

Ingénierie de la formation et développement professionnel des enseignants. Ressorts et conditions d'un renouveau au prisme du comparatisme

Training engineering and the professional development of teachers. Sources and conditions of a renewal through the lens of comparatism

Régis Malet and Alice Le Coz

Volume 12, Number 4, 2023

La formation au prisme de l'ingénierie : controverses et innovation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1106789ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1106789ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Malet, R. & Le Coz, A. (2023). Ingénierie de la formation et développement professionnel des enseignants. Ressorts et conditions d'un renouveau au prisme du comparatisme. *Phronesis*, 12(4), 92–116.
<https://doi.org/10.7202/1106789ar>

Article abstract

The concept of continuing professional development (CPD) for teachers combines issues of training, recognition, and professional effectiveness. In this article, we examine the conditions and effects of the implementation of CPD policies at the international and national levels, before looking comparatively at concrete CPD training provision in two "academies" in France. We seek to identify certain conditions for the renewal of in-service teacher training engineering devices and, more broadly, to document major contemporary issues for the teaching profession: attractiveness, recognition, renewal, mobility, and professional development.

Ingénierie de la formation et développement professionnel des enseignants

Ressorts et conditions d'un renouveau au prisme du comparatisme

Régis MALET* et Alice LE COZ**

*Institut universitaire de France

Laboratoire Cultures-Éducation-Sociétés (LACES-EA 7437), Université de Bordeaux, France

**Laboratoire Cultures-Éducation-Sociétés (LACES-EA 7437), Université de Bordeaux, France

Mots-clés : développement professionnel continu ; enseignants ; comparatisme ; politiques ; reconnaissance

Résumé : la notion de développement professionnel continu (DPC) des enseignants conjugue des enjeux de formation, de reconnaissance et d'efficacité professionnelles. Nous interrogeons dans cet article les conditions et les effets de la mise en œuvre de politiques de DPC aux niveaux international et national, avant d'examiner de façon comparative des offres concrètes de formation de DPC dans deux académies en France. Nous cherchons à dégager certaines conditions du renouvellement des dispositifs d'ingénierie de la formation continue des enseignants et, plus largement, de documenter des enjeux contemporains majeurs pour la profession enseignante : attractivité, reconnaissance, renouvellement, mobilité et développement professionnel.

Training engineering and the professional development of teachers Sources and conditions of a renewal through the lens of comparatism

Keywords: continuing professional development; teachers; comparativism; policies; recognition

Abstract: the concept of continuing professional development (CPD) for teachers combines issues of training, recognition, and professional effectiveness. In this article, we examine the conditions and effects of the implementation of CPD policies at the international and national levels, before looking comparatively at concrete CPD training provision in two "academies" in France. We seek to identify certain conditions for the renewal of in-service teacher training engineering devices and, more broadly, to document major contemporary issues for the teaching profession: attractiveness, recognition, renewal, mobility, and professional development.

Introduction

Des recherches et études internationales ont montré que les actions de formation continue - internationalement appelée *développement professionnel continu* (DPC) - sont non seulement propices au renforcement des compétences des enseignants dans divers domaines de leur activité, mais concourent également de façon décisive à leur sentiment de reconnaissance, d'efficacité et leur capacité de projection dans un devenir professionnel renouvelé (Jacobsen, Hvitved et Andersen 2014 ; Fullan et Hargreaves 2013). La recherche a ainsi documenté comment, par les contenus proposés, leurs formes et les modalités de passation, souvent variées, rapprochées des contextes d'exercice du métier et corrélées à leurs enjeux propres, les actions de DPC peuvent être décisives dans le renouvellement des pratiques et le sentiment d'auto-efficacité des enseignants (Hargreaves et Fullan 2012 ; Guerriero, 2017 ; Malet *et al.*, 2021 ; Maulini 2021). Sur un plan international, les recherches récentes identifient même la mise en place des actions de formation continue comme un élément décisif dans les performances des systèmes éducatifs (Darling-Hammond *et al.*, 2017 ; OCDE, 2019 et 2020). Cependant, la France a été identifiée en fort décalage avec de nombreux autres pays concernant de la formation continue de ses enseignants, sur différents critères (Commission européenne, 2013 ; OCDE, 2015) :

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

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

Après avoir précisé l'environnement conceptuel dans lequel semble s'imposer aujourd'hui la notion de DPC, nouveau dérivé d'un concept qui en contient d'autres que nous distinguerons de ce dernier en référence à une littérature francophone très riche sur ce plan (*professionnalisation, professionnalisme, professionnalité*), nous rendrons compte des ressorts et des effets du déploiement de politiques de DPC aux niveaux européen et français. Nous examinerons ensuite un exemple des modalités de mise en œuvre des actions de formation, en proposant une étude croisée d'offres concrètes de formation de DPC et en étudiant particulièrement les stratégies, formats et objets comparés de formation déployés dans deux académies en France au cours de l'année 2019-2020.

En France en effet, les recherches et dispositifs mobilisant le concept de DPC sont de plus en plus nombreuses, l'employeur lui-même s'appuyant volontiers à cette notion, traduisant un glissement lexical dont il n'est pas pour l'instant certain qu'il recouvre une réelle transformation des pratiques. Nous explorerons cette question en partant d'une étude croisée d'offres de formation académique de DPC, en isolant à titre d'exemples les académies de Bordeaux et de Créteil. Après quoi, sur la base de ces exemples et de la littérature disponible, nous tirerons un bilan analytique et prospectif de l'état de la formation continue en France, des politiques récentes menées dans ce domaine et de leurs effets, et des modalités de transition du modèle de formation continue des personnels d'éducation à celui de leur développement professionnel.

Cette perspective analytique à plusieurs échelles permettra d'explorer les enjeux de renouvellement des dispositifs d'ingénierie de la formation continue des enseignants en articulant les ressorts locaux et internationaux de revitalisation de l'accompagnement du développement professionnel des enseignants.

La contribution permettra, sous cet angle spécifique, de documenter quelques enjeux contemporains majeurs pour la profession enseignante : l'attractivité du métier, la rétention dans l'activité, le renouvellement des pratiques, la conception d'un développement professionnel enseignant intégrant la navigation et la mobilité professionnelles comme moyens de revitalisation de la profession.

Repères notionnels : l'environnement lexical du DPC en formation des professions de l'éducation

Sur un plan francophone, la notion de développement professionnel s'impose progressivement, enrichissant le concept de profession travaillé et débattu de longue date, en constituant un des nombreux dérivés. Si le métier réfère à des savoirs incorporés transmis progressivement par identification, dans le cadre d'un apprentissage de type compagnonnique (Zarca 1988), la profession renvoie à des formes d'affirmation identitaire, statutaire, d'apprentissage et de formation plus formalisées, qui ont cependant donné lieu à des approches distinctives.

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

À cette conception fonctionnaliste s'est opposée à partir des années 1950 une approche interactionniste des professions, portée notamment par Everett C. Hughes (1963), qui met en cause ce caractère formel et figé de la profession dessiné par le courant fonctionnaliste, en promouvant au contraire son caractère dynamique et instable, soumis à des négociations et des redéfinitions continues par ses membres, en interaction avec ses usagers. À cette polarité des perspectives fonctionnalistes et interactionnistes, des conceptions renouvelées des professions se sont développées (Champy, 2009 et 2011), dépassant la polarité des deux approches et combinant les apports du courant fonctionnaliste des professions tout en intégrant dans leur approche des éléments dynamiques : statutaires, organisationnels ou pratiques.

Professionnalisme

Le concept de professionnalisme réfère à des attributs techniques autant qu'éthiques. La notion de compétences s'est développée depuis plusieurs décennies en articulant dans l'approche du professionnalisme des enjeux éthiques, de responsabilité et de « conscience professionnelle » (Zarifian, 2001 ; Le Boterf, 2011). Cette dimension est importante car elle rappelle que « l'éthique n'a pas à être au service de la performance, mais doit orienter la façon de concevoir la performance et la façon d'agir en situation » (Demazière, 2013). Le professionnalisme interroge aussi, bien sûr, les professions relativement à leurs formes d'organisation collective (Malet, 2006) et à leur place dans la division du travail et des emplois (Osty, 2012). Mais la notion se caractérise par une forme d'étrangeté à des enjeux de performance (Castillo, 2011). Les façons d'envisager – ou de nier – le professionnalisme d'une activité auront des effets sur les processus de formation, de socialisation professionnelle conduisant à cette activité et permettant de l'exercer en autonomie et reconnaissance. Ce processus désigne la professionnalisation, qui conçoit que « le professionnalisme n'est pas un état stable. Il est à construire par l'expérience et les expériences accumulées ». (Le Boterf, 2010, p. 59).

Professionnalisation

Le processus de professionnalisation d'une activité désigne les modalités de formation des professionnels en devenir et en cours d'emploi, une « intention de transformation continue de compétences en rapport avec une intention de transformation continue d'activités » (Barbier, 2011), le professionnalisme et la professionnalité étant à l'horizon de ce processus (*confer supra*). Ainsi, pour Wittorski (2008, p. 34), « la

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

Professionnalité

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

Développement professionnel

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

Instrument conceptuel à la fois descriptif et prescriptif du changement, la notion réfère donc tant aux « transformations individuelles [que] collectives des compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix et Demailly, 1994). Le concept donne ainsi lieu à des mobilisations, tant dans l'univers académique pour rendre compte des évolutions du monde du travail que dans la sphère politique et administrative qui trouve dans la notion un embrayeur conceptuel pour outiller les transformations de la main-d'œuvre dans différents secteurs professionnels, parmi lesquels l'enseignement (Malet, 2017). La variété des approches, des usages et des effets, tant politiques que théoriques et pratiques, auxquels donne lieu sa mobilisation, doit aussi se saisir en référence au contexte international dans lequel elle s'inscrit.

Développement professionnel continu et recommandations européennes et internationales

De nombreuses évaluations comparatives et rapports internationaux (OCDE¹, 2013, 2015 et 2019 ; CEDEFOP², 2016) soulignent l'importance d'une politique de gestion des ressources humaines dans les métiers de l'enseignement pour améliorer les performances des systèmes éducatifs. Sur le plan des politiques européennes, ce mouvement s'inscrit dans la logique de la formation tout au long de la vie qui a été identifiée comme un des axes prioritaires des politiques de gestion des ressources humaines, et qui est pratiquée de longue date dans les pays scandinaves (Antikainen, 2005). La promotion d'une conception de la professionnalisation marquée par une préoccupation de développement professionnel continu a en outre des ressorts liés à un renouvellement de la formation continue, à l'attractivité même de la profession enseignante et à la possibilité d'y mener une carrière verticale ou de bénéficier d'une mobilité professionnelle en cours d'activité (Hargreaves et Fullan, 2012 ; Guerriero, 2017).

Selon un rapport de la Commission européenne dédié à l'attractivité du métier d'enseignant en Europe (Carlo *et al.*, 2013), la formation continue est identifiée comme un axe fort que les politiques ont à promouvoir. Si en effet elle permet une amélioration globale du niveau de réussite scolaire des élèves, la formation continue constitue aussi un point d'appui significatif pour attirer de nouveaux enseignants (l'Italie, la Suède et l'Allemagne font face à une pénurie d'enseignants ; la Norvège est confrontée à une insuffisance d'enseignants qualifiés) et pour éviter que très rapidement, par manque de soutien et d'accompagnement professionnels, certains ne se démotivent et renoncent à exercer ce métier (toujours d'après le même rapport de la Commission européenne). Il s'agit de choix politiques à assumer sur le long terme qui ne devraient pas être contraints par les restrictions budgétaires que connaissent bon nombre de pays. Le rapport insiste sur les résultats positifs qu'obtiennent des pays comme la Finlande ou encore l'Irlande et l'Écosse où le métier d'enseignant reste socialement prestigieux et continue d'attirer de très bons étudiants (Carlo *et al.*, 2013, p. 50).

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

Étude croisée des plans de formation des académies de Bordeaux et Créteil

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

¹ Organisation de coopération et de développement économiques.

² Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

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

L'élaboration des PAF, déclinée au niveau intermédiaire des territoires académiques, est officiellement annoncée comme visant à répondre aux besoins et à s'adapter aux réalités d'exercice professionnel des personnels (MENJ, 2020). Pourtant, cette offre institutionnelle ne répond pas aux attentes des enseignants qui, d'après une enquête récente, la jugent insatisfaisante à très insatisfaisante, quantitativement pour 75 % d'entre eux comme qualitativement pour 65 % (enquête préalable aux Assises de la formation continue des enseignants des 14 et 15 mars 2019, reprise par Reverdy, 2019). De plus, « 83 % des enseignant·e·s n'ont pas été consulté·e·s pour la définition de l'offre de formation, alors qu'ils et elles sont 80 % à souhaiter l'être ».

Relevant ces paradoxes, les inspecteurs généraux Tardy et Lhermet pointent de plus dans leur rapport le manque de lisibilité des PAF et leur hétérogénéité interacadémique (2018). Ils pondèrent tout de même leur propos, précisant que des initiatives locales – au niveau des établissements, des réseaux... – ont permis la mise en place de nouvelles modalités de formation au sein des PAF, prometteuses car s'appuyant sur des dynamiques collectives d'échange de pratiques, sur de véritables recueils de besoins, ou encore développant la formation de formateurs. En conclusion de leur rapport, Tardy et Lhermet affirment que « des enseignants bien formés et satisfaits de leur formation sont des enseignants épanouis qui progressent et montent en compétences, qui considèrent leur professionnalité non pas comme un héritage, mais comme une promesse à venir, au bénéfice de la réussite des élèves qui leur sont confiés », renvoyant à la connexion entre développement professionnel des enseignants et réussite des élèves.

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

Bordeaux et Créteil, deux académies en chiffres

Les académies de Bordeaux et Créteil accueilleraient ou prévoient respectivement d'accueillir 574 381 et 910 333 élèves à la rentrée 2019, dont 267 894 élèves du second degré pour Bordeaux et 395 724 pour Créteil, soient 1,48 fois plus³. En termes de personnels, un rapport comparable entre les deux académies s'observe naturellement, avec 1,47 fois plus de personnels hors premier degré à Créteil qu'à Bordeaux en juin 2019.

³ « Les chiffres clés » des académies de Bordeaux et Créteil.

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

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

Par ailleurs, plus d'un tiers des collèges publics de l'académie de Créteil sont classés REP ou REP + contre moins de 15 % sur l'académie de Bordeaux⁴. Les répartitions des âges des enseignants des deux académies, si elles sont comparables, démontrent une affectation plus massive de jeunes enseignants sur l'académie de Créteil, ce qui peut également être rapproché de sa bien moindre attractivité (Combe, Tercieux et Terrier, 2016). Ainsi, en termes de personnels et malgré les variations présentées, les deux académies de Bordeaux et Créteil apparaissent intéressantes à comparer concernant l'organisation de leur offre de formation.

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

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

Organisation/présentation du PAF de Bordeaux

Le catalogue en ligne de l'académie de Bordeaux est décliné en huit catégories : « Encadrement », « ATSS » et « Second degré », puis une catégorie « Premier degré » pour chacun des cinq départements de l'académie. L'ouverture d'une catégorie donne accès à une page listant toutes les formations correspondantes, dans une succession de tableaux regroupant les formations par thèmes, sous-thèmes... Un moteur de recherche est également proposé, permettant de trier les formations à l'aide d'un mot-clé librement choisi ou en sélectionnant une entrée dans des listes préétablies : « Thème » (mélangeant les types de public et les objectifs de formation) ; « Type de candidature » ; « Discipline/responsable » (cette dernière catégorie listant surtout des noms d'organismes responsables, ne permettant pas toujours d'identifier effectivement une discipline scolaire ou un objet de formation). Nous devons ici préciser que cette organisation n'est pas la plus lisible que nous ayons observée, et qu'il n'est pas simple de s'y retrouver et de prendre connaissance de l'offre. L'organisation choisie pour l'académie de Créteil nous a semblé à ce sujet plus ergonomique.

Organisation/présentation du PAF de Créteil

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

1. Premier niveau : six chapitres constituent le premier niveau de choix :
 - Les trois premiers chapitres concernent plutôt les enseignants et membres des équipes éducatives, en distinguant les « Formations disciplinaires, Métiers », les « Formations transversales » et les « Aides Négociées de Territoire » (projets de formation d'initiative locale à destination d'équipes volontaires).
 - Les deux suivants spécifient deux types de publics : « Personnel d'encadrement » et « Formations pour les métiers des personnels ATSS ».
 - Le dernier regroupe les accompagnements proposés pour les « Concours de recrutement, formations certificatives et diplômantes »

⁴ Calculs établis à partir des données des sites académiques précédemment cités et des annuaires disponibles sur le site du réseau CANOPE :

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

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

2. Second niveau : des sous-chapitres plus ou moins nombreux précisant la discipline ou l'objet de formation, ou encore le type de personnel ciblé (comme pour les conseillers principaux d'éducation, psychologues de l'Éducation nationale ou professeurs documentalistes).
3. Troisième niveau : des dispositifs de formation pouvant regrouper sous un même objectif général plusieurs modules de formation.
4. Quatrième niveau : des modules de formation.

Parallèlement à cette organisation, un moteur de recherche permet d'accéder à des formations à partir de mots-clés librement choisis.

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

Pour les deux académies, une fois le module choisi, il est possible d'ouvrir une page le décrivant : titre, public et modalités d'accès, objectifs pédagogiques, contenus, modalités, durée, conditions particulières éventuelles, dates et lieux, nombre de places... ainsi qu'un lien vers le site GAIA permettant de s'inscrire à la formation. C'est à partir de ces descriptions que nous avons construit les variables nous permettant de poursuivre notre comparaison. Après un travail de dédoublonnage lié à l'apparition de certaines formations dans différentes catégories – afin probablement d'en faciliter le repérage par plusieurs approches –, nous avons obtenu un corpus constitué de 1 166 formations pour Bordeaux (durée moyenne de 13 heures par formation) et 1 386 pour Créteil (durée moyenne de 18 heures).

Public cible de la formation

La répartition des publics cibles annoncés pour chaque formation est tout à fait comparable entre les deux académies étudiées. Dans les deux cas, plus de 50 % des formations sont destinées à des publics enseignants (ou souhaitant le devenir). Les formations spécifiquement destinées aux formateurs ou tuteurs sont en grande majorité également destinées à des enseignants⁵ – tuteurs, professeurs formateurs académiques... – et permettent donc de conclure qu'à Bordeaux comme à Créteil, en omettant le volet premier degré, plus de 60 % du PAF s'adresse aux enseignants (ou futurs enseignants).

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

Nous constatons cependant quelques variations. Pour commencer, les formations destinées spécifiquement aux formateurs ou tuteurs sont proportionnellement plus nombreuses sur l'académie de Bordeaux, ce qui rejoint le constat des inspecteurs généraux Tardy et Lhermet (2018) qui préconisent le développement de ce volet dans les PAF tout en constatant des disparités entre académies. Un deuxième écart est observable au niveau des formations destinées à des publics intercatégoriels, plus représentées à Créteil, ce qui peut être expliqué par la plus grande part de formations collectives offertes, que nous évoquerons un peu plus loin. Enfin, nous avons constaté que dans l'ensemble, l'académie de Créteil offrait une proportion plus importante de formations préparant la passage de concours de recrutement internes.

⁵ Parmi les formations de formateurs ou tuteurs, celles qui ne s'adressent pas aux enseignants et formateurs d'enseignants concernent les publics CPE et documentalistes, et représentent moins de 8 % de la catégorie, donc moins de 1 % de l'ensemble des formations listées dans chaque PAF.

Remarque : les professeurs documentalistes ont été distingués des autres enseignants conformément à l'organisation des catalogues étudiés.

Modalités d'accès aux formations

Les modalités d'accès aux formations proposées au PAF (en dehors d'éventuelles formations locales qui n'y sont pas toujours présentées) sont de trois types : les formations à public désigné que les personnels se voient imposer – presque 60 % des formations bordelaises pour un tiers des formations crétoliennes –, les formations accessibles sur candidature individuelle qui peuvent être choisies librement dans la limite des places proposées – moins de 40 % des formations à Bordeaux pour plus de la moitié à Créteil –, et enfin les formations accessibles sur candidature collective.

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

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

Ainsi, il est intéressant de constater que les ANT sont affichées dans le plan de formation de l'académie de Créteil, ce qui facilite peut-être l'articulation des plans académiques et locaux précédemment évoqués. Concernant les formations dites à public désigné, elles représentent près de 60 % de l'ensemble à Bordeaux, contre seulement un tiers à Créteil, et cet écart se creuse encore si l'on exclut les publics non enseignants. Ainsi, l'académie de Créteil semble proposer un modèle moins contraignant et moins descendant.

Objets de formation

Suite à l'observation des différents objets de formation proposés, nous avons choisi de les répartir en quatre grandes catégories, représentant des parts comparables de chacun des deux plans de formation :

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

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

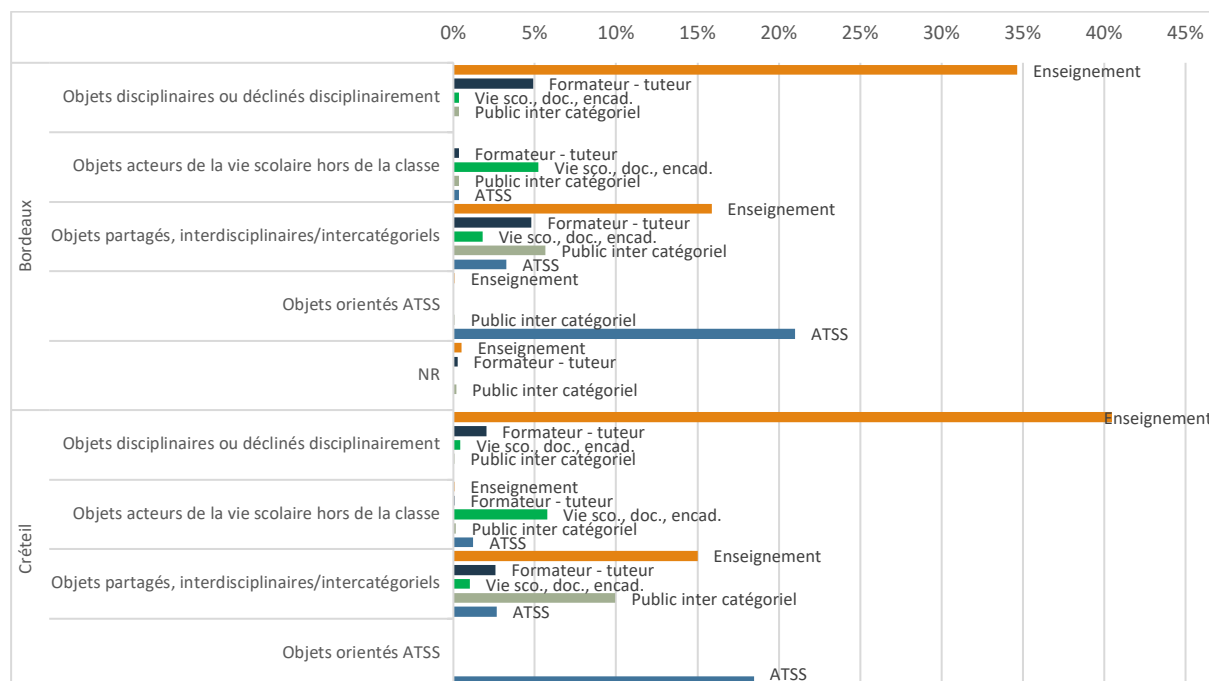


Figure 1. Croisement des objets de formation et des catégories de public

Afin d'aller plus loin dans la compréhension des objets des formations proposées dans les deux PAF cristolien et bordelais, nous avons donc analysé leurs présentations détaillées, en considérant les intitulés des dispositifs, ceux des modules, les descriptions de leurs objectifs et enfin celles de leurs contenus et modalités. Nous avons ainsi constitué pour chaque académie un corpus textuel⁶ en regroupant ces quatre types de contenus. Un premier constat dans le cadre de cette analyse est la longueur des textes environ deux fois plus importante pour l'académie de Créteil que pour celle de Bordeaux, et ce dans les quatre niveaux de description pris en considération. Le catalogue du PAF de Créteil détaille ainsi davantage les formations qu'il liste.

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

Tableau 1. Longueur moyenne des textes de description des formations en nombre de mots

Pour avancer dans l'analyse de ces deux corpus textuels, conséquents et rédigés librement, sans pré-catégorisation, nous avons ensuite utilisé la méthode de la classification hiérarchique descendante (CHD) de Reinert⁷ (1983, 1993), qui permet de mettre en évidence différents univers lexicaux.

⁶ Chaque corpus est ainsi composé d'autant d'entrées (c.-à-d. de textes regroupant les éléments de description choisis) que l'académie correspondante propose de formations : 1 166 pour Bordeaux et 1 386 pour Créteil.

⁷ Nous avons utilisé le logiciel d'analyse textuelle IRaMuTeQ dont l'une des fonctionnalités est la méthode "Alceste" (Analyse des lexèmes co-occurents dans les énoncés simples d'un texte) mise au point par Reinert (1983, 1993). Cette méthode produit une partition du corpus textuel, étudié par CHD.

Classification obtenue pour les formations bordelaises

Le corpus descriptif des formations du PAF bordelais a pu être décomposé en six univers ou classes lexicales, selon le diagramme suivant (qui permet également de se rendre compte du poids de chaque classe dans l'ensemble du corpus en termes de proportions de mots)⁸.

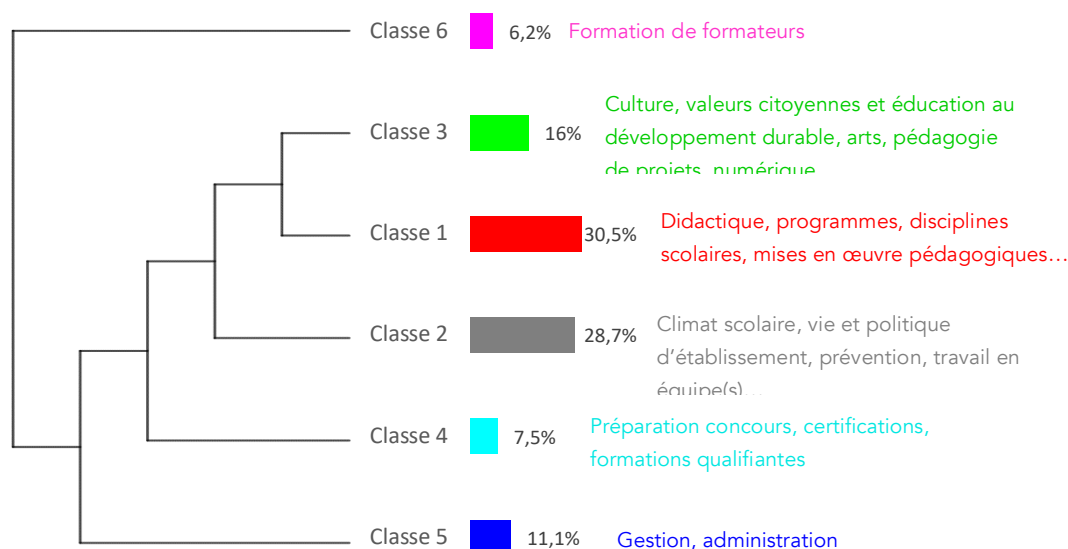


Figure 2. Classes lexicales du PAF bordelais

Nous observons ainsi plus finement la distribution des thématiques de formation, et pouvons notamment constater que les mondes lexicaux les mieux décrits ou occupant le plus de place dans le corpus textuel sont de façon attendue ceux renvoyant directement à l'enseignement disciplinaire (classe 1 qui représente 30,5 % des mots du corpus) et à des dimensions plus transversales : des questions culturelles, numériques, la pédagogie de projet (classe 3 : 16 % du corpus) ou encore le climat scolaire, la vie de l'établissement, le travail en équipe (classe 2 : 28,7 % du corpus). Des analyses factorielles permettent par ailleurs de mieux saisir l'organisation de ces six classes entre elles. Ainsi, trois classes se distinguent clairement sur le plan factoriel (Figure 3) par leur position satellite, ce qui témoigne pour chacune d'une certaine autonomie sémantique :

- La classe 4 (concours, certifications) est logiquement associée à tous les publics se préparant à un concours, qu'il s'agisse d'enseignement, d'encadrement, d'accès aux métiers ATSS...
- La classe 5 (gestion et administration) est très fortement reliée aux publics ATSS.
- La classe 6 (formation de formateurs) est de son côté naturellement associée aux publics formateurs et tuteurs mais elle correspond également très significativement et de façon peut-être moins attendue aux formations à distance ou hybrides. Ceci s'explique par le fait que la moitié des formations du PAF bordelais destinées aux publics formateurs ou tuteurs sont indiquées comme hybrides ou à distance contre seulement une sur 13 du côté de Créteil.

⁸ Pour l'analyse, les 1 166 textes bordelais, courts par nature, n'ont pas été décomposés en segments de textes. Les 68 065 mots ou occurrences constitutives du corpus ont été regroupées en 4 052 lemmes. 1 363 hapax (formes apparaissant une seule fois) ont été identifiés. 70 % des textes ont été classés par la CHD de Reinert.

Si la classe 6 se distingue comme les deux classes précédentes du reste du corpus, elle apparaît cependant comme en relation étroite avec les trois premières classes, avec lesquelles elle partage un certain nombre de mots-clés liés à l'enseignement, ce qui s'explique par le fait qu'il s'agit justement ici principalement de former des enseignants. Beaucoup plus centrales sur le plan factoriel (Figure 2), les trois premières classes sont quant à elles très interconnectées :

- La classe 1 – didactique, programmes, disciplines scolaires... – est associée très spécifiquement au public enseignant, et on y retrouve les objets de formation spécifiquement disciplinaires.
- La classe 2 – climat scolaire, vie d'établissement, prévention, travail en équipe(s), prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, travail en réseau d'éducation prioritaire... – est davantage reliée aux publics intercatégoriels, même si elle concerne aussi les publics spécifiques. Elle est également articulée à la classe 5 voisine (gestion et administration) par le biais de la thématique de la sécurité et santé au travail, qui se décline dans des formations s'adressant à différents types de publics. Ainsi, cette classe est la plus partagée en termes de publics cibles et met en évidence des objets de formations transdisciplinaires ou transversaux, pouvant être traités en commun comme déclinés en fonction des contextes. C'est également un monde lexical associé plus spécifiquement à des formations dont l'accès se fait sur candidature collective, ce qui est cohérent avec son caractère partagé⁹.
- Enfin, on retrouve dans la classe 3 des objets de formation liés à la culture, aux valeurs citoyennes et de développement durable, à l'éducation artistique, aux outils numériques... Spécifiquement reliée aux publics enseignants, ce monde lexical est également plus associé que les autres aux formations dont l'organisme responsable est un partenaire extérieur à l'Éducation nationale, ce que nous pouvons expliquer par la nécessité de faire appel sur des thématiques de ce type à des ressources spécialisées opérant hors du monde scolaire.

⁹ Une modalité d'une variable descriptive est très spécifique d'une classe si $p < 0,0001$.

Précisions pour la classe 2 :

Publics très spécifiques : public intercatégoriel ; psychologues de l'éducation Nationale ; personnels d'encadrement ; CPE et documentalistes.

Objets de formation très spécifiques : infirmerie ; orientation, décrochage et climat scolaire ; élèves à besoins éducatifs particuliers, REP ; compétences professionnelles partagées ; action sociale.

- classe 1
- classe 2
- classe 3
- classe 4
- classe 5
- classe 6

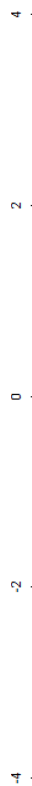


Figure 3. Projections sur le plan factoriel des classes lexicales du PAF bordelais

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

Classification obtenue pour les formations cristoliennes

Le *corpus* des descriptions des formations du PAF de Créteil a conduit, selon le même processus de CHD de Reinert, à la construction de sept classes organisées selon le diagramme suivant¹⁰.

¹⁰ Pour l'analyse et comme pour Bordeaux, les 1 386 textes cristoliens, n'ont pas été décomposés en segments de textes. Les 168 925 mots ou occurrences constitutifs du corpus ont été regroupés en 5 964 lemmes. 2 160 hapax (formes apparaissant une seule fois) ont été identifiés. 88 % des textes ont été classées par la CHD de Reinert.

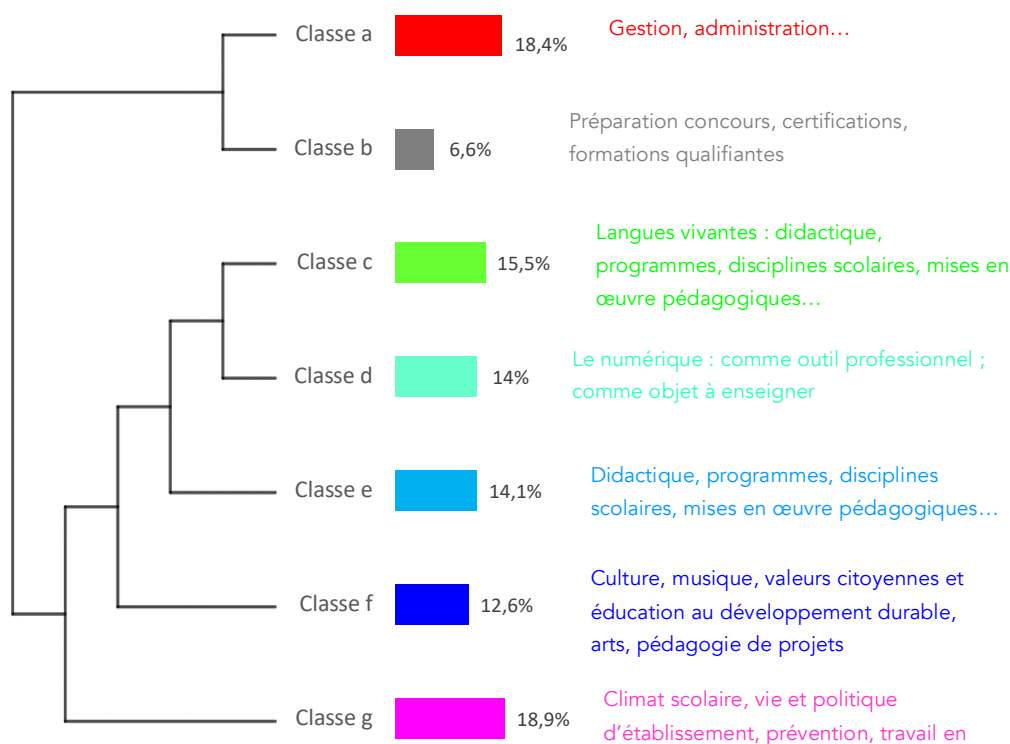


Figure 4. Classes lexicales du PAF cristolien

Comme pour l'académie de Bordeaux, certaines classes se distinguent des autres : les classes a et b, qui présentent les mêmes caractéristiques générales que les classes 5 et 4 bordelaises et correspondent respectivement aux personnels ATSS et à tous les personnels d'une catégorie ou d'une autre préparant un concours ou souhaitant suivre une formation certificative ou qualifiante. Les cinq classes c, d, e, f et g sont ensuite organisées de façon moins nettement distincte les unes par rapport aux autres.

- La classe g (comme la classe 2 à Bordeaux) traite des objets plutôt transversaux (climat scolaire, vie et politique d'établissement, prévention, équipes de travail ou encore éducation à la citoyenneté...) et ce monde lexical est également partagé entre différents publics cibles le caractérisant (public intercatégoriel, psychologues, CPE et documentalistes, personnels d'encadrement).
- La classe g fait aussi le lien avec la classe a, plus adressée aux personnels ATSS.
- La classe e – pédagogie et didactique, programmes, disciplines scolaires... - à l'instar de la classe 1 bordelaise, constitue un monde lexical dont les formations adressées aux personnels enseignants sont très spécifiques.

Nous pouvons cependant aussi observer que les publics de formateurs ou tuteurs sont également significativement représentés dans cette classe (qui semble donc recouper également la classe 6 les concernant pour l'académie bordelaise). Ce regroupement tient sans doute au fait que le nombre de formations adressées à des publics de formateurs est deux fois moindre à Créteil, ne permettant pas aux textes correspondant à ces formations de se démarquer dans le cadre de notre classification. La classe c pourrait être présentée comme une fille de la classe e. Elle traite en effet essentiellement des mêmes types de thématiques, mais en les déclinant et spécifiant dans le champ des pratiques langagières.

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

Tableau 2. Structures lexicales comparées des PAF de Bordeaux et Créteil

Les organismes ou institutions responsables des formations proposées

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

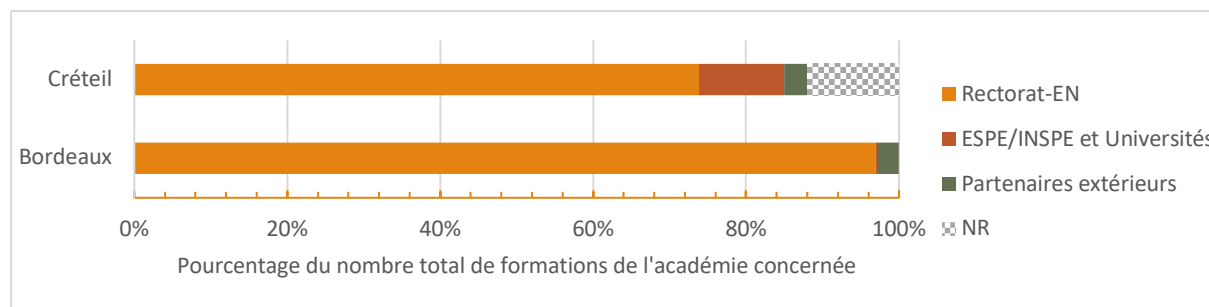


Figure 6. Répartition des types d'organisation indiqués comme responsables de formation

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

Il ressort de cette approche comparée que les PAF de Bordeaux et Créteil présentent des grandes lignes tout à fait comparables, ainsi que certains points de disparité. D'après l'analyse des informations recueillies, qui sont extraites des descriptions des PAF mises à disposition des personnels en ligne, l'académie de Bordeaux semble donner plus de poids, au moins quantitativement, aux formations de formateurs, et à ce stade, a davantage développé la formation hybride ou à distance. Cette modalité de formation reste cependant minoritaire dans les deux académies (17 % des formations affichées pour Bordeaux et 8 % pour Créteil), ce qui répond peut-être au fait que ces formations sont « moins appréciées [des enseignants] que le présentiel » (Louveaux, 2019). Il s'agit cependant d'un outil incontournable actuellement, qui peut aussi contribuer via des solutions de communication efficaces à l'organisation d'un suivi plus individualisé des formés.

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

Une illustration emblématique du malaise de la formation continue des enseignants français

Les cas de Créteil et Bordeaux sont illustratifs de ce que la recherche et les rapports successifs de l'IGEN ont pointé comme difficultés dans la mise en œuvre d'une politique et de dispositifs mobilisateurs et pertinents de formation continue pour les enseignants français. Rappelons qu'en France, pour l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale, quels que soient leur statut et leur stabilité dans le poste (titulaires ou suppléants), la formation continue est très cadrée et s'organise de manière descendante depuis le plan national de formation jusqu'aux plans académiques et départementaux, voire de circonscription. La formation continue en France s'est ainsi longtemps caractérisée par une conception à la fois descendante, distributive et prescriptive des contenus de formation, le plus souvent déployés dans une préoccupation d'accompagnement des réformes curriculaires ou des priorités nationales et/ou académiques ponctuelles (IGEN, 2017 et 2018). De fait, elle ne peut être réellement reçue par les enseignants comme ressource à leur propre développement professionnel indexé à des contextes d'enseignement et de travail qui ont leurs spécificités propres.

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

Descendante dans sa conception et morcelée dans sa forme, combinant sans souci de cohésion d'ensemble, sans articulation raisonnée et sans effort de capitalisation des conférences, ateliers, interventions ponctuelles éloignées des terrains professionnels, l'offre de formation continue en France ne s'expose pas comme un ensemble cohérent et structurant d'une politique éducative et de formation globale (IGEN, 2017). De fait, elle ne s'inscrit pas dans une démarche instruite de promotion des pratiques professionnelles existantes et de développement professionnel des personnels d'éducation et de direction des établissements scolaires. La formation continue des enseignants a fait au cours de la dernière décennie l'objet de nombreux travaux, recherches et rapports nationaux et internationaux qui soulignent régulièrement et de façon convergente ses déficits (Cour des comptes, 2015 et 2017 ; IGEN¹², 2017 ; OCDE, 2014, 2015 et 2019). Les enseignants

¹² Inspection générale de l'Éducation nationale.

français de collège suivent en moyenne un peu plus de trois jours et demi de formation continue par an, soit un peu moins les autres agents publics de catégorie A (Cour des comptes, 2015). Les mêmes enseignants français, de façon significative, bénéficient de moins de jours de formation que les enseignants des autres pays de l'OCDE, pour lesquels le nombre moyen de jours de formation est de huit, soit plus de deux fois plus environ que les enseignants français (*idem*). Dans la majorité des pays européens, la formation continue est une composante obligatoire de l'exercice de la profession enseignante ou constitue une voie nécessaire pour obtenir une promotion, ce qu'elle n'est que pour les enseignants du primaire en France, et dans des proportions inférieures à ce qu'elle est en moyenne dans les autres pays de l'OCDE.

Les études les plus récentes comme l'enquête Talis¹³ 2018 (OCDE, 2019) confirment que si le taux des participations des enseignants du primaire est plus élevé que celui du secondaire, c'est en France qu'on trouve la plus grande différence dans la participation aux actions de DPC entre les enseignants du primaire et du secondaire, ce qui est bien sûr à mettre en lien avec son caractère obligatoire dans le primaire et non obligatoire dans le secondaire. C'est également en France que le pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire (collège) participant au DPC est le plus faible (83 %) de tous les pays et économies participant à Talis (le taux de participation dépasse 90 % dans la plupart d'entre eux).

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

Le sentiment d'impréparation des enseignants du second degré concerne tant la formation initiale, notamment sur le plan de la gestion de la diversité des élèves, la prise en charge pédagogique individualisée (24 % des enseignants, contre 19 % en 2013 et 13 % pour la moyenne européenne en 2018), des besoins éducatifs particuliers (un tiers des enseignants français rapportent un besoin élevé, contre 27 % en 2013 et 21 % pour la moyenne européenne en 2018), que la formation continue, dont les contenus sont jugés inadaptés et trop éloignés des besoins professionnels. L'enquête Talis 2018 confirme celle de 2013 en révélant que les attentes déclarées des enseignants en matière de formation continue ne sont pas satisfaites, notamment dans les domaines de la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques et du conseil sur l'orientation professionnelle des élèves. 72 % des enseignants répondants français à l'enquête Talis 2018 indiquent que les apports et leur transférabilité sont insuffisants. 83 % disent n'avoir jamais été consultés sur l'offre de formation (OCDE, 2019). En outre, la dégradation du sentiment d'auto-efficacité des enseignants de collège s'accroît de façon notable par rapport à l'enquête de 2013, et de façon plus forte que dans la moyenne des pays européens (OCDE, 2014 et 2019 ; MENJ-Depp, 2019). La France se situe invariablement en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE en ce qui concerne la formation en TIC (Talis 2018, graphique 1.1.1, p. 30), pour :

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

¹³ *Teaching and learning international survey*. L'enquête internationale Talis sur l'enseignement et l'apprentissage, réalisée est réalisée tous les cinq ans sous l'égide de l'OCDE depuis 2008 auprès des enseignants et des chefs d'établissement. En 2018, 48 pays ont participé à l'enquête, 23 pays enquêtés, dont la France, sont dans l'Union européenne. Plus de 3 000 enseignants de collège en France, 150 000 dans le monde, ont répondu à l'enquête.

Dans la même enquête TALIS, la France se situe toujours en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE en ce qui concerne l'enseignement en contextes multilingues et multiculturels (Talis 2018, graphique 1.1.2, p. 32). Cette statistique pourrait sembler inappropriée au contexte français, dans la mesure où la notion de société multiculturelle et multilingue est peu utilisée en France¹⁴ – notamment en raison des débats politiques associés au multiculturalisme et à leur potentielle contradiction avec l'idée d'unité républicaine. Il n'en reste pas moins que les écoles, les collèges et les lycées sont traversés par des contextes multiculturels et multilingues avec lesquels ils doivent composer, d'autant que les élèves disposent de capitaux plurilingues de plus en plus diversifiés (Travaux des Casnav pour les élèves allophones, Mendonça Diaz *et al.*, 2020).

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

Une intégration peu outillée des actions de développement professionnel continu

En conséquence d'un déficit d'adhésion et d'efficacité des dispositifs existants (IGEN, 2017 et 2018), les politiques de formation continue en France ont amorcé un tournant d'une conception verticale et disciplinaire de la formation continue vers une approche plus centrée sur les difficultés du travail quotidien et sur les enjeux de développement professionnel et personnel des enseignants. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation introduit en 2013 (MEN, 2013) le concept de développement professionnel comme une composante attendue de tous les personnels d'éducation¹⁵. Cependant, les dispositifs ont pour l'heure faiblement intégré ces ambitions. Les rapports ministériels et des inspections générales en appellent depuis plusieurs années (MEN, 2015 ; IGEN, 2013, 2015, 2017 et 2018) à un renouvellement profond à la fois des modalités de conception et de pilotage des actions de formation continue et, de façon corollaire, de développement professionnel et d'accompagnement des carrières des enseignants dans le cadre d'une authentique gestion des ressources humaines.

Plusieurs rapports produits par l'IGEN consacrés à la formation continue, prenant appui sur les expériences internationales dans le domaine, encouragent à repenser l'offre de FC en développant des actions fondées sur l'expression individuelle et collective des besoins. Le développement professionnel et personnel des enseignants devient le point de référence assigné à la politique ministérielle et académique de formation, qui doit être élaborée en lien étroit avec la spécificité des contextes d'enseignement et de formation et les besoins individuels et collectifs des personnels d'enseignement (Depp, 2014 ; IGEN 2010 ; 2013 ; 2017). Les enjeux sont pluriels et sont fermement avancés par les autorités nationales comme une ambition forte de transformation de la formation continue des enseignants dans les prochaines années, notamment par un rapprochement de l'offre de formation du lieu d'exercice professionnel des enseignants, par l'intégration du temps de formation continue dans le temps de service des personnels, par la diversification et la mise en cohérence des modalités de formation et par un transfert de compétences au sein des équipes pédagogiques (classes ouvertes, visites de classes, observations croisées, échanges de pratiques entre pairs, etc.) (IGEN, 2017).

La mise en œuvre de ce programme de renouvellement du pilotage de la formation continue des enseignants est encore très partielle, malgré des évolutions notables dans le domaine de la formation aux usages éducatifs des technologies de l'information et de la communication (TIC) et dans la mise en place de formations

¹⁴ Pour rappel, l'article 2 de la Constitution, *alinéa* 1 a été ajouté par la loi constitutionnelle du 25 juin 1992 : La langue de la République est le français.

¹⁵ L'arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation comprend la compétence 14 qui requiert de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ».

hybrides¹⁶. En outre, les académies inscrivent de plus en plus cette ambition de rénovation de la formation continue au cœur de leur projet académique, au service d'un développement professionnel au long cours des enseignants et non plus comme des fournisseurs de contenus ou de modules de formation ponctuels. Les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Éspé) – devenues les Instituts supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé) depuis la loi pour une école de la confiance de 2019 – ont pour mission élargie la construction, en lien avec les rectorats académiques, de la formation continue des personnels d'éducation. Mais leurs efforts sont concentrés sur leur mission de formation initiale et le bilan en matière de formation continue est diversement positif et très variable selon les académies.

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

Conclusion

Envisagé comme une démarche de développement individuel et collectif, le DPC possède d'indéniables vertus. Il peut favoriser la promotion des personnels en les aidant à affiner leurs choix professionnels et en leur ouvrant des perspectives de carrière (préparation d'un concours, promotion vers une nouvelle fonction...). Il permet également de réfléchir autrement à sa pratique professionnelle et de l'enrichir d'apports théoriques et pratiques. Comme l'énonce Françoise Lantheaume (2016, p. 190), « une formation continuée, tout au long de la vie professionnelle, en prise avec le réel du travail et avec les démarches et résultats de la recherche, qui prenne appui sur la plasticité professionnelle des enseignants, la stimule, ne peut qu'avoir des effets sur le parcours professionnel. Elle peut devenir une ressource pour éviter le danger de la sclérose tout autant que celui du "tout changer pour ne rien changer". »

En l'absence d'une délimitation précise et concertée – en particulier avec le concours de ses bénéficiaires – et en l'absence, comme c'est encore le cas en France, de dispositifs outillés d'ingénierie de la formation et de gestion des ressources humaines, on mesure aussi que le DPC reste un outil ambivalent, objet de tensions entre d'une part une conception qui favorise la professionnalité enseignante et d'autre part, des politiques de responsabilisation des enseignants qui accroissent la pression pour plus de performance, quitte à perdre le sens de la mission éducative (Malet, 2017).

De nombreuses recherches ont bien montré que l'application des instructions officielles reste constamment soumise à des écarts entre le prescrit et le réel qu'il s'agit de pas nier mais au contraire de se donner les moyens d'identifier et de comprendre. Or, l'État évaluateur tend à interpréter les difficultés ou impossibilités comme autant de résistances au changement. Pourtant, les critiques adressées aux décideurs demanderaient sans doute un temps d'écoute, d'analyse et d'appropriation des limites relevées : « Elles révèlent souvent l'irréalisme et l'impréparation des réformes qui mettent en place des choses difficilement praticables minant ainsi la légitimité pragmatique ou fonctionnelle du changement » (Draelants et Dupriez, 2018, p. 6). Les politiques et les pratiques de pilotage par les résultats (Dulude et Dupriez, 2014) sont constamment à réinterroger dans leur forme et dans leurs effets.

Une formation professionnelle de haut niveau qui travaille les enjeux et les effets des politiques publiques mises en œuvre permettrait peut-être de transformer en actes ces politiques. Cela peut passer par la

¹⁶ Une formation hybride, qui vient de la notion de langue anglaise « *blended learning* », est un modèle ou une forme pédagogique qui se caractérise par la combinaison de séquences de formation distancielle, ou en ligne (*e-learning*) et de formation en présentiel. Par dispositif hybride, on entend le plus souvent une juxtaposition, une alternance ou une articulation entre les cours en ligne et en présentiel.

proposition d'une politique qui se détache des seules évaluations quantitatives pour se rééquilibrer grâce à des approches plus qualitatives et éprouvées (Ball, 2017). La dimension éthique des pratiques professionnelles (à travers les codes de déontologie mais aussi par un travail d'identification et de réflexion à de possibles applications), bien peu mobilisée dans le cadre des politiques publiques, serait un point d'appui intéressant à creuser. La question de l'expertise mérite aussi d'être réinterrogée : notamment avec des politiques publiques qui accorderaient une place véritable à l'expertise des acteurs (Draelants et Dupriez, 2018).

Le mouvement contemporain de promotion du DPC est de fait principalement soutenu par les décideurs politiques, les organisations intergouvernementales, les administrateurs et autres cadres de l'éducation (cadres scolaires, formateurs, universitaires). Il n'est pourtant pas sûr, dans un contexte où la rhétorique du DPC domine, que la profession enseignante, en France, malgré des besoins identifiés par nombre d'enquêtes internationales menées auprès des enseignants, ne fasse sienne cette préoccupation de professionnalisation, encore trop souvent vécue comme une ruse de contrôle externe de la profession. De fait, l'augmentation massive du nombre des enseignants au cours du dernier demi-siècle aurait pu favoriser l'affirmation de la voix collective des enseignants ; ce ne fut pas le cas et leur poids dans l'activation du processus de professionnalisation dans le cadre d'une authentique ingénierie de la formation et de l'alternance fut faible, et le demeure (Malet, 2019). C'est là un problème qu'il convient de ne pas ignorer dans la mise en place d'actions de DPC, supposées être conçues et mises en œuvre en lien étroit avec les représentants du groupe professionnel, si l'autonomie professionnelle est l'objectif premier de ces actions.

Bibliographie

- Aballea, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 124, 39-49.
- Académie de Bordeaux (2020). SOFIA 2019-2020. Suivi et Organisation des Formations Internes à l'Académie. Consulté le 05-04-2020 à <https://portailrh.ac-bordeaux.fr/sofia/site/selectpaf>
- Académie de Créteil (2020). DAFOR. Consultation du PAF 2019-2020. Consulté le 05-04-2020 à <https://dafor.ac-creteil.fr/paf1920/menu.php>
- Antikainen, A. (2005). (Dir.). *Transforming a learning society. The case of Finland*. Peter Lang.
- Ball, S. J. (2017). (Éd.). *Governing by numbers. Education, governance, and the tyranny of numbers*. Routledge Taylor & Francis.
- Barbier, J.-M. (2011). Vocabulaire d'analyse des activités. Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., Demailly, L. (1994). (Coord.). Recherche et développement professionnel. *Recherche et Formation*, 17. https://www.persee.fr/issue/refor_0988-1824_1994_num_17_1
- Bourdoncle, R., Mathey-Pierre, C. (1995). Autour du mot professionnalité. *Recherche et Formation*, 19, 137-148.
- Carlo, A., Michel, A., Chabanne J.-C., Bucheton, D., Demougin, P., Gordon, J., Sellier, M., Udave, J.-P., Valette, S. (2013). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Research Report, EAC-2010-1391, European Commission, Directorate General for Education and Training (2 volumes) [hal-00922139]
- Castillo, M. (2011). Du professionnalisme à l'éthique professionnelle. *Esprit*, 415(7-8), 55-64.
- Champy, F. (2009). La Sociologie des professions. Presses universitaires de France.
- Champy, F. (2011). Nouvelle théorie sociologique des professions. Presses universitaires de France.
- Champy, F., Déplade, M.-O. (2015). Comment parler des professions ? Sagesse pratique, vulnérabilités et protections professionnelles. *La Vie des idées*, 30 juin. <https://lavedesidees.fr/Comment-parler-des-professions.html>

- Charrier, P. (1999). Recension de C. Dubar et P. Tripier. Sociologie des professions. *L'Homme et la société*, 134, 163-165.
- Commission Européenne/European commission (2012). *Supporting Teacher Competence development for better learning outcomes*. Bruxelles. <https://lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Cour des comptes (2015). La formation continue des enseignants. Cour des comptes. Gouvernement de la France. <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/la-formation-continue-des-enseignants>
- Cour des comptes (2017). Gérer les enseignants autrement : une réforme qui reste à faire. Cour des comptes. Gouvernement de la France. <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2017-10/20171004-rapport-gerer-enseignants-autrement.pdf>
- Courtois-Lacoste, I., Dufour, Ch. (1995). Définitions et évolution des notions de : métier, profession, professionnalité, professionnalisme et professionnalisation en sociologie du travail. Synthèse documentaire. INTD-CNAM.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Demazière, D. (2013). Professionnalisme. Dans A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 237-240). De Boeck.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP] (2019). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Gouvernement de la France. Ministère de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-sur-les-enseignements-la-formation-et-la-recherche-2019-3806>
- Draelants, H., Dupriez, V. (2018). École : 30 ans de réformes inabouties ? *Sociétés en changement*, 4, Université Catholique-de-Louvain. <https://alfresco-guest.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/SpacesStore/617dcf58-f360-4e1c-8567-6881f1f05134/IACCHOS-socie%cc%81te%cc%81s%20en%20changement%204-Enseignement-DEF.pdf?guest=true>
- Dulude, E., Dupriez, V. (2014). (Coord.). Les politiques et les pratiques de pilotage par les résultats : perspectives internationales. *Éducation comparée*, 12. Revue de l'AFEC télé-accessible : https://drive.google.com/file/d/13-bJTli4xhO1xbfGo4Gs0XLv_pYscmhk/preview
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2013). *Teachers Development and educational change*. Routledge.
- Guerriero, S. (2017). (Dir.). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Éditions de l'OCDE. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hughes, E. C. (1963). Professions. *Daedalus*, 92(4), 655-668.
- Inspection générale de l'éducation nationale Inspection générale de l'administration, de l'éducation nationale et de la recherche [IGEN-IGAENR] (2010). Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998-2009). Gouvernement de la France. Ministère de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/evaluation-de-la-politique-de-formation-continue-des-enseignants-des-premier-et-second-degrees-sur-la-8624>
- Inspection générale de l'éducation nationale Inspection générale de l'administration, de l'éducation nationale et de la recherche [IGEN-IGAENR] IGEN-IGAENR (2013). L'actualisation du bilan de la

formation continue des enseignants. Gouvernement de la France. Ministère de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/l-actualisation-du-bilan-de-la-formation-continue-des-enseignants-4307>

Inspection générale de l'éducation nationale Inspection générale de l'administration, de l'éducation nationale et de la recherche [IGEN-IGAENR] (2017). Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré. Gouvernement de la France. Ministère de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/evaluation-de-la-politique-publique-sur-la-formation-continue-des-professeurs-du-premier-degre-8837>

Inspection générale des affaires sociales [IGAS] (2017). La transformation digitale de la formation professionnelle continue. Gouvernement de la France. Ministère des affaires sociales. <https://www.igas.gouv.fr/spip.php?article607>

Ingvarson, L., Meiers, M. Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy, *Education Policy Analysis Archives*, 13 (10), 1-28.

Jacobsen, C. B., Hvitved, J., Andersen, L. B. (2014). Command and motivation: How the perception of external interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation. *Public Administration*, 92, 790-806.

Jorro, A., De Ketele, J.-M. (2011). (Dir.). La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ? De Boeck.

Jorro, A. (2013). Développement professionnel. Dans A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 75-79). De Boeck.

Jorro, A. (2013). Professionnalité émergente. Dans A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 241-244). De Boeck.

Jorro, A., Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 46(4), 11-22.

Journal Officiel de l'Union Européenne (2018). Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 (2018/C 189/01) relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=ET>

Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. Dans M. Sorel et R. Wittorski (Dir.), *La professionnalisation en actes et en questions* (p. 145-157). L'Harmattan.

Lantheaume, F. (2016). Entre sclérose et plasticité professionnelle : se développer tout au long de sa carrière. Dans V. Lussi Borer et L. Ria (Dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 179-191). Presses Universitaires de France.

Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et interagir en professionnel compétent et responsable. *Éducation permanente*, 188, 97-112.

Lhermet, P., Tardy, S. (2018). La formation continue des enseignants du second degré. De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants du second degré. Rapport n° 2018-068 au ministre de l'Éducation Nationale et à la ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. MEN-MESR-IGEN-IGAER. <https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-des-enseignants-du-second-degre-de-la-formation-continue-au-developpement-9707>

Louveaux, F. (2019). La refonte de la formation continue des enseignants en France, un outil de qualité ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne]. Colloque 2019 : Conditions de réussite des réformes en éducation, mis en ligne le 11 juin 2019, consulté le 10 août 2021 à : <http://journals.openedition.org.docelec.u-bordeaux.fr/ries/7672>

- Malet, R. (2000). Savoir incarné, savoir narratif. Phénoménologie et formation de l'enseignant-sujet. *Revue française de pédagogie*, 132, 43-54.
- Malet, R. (2015). La diffusion du modèle de la professionnalisation et ses variations, Dans B. Wentzel, V. Lussi Borer et R. Malet (Dir.), *Professionnalisation de l'enseignement. Fondements et retraductions* (p. 17-40). Presses Universitaires de Nancy.
- Malet, R. (2016). Les politiques de professionnalisation de l'enseignement : conditions de développement, de diffusion et variations dans les usages et les effets. *Éducation comparée*, 16, 117-201.
- Malet, R. (2017). Du développement professionnel à l'établissement-formateur : une nouvelle ère de l'imputabilité dans l'enseignement ? Dans Y. Duterqc et C. Maroy (Dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 143-157). De Boeck.
- Malet, R. (2019). Ressorts, usages et effets des politiques de professionnalisation des enseignants. Perspective comparée et internationale. Dans L. Levasseur, N. Normand, L.-M. Carvalho, L. Lin et D. Andrade Oliveira (Dir.), *Les Politiques de restructuration des professions. Une mise en perspective internationale et comparée* (p. 39-64). Presses de l'Université Laval.
- Malet, R. (Coord.), Condette, S., Derivry, M., Le Coz, A. (2021). De la formation continue au développement professionnel des personnels enseignants et d'encadrement éducatif. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches. CNESCO. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/03/Cnesco_CCI_formation_continue_Rapport_scientifique_coord_Malet_210226.pdf
- Maulini, O. (2021). La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution. CNESCO. <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-03245293/>
- Ministère de l'Éducation nationale, gouvernement de la France (2020a). Carte des plans académiques de formation. Consulté le 5 septembre 2021 à <https://eduscol.education.fr/cid46777/carte-des-plans-academiques-de-formation.html>
- Ministère de l'Éducation nationale, gouvernement de la France (2020b). Formation professionnelle continue. Consulté le 5 septembre 2021 à <https://eduscol.education.fr/pid25543/formation-continue.html>
- OCDE (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*. Éditions de l'OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- OECD (2013). *A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International*. Éditions de l'OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216075-en>
- OCDE (2015). Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : les réformes en marche. Éditions de l'OCDE. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr>
- OCDE (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. Éditions de l'OCDE. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- OCDE (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS. Éditions OCDE. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>
- Osty, F. (2012). Sociologie des professions et des métiers. Dans N. Alter (Dir.), *Sociologie du monde du travail* (p. 63-82). Presses universitaires de France.
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, VIII(2), 187-198.
- Reinert, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66, 189-202.

Reverdy, C. (2019). Une formation continue des enseignants qui reste à asseoir ? *Eduveille*. Consulté à <https://eduveille.hypotheses.org/13608>

Weiss, D. (1983). Du concept de « professionnalité » dans les relations industrielles italiennes. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 38(2), 369-379. <https://doi.org/10.7202/029357ar>

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36.

Zarca, B. (1988). Identité de métier et identité artisanale, *Revue française de sociologie*, 29(2), 247-273.

Zarifian, P. (2001). Le modèle de la compétence. Éditions Liaisons.