

Sait-on vraiment comment former les enseignants afin de favoriser les apprentissages des élèves ?

Benoit Galand
AREF, juillet 2025



1



Un incontournable ?

- Tout le monde semble d'accord pour améliorer la formation continue des enseignants.
 - Réponse aux difficultés du système éducatif
 - Levier pour améliorer les pratiques des enseignants et la **réussite des élèves**
- Mais comment ?
 - Quelles sont les caractéristiques d'une formation continue efficace : praticien réflexif, communauté d'apprentissage, collaboration entre enseignant, recherche collaborative, utilisation de la vidéo, apprentissage informel, ... ???
 - Disposons-nous d'indices scientifiques convaincants ?

2

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)
- Un exemple d'EBE ou d'EIE ?



3

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 ».

4

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.

5

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

6

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.

7

Garet et al., 2016

- Formation soutenue, collaborative, focalisée sur connaissances mathématiques, experts externes, méthodes actives
- Les élèves des enseignants formés réussissent *moins bien* à l'évaluation standardisée que les élèves d'enseignants non formés.

8

Mesures / indicateurs

- L'immense majorité des études disponibles concernant le développement professionnel des enseignants se limitent aux pratiques déclarées ou aux pensées verbalisables des enseignants

(Mancenido, 2024) :

- raisonnement prospectif, hypothétique ou rétrospectif concernant leurs pratiques, niveau de satisfaction ou d'impact perçu...

9

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 continue 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).

10

En résumé...

- La base empirique soutenant les recommandations des experts concernant la conception de dispositifs de formation capables d'améliorer l'apprentissage des élèves est assez mince (Asterhan & Lefstein, 2024 ; Kennedy, 2016 ; Scher & O'Reilly, 2009).
- **Ni le contenu ni la forme** des dispositifs de développement professionnel ne semblent liés de façon systématique au progrès des élèves
 - 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
- Fausse impression d'un consensus basé sur des données convaincantes.

11

Limites des études existantes

- La base scientifique dont nous disposons **ne permet pas de répondre à la question** des caractéristiques d'une formation continue favorisant des modifications des pratiques d'enseignement et des progrès des élèves.
 - Validité interne (inférence causale) : suivi avant/après, groupe témoin, contrefactuel, ...
 - Validité externe (généralisation) : tailles d'échantillon, réplication, mise en œuvre, ...
 - Mesures/indicateurs : variables « de substitution » plutôt que pratiques « réelles » et apprentissages, ...

12

12

Conclusion

- Nous connaissons peu de choses des effets d'une formation sur les progrès des élèves quand un dispositif est déployé dans une diversité de contextes et d'établissements par une pluralité de professionnels (Wayne et al., 2008).
- Les effets de la formation continue sont incertain. 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).
- La situation est très similaire concernant la formation initiale des enseignants (Mancenido, 2024).
- 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).

13

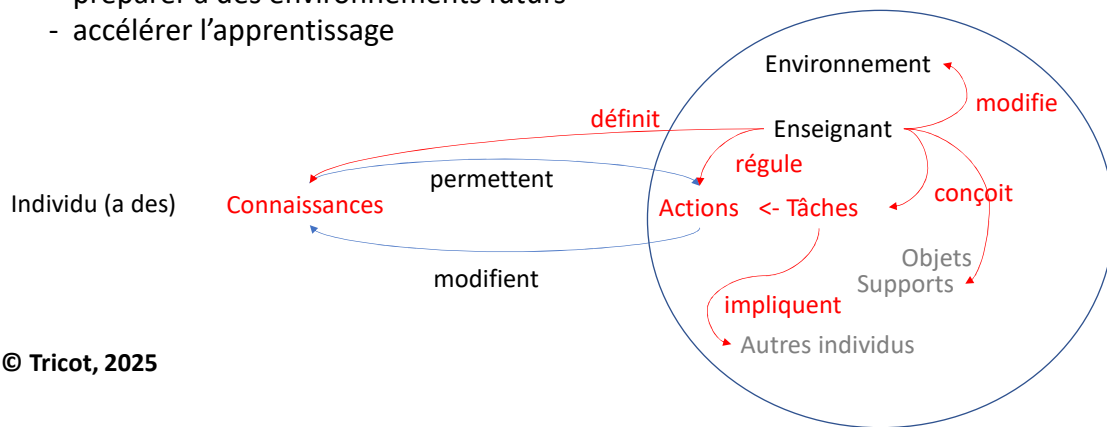
Implications pour la recherche

- 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 pour se centrer sur l'analyse de la qualité des interactions et du travail intellectuel suscitée par les dispositifs.
- Enjeux = Comment s'assurer que les modifications induites par le développement professionnel sont bien bénéfique pour aux élèves ?

14

L'apprentissage par enseignement

- C'est quand les apprentissages adaptatifs ne suffisent plus
- Notamment pour
 - préparer à des environnements futurs
 - accélérer l'apprentissage



15

Perspectives

- mieux modéliser l'étape intermédiaire du changement des pratiques d'enseignement, tenant compte de la dimension de pratiques visées et des objectifs d'apprentissage fixés ;
- disposer de théories plus solides concernant la nature de l'expertise enseignante, et le rôle de la motivation et de l'apprentissage dans son développement (Stigler & Miller, 2018) ;
- étudier davantage le rôle des compétences des formateurs, accompagnateurs ou conseillers ;
- mener davantage de recherches comparant l'efficacité de différents dispositifs de développement professionnel entre eux ;
- et/ou développer des outils didactiques mieux adaptés et plus performants à destination des enseignants (Cèbe & Goigoux, 2018) ou favoriser la création d'outils d'enseignement partagés (Morris & Hiebert, 2011).
- Se donner d'autres critères d'efficacité de la formation (rétention, bien-être, etc.) ? -> évaluation en conséquence !

16

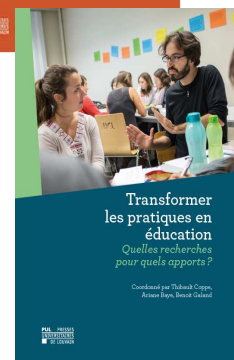
Implications pratiques

- 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.**
- Sur le plan des contenus, centrer davantage la formation continue sur les problèmes de métier ?
- 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 continue à évaluer de manière critique l'efficacité de ce qu'ils financent ou mettent en place ?

17

Pistes de lecture

- Galand, B. (2018). Non, la recherche ne dit pas aux praticiens ce qu'ils doivent faire. *Diversité*, 192, 107-112.
https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2018_num_192_1_4707
- Galand, B. (2024). « Ce qui me semble beaucoup plus problématique, c'est l'utilisation de résultats de recherche comme argument d'autorité pour donner des injonctions aux professionnels ». *Diversité* [En ligne], 205 <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4552#quotation>
- 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://pul.uclouvain.be/book/?GCOI=29303100499330>
- 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://pul.uclouvain.be/book/?GCOI=29303100150770>



18