



Effets des réformes de la formation des enseignants sur leurs pratiques et les apprentissages des élèves

Benoit Galand & Luc Ria
École thématique CNRS
Poitiers, juin 2026



1



Un incontournable ?

- Tout le monde semble d'accord pour améliorer la formation des enseignants.
 - Réponse aux difficultés du système éducatif
 - Levier pour améliorer les pratiques des enseignants et la **réussite des élèves**
- Mais comment ?
 - Quels contenus ?
 - Quelles modalités ?
 - Quelles réformes ?
 - Disposons-nous d'indices scientifiques convaincants ?

2

2

Formation des enseignants, pratiques d'enseignement et apprentissages des élèves

- Que sait-on des effets de réformes en éducation ?
- Quel modèle de changement des pratiques d'enseignement ?
- Rôle des caractéristiques des enseignants ?
- Place de la formation initiale ?
- Des contenus et modalités de formation des enseignants plus efficaces ?
- Quels résultats empiriques ?
- Quelles perspectives ?



Allez sur [wooclap.com](https://www.wooclap.com)

Entrez le code d'événement dans le bandeau supérieur

Code d'événement

HDOEDPP

3

3

Impact des réformes ?

4

4

Réformes et pratiques pédagogiques (1)

(Dupriez, 2015)

- Dans les systèmes éducatifs, la **promotion du changement** a longtemps été pensée et **mise en œuvre** de façon verticale et hiérarchique. Des **pratiques et/ou des outils efficaces** étaient **identifiés et ensuite diffusés** dans le système éducatif à travers des normes et des prescriptions pour qu'ils soient adoptés par les enseignants. Force est de constater que **des réformes pensées d'une telle façon ont le plus souvent échoué**.
- **Le changement pédagogique à large échelle est complexe**. On sait que les systèmes et établissements scolaires sont caractérisés par une **double logique organisationnelle**, bureaucratique et professionnelle. La **logique bureaucratique** définit le cadre structurel de l'enseignement : les rôles de chacun, une hiérarchie, les programmes, les titres requis pour enseigner... Alors que la **logique professionnelle** renvoie à l'importante autonomie et à la responsabilité des enseignants concernant leur enseignement. La combinaison de ces logiques conduit à un **faible pouvoir de la hiérarchie sur les pratiques pédagogiques**.

5

5

Réformes et pratiques pédagogiques (2)

- Les établissements scolaires seraient aussi **un assemblage des parties relativement autonomes, peu articulées entre elles et peu soumises au contrôle de la hiérarchie**. De plus il existerait une distance importante entre les caractéristiques formelles (ce que l'on dit faire) et les pratiques effectives au sein des classes (ce que l'on fait), ce qui correspond à un **découplage**.
- Certains travaux menés aux États-Unis indiquent cependant que des facteurs tels que la **guidance pédagogique** ainsi qu'une **standardisation** - que l'on retrouve dans des programmes de changement pédagogique à large échelle relativement prescriptifs - **sont efficaces** pour promouvoir de nouvelles pratiques. Notons que la notion de standardisation peut être comprise au sens large, telle une proposition d'outils pédagogiques communs, des objectifs communs, des formations communes...

6

6

S'intéresser davantage aux changements des pratiques professionnelles : Quel modèle ?

- La plupart des réformes échouent à modifier les pratiques de classe et à améliorer les acquis des élèves.
- Mobiliser des ressources financières importantes ne suffit pas (Desmet et al., 2017 ; Janosz et al., 2011 ; Watkins, 1997)
- Modèle « **recherche, développement et diffusion** » (Blakely et al., 1987)
 - L'élaboration de nouvelles idées ou la découverte de nouvelles connaissances, peut servir au développement de nouvelles pratiques ou de nouveaux outils, plus ou moins testés à petite échelle, qui sont ensuite diffusés au sein du système.
- Trop **simple et linéaire** : les acteurs filtrent et transforment activement les outils ou préconisations qui leur sont adressées. Différents acteurs ont des logiques d'action différentes.
- Les innovations se diffusent peu et lentement. Informer n'a (quasi) aucun effet sur les pratiques.
- Dire aux gens ce qu'ils devraient faire n'est pas une stratégie d'amélioration efficace (sauf si vous pouvez contrôler constamment ce qu'ils font).

7

7

Utiliser les recherches pour légitimer les réformes de la formation ? Quelques leçons difficilement apprises

- Les professionnels sont très peu formés à la recherche, la lisent très peu et l'utilisent très peu dans leurs pratiques. Les décideurs ignorent largement les résultats de la recherche.
- La simple diffusion de données scientifiques soutenant l'efficacité d'une pratique, ou même la disponibilité de programmes ayant montré leur efficacité, **ne garantit en rien leur utilisation** par les professionnels (Bauman et al., 1991).
 - L'utilisation de résultats de recherche comme argument d'autorité pour *prescrire* des pratiques est un dévoiement de la démarche scientifique.
- Le déploiement et l'utilisation effective de ces pratiques dans les organisations et dans les communautés, sont liés à d'autres processus, qui ont été beaucoup moins étudiés (Spath et al., 2013).
- Savoir ce qui marche $\neq$ savoir comment faire pour que cela marche.
- Tant que l'on n'a pas testé les effets d'une pratique ou d'un dispositif, on ne peut pas se prononcer avec certitude sur ses effets.

8

8

Richard Elmore

1996, *Getting to scale with good educational practice*.

2016, « *Getting at scale...* » *it seems like a good idea at the time*.

Réformes : « Je pense que les décideurs politiques sont des acteurs rationnels, qu'ils réagissent aux incitations auxquelles ils sont confrontés, et non à des visions idéalistes de ce qui est possible, et qu'il est vain de compter sur eux pour réfléchir à long terme, en termes générationnels. Il est beaucoup plus plausible de supposer que les décideurs politiques soutiendront des initiatives qui existent déjà et qui ont fait leurs preuves, dans la mesure où elles leur permettent de s'en attribuer le crédit politique. Il faut reconnaître que les incitations politiques sont intrinsèquement instables, versatiles et souvent contre-productives pour le développement durable d'idées fortes dans la pratique, et créer une culture de l'innovation qui tire parti du soutien lorsqu'il existe et évite l'opposition et la négligence lorsqu'elles se manifestent. » (p.533)

9

9



Retour sur la formation

10

10

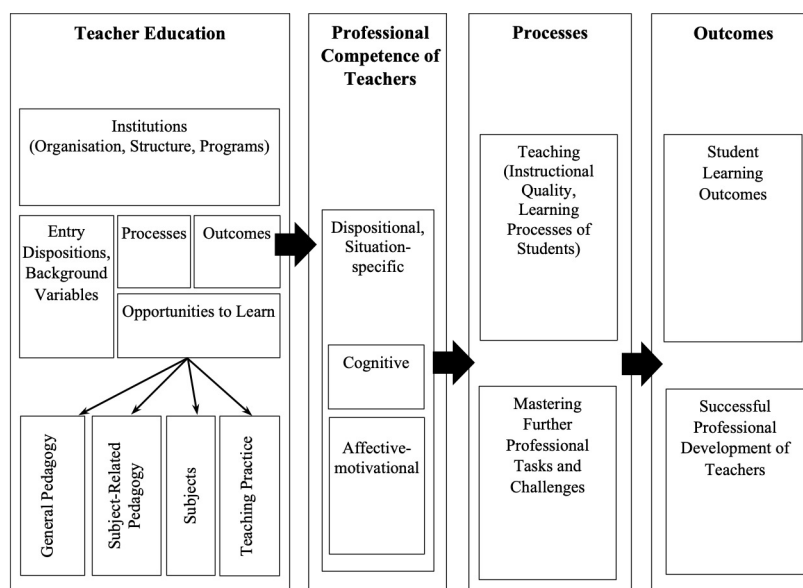


Figure 1. Teachers' professional competence as an outcome of TEER and predictor for effective teaching (Kaiser & König, 2019).

11

11

Le rôle des pratiques d'enseignement

- Les progrès des élèves varient davantage selon les classes au sein d'une même école qu'entre écoles.
- Les progrès des élèves varient selon l'enseignante avec laquelle ils interagissent, davantage que selon l'origine sociale ou le nombre d'élèves.
- Les pratiques pédagogiques constituent une source majeure de ces variations.

(e.a. Bressoux, 1995 ; Galand, 2009; Hattie, 2002 ; Konstantopoulos & Chung, 2011 ; Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004 ; Rowan, Correnti, & Miller, 2002 ; Wenglinsky, 2002)

12

12

Reflet des caractéristiques des enseignants ?

- Liens inconsistants et très faibles entre efficacité des enseignants et leurs **caractéristiques personnelles** (ex. : genre, âge, personnalité, type et niveau de diplôme, motivations, expérience professionnelle, connaissances dans les matières, émotions, etc.) (Bardach et al., 2022 ; Kennedy, 2010 ; Lauermann & Butler, 2021).
- Résultats les plus cohérents :
 - légère augmentation de l'efficacité dans les premières années d'entrée dans le métier (mais pas chez tous les enseignants),
 - faible association entre efficacité et connaissances de la matière précise à enseigner et de la manière de l'enseigner (plutôt que le niveau de connaissances générales dans la matière) (Bausmith & Barry, 2011 ; Kersting et al., 2012).
 - ce lien semble médiatisé par les pratiques de classe des enseignants (Baumert et al., 2010 ; Hill et al., 2005 ; Palardy & Rumberger, 2008).

13

13

Formation initiale

Manque d'études rigoureuses sur ses effets.

- Peu d'impact sur les croyances initiales des étudiants.
- Les pratiques « innovantes » développées en formation initiale perdurent peu après l'entrée dans le métier.
- Perçue par les étudiants comme trop théorique et détachée des réalités du métier (mais c'est aussi ce que beaucoup leur répètent).
- La durée de la formation initiale n'est pas liée à ses effets.
- Très peu de lien avec apprentissages des élèves
- Liée à la persévérance dans le métier.

14

14

Comment former pour faire apprendre ?

15

15

À quoi et comment former les enseignants?

- Consensus **apparent** dans la littérature sur le développement professionnel des enseignants (e.g. Borko, 2004 ; Darling-Hammon & Richardson, 2009 ; Dunst et al., 2015 ; Timperley et al., 2008).
- Pour avoir un impact sur les pratiques et sur les apprentissages des élèves
 - centration sur une meilleure connaissance des contenus spécifiques à enseigner et sur la manière de les enseigner
 - participation collective et collaborative
 - appel à la réflexivité
 - durée et une intensité suffisante
 - présence d'un accompagnateur
- Influence sur les politiques publiques (Sims & Fletcher-Wood, 2021)

16

16

Sur quoi se fonde ce consensus ?

(Asterhan & Lefstein, 2024 ; Sims & Fletcher-Wood, 2021)

- Critère de sélection des études : parfois choisies parce qu'elles montrent des effets (mais les autres études pourraient aussi partager ces caractéristiques « efficaces »).
- La formation est parfois accompagnée de nouveaux supports ou d'un nouveau curriculum (variable confondante).
- Les plans de recherche ne permettent pas d'isoler les effets d'une caractéristique spécifique.
 - Les études qui comparent différentes modalités de formation ne trouvent le plus souvent aucune différence.
- La simple apparition répétée d'une caractéristique dans des formations « qui marchent » ne garantit en rien son « effet ».

17

17

Poser un regard critique sur les études

Deux dimensions (Mancenido, 2024) :

- Capacité du devis de recherche à isoler des effets causaux (validité interne)
 - Études transversales / longitudinales / d'interventions (quasi-expérimentales)
 - Différents devis de recherche répondent à des questions différentes !
- Généralisation possible des résultats à différents contextes/publics (validité externe)
 - Taille et diversité de l'échantillon
 - Validité écologique (labo/terrain)
 - Réplication



18

18

Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley (2007)

- 1343 études publiées entre 1986 et 2006
- 9 études, dont 3 thèses non publiées, répondent aux critères de qualité méthodologique de la *What Works Clearing House*.
- Majoritairement études de petites tailles (risque de surestimer les effets).
- Seules 8 des 20 tailles d'effets calculées sont significatives.
- Effets significatifs : idées apportées par des experts externes au rôle d'enseignant, 30 heures de contact ou plus, jours de formation ou d'école d'été avec des séances de suivi structurées et répétées, contenus ou des pratiques spécifiques à une matière.
- Aucun ensemble commun d'activités n'est lié aux effets sur les apprentissages des élèves, et aucun des dispositifs identifiés ne s'appuie sur du coaching par les pairs, de la résolution collaborative de problème, de la formation de référents internes ou d'autres formes d'apprentissage professionnel sur le lieu de travail.

19

19

De quelles études disposons-nous ?

- Sleeter, 2014
 - 196 articles publiés en 2012 dans les quatre revues avec le facteur d'impact le plus élevé dans le champ de la formation des enseignants
 - Seuls 6% d'entre eux traitent des effets du développement professionnel sur les pratiques pédagogiques réelles des enseignants OU sur les apprentissages des élèves.
- Kennedy, 2016
 - études menées entre 1975 et 2014
 - Seules 28 jugées pertinentes pour évaluer les effets du développement professionnel sur les acquis des élèves
- Il y a souvent des décalages entre les questions que les études prétendent traiter et celles auxquelles est peuvent réellement apporter des éléments de réponse.

20

20

Que disent les résultats de ces (rares) études?

- Blank & De Las Alas, 2009
 - effets du développement professionnel en mathématiques et en sciences sur les apprentissages des élèves
 - critères moins sévères que Yoon et al. (2007) au niveau méthodologique
 - Les effets observés sont nuls pour les études mesurant les progrès des élèves (pré-test/post-test) sur des évaluations externes standardisées.
- Hill, Beisiegel & Jacob, 2013
 - études publiées entre 2007 et 2012, souvent avec des plans de recherche rigoureux
 - la grande majorité trouvent un effet nul ou quasi nul des formations continues des enseignants sur les progrès des élèves.
 - La majorité des études économétriques montrent un très faible retour sur investissement de ces activités.

21

21

Garet, M. S., Heppen, J. B., Walters, K., Parkinson, J., Smith, T. M., Song, M., ... & Borman, G. D. (2016). Focusing on Mathematical Knowledge: The Impact of Content-Intensive Teacher Professional Development. NCEE 2016-4010. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.

- Formation soutenue, collaborative, focalisée sur connaissances mathématiques, experts externes, méthodes actives
- Amélioration des connaissances des enseignants et modification de certaines pratiques.
- Mais les élèves des enseignants formés réussissent *moins bien* à l'évaluation standardisée que les élèves d'enseignants non formés.

22

22

Le salut par les communautés d'apprentissage professionnel ?

- Vescio, Ross et Adams, 2008
 - 7 études empiriques
 - soit études de cas, soit études sans groupe de comparaison
- Lomos, Hofman & Bosker, 2011
 - Quelques études indiquent une faible corrélation entre l'intensité de la communauté d'apprentissage et les progrès des élèves, sans éclaircir la direction de cette relation ni exclure qu'elle soit due à d'autres facteurs non investigués.
- Supovitz & Christman, 2003 ; Timperley, Parr & Bertanees, 2009
 - Les communautés professionnelles s'engagent rarement spontanément dans une démarche d'amélioration des pratiques pédagogiques.
 - Les progrès des élèves sont associés à l'engagement des enseignants dans des discussions structurées, répétées et soutenues concernant l'enseignement et l'investigation des liens entre pratiques pédagogiques et travail des élèves (+ expertise externe).

23

23

Collaboration entre enseignants ?

- Très peu d'études sur lien avec amélioration des apprentissages des élèves (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015).
- Corrélations entre collaboration chez les enseignants et scores des élèves (Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2007),
- Perceptions des enseignants à propos de l'impact de la collaboration sur les apprentissages des élèves (Egodawatte, McDougall & Stoilescu, 2011),
- Pas d'indice convaincant quant aux effets réels de la collaboration.
- Effets positifs du **coaching individualisé** sur les pratiques de classe et les progrès des élèves (Katz et al., 2018) !

24

24

Recherches collaboratives ?

- Aucune étude ne permet d'évaluer de manière rigoureuse les effets de ces recherches collaboratives sur les pratiques réelles des enseignants et sur les apprentissages des élèves (Willegems, Consuegra, Struyven & Engels, 2017).
- Lesson study
 - un groupe d'enseignants travaillant de manière collaborative à l'élaboration d'une ou plusieurs leçons sur un point du curriculum, visitant les classes de leurs collègues durant l'enseignement de ce point, et analysant les progrès des élèves en vue d'améliorer la ou les leçons (Lewis, Perry & Murata, 2006).
 - Les rares études disponibles sont de qualité très variable et leurs résultats sont contradictoires (Dudley et al., 2017).

25

25

- **L'apprentissage informel**
- Kyndt, Gijbels, Grosemans et Donche (2016) : les effets de l'apprentissage informel se fondent quasi exclusivement sur des données auto-rapportées par des enseignants, ce qui est insuffisant pour soutenir leur validité.
- **L'utilisation de la vidéo**
- Gaudin & Chaliès (2015) : il n'est pas du tout sûr que l'utilisation de la vidéo en formation améliore l'efficacité concernant les apprentissages des élèves, faute de données convaincantes.

26

26

Mesures / indicateurs

- L'immense majorité des études disponibles concernant la formation des enseignants se limitent aux pratiques déclarées ou aux pensées verbalisables des (futurs) enseignants (Anderson & Stillman, 2013; Mancenido, 2024) :
 - Croyances et attitudes, raisonnement prospectif, hypothétique ou rétrospectif concernant leurs pratiques, niveau de satisfaction ou d'impact perçu...

27

27

Que reflètent ces mesures ? (Galand et al., à paraître)

- nombreux décalages entre ce que des enseignants novices croient faire et ce qu'ils font (vidéo) ; ceux-ci ne découvrent pas les décalages et ne les corrigent pas (Simmons et al., 1999).
- l'intention de modifier ses pratiques de classe suite à un feedback basé sur des observations ne suffit pas pour les modifier chez des enseignants expérimentés (Doyle & Redwine, 1974).
- les pratiques déclarées des enseignants sont peu ou pas associées aux résultats d'observations systématiques en classe (Kunter & Baumert, 2006).
- l'évaluation auto-rapportée du transfert d'une formation aux pratiques ultérieures est surestimée comparée à d'autres sources d'évaluation (superviseur, pairs, observations) (Gegentfurner, 2011).
- absence de corrélation entre les apprentissages déclarés en connaissances mathématiques suite à des programme de formation et une évaluation directe de ces connaissances (Copur-Gencturk & Thacker 2021).
- des dispositifs coûteux que les enseignants estiment utiles aux apprentissages des élèves peuvent avoir des effets négatifs contre-intuitifs (Blatchford et al., 2011 ; Laurent et al., 2022).

28

28

En résumé...

- Fausse impression d'un consensus basé sur des données convaincantes (Asterhan & Lefstein, 2024 ; Kennedy, 2016 ; Scher & O'Reilly, 2009).
- Il y a peu d'indices solides à propos des caractéristiques précises qui font la différence en termes d'acquis des élèves (Guskey & Yoon, 2009, Mancenido, 2024).
 - ni le problème de métier ciblé, ni la stratégie de mise en œuvre suivie, ni la place donnée aux connaissances, ni la collaboration, ni l'intensité, ni la présence de facilitateurs
- Quels effets d'un dispositif déployé dans une diversité de contextes et d'établissements par une pluralité de professionnels ? (Wayne et al., 2008)
- Les récits concernant ce qui réussit une fois dans une école précise ne suffisent pas à justifier une diffusion plus large.
- Il est à craindre que la collaboration, la réflexivité, l'autonomie et la motivation des enseignants ne suffisent pas à développer des pratiques qui améliorent les apprentissages des élèves (Rowan et al., 2009).

29

29

Perspectives

30

30

Implications pour la recherche

- Défis méthodologiques : besoin de meilleures mesures des pratiques d'enseignement et des apprentissages des élèves, et de plan de recherche plus diversifiés.
- Défis théoriques : besoin d'une clarification conceptuelle, dépasser une conception qui se focalise sur une collection de caractéristiques des dispositifs de formation pour se centrer sur l'analyse de la qualité des interactions et du travail intellectuel suscitée par les dispositifs.
- Enjeu = Comment s'assurer que les modifications induites par le développement professionnel sont bien bénéfique pour aux élèves ?

31

31

Implications pratiques

- Besoin de davantage de recul critique de la part des chercheurs dans le domaine de la formation des enseignants, être plus attentifs à la sélection et la présentation des données et aux liens fait entre les données et les conclusions tirées (Wideen et al., 1998).
Prudence dans les recommandations.
- Ne pas se fier aux caractéristiques des dispositifs de formation, ni aux impressions de participants, pour juger de leurs effets éventuels sur les apprentissages des élèves.
- Aider les responsables de la formation à évaluer de manière critique l'efficacité de ce qu'ils financent ou mettent en place ?

32

32

Repartir des recherches sur l'apprentissage ?

- Connaissances plus spécifiques que génériques
 - Bonne compréhension du programme/curriculum plus que de la matière en général + connaissance de comment faire apprendre ce programme plus que connaissances pédagogiques générales
- Savoirs-faire, habiletés spécifiques
 - Gestes professionnels plutôt que compétences « transversales »
 - Modelage, simulation, entraînement avec rétroactions, pratique accompagnée (tutorat, mentorat, coaching)
 - Utilisation d'outils standardisés validés
- La pratique seule (stage, expérience, ...) ne garantit en rien des apprentissages pertinents, les échanges « spontanés » entre pairs non plus.
 - Progressivité pour gérer la complexité
 - Allers-retours, articulation entre analyse et mise en œuvre
 - Pas juste compréhension, mais automatisation
- Moins mais plus en profondeur, apprentissages plus robustes
- (traces des) progrès des élèves comme critère incontournable

33

33

Questions organisationnelles et politiques

- Qui attire-t-on en formation initiale, qui sélectionne-t-on et sur quels critères ?
- Quelles compétences pour les formatrices et formateurs ? Quels dispositifs de développement professionnel ?
- Évaluer les réformes à l'aune de ce qu'elles apportent au travail des enseignants ?
- Repenser la formation dans une logique de développement professionnel tout au long de la carrière ? Quelles formes de validation et de valorisation des compétences professionnelles au fil de la carrière ?
 - Plan de formation personnel articulé à projet d'équipe (portfolio, certification, ...)
 - Travail inter-métiers
 - Nouveaux rôles (ex. tuteur, conseiller, personne-ressource, ...)
 - Etc.

34

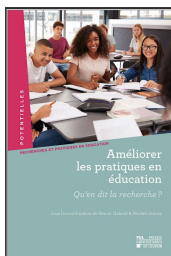
34

Réactions et pistes de lecture

- Asterhan, C. S., & Lefstein, A. (2024). The search for evidence-based features of effective teacher professional development: a critical analysis of the literature. *Professional development in education*, 50(1), 11-23.
- Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational psychology review*, 34(1), 259-300.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves: effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36(2), 273-294.
- Desmet, L., Dupriez, V., & Galand, B. (2017). Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ? Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié. *Cahiers de Recherche du Girsef*, 108, 3-94.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Bruxelles: De Boeck.
- Galand, B., & Dellisse, S. (2021). Comment former les enseignants en cours de carrière pour améliorer les apprentissages des élèves? In Galand, B. & Janosz, M. (dir.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (pp. 57-66). Presses universitaires de Louvain. <https://pui.uclouvain.be/book/?GCOI=29303100499330>
- Galand, B., Baudoin, N., & Devleeschouwer, C. (à paraître). Que reflètent les réponses des enseignants concernant leurs pratiques, leurs causes et leurs conséquences sur les élèves ? In D.Dachet, B.Galand & A.Baye (Coord.). Presses universitaires de Louvain.
- Galand, B., Baudoin, N., & Tolmatcheff, C. (2024). Avoir un impact : pourquoi mesurer l'implantation d'une intervention est crucial. Dans T. Coppe, A. Baye, & B. Galand (dir.), *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports ?* (pp. 69-84). Presses universitaires de Louvain. <https://pui.uclouvain.be/book/?GCOI=29303100150770>
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P. C., Cartier, S. C., ... Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal: Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Mancenido, Z. (2024). Impact evaluations of teacher preparation practices: Challenges and opportunities for more rigorous research. *Review of Educational Research*, 94(2), 268-307.
- Rowan, B., Correnti, R., Miller, R. J., & Camburn, E. (2009). School Improvement by Design. Lessons from a Study of Comprehensive School Reform Programs. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507546.pdf>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School effectiveness and school improvement*, 32(1), 47-63.
- Watkins, C. L. (1997). *Project Follow Through : A case study of contingencies influencing instructional practices of the educational establishment*. Cambridge, MA: Cambridge Center for Behavioral Studies.

35

35



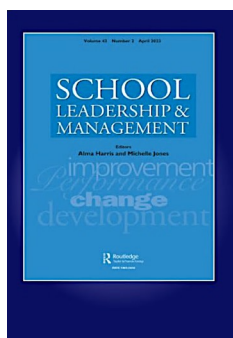
Galand, B. & Dellisse, S. (2021). B. Galand & M. Janosz (dirs.), Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ? (pp. 57-66). Louvain-la-Neuve : Presses universitaire de Louvain.

- Nombre de recherches réalisées dans le courant de l'efficacité en éducation montrent que **les variations de qualité de l'expérience scolaire des élèves et de leurs apprentissages sont bien davantage liées à la classe qu'ils fréquentent qu'à l'établissement qui les accueille** (Bressoux, 1995, Hattie, 2002).
- Un grand nombre de travaux convergent pour souligner que le potentiel d'amélioration des systèmes éducatifs des pays occidentaux, se situe dans la réduction **du différentiel d'efficacité entre enseignants d'une même école ou d'une même structure plutôt qu'entre écoles** (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005 ; Rockoff, 2004 ; Weisberg et al., 2009).

36

Luc Bia – Séminaire « Collèges en Progrès » – 2026





School Leadership & Management

Formerly School Organisation

2023

Taylor & Francis Group
an informa business

Middle leaders' facilitation of teacher learning in collaborative teams

Kylie Lipscombe , Kellie Buckley-Walker and Sharon Tindall-Ford

School of Education, University of Wollongong, Wollongong, Australia

CONSTAT INTERNATIONAL : les écoles et les systèmes scolaires accordent de plus en plus d'importance à la formation d'équipes pédagogiques pour améliorer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

LEVIER : **leadership scolaire efficace est devenu synonyme de création de conditions permettant aux enseignants de travailler en collaboration pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.**

Luc Ria – Séminaire « Collèges en Progrès » – 2026

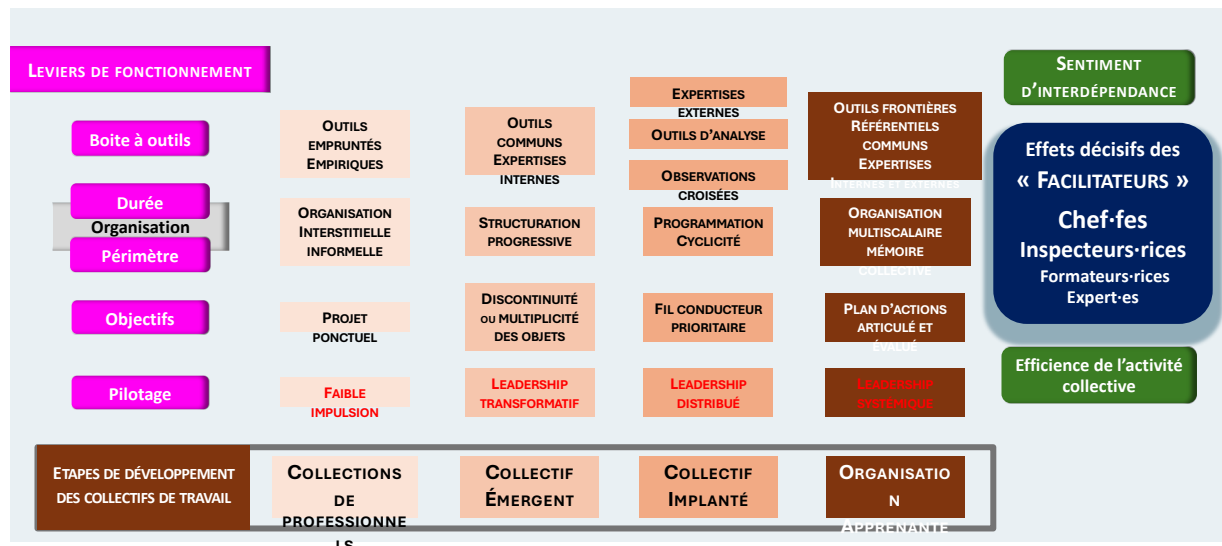
39

Les communautés d'apprentissage professionnel constituent une forme de formation continue qui a suscité beaucoup d'intérêt ces dernières années (Dionne et al., 2010 ; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Plusieurs définitions font néanmoins allusion aux cinq dimensions suivantes : **dialogue réflexif, déprivatisation des pratiques, activité collaborative, sentiment d'un but partagé et focalisation collective sur l'apprentissage des élèves.**

Galand & M. Janosz (dirs.), *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (pp. 57-66). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

40

Étapes de développement des collectifs de travail



A partir de Jacq et Ria, in Ria, L. (2019). *Former les enseignants : Outils pour un développement professionnel continu*. ESF éditions.

Luc Ria – Séminaire « Collèges en Progrès » – 2026

41

Le rôle des chef·fes d'établissement pour impulser et pérenniser un leadership pédagogique

Luc Ria – Séminaire « Collèges en Progrès » – 2026

42

Impulser une culture de formation continue sur site

Une étude de cas dans un collège Suisse - Ria et Murier (2026)



43

Témoignages du chef d'établissement et du doyen responsable de la formation

L'approche consistant à m'inclure dans le même exercice, exposant certaines des difficultés que j'ai pu rencontrer, a certainement contribué à rendre cette posture concrète et à **renforcer la confiance entre la direction et les enseignants**. Dans l'immédiat, je l'ai perçu comme un indicateur positif pour le maintien de la dynamique.
[Témoignage du Chef]

« Pour la première fois depuis que je suis dans l'établissement (15 ans) des enseignants ont accepté de se filmer et de parler/montrez leurs pratiques. **Je n'y aurais jamais cru**. Avec un réel climat de bienveillance entre collègues... et nous étions nombreux ! Je suis impressionné par la qualité du travail collectif » [Témoignage du doyen]

« J'avoue que j'avais **une grande inquiétude par rapport à la vidéo...** A des enseignants qui n'étaient pas à l'aise, je leur ai dit : « Faites comme vous le sentez... » et en fait ils ont été convaincus par les pairs » [Chef]

« En se laissant filmer on est sorti de notre zone de confort » [Doyen]

« Ce qu'a permis la première journée de formation, c'est de se mettre dans la posture de **réfléchir ses pratiques collectivement..** Ça ouvre tous les possibles passés (formations endormies) pour des formations futures... » [Chef]

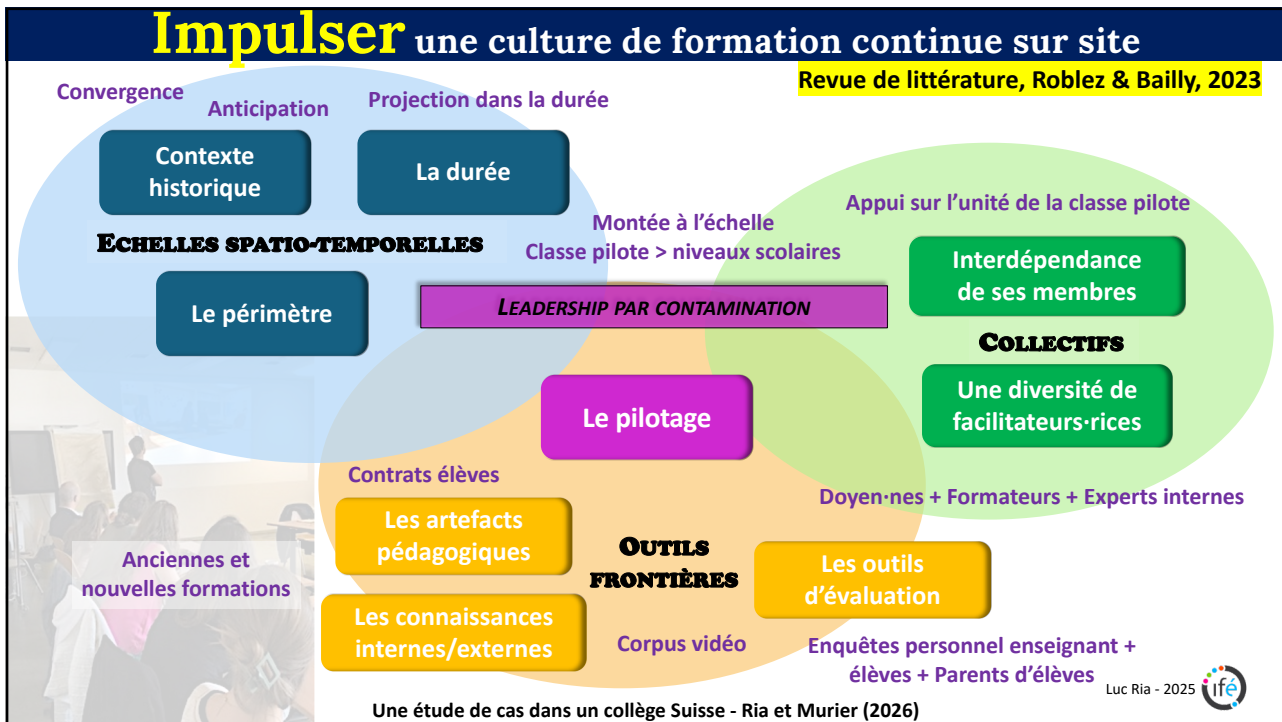
« 6 mois plus tard, certains enseignants sont de nouveau dans leurs routines et ont parfois le sentiment 'd'être convoqués' sur le dispositif de formation » [Doyen]

« Les plus chevronnés trouvent bien de travailler en groupes, mais n'y trouvent peut-être pas de plus-value pour leurs propres pratiques » [Doyen]

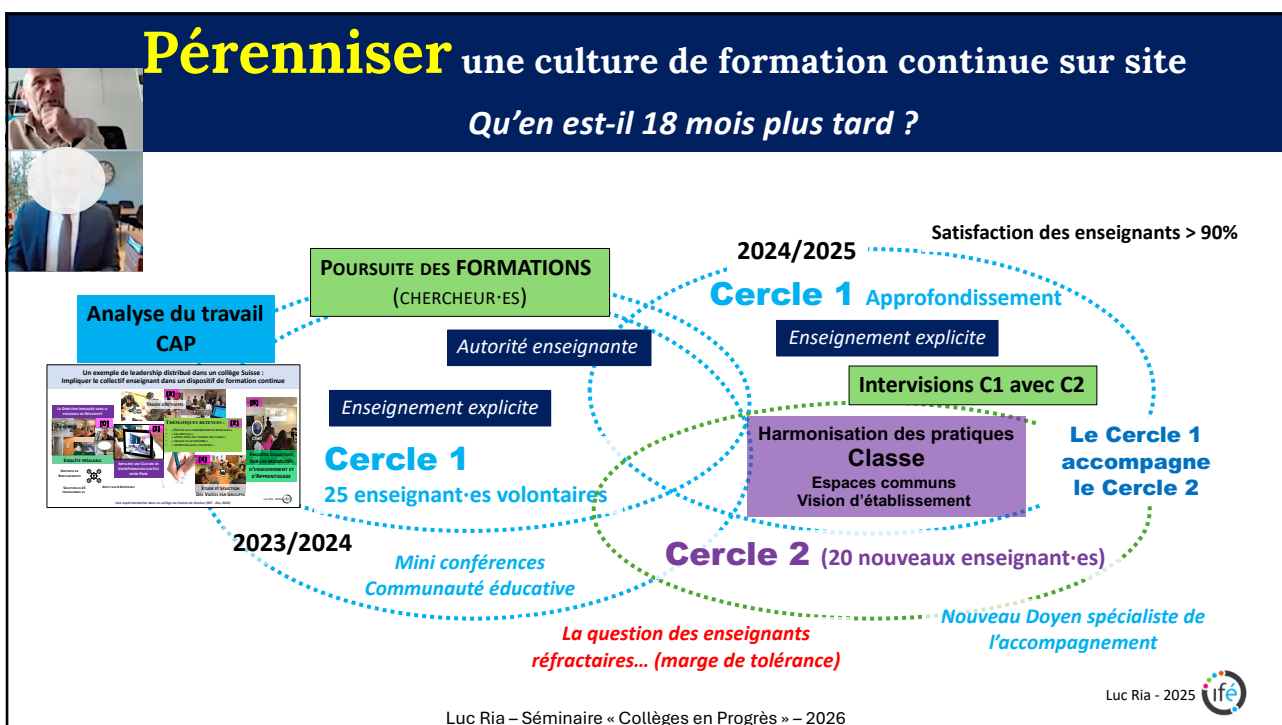
Une expérimentation dans un collège du Canton de Genève (Ria, 2023)

Luc Ria - 2025 ifé

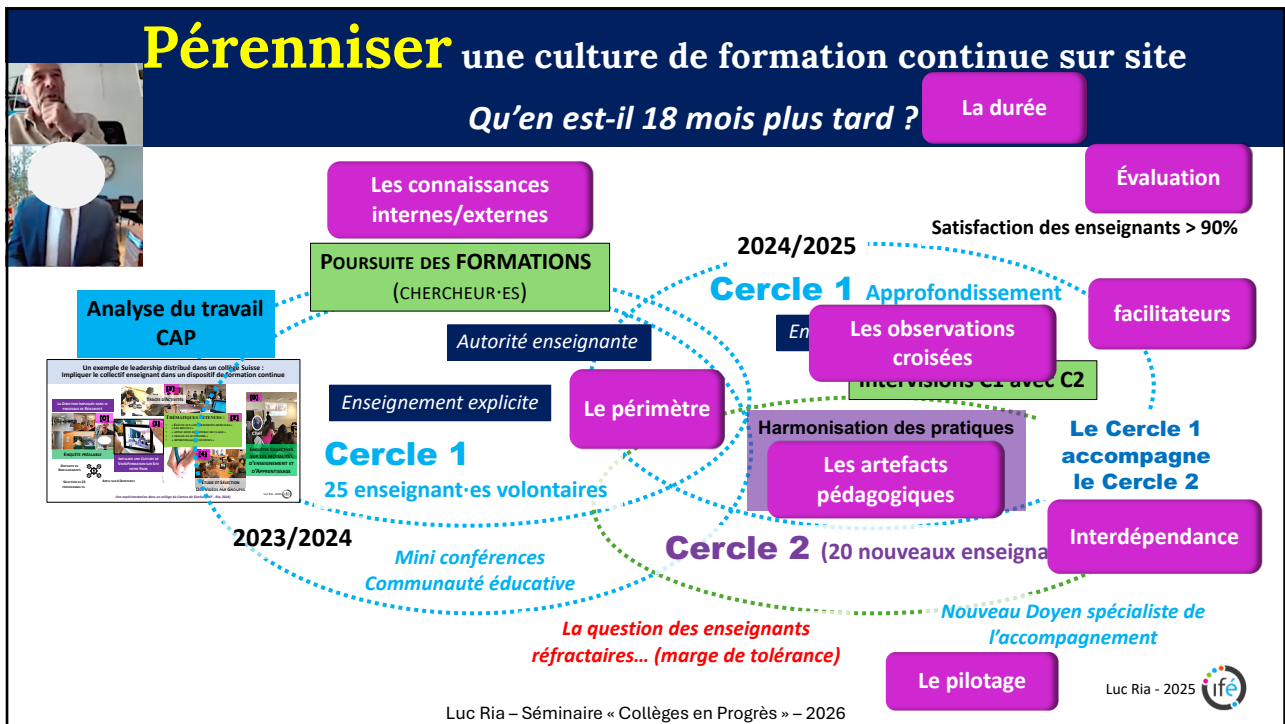
44



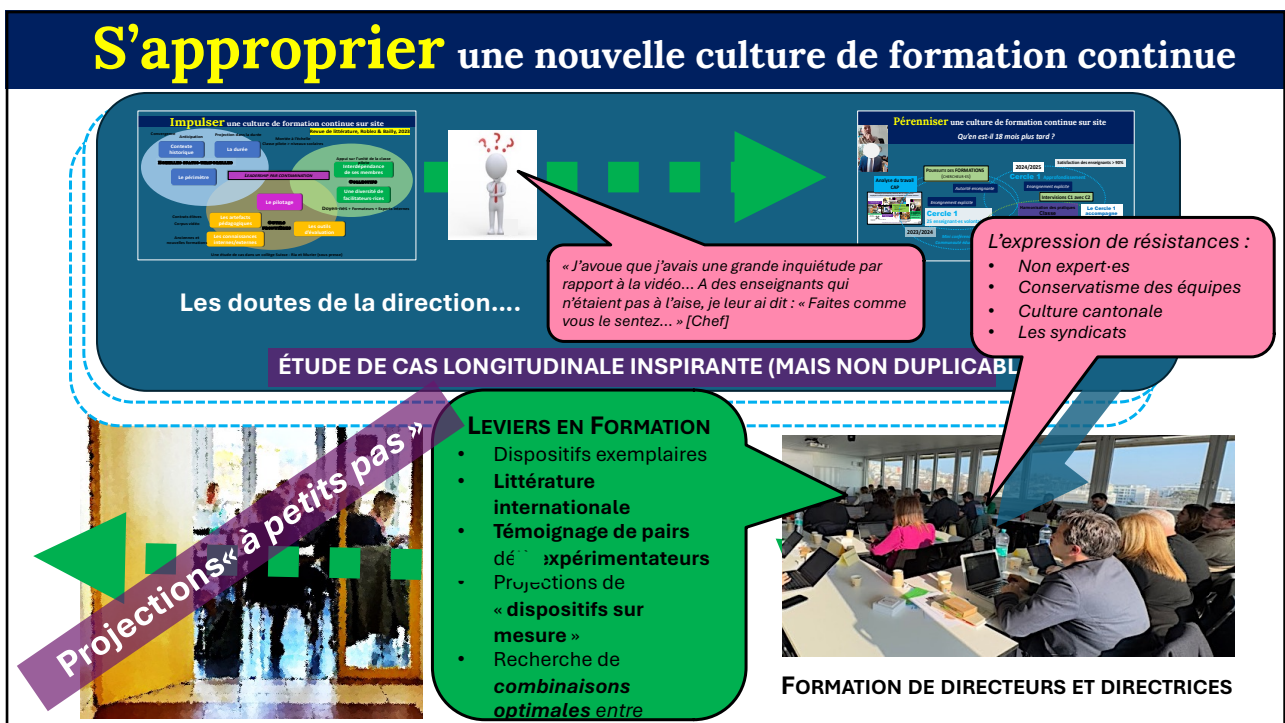
45



46



47



48

A l'écoute de vos questions....

49