



CLACESO

CONFÉRENCE LATINE
DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT
DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE

ACTES DU 7^e SÉMINAIRE • SÉMINAIRE DE FRIBOURG • 8 MARS 2018

AU CŒUR DE L'INSTITUTION SCOLAIRE, DEUX CORPS PROFESSIONNELS AU TRAVAIL



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

La CLACESO est une association soutenue par la CIIP
pour ses actions et séminaires de formation continue

HEP VAUD
IDHEAP
IFPP
IUFE

FORDIF Formation en Direction
d'Institutions de formation

SOMMAIRE



CLACESO

Des écoles
Des régions
Un réseau

SÉMINAIRE DE FRIBOURG, MARS 2018

Buts.....	3
Introduction du séminaire.....	3
Programme du séminaire.....	6
Intervenant.....	7
Conférence : M. Maurice Tardif.....	9
Remerciements.....	22

LE SÉMINAIRE

BUTS DU SÉMINAIRE

1. Mettre en relief divers aspects de la professionnalisation en cours dans les métiers respectivement d'enseignant et de chef d'établissement.
2. Echanger sur les espaces de rencontre et de collaboration entre ces deux corps professionnels.
3. Dégager des pistes concrètes pour mieux faire ensemble.

INTRODUCTION

La quasi totalité des chefs¹ d'établissement étaient enseignants avant d'embrasser la fonction directoriale. En un été, voire en un week-end, le nouveau directeur passe d'un monde à l'autre avec ou sans formation préalable de cadre scolaire. Cette transition demande à la personne de s'adapter très rapidement à sa nouvelle activité professionnelle, à sa charge de travail et à ses responsabilités inhérentes.

Pour une part importante de son temps de travail, le chef d'établissement dirige et gère le personnel enseignant au quotidien. Sans pouvoir oublier qu'il était lui-même enseignant, il doit apprendre à se distancer de la première profession qu'il a exercée souvent bien quelques années et à laquelle son identité professionnelle reste attachée. Dans sa fonction de dirigeant, il côtoie et collabore avec



PIERRE-ÉTIENNE
GSCHWIND



DAVID PERRENOUD

¹ Pour faciliter la lecture, le masculin générique est utilisé pour désigner les deux sexes, idem pour les enseignants.

celui qu'il était auparavant et cette situation n'est pas sans créer des équivoques, des tensions et des contradictions entre professionnels.

Durant cette journée de séminaire de la CLACESO organisée avec la FORDIF, nous allons nous intéresser à deux processus de professionnalisation conjoints qu'il nous paraît très intéressant de mettre en parallèle et en résonance: celui d'enseignant et celui de chef d'établissement. Cet éclairage mutuel devrait nous permettre de mesurer les enjeux de collaboration de ces deux métiers, tout en cherchant à mettre en lumière leurs points de convergence et de divergence.

En effet, si ces deux processus de professionnalisation sont concomitants, ils ne sont pas forcément réalisés dans les mêmes degrés. Ces deux métiers « se parlent-ils » réellement, dans un champ professionnel partagé? Quels sont les espaces de compétences, de responsabilités, d'autonomie des uns et des autres? Comment sont-

ils définis? Sont-ils l'objet de consensus, de désaccords, de négociations, de conflits? Comment appréhender les modalités de collaboration et de « vivre-ensemble » au quotidien, sous l'angle du rapport entre deux corporations en voie de professionnalisation?

Nous faisons l'hypothèse que la construction de repères communs et de visions partagées, entre enseignants et chef d'établissement, devraient nous aider à appréhender nos réalités professionnelles dans une forme de complémentarité et d'interdépendance permettant à l'école de toujours mieux remplir sa mission.

Pour nous permettre de cheminer dans cette thématique complexe, Maurice Tardif de l'Université de Montréal sera notre invité. Professeur et chercheur en sciences de l'éducation, cet expert du domaine du développement professionnel des métiers qui s'exercent dans le champ éducatif a notamment écrit, avec Claude Lessard, l'ouvrage *Le travail enseignant au quotidien* qui offre un vaste panorama

de l'activité enseignante dans ses multiples dimensions, y compris celles du rapport à la hiérarchie et des attentes vis-à-vis de la direction :

« Au-delà de la question des style d'autorité et de communication, quelles sont les attentes des enseignants face à la direction? Lorsqu'il est question de soutien de la direction, les enseignants interrogés parlent essentiellement de deux choses. Il s'agit d'abord du soutien pédagogique sous différentes formes, à savoir: disponibilités, encouragements, ouverture, collaboration, protection, etc. Inévitablement, les commentaires à ce sujet renvoient aussi à des commentaires sur ce que la direction devrait être et, donc, aux attentes des enseignants à son endroit. » (Tardif & Lessard, Presses Université de Laval, 1999, p. 488).

Dans cette publication, Tardif et Lessard évoquent aussi la place des chefs d'établissement dans l'organisation scolaire, en la situant dans un entre-deux qu'il sera intéressant de questionner :

« [...] les directeurs d'école évoluent dans un environnement organisationnel qui définit pour une large part leur territoire de travail, tout en limitant leurs pouvoirs. Leur position se situe à l'interface de deux territoires organisationnels: le territoire administratif et le territoire de l'enseignement. Elle sert en quelque sorte de ciment entre les deux, ce qui est loin d'être confortable. » (*ibid.*, p. 477)

Dès lors, à la conjonction de deux professionnalités distinctes, au croisement des attentes mutuelles, aux confins des fonctions enseignante et directoriale se pose la question de la pédagogie et de son leadership. Qui fait quoi? Qui est responsable de quoi? Entre le qui et le quoi, des questions qui résonnent à l'infini...

*Pierre-Etienne Gschwind (CLACESO) &
David Perrenoud (FORDIF)*

PROGRAMME

08h00-08h30 : Accueil-café au NH Hôtel de Fribourg

08h30-08h45 : Bienvenue et introduction

08h45-10h15 : Conférence de Maurice Tardif et questions

Pause-café

10h45-11h45 : Parole à trois enseignants invités

11h45-12h00 : Consignes pour le travail en sous-groupes

Repas au NH Hôtel

13h30-14h30 : Travail en sous-groupes intercantonnaux

14h30-15h00 : Mise en commun

15h00-16h00 : Table ronde et synthèse

16h00-16h15 : Conclusion et parole au comité

INTERVENANT

LA PROFESSIONNALISATION DES DIRECTIONS ET DES ENSEIGNANTS COMME MODE DE RÉGULATION DE LEURS RAPPORTS : PERSPECTIVES INTERNATIONALES

MAURICE TARDIF Université de Montréal

■ DESCRIPTIF

Dans cette communication, je vais m'intéresser à la professionnalisation conçue comme mode de régulation des relations entre les directions et les enseignants. On peut distinguer, au sein des systèmes scolaires et des établissements, deux champs de pratique relativement séparés et autonomes : 1) le champ de pratique de la direction qui consiste à faire fonctionner l'établissement en organisant le travail de tout un chacun, tout en respectant les multiples contraintes du système ; 2) le champ de pratique de

l'enseignant qui consiste pour l'essentiel dans le travail en classe avec les élèves dans le respect du curriculum officiel et de l'organisation pédagogique. Pourtant, depuis les années 1980, on constate, notamment sous la pression des nouvelles politiques éducatives, que ces deux champs tendent à converger en partie. En effet, on demande de plus en plus aux directions d'exercer un *leadership* pédagogique dans leur établissement et pas seulement gestionnaire. En plus, elles doivent aussi évaluer d'une manière ou d'une autre les enseignants, notamment les nouveaux, et pénétrer ainsi dans le champ des pratiques pédagogiques. On demande également de plus en plus aux enseignants de participer à la vie collective des établissements, dont l'autonomie s'est accrue dans le cadre de processus de décentralisation. Enfin, sur le plan collectif, les enseignants, comme membres de l'équipe-école, jouent désormais un rôle non négligeable dans la dynamique des établissements et l'organisation des services éducatifs. Ainsi, ces deux champs de pratique se recouvrent donc désormais en partie, ce qui soulève for-



MAURICE TARDIF

cément des questions, voire des tensions. Or, la professionnalisation des directions et des enseignants apparaît aujourd'hui comme l'une des réponses possibles destinées à réguler les relations entre ces deux champs et leurs acteurs. Que vaut cette réponse et comment concrètement l'opérationnaliser dans les établissements?

Maurice Tardif
Professeur titulaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal, Québec
Canada, H3C 3J7
maurice.tardif@umontreal.ca

■ BRÈVE BIOGRAPHIE DU CONFÉRENCIER

Maurice Tardif est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal où il enseigne l'histoire de la pensée éducative occidentale. Il dirige la section montréalaise du Centre interuniversitaire de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) dont il est le fondateur et dont il a été le directeur pendant 15 ans. Il est membre de la Commission canadienne de l'UNESCO, de la Société royale du Canada et de l'Académie des sciences du Canada. Ses travaux portent sur la profession enseignante, sur son évolution et sa condition; il s'intéresse également aux autres catégories de personnel scolaire, à l'analyse du travail des enseignants, à leurs savoirs et à leur formation. Il a publié une trentaine d'ouvrages sur ces questions.

MAURICE TARDIF

La professionnalisation des directions et des enseignants comme mode de régulation de leurs rapports : perspectives internationales

Maurice Tardif, directeur
Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante
de l'Université de Montréal

Deux constats avant de débiter: les enseignants

- Même en se limitant aux sociétés de l'OCDE, on constate une grande diversité dans la situation des enseignants : dans quelques rares pays, provinces ou états, ils ont un statut de professionnels reconnus par l'État.
- Dans plusieurs sociétés, ils demeurent encore des corps de fonctionnaires et donc d'exécutants soumis à des autorités de tutelles selon une logique bureaucratique de type Top/Down. Par exemple, ces autorités décident, non seulement ce que les enseignants doivent enseigner, mais comment ils doivent enseigner.
- Dans divers pays, ce sont plutôt ce qu'on appelle des « semi-professionnels », mais dont l'autonomie reste assez circonscrite.
- Enfin, ces trois statuts (profession, semi-profession et exécutants) peuvent aussi se chevaucher dans certaines sociétés selon les conjonctures politiques et économiques, le pouvoir des enseignants de contrôler ou non leur champ de travail, le primaire et secondaire, etc.

Deux constats avant de débiter: les directions

- La situation des directions, qui sont des corps d'agents plus récents, est encore plus contrastée, y compris au sein d'un même pays.
- Par exemple, au Québec, les directions constituent depuis les années 1940 un groupe d'agents scolaires avec ses attributs propres (formation, carrière, statut dans l'école, salaire, etc.), tandis que dans les autres provinces canadiennes, ils font encore partie du personnel enseignant et dépendent des mêmes instances et mécanismes de reconnaissance, et parfois des mêmes syndicats. En Suisse, la situation est également très contrastée selon les cantons.
- De plus, le travail et le statut des directions changent en fonction de nombreuses variables : taille des établissements, autorité de tutelle (État central, province, municipalité et commune, commission scolaire, etc.), politiques éducatives, centralisation/décentralisation, reddition de compte forte ou douce, etc.

Deux constats avant de débiter

- Il est donc impossible de définir dans une perspective internationale un portrait unifié et général de la situation professionnelle des directions d'établissement et des enseignants, et d'en tirer des conclusions claires sur les types de relations qui devraient en découler entre eux.
- Ce que j'ai choisi de faire : mettre en lumière deux tendances qui semblent affecter le travail du personnel de direction et du personnel enseignant dans la plupart des pays de l'OCDE.
- Identifier dans la documentation scientifique au sens large (recherches, rapports, politiques, etc.) des formes et pratiques prometteuses de relations professionnelles entre les directions et les enseignants.

Plan de la présentation

- 1) Tendance 1 – La professionnalisation, un processus inachevé et en tension.
- 2) Tendance 2 – La montée en puissance de l'établissement et du travail collectif.
- 3) Identifier des initiatives qui semblent prometteuses sur le plan des relations professionnelles entre les directions et les enseignants.

1) Tendance 1 – La professionnalisation, un processus inachevé et en tension

De quelle professionnalisation parle-t-on dans le cas des directions et des enseignants?

- Je voudrais montrer que la notion de professionnalisation renvoie à deux conceptions, que j'appelle une conception forte basée sur le pouvoir professionnel et une conception restreinte ou faible basée sur l'expertise professionnelle. Cette conception restreinte me semble celle en usage dans notre séminaire et plus généralement en Suisse.
- Ces deux conceptions ne sont pas que théoriques : elles s'enracinent dans les traditions et cultures professionnelles, mais aussi dans les modèles économiques des divers pays, notamment les pays de culture anglo-saxonne et les pays européens.

La professionnalisation au sens fort : une vision fondée sur le pouvoir professionnel

Qu'est-ce qu'une profession au sens fort?

- C'est un groupe de travailleurs qui possède le pouvoir (relatif) de définir et de contrôler son champ de travail.
- Ce pouvoir est reconnu par la société et l'État.
- Il reposerait sur l'expertise fondée sur la rationalité scientifique, expertise garante de l'autonomie, l'importance sociale du service rendu, l'éthique du travail, le contrôle disciplinaire des membres ainsi qu'une organisation professionnelle (ordre, corporation, collège, etc.) contrôlée par ses membres.
- Une profession existe d'abord pour protéger ses usagers (clients, patients, etc.) et non les professionnels. En éducation, cela signifie que la finalité de l'activité professionnelle est de soutenir la qualité de l'apprentissage des élèves.

Qu'est-ce qu'une profession au sens fort?

- Dans sa forme la plus puissante, une profession se traduit par l'existence d'un monopole ou quasi-monopole sur un champ de travail.
- Ces monopoles caractérisent dans les pays anglo-saxons les grandes professions libérales, notamment la médecine et le droit qui sont les modèles typiques des professions depuis le XIXe siècle.

Le quasi-monopole des médecins nord-américains sur leur champ de travail	Degré de contrôle		
	Fort	Moyen	Faible
1) Leur formation	X		
2) Leurs savoirs professionnels (formalisés)	X		
3) Les politiques et programmes de soin		X	
4) Leurs tâches et leurs actes	X		
5) Leurs titres professionnels	X		
6) Les entrants dans la profession	X		
7) Leurs conditions de travail		X	
8) Leur éthique professionnelle	X		
9) L'autodiscipline et le contrôle par les pairs	X		
10) Le groupe professionnel (ordre, collège, etc.)	X		

- Voit-on dans les champs de travail des directions d'établissement et des enseignants des formes professionnelles de pouvoir qui ressemblent à celles que l'on retrouve en médecine, c'est-à-dire une professionnalisation au sens fort?
- En général, très peu. À ma connaissance, il existe des ordres professionnels des enseignants dans quelques pays anglo-saxons : Angleterre, Écosse, Irlande, Australie, Nouvelle-Zélande et Canada (dans une seule province, l'Ontario).
- Mais bien souvent, ces ordres professionnels sont contrôlés surtout par l'État et moins par les enseignants. Ils suscitent donc des résistances de la part des enseignants.
- Enfin, à ma connaissance, il n'existe nulle part un ordre professionnel des directions d'établissement.

Le degré de contrôle des enseignants (E) et des directions (D) sur leur champ de travail :	Fort	Moyen	Faible
1) Leur formation		D	E
2) Leurs savoirs professionnels		D	E
3) Les politiques et programmes d'études (curriculum)			D-E
4) Leurs tâches et leurs actes		D-E	
5) Leurs titres professionnels			D-E
6) Les entrants dans la profession			D-E
7) Leurs conditions de travail		D-E	
8) Leur éthique professionnelle			D-E
9) L'autodiscipline et le contrôle par les pairs			D-E
10) Le groupe professionnel (ordre, collège, etc.)			D-E

La professionnalisation au sens restreint :
une vision fondée sur l'expertise
(les semi-professions)

Qu'est-ce qu'une profession? Au sens restreint, c'est :

- Un champ de travail spécifique qui se distingue des autres emplois.
- Ce travail engage habituellement des tâches complexes exigeant des compétences élevées et une posture réflexive : les situations de travail comportent des incertitudes et leurs solutions ne sont pas données d'avance, elles doivent être construites.
- Ce travail suppose l'existence de connaissances collectives en partie formalisées, de valeurs partagées et de pratiques plus ou moins codifiées acquises par formation, socialisation professionnelle et expérience, ce qui rend possible la construction d'une identité professionnelle relativement commune.
- Enfin, ce travail nécessite une certaine autonomie. Une telle autonomie engage une responsabilité professionnelle. Un professionnel doit pouvoir rendre compte de ses activités, jugements, décisions : il est donc en partie imputable.

	Directions	Enseignants
Champ de travail spécifique	Faire fonctionner l'école comme organisation, tout en respectant les multiples contraintes du système.	Faire apprendre aux élèves les savoirs du curriculum qui lui sont dévolus dans l'environnement de la classe.
Complexité	Dans les deux cas, leur travail respectif est complexe et fait appel à des compétences élevées et à une posture réflexive, ainsi qu'à une bonne dose d'autonomie.	
Expertise	Chaque groupe peut revendiquer une expertise spécifique reposant sur des connaissances en partie formalisées (ex. : référentiel de compétences) et des pratiques en partie codifiées, des valeurs partagées.	
Identité professionnelle	Chaque groupe est formé et socialisé en fonction de son champ.	

Directions et enseignants comme corps d'exécutants

Directions et enseignants comme groupes professionnels au sens faible

Directions et enseignants comme groupes professionnels au sens fort

Tendance à la professionnalisation depuis les années 1980

Mon hypothèse : depuis à peu près les années 1980, les directions et les enseignants sont confrontés à un processus de changement complexe et mouvant au sein duquel ils restent en partie des corps d'exécutants, tandis qu'on exige d'eux qu'ils se comportent de plus en plus comme des professionnels au sens faible, mais sans forcément leur reconnaître un statut de professionnels au sens fort.

Cette hypothèse signifie

- Que les relations entre les directions et les enseignants sont désormais ambiguës, car les limites de leurs champs de travail et de leurs identités sont en train de se déplacer et se reconfigurer.
- Moi, directeur, suis-je le supérieur hiérarchique de mes enseignants ou suis-je un professionnel qui s'adresse à d'autres professionnels? Suis-je un pédagogue ou un gestionnaire administratif? Quelle autonomie dois-je reconnaître à mes enseignants et cette autonomie se limite-t-elle à la classe?
- Comment diriger une équipe-école formée de professionnels tout en respectant des règles hiérarchiques? Moi, directeur, où s'arrête mon territoire d'intervention?
- Comment un professionnel peut-il évaluer d'autres professionnels dans une relation comportant une dimension d'autorité?

2) Tendance 2 – La montée en puissance de l'établissement et du travail collectif

La division classique de l'enseignement scolaire et la structure cellulaire du travail enseignant



C'est l'enseignant qui est, individuellement, responsable de la qualité de l'apprentissage de ses élèves

Qu'est-ce qui se passe dans les écoles?

- Ce qu'on observe depuis les années 1980 dans la plupart des pays, c'est la mise en place de politiques (décentralisation, *New public management*; *Gestion par résultats*, etc.) et de conceptions organisationnelles (*School effectiveness*, *School improvement*, *Empowerment*, etc.) qui visent à transformer la division classique de l'enseignement scolaire et la structure cellulaire du travail enseignant.
- Ces politiques et conceptions tendent à faire de l'établissement l'unité privilégiée pour comprendre la réussite ou l'échec scolaire des élèves.
- Elles misent donc sur le travail collectif des agents scolaires, en cherchant à introduire dans les écoles une culture de collaboration au profit des élèves.

Ces injonctions entraînent un accroissement des responsabilités des directions en sus des tâches administratives traditionnelles

- Les directions seraient les intermédiaires entre la réussite des élèves et la qualité du travail des agents scolaires placés sous leur responsabilité, plus particulièrement les enseignants et autres agents de l'enseignement.
- Elles seraient responsables de la qualité et de la performance éducative de l'établissement.
- De la dynamique de l'équipe-école.
- Des relations de l'établissement avec l'environnement.
- Du projet éducatif de l'école et de son positionnement par rapport aux autres établissements.
- Un constat international : on demande de plus en plus de choses aux directions. Partout elles sont mises sous pression.

De nouvelles injonctions pour les directions

- De plus en plus, les directions sont considérées comme des **leaders pédagogiques** : la fonction administrative de leur travail tend à laisser place à une vision de l'établissement conçu comme espace éducatif et pédagogique où la direction joue un rôle central.
- Nous serions dans une phase de transition entre l'établissement perçu comme une unité administrative à l'établissement vu comme un acteur organisationnel à part entière où la direction influe directement sur la qualité des services éducatifs offerts aux élèves.
- Piloté par la direction, l'établissement idéal serait une organisation apprenante toujours en voie d'amélioration au profit de l'éducation des élèves.

De nouvelles injonctions aussi pour les enseignants

- Le travail des enseignants ne doit plus se limiter à classe et à leurs élèves.
- Les enseignants doivent participer activement à la vie collective de l'établissement et soutenir son projet. Ils sont membres d'une équipe-école.
- Participer à l'intégration (mentorat), à la formation et au soutien de leurs collègues.
- Ils doivent collaborer entre eux dans le suivi des élèves, mettre en place des groupes de travail (par niveau, discipline, degré, etc.) pour améliorer les pratiques pédagogiques.
- Ils doivent interagir avec plusieurs spécialistes tant à l'interne qu'à l'externe de l'établissement; faire une place aux parents (conseil d'établissement).
- S'engager individuellement et collectivement dans un projet de développement professionnel, et y contribuer.

Deux groupes d'agents, dont les champs de travail étaient en général nettement séparés : administration et enseignement

Ces deux champs se recouvrent désormais en partie, ce qui soulève forcément des questions, voire des tensions : comment travailler ensemble?

Tendance au travail collectif depuis les années 1990



Mon hypothèse : sous la pression des nouvelles politiques éducatives, ces deux champs tendent à converger en partie. Les directions exercent désormais un leadership pédagogique dans leur établissement et doivent ainsi pénétrer dans le champ des pratiques pédagogiques. De leur côté, sur le plan collectif, les enseignants, comme membres de l'équipe-école, jouent désormais un rôle non négligeable dans la dynamique des établissements et l'organisation des services éducatifs.

Quelle convergence entre professionnalisation et travail collectif?

- Il est important de souligner que ces deux tendances ont une finalité commune : améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves.
- En ce sens, malgré ce qui différencie leurs champs de travail, les directions et les enseignants poursuivent la même finalité professionnelle et ont donc la même responsabilité : améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves.
- Professionnalisation et valorisation du travail collectif sont donc ce qu'on appelle des politiques de responsabilisation et d'autonomisation (*Empowerment*) des agents scolaires qui doivent sortir de leurs rôles traditionnels au profit des élèves.

3) Quelques initiatives qui semblent prometteuses sur le plan des relations professionnelles entre les directions et les enseignants

Quelques initiatives

1. La formation des nouveaux enseignants.
2. L'accueil des nouveaux enseignants.
3. L'évaluation des enseignants.
4. Le travail collectif.
5. La formation continue.

La formation des nouveaux enseignants et le rôle des établissements et directions

- Partout, la formation des nouveaux enseignants nécessite une alternance théorie/pratique, cours universitaires/stages dans les écoles. Or, trop souvent, ce modèle en alternance est conçu de manière strictement individualiste: l'enseignant qui reçoit son stagiaire.
- Une expérience à l'œuvre dans plusieurs pays anglo-saxons et au Québec met l'accent sur le rôle central de l'établissement, de l'équipe-école et de la direction dans la formation des nouveaux enseignants : *Professional Development Schools* aux États-Unis, écoles associées au Québec, etc.
- Le principe: la pratique n'est pas qu'un lieu d'application des savoirs universitaires, mais un espace d'apprentissage et de construction des compétences professionnelles ainsi que de l'identité professionnelle.
- Selon ce principe, les enseignants sont désormais considérés comme de coformateurs de leurs futurs collègues.

La formation des nouveaux enseignants et le rôle des établissements et directions

- Sous le leadership de la direction, l'établissement formateur se dote d'une charte précisant les valeurs de l'école qui serviront à orienter la formation des futurs collègues : former des enseignants n'est pas seulement une affaire technique, mais un projet professionnel orienté par des valeurs. Quel type d'enseignant voulons-nous former? Un reproducteur de nos pratiques?
- La formation des nouveaux enseignants est vue à la fois comme une responsabilité collective et une occasion de développement professionnel des enseignants expérimentés.
- Tous les enseignants se responsabilisent dans la formation de leurs futurs pairs et non pas seulement les maîtres associés qui reçoivent les stagiaires.
- Les maîtres associés acceptent de se former à la supervision des stagiaires.
- Finalement, les établissements formateurs favorisent également la mise en place de recherches sur les pratiques de formation dans le but de les améliorer.

L'accueil des nouveaux enseignants

Un constat international :

- l'enseignement est l'une des professions qui accueillent le plus mal ses nouveaux membres : logique individualiste de faire ses preuves, du « ça passe ou ça casse »;
- même charge de travail que les enseignants expérimentés, souvent même pire; faible soutien de la direction et des collègues chevronnés, etc.;
- le « bon » nouvel enseignant est celui qui se plie facilement aux routines de l'école et qui passe inaperçu aux yeux des collègues et de la direction : il tient ses classes.

L'accueil des nouveaux enseignants

- Expériences actuelles : professionnaliser l'insertion des nouveaux enseignants (Québec, Ontario : Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant).
- L'accueil des nouveaux enseignants : une affaire collective de toute l'équipe-école et de la direction.
- Des programmes de mentorat assuré par un personnel enseignant chevronné : observation en classe, team-teaching, analyse de pratiques, étude de cas, etc.
- Décharger les nouveaux enseignants des groupes les plus difficiles, leur offrir du temps et des occasions d'apprendre.
- Offrir du perfectionnement professionnel dans l'établissement, notamment en gestion de classe, avec les élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement, etc.
- Le rôle crucial de la direction : suivre et soutenir les nouveaux enseignants.

L'évaluation des enseignants par les directions

Modèle bureaucratique :
l'évaluation s'inscrit dans une
relation hiérarchique entre un
supérieur et un subordonné

Modèle professionnel :
l'évaluation est faite
exclusivement par les pairs

Depuis les années 1990

Modèle semi-professionnel: diverses pratiques d'évaluation qui se situent entre
ces deux extrêmes

L'évaluation des enseignants par les directions: quelques constats internationaux

- Une responsabilité et une tâche peu appréciées des directions et aussi des enseignants.
- Évaluation souvent réduite au strict minimum (un entretien une fois par année) ou carrément négligée.
- Considérée souvent comme une mesure de remédiation et, à ce titre, touche uniquement le personnel en difficulté.
- Sa finalité n'est pas très claire : évaluer quoi et pourquoi? Poser un jugement sur la performance d'un enseignant? Fournir une rétroaction afin d'améliorer sa pratique? Un outil de développement professionnel?
- Basée sur très peu de données et peu d'outils d'évaluation, ainsi que sur des normes (standards) peu définies : qu'est-ce qu'un « bon enseignant » et qu'est-ce qu'on est en droit de s'attendre de lui?

La finalité professionnelle de l'évaluation des enseignants par les directions

- Sa finalité professionnelle : soutenir et améliorer le travail des enseignants au profit de l'apprentissage des élèves.
- Un incontournable : définir des normes (standards) de bonnes pratiques. Qu'est-ce qu'un enseignant en 2018 devrait savoir et être capable de faire?
- De normes élevées favorisent le professionnalisme enseignant.
- La définition des normes ne devrait pas être une responsabilité individuelle des directions, elle devrait résulter d'un travail conjoint entre les autorités éducatives, les associations d'enseignants et de directions : référentiel de compétences, *Knowledge base*, etc.

Pourquoi et comment évaluer?

- Une évaluation professionnelle ne se limite pas à chercher des problèmes. Elle vise aussi à documenter des bonnes pratiques ou à les confirmer.
- L'évaluation peut également servir, pour la direction, à comparer des pratiques enseignantes et à favoriser et à diffuser, par exemple par émulation, certaines d'entre elles dans son établissement. Elle peut aussi servir à récompenser.
- Une évaluation professionnelle reconnaît que l'enseignement est une activité complexe et qu'il est impossible d'évaluer tous ses aspects d'un seul coup. Les directions doivent plutôt cibler certains aspects de l'enseignement, par exemple, les relations de l'enseignant aux élèves en difficulté ou aux parents, sa gestion de classe, ses planifications, ses pratiques et outils d'évaluation des élèves, etc.
- Mieux vaut des évaluations fréquentes, mais mieux cibler.
- L'évaluation ne se limite pas au travail en classe, elle couvre aussi les autres responsabilités professionnelles des enseignants.

L'évaluation s'efforce d'utiliser diverses données

- Une évaluation professionnelle s'efforce d'utiliser divers types de données et d'informations : elle ne se limite donc pas aux résultats des élèves de l'enseignant à des tests.
- Une direction peut au besoin faire des observations en classe, interroger les élèves et leurs parents, consulter les documents et outils pédagogiques et didactiques élaborés par l'enseignant, obtenir le point de vue de collègues expérimentés dans le même domaine, etc. Plus les données sont variées, plus l'évaluation gagne en validité.
- Une tendance actuelle : le portfolio des enseignants qui documente leurs pratiques, leur participation à la vie de l'établissement, leurs formations continues, leur implication dans divers projets ou responsabilités, etc.

Les valeurs professionnelles qui guident l'évaluation

- Respecter l'enseignant: dans la perspective d'une évaluation professionnelle, il est fondamental que l'enseignant soit partie prenante du processus, car son point de vue est essentiel en tant que professionnel capable de mettre en mots sa pratique, de l'expliciter et de la justifier.
- L'évaluation des enseignants par la direction doit être envisagée comme une contribution à l'amélioration de la qualité de l'enseignement tout au long de la carrière.
- En ce sens, l'évaluation n'est donc pas qu'une activité ponctuelle : elle est un levier continu pour le développement professionnel à long terme.
- Un professionnel apprend en se formant et par expérience, mais aussi grâce aux rétroactions des autres professionnels. L'évaluation doit donc être considérée comme une forme d'apprentissage professionnel.
- Être évalué, c'est apprendre à devenir un meilleur enseignant.

Le travail collectif

- Outre la structure cellulaire du travail enseignant, l'enseignement scolaire comporte également de très nombreuses divisions : par degré, par matière, par type d'élèves, etc.
- De plus, l'essentiel du travail des enseignants est consacré à SES élèves.
- Enfin, pour la très vaste majorité des enseignants, le travail en classe constitue sa zone d'autonomie quasi absolue : les enseignants peuvent en parler, mais très rares sont ceux qui acceptent que d'autres y pénètrent. Travail solitaire à forte propension individualiste.
- De manière générale, le travail collectif suscite donc des résistances chez les enseignants : il leur semble souvent chronophage, en plus de les détourner du travail avec les élèves.

Une responsabilité de la direction : faire travailler les enseignants ensemble

- Or, dans le contexte actuel, l'une des responsabilités des directions est de dépasser l'individualisme enseignant, en considérant l'établissement comme un espace éducatif et pédagogique en partie responsable de la qualité de l'apprentissage des élèves.
- L'exercice concret de cette responsabilité nécessite de la part des directions qu'elles mettent en place des dispositifs et des moyens susceptibles de soutenir parmi le personnel enseignant un travail pédagogique collectif au profit des élèves.

Mais comment faire travailler ensemble? L'expérience québécoise des CAP animées par les directions

- Au Québec, mais aussi partout au Canada et aux États-Unis, les ministères de l'Éducation, les commissions scolaires et les directions d'établissement favorisent de plus en plus l'implantation de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) dans les écoles.
- Une CAP, c'est un groupe de personnes (travailleurs, professionnels, etc.) qui collaborent et se soutiennent mutuellement pour améliorer leurs pratiques et l'efficacité de leur travail.
- Une CAP travaille sur des problèmes, des situations et des solutions, et non pas sur des individus, ni, surtout, ne porte de jugements de valeur sur des individus.

L'expérience des CAP au Québec

- C'est la direction de l'école qui assure la mise en place d'une CAP, qui réunit les enseignants, qui prévoit des espaces et des temps de travail collectif.
- L'objectif de la CAP est d'accroître l'efficacité collective de l'équipe-école.
- Cette efficacité est mesurable par la réussite scolaire des élèves évaluée selon diverses normes : bulletins, examens, progrès qualitatif des élèves, amélioration des comportements, etc.
- Le ministère fournit aux écoles des données sur leurs performances, mais aussi des données de comparaisons avec d'autres écoles de mêmes niveau et situation.

Des CAP centrées sur la réussite des élèves

- La réussite des élèves est la priorité absolue de l'école et elle est la responsabilité de tous.
- Viser la réussite scolaire des élèves, c'est définir des objectifs précis, mesurables et orientés vers l'apprentissage. C'est aussi cibler un ou des domaines prioritaires (par ex. : sports et études, sciences, langues étrangères, etc.) et définir des attentes claires.
- Une culture de collecte de données et de synthèse de recherches pour appuyer les décisions pédagogiques liées au progrès des élèves. Que sait-on?
- L'équipe-école se donne ainsi un éclairage précis de la situation : la performance des élèves et la progression de leurs apprentissages sont documentées tout au long de l'année scolaire et même sur plusieurs années.

Le rôle de la direction dans la CAP

- Dans la CAP, la direction de l'école assure un leadership partagé conçu comme un processus d'influence réciproque entre des personnes mobilisées pour une cause commune.
- Mobilise le personnel autour d'une vision collective et des valeurs partagées.
- Instaure un climat favorable au travail d'équipe et à la prise de décision collective.
- Met en place des conditions rendant possible la collaboration (temps, espace, agencement du calendrier, etc.).
- Défis de la direction : faire travailler les enseignants ensemble, briser l'isolement du travail en classe, la peur du jugement des autres, la crainte de perdre leur autonomie pédagogique...

Les contributions des enseignants à la CAP

- Les enseignants sont interdépendants devant les défis touchant la progression des élèves et partagent leurs connaissances des stratégies à haut rendement pour les surmonter.
- Les enseignants sont en apprentissage continu et le développement de leurs connaissances et de leurs compétences est étroitement lié aux interventions pédagogiques à implanter pour améliorer l'apprentissage des élèves.
- Ils partagent des pratiques et diffusent leur expertise.
- Les problèmes individuels appellent des solutions collectives.

La formation continue: ce que nous savons

- La formation continue est à la base du professionnalisme.
- Les connaissances et compétences professionnelles relèvent d'une épistémologie qu'on appelle le faillibilisme: elles sont perfectibles et appelées à évoluer en fonction des changements des situations de travail et des transformations du système scolaire.
- Se former tout long de sa carrière est donc une responsabilité professionnelle, voire une obligation dans les professions reconnues.
- La formation continue doit être pensée, non comme une suite d'activités ponctuelles sans lien entre elles, mais dans le cadre du développement professionnel à long terme tout au long de la carrière.

La formation continue: une nécessité pour les enseignants

- s'approprier de nouveaux programmes lorsque le curriculum est révisé;
- veiller à maintenir son expertise dans son domaine;
- être attentif aux besoins et aux aspirations des nouvelles générations d'élèves;
- composer avec les innovations technologiques qui peuvent avoir une incidence majeure sur les modalités d'apprentissage et d'enseignement ainsi que sur le rapport au savoir des acteurs scolaires (élèves, parents, etc.);
- composer avec l'expansion, la diversification et la complexification des connaissances;
- tenir compte, dans sa pratique, des résultats de la recherche et des expérimentations et innovations pédagogiques.

La formation continue: une responsabilité partagée

- En principe, la direction doit valoriser et promouvoir la formation continue de son personnel: il s'agit d'une responsabilité de la direction.
- Plus concrètement, dans plusieurs pays, la direction doit collaborer avec les enseignants afin de préciser les besoins et organiser des activités de perfectionnement et de formation continue. Elle établit à chaque année un plan de développement professionnel et de formation continue.
- La tendance actuelle est de faire des enseignants des acteurs de leur formation continue et non des consommateurs. Pour des formations continues qui ciblent vraiment les pratiques enseignantes avec leurs difficultés et enjeux.
- Dans plusieurs pays, on observe de plus en plus de formations continues qui sont conçues et offertes par des enseignants au profit de leurs collègues.

La formation continue poursuit divers objectifs

- La formation poursuit plusieurs objectifs : mettre à jour les compétences et pratiques enseignantes dans un contexte scolaire en évolution; préparer la mise en place de nouveaux programmes ou de nouveaux moyens d'enseignement; faciliter et développer le travail en équipe; répondre à des besoins particuliers pour les nouveaux enseignants; assurer la diffusion et la discussion de nouvelles initiatives pédagogiques, de résultats de recherche; soutenir des enseignants qui éprouvent des difficultés, etc.
- En collaboration avec les enseignants, la direction doit identifier ces divers objectifs, les sérier et mettre en œuvre des moyens financiers et organisationnels en fonction des ressources de l'établissement.
- Dans tous les cas, ces objectifs visent à améliorer la réussite des élèves

La formation continue: stratégies et outils

- La formation continue ne se limite pas à suivre des cours ou écouter des conférences!
- Elle peut consister à apporter de nouvelles connaissances fondées sur des données probantes pour éclairer les décisions importantes de la pratique.
- Une formation centrée sur le partage des pratiques et la diffusion de l'expertise (p. ex., en invitant un collègue dans sa classe ou en allant visiter une autre classe).
- L'utilisation de ressources vidéos (analyse des pratiques, études de cas, etc.).
- L'utilisation des TIC: communauté de pratique en ligne entre enseignants chevronnés et novices.
- Un principe: des formations ciblées sur les réalités du travail enseignant.

La formation continue: défis de la direction

- Comment faire partager des découvertes que les enseignants formés ont hautement investies avec des collègues qui n'ont pas suivi la formation ?
- Comment dépasser l'isolement à l'échelle de l'établissement de personnes qualifiées dans un domaine? Comment passer de l'effet-enseignant à l'effet-établissement?
- Comment trouver non seulement des espaces mais aussi un langage commun pour expliciter des façons de faire tacitement reconduites?
- Comment utiliser les recherches en éducation et les modèles théoriques pour nommer et définir des pratiques et les mettre en débat, sans heurter les enseignants et respecter leur autonomie?

REMERCIEMENTS

A L'intervenant principal du séminaire

M. Maurice Tardif

A la FORDIF

M. David Perrenoud, co-organisateur du séminaire

M. Frédéric Yvon, participant à la table ronde

Aux organisateurs

M. Bernard Corpataux

M. Pierre-Etienne Gschwind

M^{me} Bettina Thuillard

Tous les directeurs fribourgeois

Aux enseignants ayant livré leur témoignage

M^{me} Séverine Jendly, pour le cycle 1

M. Gaëtan Emonet, pour le cycle 2

M. Michaël Altenhöfer, pour le cycle 3

Aux collègues Directeurs ayant participé à la table ronde

M. Bertrand Copt, Valais

M. Juan Garcia, Genève

Partenaire

NH Hôtel à Fribourg, M. Philippe Blumenstein

Et un remerciement à tous ceux que l'on a oubliés !

MEMBRES DU COMITÉ DE LA CLACESO 2017-2018

CANTON	NOM ET PRÉNOM	TITRE	ÉCOLE	ADRESSE	NPA	LOCALITÉ	TÉL.	E-MAIL
BE	LEUBA Jean-Michel		Ecole secondaire du Bas-Vallon	Rue des Collèges 5	2606	Corgémont	032 489 16 32	direction.esbv@gmail.com
BE	MACARY Monica		Ecole primaire Valbirse	Ch. de la Halle 2	2745	Bévilard	032 492 17 65	monica.macary@edu.valbirse.ch
FR	COMTE Laurent		Cycle d'Orientation de Bulle	Rue de la Léchère 40	1630	Bulle	026 919 27 00	direction.bulle@co-gruyere.ch
FR	CORPATAUX Bernard		Ecole Primaire de Romont	Rue de l'Eglise 104-CP 196	1680	Romont	079 617 39 18	direction.ep.romont@fr.educanet2.ch
GE	DENONFOUX Ariane		Etablissement Grottes/Beaulieu/Cropettes	Av. Eugène-Empeyta 5-7	1202	Genève	022 795 84 68	ariane.denonfoux@edu.ge.ch
GE	BASSET Alain		Cycle d'Orientation de Pinchat	Ch. Charles-Poluzzi 50	1227	Carouge	022 388 42 50	alain.basset@etat.ge.ch
JU	MILANI Daniel		Collège de Delémont	Av. de la Gare 7	2800	Delémont	032 421 00 70	daniel.milani@ju.educanet2.ch
JU	WIDMER Jacques		Ecoles primaire et secondaire de Courrendlin	Chemin des Ecoliers 4	2830	Courrendlin	079 283 32 11	jacques.widmer@ju.educanet2.ch
NE	WINKLER Laurent		éorén-C2T	Allée du 700*	2525	Le Landeron	032 886 42 50	laurent.winkler@rpn.ch
NE	FOURNIER Alain		Chaux-de-Fonds, secteur Sud	Serre 14	2300	La Chaux-de-Fonds	079 662 84 25	alain.fournier@ne.ch
TI	GILARDI Giorgio		Istituto scolastico comunale di Ascona	Via delle Scuole 2	6612	Ascona	091 759 80 60	gilardi@ascona.ch
TI	VISCONTINI Fabrizio		Scuola Media Giornico		6745	Giornico	091 816 34 01	fabrizio.viscontini@edu.ti.ch
VD	GSCHWIND Pierre-Etienne		Etablissement secondaire de Coppet	En Rojalets, rte de Founex 31	1296	Coppet	022 557 58 00	pierre-etienne.gschwind@vd.ch
VD	THUILLARD Bettina	Vice-présidente	Etablissement primaire de Gland	Ch. de la Perroude 1	1196	Gland	022 557 57 27	bettina.thuillard@vd.ch
VS	AYMON Gérard	Caissier+v.-prés.	Ecoles du Val d'Hérens	Rue Principale 25	1982	Euseigne	027 281 20 04	coherens_dir@bluewin.ch
VS	LATERZA Véronique		Direction des Ecoles Primaires		1937	Orsières	027 782 62 83	direction.epo@netplus.ch
NE	SOURGET Fabrice	Président	Cercle scolaire de Val-de-Ruz	Rue de Chasseral 3	2053	Cernier	032 886 57 20	fabrice.sourget@ne.ch

