établissements scolaires devenus le théâtre d'ambitions individuelles peu compatibles avec une légitimité sociale conquise sur l'affirmation d'une éthique et d'un jugement professionnels intégrant une conception collégiale de l'activité (Ball, 2003 ; Osborn 2005 ; Popkewitz 1993). Il s'adosse au renforcement d'une culture fédérative, un ethos rassemblant des individus visant la réussite de leur établissement (*performance-driven culture / market-driven professionnalism*) (Jenkins & Conley 2007).

Pour certains chercheurs, la promotion "iconique" (Hodkinson & Hodkinson 2004) des collectifs professionnels d'établissement affecte la profession enseignante : son cadre, sa nature et les relations qui l'organisent (Smyth et al. 2000) notamment par l'extension des tâches des enseignants –combinant administration, animation, concertation, promotion, conception, transmission, justification–, échafaudage de rôles culminant à un "haut niveau de stress et d'épuisement (*burnout stemming*) du fait de la charge de travail (workload)" (Oplatka & al. 2002, 32). Cette responsabilisation croissante d'enseignants, voués à servir la réussite et l'efficacité de leur établissement (target-driven culture) figure, avec la charge de travail (workload), parmi les raisons les plus invoquées concernant les phénomènes de burnout et d'abandon des enseignants aux Etats-Unis et en Angleterre par exemple (GTCE 2003).

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

Dans le cas anglais, c'est le collectif professionnel est promu sur fond de standardisation des compétences des enseignants et de technicisation du métier, dessinant la figure d'un enseignant exécutant (*executive*). La rhétorique du développement professionnel est omniprésente dans les textes de cadrage et les *guidelines*, mais il traduit beaucoup plus une forme d'instrumentalisation du mythe professionnel que sa reconnaissance et son épanouissement et réduit

l'idée d'une formation des enseignants appuyée par la pratique professionnelle dans les écoles à une conformation professionnelle : « *restricting the need for a more practice-oriented teacher education to the idea of training* » (Ostinelli 2009 : 305 ; voir aussi Malet 2008, Moreau 2013 ; McNamara & Murray 2013).

Dans la perspective scandinave, ayant isolé les cas finlandais et suédois, Ostinelli (2009) observe une mobilisation opposée du développement professionnel des enseignants, identifiée dans ces deux pays comme voie privilégiée de leur professionnalisation et le levier du contrat moral qui lie la société à la profession. Les principes qui l'anime sont rigoureux et l'idée de développement professionnel consistante et non incantatoire, très indexée aussi à une communauté éducative locale ; l'alternance intégrative y est pratiquée et les enseignants et la formation est universitarisée, unifiée et holistique : mais le cadre de la mise en œuvre de ces principes sont souples et non pas contraignants pour la profession.

Il s'agit bien, en effet, de mobiliser ce que l'imaginaire professionnel contient de collégial et de coopératif, mais sans que cet encouragement signifie dévoiement d'une culture et atteinte à l'autonomie des enseignants, mais inscrive les nouveaux enseignants dans une dynamique de formation tout au long de la vie dans le cadre d'authentiques communautés apprenantes.

Entre les deux formes d'investissement de cette conception de la professionnalisation en plein développement, une différence importante que nous avons envisagé globalement : la confiance qu'une société, au-delà de la réception commune d'un appel à la professionnalisation, accorde à la profession. Ostinelli en conclut, de manière provocante et sans doute discutable car les variables sont nombreuses pour en apprécier, ayant mis en perspective les résultats de la Suède, de la Finlande et de l'Angleterre (PISA 2009) que la mise sous surveillance et le sacrifice de la professionnalité enseignante (ici anglaise) ne garantit en rien une meilleure performance de son école et de ses élèves.

7. DEBATS SUR L'EFFICACITE DES POLITIQUES DE PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS

Les recherches anglo-saxonnes sur la valeur ajoutée des enseignants et leurs avatars en termes de régulation politique de la profession

Longtemps, les sciences sociales et la recherche en éducation ont montré que les déterminants de la réussite des élèves étaient extérieurs à l'école et à la classe, et que les facteurs étaient d'abord sociaux, culturels, économiques.

Progressivement, à la faveur de l'évolution des sciences sociales et, surtout, des politiques en direction de l'école, l'attention sur les différences observables selon les contextes éducatifs, les établissements dans l'échec ou la réussite des élèves (Sammons, Hillman & Mortimore, 2005; Raudenbush & Willms, 1991 ; Wiliam 2013). De plus en plus, c'est désormais dans les textes sur les enseignants et leur qualité que pèse de plus en plus le destin scolaire des élèves : « *Les systèmes les plus performants sont la preuve qu'in fine, c'est le niveau de compétence des enseignants qui fait la qualité d'un système scolaire* »[6].

En lien avec les politiques d'accountability dont nous avons déjà parlé (Saussez & Lessard, 2009), les *evidence-based policies* se sont développées sur cette conviction que l'action éducative n'avait pas à faire l'économie de l'administration de la preuve de son efficacité et qu'en outre, cette indexation de l'activité enseignante à ses effets supposés sur la réussite des élèves était le meilleur moyen de mettre la profession à l'abri des turbulences politiques et tout esprit partisan, négligeant le fait que c'est une assomption toute politique de poser cette corrélation mécanique comme juste modalité de régulation de l'activité d'éducation (Gove 2013).

Dans le domaine de la professionnalisation des enseignants, des travaux récents explorent ainsi la question de la corrélation ou de la prédictibilité entre la qualité des enseignants de leur formation et leur efficacité, autrement dit la réussite de leurs élèves (Clotfelter, Ladd & Vigor, 2007; Darling-Hammond 2000 ; Ferguson, 1991 ; Goe 2002;

6 *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*, Etude McKinsey&Company, 2007.

Goldhabar & Brewer 2000 ; Hedges & Konstantopoulos, 2004; King Rice, 2003; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Town-send, 2007).

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

Cette logique de la valeur ajoutée individuelle des enseignants (Milner 2013) et des établissements n'est pas ainsi pas qu'un objet d'attention pour la recherche, mais un objet de régulation de plus en plus décisif pour l'accès ou de la persistance dans l'emploi dans certains pays, comme les Etats-Unis.

Ainsi, aux Etats-Unis, cette évaluation de la valeur ajoutée individuelle des enseignants est dans certains Etats mesurée de façon standardisée par l'évolution des scores obtenus par les élèves dont ils ont eu la responsabilité ((*performance-based accountability*). Certains jeunes enseignants ne sont ainsi pas titularisés à l'issue de leur période d'induction, si les résultats des élèves à ces tests externes standardisés ne sont pas satisfaisants ; d'autres, en activité, sont simplement licenciés pour les même raisons.

L'*American Recovery and Reinvestment Act* de 2009 a également requis des Etats l'établissement de statistiques de l'évolution des résultats des établissements et des enseignants, à travers le Teacher & Principal

Evaluation Survey, données statistiques qui sont depuis lors une condition d'obtention de fonds de la part de l'Etat fédéral.

La standardisation des évaluations des élèves par des tests et la mise en rapport de la qualité des enseignants et de leur formation avec ces résultats, dévoie la nature même de la profession, qui consiste essentiellement à entraîner les élèves à ces tests (*teaching to the test*), de façon d'autant plus fébrile que la situation professionnelle de des enseignants, placés sous régime probatoire permanent, en dépend.

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

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

Quels liens ont ses évolutions locales avec les modèles de l'enseignant expert et de l'enseignant efficace ?

Cette tendance dans certains pays marque tout d'abord l'exacerbation, pour ne pas dire l'emballement, du paradigme de l'enseignant efficace que nous avons repéré, dont sont désormais déclinés les outils de contrôle et de régulation dans les écoles, à travers les standards curriculaires, les cibles de performance, les tests

standardisés, les indicateurs de suivi de réussite des écoles et des enseignants.

Mais son inspiration est également puisée du côté du paradigme de l'enseignant réflexif ; en effet, la préoccupation de réussite des élèves et d'amélioration globale des performances établissements et du système, qui guident ces formes brutales de régulation du groupe professionnelle, se doublent invariablement, dans les textes et dans les dispositifs, d'un appel à la responsabilité professionnelle et morale de l'enseignant.

On observe ainsi un étonnant couplage dans ces formes de régulation entre les politiques d'*accountability* préoccupées d'efficacité et de performances et les politiques de professionnalisation centrée sur la réflexivité critique de l'enseignant (Dutercq & Maroy 2014).

A titre d'illustration et à propos du contexte anglais, La déprofessionnalisation des enseignants enregistrée par la recherche critique anglo-américaine a été questionnée par l'évolution récente de l'image sociale et de la condition des enseignants anglais et étasuniens dans l'espace public, Judge (1995) observe qu'en 1963 l'image dominante de l'enseignant en Grande-Bretagne était celle d'une personne "exerçant une profession relativement indépendante et jouissant d'une autonomie professionnelle". Trente ans plus tard, il est perçu comme un "agent de changement dont l'activité est définie non par lui-même mais par les pouvoirs politiques dominants" (256).

Quels facteurs de réussite pour les politiques de formation et de professionnalisation ?

La recherche, dégagée d'une conception positiviste et mécanique telle qu'elle peut être utilisée dans certains contextes, tend tout d'abord à montrer que l'engagement des futurs enseignants dans la formation initiale, aussi bien celle des enseignants en activité dans la formation est très fortement compromise par des politiques de type *top-down* et des dispositifs de reddition de comptes (*accountability*) en cours dans certains contextes, notamment anglo-saxons, où l'on a pu mesurer que la persistance dans l'emploi était problématique (Leithwood et al, 2002, Thompson, 2010).

A contrario, une vision du changement et de la formation envisagée de manière plus circulaire *top-down* / *bottom-up* & *outside-inside* (Mincu 2014), semble avoir des effets mobilisateurs et cohésifs, à la condition

qu'un soutien soit apporté aux enseignants et aux formateurs dans ce dessein de construction de capacités individuelles et collectives (*capacity-building* : Fullan 2007, 2011) et que les mêmes soient reconnus et ne soient pas soumis à des règles d'évaluation sommative ayant des effets brutaux sur la communauté éducative et sur les enseignants (Collins et al, 2012 ; Hargreaves and Fullan, 2012; Hopkins, 2013).

Ces effets positifs sont notamment soulignées dans une enquête récemment publiée et dirigée par Marisa Tatto (2014) menée dans quatre pays, en Finlande et à Singapour, qui contrastent très positivement avec les deux autres contextes nationaux enquêtés dans son étude, les Etats-Unis et le Chili, dans lesquels des politiques fortes de reddition de comptes sont menées (Tatto 2014).

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

Ces éléments d'appréciation, qui ont été explorés dans des recherches menées au Canada (Hargreaves et al., 2009), en Ecosse, au Pays-Bas et en Finlande (BERA 2014 ; Mincu 2014 ; Tatto 2014) et émanant de la littérature de recherche sont désormais admis par les organisations internationales (OCDE 2012). Des expérimentations dans des établissements scolaires français montrent aussi le potentiel de ce rapprochement des espaces de formation du terrain professionnel et des établissements pour construire des nouveaux espaces d'apprentissage par l'analyse de l'activité à travers des laboratoires du changement (Ria & Lussi Borer, 2013)

Dans la littérature internationale sur le sujet, la *fonction de la recherche* apparaît également décisive dans ce contexte de mobilisations des ressources individuelles et collectives pour la réussite des établissements et des enseignants, en formation initiale et tout autant en formation continue. Le projet d'irriguer la formation et le

développement professionnel des enseignants par la recherche, de l'intégrer dans un projet de professionnalisation en en faisant une composante de la posture professionnel, n'est pas nouveau ; Lawrence Stenhouse (1975) parlait déjà de l'importance de former des enseignants qui soient aussi des chercheurs : *teachers as researchers*.

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

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

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

collaboratifs dans les établissements (Fullan, 1991; Wong et al., 1998 ; McLaughlin & Talbert 2006, repris par OCDE 2012 et Mincu 2014).

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

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

Dans la même veine, Ellis et al. (2013) ont mené une enquête auprès d'une cohorte d'une quinzaine de formateurs universitaires américains suivis durant une année universitaire, pour comprendre de l'intérieur la façon dont était vécu l'expérience de formation, du point de vue de ceux qui la dispensent. L'étude permet de saisir une spécificité des formes d'intervention qui caractérisent le domaine de la formation des maîtres, et sans doute de l'éducation scolaire même. Ellis et ses collègues ont ainsi observé que l'activité des formateurs d'enseignants, dans leurs interventions auprès des étudiants en formation, relevait massivement du registre relationnel, de sa qualité et de son ménagement (*relationship maintenance*), impliquant un travail récurrent de contact entre différents acteurs dans et hors de l'école, avec les tuteurs, les universitaires, l'encadrement scolaire, les élèves bien sûr.

Ellis et ses collègues en concluent que c'est ce registre relationnel qui qualifie plus encore que toute expertise académique la spécificité de l'intervention des formateurs dans la construction de la professionnalité enseignante, ce qui n'est évidemment pas

contradictoire avec la nécessité qu'ils bénéficient d'une formation de haut niveau dans ce sens.

Cette recherche est convergente d'avec l'examen de la littérature internationale relative aux facteurs de réussite des réformes en matière de professionnalisation des enseignants.

Dès lors que celle-ci est dégagée d'une conception positiviste et mécanique telle qu'elle peut être utilisée dans certains contextes et, le cas échéant, par des enquêtes d'accompagnement des politiques, l'examen de la littérature, appuyée par diverses expériences nationales dont nous avons rendu compte en partie, permet de dégager au moins **six dimensions, d'ordre écologique, social et organisationnel**, propres à favoriser une mise en œuvre efficace de nouvelles approches de la professionnalisation des personnels d'éducation (Australian Institute for Teaching and School Leadership 2013 ; BERA 2014 ; Hargreaves and Hopkins, 1991; Ingersoll 2011 ; Ko & Sammons 2013 ; Mincu 2014 ; National Association for Professional Development Schools 2008 ; OCDE 2012 ; Shussler 2006 ; Tatto 2014 ; Wentzel et al. 2014).

1. Une vision claire, cohérente et cohésive des attentes et missions adressées aux enseignants, assurant les enseignants-débutants et enseignants en exercice d'un soutien fort et leur permettant de s'engager en formation vers cette profession de façon consciente, confiante et motivée.

2. Une alternance intégrative élaborée sur une forte articulation des expertises mobilisées dans la formation, en formation initiale et en formation continue, élaborée comme un continuum permettant une transition encadrée des néo-enseignants, assurés d'un soutien et d'un accompagnement renforcés au cours de la phase l'entrée dans la profession (tutorat, mentorat, *counselling*)

3. Une formation de haut niveau pour les personnels de direction des établissements et les personnels de formation ; formateurs d'enseignants et praticiens-chercheurs qui combinent des qualités de formateurs d'adultes et d'expertise professionnelle enseignante

4. Des partenariats solides entre les terrains de la formation – écoles et universités- fondés sur des objectifs communément construits et partagés, des actions concertées qui évitent le clivage, engageant de nombreux partenaires, incluant les universités, les établissements scolaires, le tissu associatif et les collectivités territoriales.

5. La construction collective et la définition d'axes prioritaires de développement pour une formation d'enseignants experts à et par la recherche, et un travail renouvelé de formalisation des expertises, des savoirs des enseignants et des collectifs professionnels ; reconnaissance et diffusion de ces expertises capitalisées et reconnue, et encouragement des enseignants à la mise en œuvre d'expérimentations et de dispositifs innovants.

6. Une conception processuelle et continue du développement professionnel des enseignants, appuyé sur la promotion dès la formation professionnelle initiale d'une posture réflexive nourrie par la recherche, d'une culture du débat et de l'échange de pratiques, promotion nourrie et poursuivie dans le cadre de la formation continue, dans un environnement professionnel stimulant et ménageant des opportunités d'approfondissement ou de mobilité professionnelles.

CONCLUSION - JUSQU'A QUEL POINT L'ENSEIGNEMENT EST-IL PROFESSIONNALISABLE ?

Former des enseignants professionnels, dans la période contemporaine et sur un plan global, c'est au moins présumer la possibilité qu'un savoir professionnel propre à l'acte d'enseigner existe, susceptible de constituer un corpus de connaissances plus ou moins stabilisées et de donner lieu à des dispositifs spécifiques d'apprentissage, de construction ou de passation, et à une préparation qualifiante à l'exercice de cette profession. C'est en somme considérer, pour reprendre la définition claire et liminaire de Wittorski sur le sujet, que la profession « peut-être définie par trois critères : la spécialisation du savoir, une formation de haut niveau et un idéal de service » (Wittorski 2008, 16).

En soi, il s'agit là d'un postulat récent, si l'on veut se rappeler que la formation – et donc la professionnalisation – des enseignants furent longtemps soit absentes des préoccupations des enseignants dans leurs formes d'affirmation identitaire (cas du second degré), soit travaillées par de telles préoccupations politiques, intimement liées à

la constitution des Etats-Nations, qu'elles relevaient d'une éducation morale tout autant que d'une formation pédagogique (cas du premier degré).

Mais jusqu'à quel point peut-on considérer, à l'issue de cette note qui a permis de mesurer à la fois l'ambivalence et la richesse de la notion, en principes et en usage, que les enseignants peuvent être professionnalisés ?

Profession « de masse », la profession enseignante souffre dans sa reconnaissance en tant que telle, outre cette première dimension non négligeable, de combiner des traits caractéristiques des professions reconnues – formation de haut niveau, spécification des savoirs et de l'expertise, responsabilité sociale et idéal de service – et dans le même temps des aspects propres à des activités subordonnées à un contrôle extérieur fort – programmes, subordination à une hiérarchie de proximité ou distante (selon les contextes : chefs d'établissement, inspection, tutelle) et même à des usagers qui contestent volontiers d'éventuelles velléités de contrôle ou d'autonomie dans la définition de leurs missions, et même l'exclusivité de leur expertise en matière d'intervention éducative et/ou d'enseignement (Labaree 1992 ; Larson 1977 ; Ostinelli 2009).

Quelle que soit sa condition de par le monde, l'activité enseignante semble positionnée à mi-chemin entre le professionnel et le fonctionnaire (Ostinelli 2007). À la différence en effet des professions reconnues en effet, dans les domaines du droit ou de la médecine, instituées en matière non seulement de reconnaissance sociale mais aussi et surtout de contrôle par le groupe professionnel de son développement et de ses modalités d'intégration et de formation de ses membres[7], les enseignants, du fait qu'ils exercent une *activité structurellement subordonnée*, que ce soit à des acteurs internes ou périphériques de l'école (qui œuvrent eux-mêmes et parfois avec plus de succès du fait de leur statut de cadre – chefs d'établissements, cadres et administrateurs scolaires, formateurs et/ou chercheurs), peinent à être identifiés autant souvent qu'à s'identifier eux-mêmes au processus de professionnalisation.

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

Ce phénomène de cantonnement du fait de la place des enseignants dans la hiérarchie sociale des qualifications, du fait encore de la massification du métier, mais également de sa féminisation (Feiman-Nemser & Floden 1986) et de la diversification des personnels d'éducation intervenant dans les écoles (Tardif & Levasseur, 2010 ; Tardif & Borgès 2014) a été observée au Québec (Mellouki 1995 ; Perron, Lessard & Bélanger 1993 ; Tardif & Levasseur, 2004), aux Etats-Unis (Sykes 1985), en France (van Zanten 2002 ; Malet 2005). Pour ces raisons, le concept pondérateur de « semi-profession » (Lortie, 1969, 1975) s'est imposé pour caractériser la profession enseignante, dans sa tension vers un statut de profession reconnue, autant que de ses limitations pour y parvenir.

L'augmentation massive du nombre des enseignants au cours de la seconde moitié du vingtième siècle, sous l'effet d'une explosion scolaire qui a touché l'ensemble des pays développés, aurait cependant pu favoriser l'affirmation de la voix collective des enseignants ; ce ne fut pas le cas, et leur poids dans le processus de professionnalisation de leur activité fut faible, et le demeure (Lessard & Borgès 2009 ; Novoa 2007 ; Prairat 2009).

Le mouvement est de fait principalement soutenu par les décideurs politiques, les organisations intergouvernementales, les administrateurs et autres cadres de l'éducation (cadres scolaires, formateurs, universitaires), sans que le consensus caractérise cette promotion, et surtout sans que la profession elle-même, dans bien des contextes nationaux, ne fasse sienne cette préoccupation de professionnalisation, souvent vécue comme une ruse de contrôle externe et de subordination de la profession (confer par exemple pour le cas du Québec, Perron, et. al 1993, Mellouki et. al. 1991, pour celui de la Grande-Bretagne, Ozga 2005, pour celui des Etats-Unis, Ginsburg 1988 et Sykes 1985).

La massification du second degré et l'accroissement conséquent du nombre de ses professeurs ont eu des effets sur la nature de l'exercice professionnel, mais aussi sur l'image sociale des enseignants. Alors que longtemps, dans l'ensemble des pays industrialisés, les effectifs des enseignants du primaire étaient supérieurs à ceux du secondaire, la tendance s'est aujourd'hui inversée. Cela entraîne une baisse du prestige social du professorat du second degré et une forme de

banalisation de la fonction (Duru-Bellat et van Zanten, 2005 ; Lang, 1999 ; Obin, 2002).

Outre une hétérogénéisation des publics scolaires qui en partie l'explique, c'est aussi une fragmentation de la profession enseignante, à la fois sur un plan sociologique et sur celui des contextes d'exercice (Talbert & McLaughlin, 1996 ; van Zanten, 2002), qui peut expliquer cet appel à une professionnalisation de l'activité, sur fond de fragilisation de la position sociale des enseignants.

La légitimité de l'activité enseignante n'a en effet de sens que si le politique et la société lui accordent crédit et confiance, dans le cadre d'un contrat moral qui fonde les institutions éducatives et scolaires, et que cette activité est reconnue de l'ensemble de ses membres et de la société dans ses finalités : or, tant le contrat moral entre les nations et les enseignants que la coïncidence entre une identité sociale héritée et une activité professionnelle vécue semblent aujourd'hui défaillants (Malet 2008 ; Maroy 2011), même si nous avons mesuré que cette fragilité était très indexée à des contextes et à des choix politiques.

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

Quid de l'idée d'autonomie professionnelle dans le processus ?

Pour Crozier (1963, 218), dispose d'un pouvoir « celui qui détient une expertise qu'il pourra négocier dans la structure ». Il n'est pas assuré que la responsabilisation par l'autonomie contenue dans la promotion de l'organisation scolaire ménage ce « pouvoir ». Toutefois, l'idée même de professionnalité enseignante est, nous l'avons mesuré, très mouvante dans le temps et l'espace, et même s'il est tangible qu'à

certains égards les politiques contemporaines en direction de l'école et des enseignants affectent « l'âme » du métier ou de la profession (Derber et Schwartz 1991), seule une conception universelle ou naturaliste de la professionnalité enseignante pourrait nous rendre enclin à conclure, trop vite sur ce point.

C'est une des vertus du comparatisme que d'engager à ne pas céder trop tôt à l'envie de conclure. Tout juste peut-on avancer que si la tendance est dans certains contextes nationaux la coexistence, souvent conflictuelle, de l'idée de professionnalisation avec celle de reddition de comptes, on observe aussi un processus d'hybridation à l'oeuvre dans des sociétés nationales en interaction forte dans le contexte de la mondialisation, voire de l'européanisation des politiques, et cela est producteur de variété sémiotique beaucoup plus sûrement que de convergences, au-delà d'orientations programmatiques globales qui affectent les systèmes scolaires nationaux.

Ces expériences ou ces expérimentations qui se déploient de par le monde adressent des questions au professionnalisme enseignant, *a fortiori* quand le processus s'appuie de façon plus ou moins explicite sur l'imaginaire professionnel pour se déployer, dont la profession enseignante elle-même a vocation à se saisir pour exister.

Sur ce dernier plan, l'analyse des formes d'accompagnement des injonctions adressées aux enseignants dans le sens d'une évolution de leurs pratiques professionnelles constituent des enjeux de connaissance qui permettent d'actualiser l'ambition critique du travail comparatiste, envisagé ici sur un plan global. Comment, en effet, se déclinent dans différents contextes sociaux et politiques les rhétoriques de la professionnalisation, de l'autonomie et de la responsabilité des enseignants ? Comment se conjuguent des normes et des éthiques professionnelles héritées et des modalités émergentes de régulation de l'exercice de l'activité enseignante, possiblement contrariantes pour le groupe professionnel ? Quels en sont les effets sur les collectifs de travail ? Quelles en sont les implications éthiques dans l'exercice de l'activité enseignante ?

Ces questions exigent encore des travaux de recherche, qui permettent d'éclairer, dans une perspective comparative et internationale, les effets des formes d'administration sociale et des ressources qui sont offertes aux enseignants pour répondre à ces injonctions ou des contraintes qui pèsent sur eux.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aballéa F. (1992) Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, *1*, 24, 39-49.

Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.

Adams C. 2003 *Third of teachers plan to quit,* report on keynote address to North of England Conference : < http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/2633099.stm>

Anderson S. (2014). L'individualisme des enseignants des écoles primaires dans le contexte des politiques de responsabilisation : Le cas de l'Ontario, *Education comparée*, 11, 187-214.

Apple M. (1986). *Teachers and Texts: a political economy of class and gender relations in education*, New York, Routledge & Kegan Paul.

Altet, M. (2005). L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants pour développer une pratique réflexive sur et pour l'action. In M. Altet et al. (Ed.), *L'analyse de pratique en question : Actes des journées d'étude 2003 et 2004*. Nantes : collection Ressources, IUFM des Pays de la Loire.

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2013). *Early Teacher Development – Trends in Initial Teacher Education*, Standing Council on School Education and Early Childhood (SCSEEC).

Ball S. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy XVIII*, 2, 215–228.

Baluteau, F. (1999). *Les Savoirs au collège*, Paris : PUF.

Bancel, D. (1989) *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, rapport du recteur Daniel Bancel au ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports, le 10 octobre 1989.

Barrère, A. & Lessard, C. (éds.) (2005). Les enseignants et l'établissement : l'injonction au travail concerté, Dossier de la revue *Recherche et Formation*, 49, Paris : INRP.

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

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

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

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

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

Borges C. ; Lessard C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme? In.: Marcel, J-F., Dupriez, V., Périsset, D. (éd.) In.: *Coordonner, collaborer, coopérer, des nouvelles pratiques enseignantes*. France/Belgique: DeBoeck.

Bottery M. ; Wright N. (2000). *Teachers and the State: towards a directed profession*, London: Routledge.

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

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

Bourdoncle, R., Demailly, L. (éds) (1998). *Les Professions de l'éducation et de la formation*, Lille : Septentrion.

Broadfoot, P., Osborn, M., Gilly, M., Bûcher, A. (1993) *Perceptions of Teaching. Primary School Teachers in England and France*, London : Cassell.

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

Brisard E. ; Malet, R. (2004) Evolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels. Le cas du second degré en Angleterre, Ecosse et France. *Recherche et Formation*. 45, 131-149.

Broadfoot P. (2000) Un nouveau mode de régulation dans un système éducatif décentralisé : l'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie* 130, 43-55.

Broadfoot P. ; Osborn M. (1987). Teacher's conceptions of their professional responsibilities: Some International comparisons. *Comparative Education, 23*, 3, 287-301.

Butt, R., Raymond, D., Yamagishi, L. (1988). Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge, *Journal of Curriculum Theorizing*, 1.

Calitz L.P. (1996). The teaching profession and the game of life. In: *DC Badernhorst School Management: The Task and Role of the Teacher*. Pretoria. Rev Ed. Miltonk Keynes: Open University.

Canário, R (2007). L'école et l'approche comparée. Nouvelles réalités et nouveaux regards, In Malet, R. (Coord.) *L'Ecole, lieu de tensions et de médiations. Quels effets sur les pratiques scolaires ? Comparaisons et analyses internationales*, Actes du colloque de l'AFEC.

Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York: Carnegie Forum.

Cattonar, B. ; Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire, *Education et Sociétés*, n° 6, pp. 21-42.

Champy, F. (2009). *La Sociologie des professions*. Paris: PUF.

Clarke, M. & Drudy, S. (2006) Teaching for diversity, social justice and global awareness, *European Journal of Teacher Education*, 29, pp. 371–386.

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigor, J. L. (2005). Who teachers whom? Race and the distribution of novice teachers. *Economics of Education Review, 24*(4), 377-392.

Clotfelter, C., Ladd, H., Vigdor, J., Diaz, R. (2004). Do school accountability systems make it more difficult for low performing schools to attract and retain high quality teachers? *Journal of Policy Analysis and Management, 23*, 2, 251-271.

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

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

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

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

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

Dale R. (1989). *The State and Education Policy*, Buckingham, Open University Press.

Darling-Hammond L. (1996). The quiet revolution: rethinking teacher development, *Educational Leadership*-53-6, 4-10.

Darling-Hammond L. (.2000). Teacher Quality and student achievement: a review of state policy evidence, *Education Policy Analysis Archives*, 8(1) < http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>

Day C., Sammons S., Stobart G., Kington A. & Gu Q. (2007). *Teachers matter,* Maidenhead, Open University Press.

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

Davis O.A. (1974) *Towards an accountability model of the educational process. Final report*. Pittsburgh, PA: Carnegie Mellon University, School of Urban and Public Affairs.

Demailly L. (2009). L'obligation de réflexivité. Dans G. Pelletier (dir.) (2009), La gouvernance en éducation (p. 33-52). Bruxelles : De Boeck.

Derbert R et Schwartz W.A., (1991), New mandarins or new proletariat? Professional power at work, *Research in Sociology of Organization,* 71-96.

Dupriez V. ; Mons N. (dir.) (2011) Les politiques d'accountability. Dossier de la revue *Éducation Comparée*. n° 5.

Dale R. (1979). « From endorsement to disintegration: progressive education from the golden age to the green paper », *British Journal of Educational Studies, XXVII*, 3, 191-209.

Döbert, H., Klieme, E. & Sroka, W. (eds) (2004) *Conditions of school performance in seven countries: a quest for understanding the international variation of PISA results*. Munster: Waxmann.

Donnelly JF (2001). School science teaching as a profession: past, present and future. *School Science Review*, *82*, 300, 31-39.

Doray P., Lefebvre-Dugré A., Delavictoire Q. (2014). Action publique et usage des statis-tiques : L'institutionnalisation des politiques de la réussite, *Education comparée*, 11, 83-110.

Dupriez, V., Dumay X. (dir.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre,* Bruxelles : De Boeck.

Dupriez V. & Mons N. (dir.) (2011). « Les politiques d'accountability », *Éducation comparée*, n° 5.

Dupriez V & Malet R. (dir.) (2013). *L'évaluation dans les établissements scolaires*, Bruxelles : de Boeck.

Durso, C S. (2012). *An analysis of the use and validity of test-based teacher evaluations reported by the Los Angeles Times: 2011.* Boulder, CO: National Education Policy Center. Retrieved February 27, 2013, from http://nepc.colorado.edu/publication/analysis-la-times-2011.

Duru-Bellat, M ; van Zanten, A. (2005). *Sociologie de l'école*, troisième édition, Paris: Armand Colin.

Dutercq Y. ; Maroy C. (Coord.) (2014). Le développement des politiques d'accountability et leur instrumentation dans le domaine de l'éducation, Dossier de la revue *Education comparée*, 11.

Eurydice (2003) *La Profession enseignante en Europe : profil, métiers et enjeux*, Rapport 3 Conditions de travail et salaires, Bruxelles.

Eurydice (2004). *Rapport sur l'attractivité de la profession enseignante en Europe*, Bruxelles : Eurydice.

Ellis, V., Glalckin, M., Heighes, D., Norman, M., Nicol, S., Norris, K., Spencer, I. and McNicholl, J. (2013) A difficult realisation: the proletarianisation of higher, *Journal of Education:International Research and Pedagogy*, *39*, 3, 266-280.

Elmore, R. F., & McLaughlin, M. W. (1988). Steady work. Santa Monica, CA: Rand.

Etienne R., M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (Ed.), *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles: De Boeck.

Elliott J (Ed.) 2012. *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*. New York: Routledge.

Eraut M. (1989). Teacher appraisal and/or teacher development: Friends or foes. In: H Simons, IJ Elliot (Eds.): *Rethinking Appraisal and Assessment.* Milton, Keynes.Open University.

Etzioni, A. (Ed.). (1969). *The semi-professions and their organizations: Teachers, nurses, and social workers*. New York: Free Press.

Feirman-Neimser S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching, *Teachers College Record. 103*, 6, 1013–1055

Freidson E. (1984). The changing nature of professional control. *Annual Review of Sociology, 10*, 1, 1-20.

Freidson, E. (1986). *Professional powers: A study in the institutionalization of formal knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.

Evetts J. (2009) New professionalism and new public management: changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology, 8*, 2, 247-266.

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

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

Foster, R., Wright, L., & McRae, P. (2008) *Leading and sustaining school improvement initiatives: A review of sitebased research from AISI cycles 1, 2, and 3*. Edmonton: Alberta Education.

Frankenberg, E., Garces, L., Hopkins, M. (Eds.) (2016). *School integration matters: Research-based strategies to advance equity.* New York: Teachers College Press.

Freidson, E. (1986). Professional powers. Chicago: University of Chicago Press. Fullan, M. G. (1991). The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press.

Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Chicago: University of Chicago Press.

Fullan, M. (1990). Staff development, innovation and institutional development. *In* B. Joyce (dir.), *Changing school culture through staff development,* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 3-25.

Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change,* San Francisco, Jossey Bass.

Fullan, M. (2011). *Change Leader. Learning to do what matters most,* San Francisco, Jossey Bass.

Fullan M. & Hargreaves A. (1996). *What's worth fighting for in your school*, New York, Teachers College Press.

Fullan M. ; Hargreaves A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School*, New York : Teachers College Press.

Furlong J. (1996). « Do student teachers need Higher Education? », in J. Furlong & R. Smith (dir.), *The Role of Higher Education in Initial Teacher Education*, Londres, Kogan Page, 151-165.

Furlong J. (dir.) (2014). *Research and Teacher Education: the BERA-RSA Inquiry*. London : BERA.

Gather-Thurler, M. (2006) Transformation des pratiques de l'enseignement, professionnalisation et posture réflexive. In P.-F. Coen & F. Leutenegger (Coord), *Réflexivité et formation des enseignants* (p. 13-30). Neuchâtel : Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 3

Gewirtz S., Ball S. (2000). « From "welfarism" to "new managerialism": shifting discourses of school headship in the education marketplace », *Discourse, XXI*, 3, 253-68.

Ginsburg, M. (1988). Educators as Workers and Political Actors in Britain and North America. *British Journal of Sociology of Education*, *9*, 3, 359-367.

Ginsburg, M. (1997). Professionalism or politics as a model for educators' work and lives. *Educational Research Journal*, *11*, 2, 133-146.

Ginsburg, M., Yeom, M. (2007). Professionalism and the Reform of Teachers and Teacher Education in the Republic of Korea & the United States of America, *Asia Pacific Education Review*, 8 (2), 298-310.

Ginsburg, M. B. and Magahed, N. M. (2009). Comparative Perspectives on Teachers, Teaching and Professionalism, in L.J. Saha, A.G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Researchon Teachers and Teaching* (pp. 539–556). Newyork: Springe Science.

Gove, M. (2013) *Speech to teachers and headteachers at the National College for Teaching and Leadership*, 25 April, [Online], Available: https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-speech-to-teachers-and-headteachers-at-the-national-college-for-teaching-and-leadership [12 July 2013a].

Grossman, P. (2010). *Learning to practice: The design of clinical experience in teacher preparation*. Washington, DC: American Association of Colleges of Teacher Education (AACTE) and National Education Association (NEA). Accessed 15 July 2013 from: https://www.nea.org/assets/docs/Clinical_Experience_-_Pam_Grossman.pdf

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

GUARDIAN 2003 (7 janvier) *Workload hits teacher morale* (Report on GTC/Guardian/Mori Teacher Survey), 8.

Halford S. (1999). New identities? Professionalism, Managerialism and the Construction of self, in *Professionnals and The New Managerialism in the Public Sector,* Buckingham, Open University Press.

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

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

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

Hargreaves A. (2003). *Teaching in the knowledge society*, Buckingham : Open University Press. *Review of Education*, 3, 13–19.

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

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

Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' Professional Lives : Aspirations and Hargreaves, A., Crocker, R., Davis, B., McEwen, L., Sahlberg, P., Shirley, D. and Sumara, D. (2009), *The Learning Mosaic: A Multiple Perspective Review of the Alberta Initiative for School Improvement AIS*I, Alberta Education, Edmonton, disponible à: http://education. alberta.ca/

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

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

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

Harris, A. and Jones, M. (2010). Professional learning communities in action. London: Leannta.

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

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

Hofstetter, R., Schneuwly, B., & Lussi, V. (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. Contribution à une typologie des interprétations à propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs. In Etienne R., M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (Ed.), *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles: De Boeck.

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

Hofstetter, R., Schneuwly, B., & Lussi Borer, V. (2009). Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants. L'exemple de la Suisse au XXe siècle. *Recherche et Formation, 60*, 25-38.

Holmes Group. (1986). Tomorrow's teachers. East Lansing, MI: Author.

Hoyle, E. (1974) *Professionality, professionalism and control in teaching*, London : Falmer Press.

Hoyle, E. (1982). The professionalization of teachers: A paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30 (2), 161-171.

Hughes, E. C. (1963). Professions. *Daedalus*, 92 (4), 655-668.

Ingersoll, R. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel anal-ysis*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Ingersoll, R. (1999). The problem of underqualified teachers in American secondary schools. *Educational Researcher, 28*(2), 26–37.

Ingersoll, R. (2002). The teacher shortage: a case of wrong diagnosis and wrong prescription, *NASSP Bulletin-86*, 16-31

Ingersoll, R. (2003). *Who controls teachers' work ? Power and accountability in America's schools*, Cambridge, MA, Harvard University Press

Ingersoll R.M. & Merrill, E. (2011). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine and J. Spade (eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (4th edition) (185-198). Los Angeles: Pine Forge Press/Sage Publications.

Ingersoll R. & Smith T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage, *Educational Leadership-60*, 30-3.

Ingersoll R.M. & Merrill, E. (2011). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine and J. Spade (eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (4ème edition), 185-198, Los Angeles: Pine Forge Press/Sage Publications.

Consortium for Policy Research in Education, P. A. (2007) *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. CPRE Research Report Series. Consortium For Policy Research In Education. *European Educational Research Journal, Volume 6, Number 3, 2007*

Jenkins S. & Conley H. (2007). Living with the Contradictions of Modernization ? Emotional Management in the Teaching Profession, *Public Administration-85-4*, 979-1001

Johnson J. & Duffett A. (2003). *Where we are now: 12 things you need to know about public opinion and public schools.* New York: Public Agenda

Johnson S.M., Birkeland S.E. & Donaldson M.L. (2004). *Finders and keepers: helping new teachers survive and thrive in our schools*, San Francisco, CA, Jossey-Bass

Judge H. 1995 The image of teachers, *Oxford Review of Éducation, 21, 3*, 253–265

Judge H., Lemosse M., Paine L. ; Sedlak M. *et al.* (1994). *The University and the Teachers: France, the United States, England*, Wallingford : Triangle Books.

Ko J.; Sammons P.; Bakkum L. (2013). Effective teaching: a review of research and evidence University of Oxford, The Hong Kong Institute of Education.

Kohn, M., & Schooler, C. (1983). *Work and personality*. Norwood, NJ: Ablex.

King Rice J. (2003). *Teacher quality: understanding the effectiveness of teacher attributes*, Washington, DC, Economic Policy Institute.

Klu EK; L.M.P. Mulaudzi ; N.C. Neeta, W.J. Gudlhuza, R.M. Makhwathana and M.J. Maluleke (2014). Towards the Professionalisation of Teaching through Improving Teacher Knowledge and Teacher Development, *International Journal Education of Science*, 6(2): 255-262.

Labaree, D.F. (1992) Power, Knowledge and the Rationalization of Teaching : A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching, *Harvard Educational Review*, *62*, 2, 123-154.

Labaree, D. (2004). *The trouble with ed schools*. New Haven, CT: Yale University Press.

Lallement, M., Spurk, J. (dir.) (2003). *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris : CNRS.

Larson, M. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.

Lessard, C., Tardif, M. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien*, Paris-Bruxelles : De Boeck.

Lessard C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation, *Recherche et Formation*, n° 35, pp. 91-116.

Levine M. & Trachtman R. eds. 1997 *Making Professional Development Schools. Work: Politics, Practice, and Policy*. New York: Teachers College Press

Little J.W. 1993 Teachers' professional development in a climate of educational reform, *Educational Evaluation and Policy Analysis, 15, 2*, 129-151

Little J.W. 2001 Professional development in pursuit of school reform, in: A. Lieberman & L. Miller (eds) *Teachers caught in the action: professional development that matters* (New York, Teachers College), 23-44.

Lang V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris : PUF, Éducation et Formation.

Lanier, J. E., & Little, J. W. (1986). Research on teacher education. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching,* New York: Macmillan, 527-569.

Larson, M. S. (1977). The rise of professionalism. Berkeley: University of California Press.

Lawn, M. (1996). *Modern Times ? Work, Professionalism and Citizenship in Teaching.* London : Routledge.

Lawn, M. and Ozga, J. (1981). *Teachers, Professionalism and Class*. London: Falmer Press.

Lawn, M. and Ozga, J. (1988). 'Schoolwork: interpreting the labour process of teaching'. *British Journal of Sociology of Education*, *9*, 3, 323-36.

Lessard C. (2003). « L'excellence des uns contre la réussite de tous », *Relations*, n° 687, p. 12-16.

Lessard, C. (dir.) Nouvelles régulations et professions de l'éducation. Éducation et Sociétés, n° 6, 2000/2.

Levasseur, L. and Tardif, M. (2010). La division du travail éducatif, Paris : PUF.

Levin, B. (2010) How to change 5,000 Schools. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, M. and D. Hopkins, D. (Eds). *Second international handbook of educational change* (pp. 309-322). Dordrecht: Springer.

Little, J. W. (1989). The mentor phenomena and the social organization of teaching. *Review of Research in Education,* 5(16), 297-351.

Lortie, D. C. (1969). The balance of control and autonomy in elementary school teaching. In A. Etzioni (Ed.), The semi-professions and their organization (pp. 1-53). New York: Free Press.

Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher. Chicago: University of Chicago Press.

Lussi-Borer V. (2015). Les formations à l'enseignement à l'heure de la professionnalisation : enjeux de savoirs, in Wentzel B., Lussi-Borer V., Malet R. (dir.). *Professionnalisation de la formation des enseignants : des fondements au retraductions nationales*, Presses Universitaires de Nancy.

Malet R. ; Brisard E. (2005) *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*. Paris: L'Harmattan.

Malet R. (2008). La formation des enseignants comparée, Berne, Peter Lang.

Malet R. (2009). Former, réformer, transformer la main-d'oeuvre enseignante? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. Education et sociétés, 1, 23, 91-122.

Malet R. (2010). Ecole, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales. Bruxelles : De Boeck.

Malet R. (2011). Former sous influence internationale. Circulation, emprunts, transferts dans l'espace francophone. Recherche & Formation, n° 65.

Malet R. (2015). La diffusion du modèle de la professionnalisation et ses variations, in Wentzel B., Lussi Borer V., Malet R. *Professionnalisation de l'enseignement. Fondements et retraductions.* Presses Universitaires de Nancy.

Maphosa C; Mudzielwana N. P.; Ndileleni P. (2014). Professionalization of Teaching in Universities: A Compelling Case, *International Journal of Education Science*, *6*, 1, 65-73.

Marcel, J-F., Dupriez, V., Périsset, D. (éd.) *Coordoner, collaborer, coopérer, des nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : DeBoeck.

Maroy C. (2005). « Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. », *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 42.

Maroy, C. (2004). Régulation et évaluation des résultats des systèmes d'enseignement. *Politiques d'Education et de Formation*, *11*, 2, 21-36.

Mathis, W. (2012). *Research-based options for education policymaking. Section 1: Teacher Evaluation*. Boulder, CO: National Education Policy Center,1. Retrieved February 27, 2013, from http://nepc.colorado.edu/publication/options.

Moreau, M.-P. (2005). Comment problématiser la comparaison internationale ? in Malet, R., Brisard, E. (dir.) *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*, Paris : L'Harmattan, 91-110.

McDonnell, L. & Elmore, R. (1987). "Getting the Job Done: Alternative Policy Instruments." *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *9*, 2, 133-152.

McNamara, O. and Murray, J. (2013) 'Research Informed Teacher Education For a New Era?', *Research Intelligence*, vol. 121, pp. 22-23.

Mellouki, M. (1989). *Savoir enseignant et idéologie réformiste : la formation des maîtres (1930-1964)*, Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université Laval.

Mellouki M. (1990). La qualification des enseignants, un enjeu et ses acteurs. *In* C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (p. 43-67). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Meuret D. (2004). La régulation de l'éducation en France et dans les pays anglosaxons : une comparaison. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *26*, 1, 33-52.

Menter I., Hutchings M. & Ross A. eds. (2002). *The Crisis in Teacher Supply: research and strategies for retention*, Stoke-on-Trent, Trentham

Milner, H.R. (2013). Analyzing poverty, learning, and teaching through a critical race theory lens. *Review of Research in Education 37*, 1, 1-53.

Milner H.R. (2013). *Policy reforms and de-professionalization of teaching*, National Education Policy Center.

Mincu, M. (2013). Teacher Quality and School Improvement: What is the Role of Research? In Furlong J. (Coord.) *Research and Teacher Education: the BERA-RSA Inquiry*, London: BERA.

Mincu, M. (2015). Teacher quality and school improvement: What is the role of research? *Oxford Review of Education*, 41, 2, Special Issue *The Role of Research in Teacher Education.*

Moreau, M.P. (2013), L'évaluation du travail enseignant dans les établissements anglais du second degré : vers une redéfinition des identités professionnelles ?, in Dupriez, V. & Malet, R. (dir.), *L'évaluation dans les systèmes scolaires*, Bruxelles, De Boeck.

Mulgan R. (2000) Accountability: an ever-expanding concept ? *Public Administration* LXXIII, 3, 555-556.

Moon B. (2010) *Teacher education at a crossroads: the imperatives for reform*, London : Commonwealth Education Partnerships 2010.

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

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

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

Nash P. (2005). *Change and challenge.* Speech to London Well-Being Conference, British Library, 21 avril.

NCEE (National Commission on Excellence in Education) (1983). *A Nation at Risk* Washington, DC, US Printing Office: www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html

NCTAF (National Commission on Teaching and America's Future) (1996). *What matters most: teaching for America's future* (New York, NCTAF)

NCTAF (National Commission on Teaching and America's Future) (2003). *No dream denied: a pledge to America's children—a summary report* Washington, DC, NCTAF

Neave G. (1992) *The Teaching Nation.* Oxford: Pergamon Press

Novoa, A. (2007). *The Return of Teachers.* Paper presented at the Conference Teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning, Lisboa.

Obin, J.-P. (1991). Identités et changements dans la profession et la formation des enseignants, *Recherche et Formation*, n° 10, pp. 7-21.

Obin, J.-P. (2002). *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au Ministre de l'Education Nationale, Paris : MEN.

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

Ozga, J. (2005). L'étude comparée des politiques de l'école et du travail des enseignants : vers une perspective critique, *in* Malet, R., Brisard, E. (dir.) *Modernisation de l'école et contextes culturels.*

Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne, Paris : L'Harmattan, pp. 21-50.

OCDE (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century : Lessons from around the World*. Paris: OCDE

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

OCDE (2013). *Teachers for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*, Bruxelles : OCDE.

Ofsted (2013) *Press release: School-led partnerships setting the benchmark for high quality teacher training*, 22 March, [Online], Available: http://www.ofsted.gov.uk/news/school-led-partnerships-setting-benchmark-for-high-quality-teacher-training-0 [12 June 2013].

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

Ostinelli, G. (2007). Il ruolo della consulenza educativa nello sviluppo dell'autonomia scolastica, *Autonomia e Dirigenza*,, 1-2-3, pp. 41–45.

Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland, *European Journal of Education*,Vol. 44, No. 2, 2009.

Ozga J. (1995). Deskilling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism, in H. Busher & R. Saran (dir.), *Managing Teachers as Professionals in Schools* London, Kogan Page.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Eds.) (1996). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?*, Paris & Bruxelles : de Boeck.

Paquay & P. Perrenoud (Ed.), *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 29-51). Bruxelles: De Boeck.

Perron M. ; Lessard C. ; Bélanger P.W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-

il été dit ? *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 1, 1993, p. 5-32.

Perie M. & Baker D. 1997 *Job satisfaction among America's teachers: effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*,Washington, DC, NCES.

Peters G. (2001) *The Politics of Bureaucracy*. NY: Longman.

Petignat, P. (2011) *La contribution des stages à la formation des enseignants : études des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires*. Berlin : Editions universitaires européennes.

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

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

Prairat, E. (2009). Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie. *Education et sociétés, 1*(23), 41-57.

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

Rivzi F. & Lingard B. (2010). *Globalizing Education Policy*. Londres & New York : Routledge.

Ranson S. (2003) Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Education Policy*. XVIII 5 (459-480).

Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants: changeront-ils l'école?* Paris : Bayard. Revue française de pédagogie (2011). Evaluation, développement professionnel et organisation scolaire, n° 174

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

Rivkin, S. G., Hanushek, E., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica, 73*(2), 417–458.

Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership.* San Francisco CA: Jossey-Bass.

Smithers, A., & Robinson, P. (2005). *Teacher turnover, wastage and movements between schools*. Buckingham, England: Centre for Education and Employment Research, University of Buckingham.

Roger L., Desbiens J.-F. (2015). La professionnalisation et la formation des enseignants au Québec, quels modèles sollicités? in

Wentzel B., Lussi-Borer V., Malet R. (dir.). *Professionnalisation de la formation des enseignants : des fondements au retraductions nationales*, Presses Universitaires de Nancy, 249-274.

Rosenberg, M. (1981). *Occupations and values*. New York: Arno Press.

Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.

Rowan, B. (1994). Comparing teachers' work with work in other occupations: Notes on the professional status of teaching. *Educational Researcher, 23*(6), 4–17.

Rustique-Forrester E.; Haselkorn D. (2002). Learning from the USA, in JOHNSON M. & HALLGARTEN J. (Eds) *From Victims of Change to Agents of Change: the Future of the Teaching Profession,* London : Institute for Public Policy Research, 82-100

Saussez F. ; Dulude E. ; Dembélé E. ; Lessard C. ; Maroy C. ; Yvon F. (2014). La promotion de l'éducation basée sur des données probantes au Canada : le cas du Conseil canadien sur l'apprentissage, *Education Comparée* n° 14, 133-160.

Schulman L.S. (1986). – Paradigms and research programs in the study of teaching : a contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching.* New York : McMillan, 3-36.

Shimihara N.K. & Holowinski I.Z. (eds) (1995). *Teacher Education in Industrialized Nations*. New York and London, Garland Publishing Inc.

Smithers A. & Robinson P. (2003). *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession*, Liverpool : University of Liverpool.

Smyth J., Dow A., Hattam R., Reid A. & Shacklock G. (2000). *Teachers' work in a globalizing economy*, London, Falmer.

Stoll L. & Louis K.S. (eds) (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead, Open University Press.

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

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

Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research.* London: Ofsted.

Stumpf A. (2015). Regards réflexifs sur la formation professionnelle des enseignants : le point de vue de professeurs des écoles néo-titulaires, dans le contexte français, in Wentzel B., Lussi-Borer V., Malet R. (dir.) (2015). *Professionnalisation de la formation des enseignants : des fondements au retraductions nationales*, Presses Universitaires de Nancy, 211-230.

Swing E. S, Schriewer J. & Orivel F. (dir.) (2000). *Problems and Prospects in European Education*, Londres : Praeger.

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

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

Tardif, M & Gauthier, C. (dir.) (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Tardif, M., Lessard, C. (dir.) (2004). *La Profession d'enseignant aujourd'hui*, Paris-Bruxelles : De Boeck.

M. Tardif, L. Levasseur (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*, Paris, Presses Universitaires de France.

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

Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (dir.) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris : PUF.

Tardif M. ; Lessard C. (dir.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Sainte-Foy (Canada) : Presses de l'Université Laval.

Tardif M. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants, in Marcel J.-F. (dir.) *Coordonner, collaborer, coopérer*, Montréal : De Boeck Université, 171-179.

Tardif M. (2010). Influences internationales et évolution de la formation des enseignants dans l'espace francophone, Entretien avec Régis Malet, *Recherche et Formation*, 65, 105-109.

Tardif M. ; Borgès C. (2014). Changes in Teaching and Collective Teacher Work : 1980-2010 *Journal of Education & Human Development*, *3*, 1, 01-154.

Tatto M. (coord.) (2007). Special edition on educational reform and teacher education, *International Journal of Educational Research*, n° 45, p. 4-5. Taylor Nelson Sofres (2003). *Public perception of education: summary report*, London, Taylor Nelson Sofres.

Tatto, M. (2015). The Role of Research in the Policy and Practice of Quality Teacher Education: An International Review, *Oxford Review of Education*, volume 41, 2, p171-201.

Teodoro A. (2007). « Nouvelles modalités de régulation transnationale des politiques éducatives. Évidences et possibilités », *Carrefours de l'éducation*, n° 24, p. 201-215.

Thomson, P. (2010) *Whole school change: A literature review.* 2nd Edition. Retrieved from
http://www.creativityculture education.org/research-impact/literature-reviews/

Thélot C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*, Paris, MEN.

Tochon, F.-V. (1994) *L'enseignant expert*, Paris : Nathan.

Townsend, T. (ed.) (1997). Restructuring and quality: Issues for tomorrow's schools. London: Routledge.

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

Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. In « Recherche et formation à l'enseignement », *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, n°8. Bienne, p. 15-35.

Wentzel B., Lussi-Borer V., Malet R. (dir.) (2015). *Professionnalisation de l'enseignement : des fondements aux retraductions nationales*, Presses Universitaires de Nancy.

Whitty, G. (2002) *Making sense of education policy*. London: Sage.

Wiliam, D. (2013) The importance of teaching. In J. Clifton (Ed). *Excellence and Equity. Tackling educational disadvantage in England's secondary schools*. London: Institute for Public Policy Research.

Wiley S. (2001). Contextual effects of student achievement: School leadership and professional community, *Journal of Educational Change, 2-*, 1, 1-33.

Wittorski R. (2008) « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés » in Formation emploi. *Revue Française de Sciences Sociales*, 105.

Woodhead C. (1995). Education: the elusive engagement and the continuing frustration, *Times Educational Supplement-3*, 7

Wong, K. C. (1995b). School Management Initiative in Hong Kong: the devolution of power to schools, real or rhetoric. In K.C. Wong and K.M. Cheng (Eds.), *Educational leadership and change: An international perspective*, Hong Kong: The University of Hong Kong Press, 141-153.

Wong, E. K. P., Sharpe, F. G. and McCormick, J. (1998). Factors affecting the perceived effectiveness of planning in Hong Kong self-managing schools. *Educational management and Administration*, *26*, 1, 67-81.

Zeichner, K. (2010). "Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education". *Journal of Teacher Education, 61,* 1 & 2, pp. 89-99.

Zeichner, K. and Tabachnick, B. (1981) 'Are the effects of the university teacher education washed out by school experiences?', *Journal of Teacher educaton*, *32*, 7-11.