Document généré le 2 juil. 2025 11:26

Canadian Journal of Educational Administration and Policy
Revue canadienne en administration et politique de l'éducation

CJEAP Canadian Journal of Educational Administration and Policy

Les enseignants face aux nouveaux modes de gouvernance : que deviennent leur autonomie et leur jugement professionnels ?

Vincent Dupriez

Numéro 205, 2025

Numéro thématique : les systèmes éducatifs canadiens et européens mis sous tension : entre inclusion et « nouvelles » politiques d'éducation centrées sur l'efficacité, quelles incidences sur l'institution scolaire des différents pays et sur le travail des agents scolaires ?"

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1116747ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1116747ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Department of Educational Administration, University of Saskatchewan

ISSN

1207-7798 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Dupriez, V. (2025). Les enseignants face aux nouveaux modes de gouvernance : que deviennent leur autonomie et leur jugement professionnels ? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (205), 7–18. https://doi.org/10.7202/1116747ar

Résumé de l'article

Cet article s'intéresse à l'autonomie professionnelle des enseignants au sein de systèmes éducatifs de plus en plus caractérisés par de nouveaux modes de gouvernance. En s'appuyant sur la littérature scientifique internationale, cet article défend une thèse : le recours au marché, à la reddition de comptes et aux données probantes affecte considérablement le groupe professionnel enseignant en produisant un déplacement des bases de la confiance, une division verticale du travail accrue et, potentiellement, une menace envers le jugement professionnel enseignant.

© Vincent Dupriez, 2025

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Les enseignants face aux nouveaux modes de gouvernance : que deviennent leur autonomie et leur jugement professionnels ?

Vincent Dupriez
Université Catholique de Louvain

Résumé

Cet article s'intéresse à l'autonomie professionnelle des enseignants au sein de systèmes éducatifs de plus en plus caractérisés par de nouveaux modes de gouvernance. En s'appuyant sur la littérature scientifique internationale, ce texte défend une thèse : le recours au marché, à la reddition de comptes et aux données probantes affecte considérablement le groupe professionnel enseignant en produisant un déplacement des bases de la confiance, une division verticale du travail accrue et, potentiellement, une menace envers le jugement professionnel enseignant.

Mots-clés : enseignants, autonomie professionnelle, reddition de comptes, division du travail, essai critique

Introduction

Sous la forme d'un essai critique, cet article s'intéresse à l'autonomie professionnelle des enseignants au sein de systèmes éducatifs de plus en plus caractérisés par de nouveaux modes de gouvernance. Plus précisément, je tenterai de montrer d'une part comment la régulation des systèmes éducatifs a évolué pour intégrer de nouveaux modes de gouvernance tels que le marché, la reddition de comptes et le recours aux données probantes. D'autre part, je soulignerai l'influence de cette évolution sur le groupe professionnel enseignant.

Pour déployer ce raisonnement, je commencerai par rappeler brièvement la nature des relations entre les enseignants et l'autorité publique dans le contexte des systèmes éducatifs de la fin du 19e et du 20e siècle. Je reviendrai ensuite sur différentes évolutions, à la fois culturelles et structurelles, caractérisant les sociétés de la fin du 20e siècle et marquant une prise de distance par rapport au contexte de la modernité. C'est dans ce cadre que je m'intéresserai à l'émergence de nouveaux modes de gouvernance dans le secteur éducatif et que je suggèrerai de lire les recours au marché, à la reddition de comptes et aux données probantes comme des formes de substitution au lien historique, à la fois normatif et structurel, qui reliait un système éducatif à l'État qui le portait. Je m'arrêterai ensuite sur ce qui est au cœur de cette analyse : les effets de cette évolution sur les enseignants. Enfin, dans la conclusion, je soulignerai l'importance de la prise en compte de la nature du travail enseignant dans toute réflexion sur la régulation de leur travail.

D'un point de vue méthodologique, ce texte est construit à partir d'une analyse de la littérature scientifique internationale et s'appuie sur de nombreuses recherches portant sur la gouvernance des systèmes éducatifs et/ou sur l'évolution du groupe professionnel enseignant. Ce texte n'est donc pas adossé à un contexte ou à un système éducatif particulier. Considérons d'emblée que cette caractéristique est à la fois une restriction et un choix assumé dans le développement des arguments. C'est une restriction dans le sens où l'on sait combien les contextes comptent dans la compréhension des systèmes éducatifs. À l'heure de la globalisation et de l'emprunt des politiques (Steiner-Khamsi et Waldow, 2012), les similitudes formelles s'accompagnent fréquemment de significations diverses, de mises en œuvre contrastées et de dépendances au sentier[1] qui vont lourdement affecter la nature et l'impact de politiques apparemment semblables. Il y a donc incontestablement un risque de simplification à tenir un discours général sur des politiques semblables mises en œuvre dans des contextes différents (Lessard et Carpentier, 2015). Mais, simultanément, je pense qu'au-delà de chaque situation singulière, et des traductions parfois locales de politiques globales, il y a bien un phénomène transversal d'affaiblissement de l'intégration systémique entre les systèmes éducatifs et les États auxquels ils sont adossés, ce qui s'accompagne du recours à de nouveaux dispositifs de gouvernance avec des effets en partie communs sur les enseignants. C'est cette tendance générale qui m'intéresse ici, et que je vais tenter d'expliciter dans les pages qui suivent.

Enfin, précisons également que cet essai critique doit être lu comme une prise de position de l'auteur. Cet article ne prétend pas être neutre, dans le sens où il traduirait presque mécaniquement un enchainement d'arguments issus d'une revue de la littérature scientifique. Au contraire, en tant qu'auteur de ce texte, à la suite de la mise en relation d'un ensemble d'arguments et de résultats issus de recherches antérieures, j'exprime sur la problématique étudiée un point de vue interprétatif spécifique qui me démarque d'autres interprétations présentes dans la littérature scientifique. Contre l'effacement de l'énonciateur (Grossmann, 2011), j'assume donc au contraire dans ce texte l'expression d'une analyse personnelle. Pour rendre manifeste cette expression d'un point de vue singulier, je m'exprime à la première personne du singulier.

De l'État éducateur aux nouveaux modes de gouvernance

Dès le 19e siècle, dans le contexte de la consolidation des États-nations, le développement des systèmes scolaires s'est inscrit dans le cadre d'un projet politique et institutionnel. Le développement de l'École participe ainsi de la diffusion d'une certaine conception de l'État, de la citoyenneté et de la culture à promouvoir. Comme l'écrit Lelièvre (2008) à propos de la France du 19e siècle **: «** L'État central se fait éducateur pour que l'ordre – son ordre – règne » (Lelièvre, 2008, p. 42).

Le développement de l'École à cette période s'inscrit par ailleurs largement dans le projet culturel de la modernité : l'institution scolaire promeut la science et le développement de la raison, et c'est par l'accès à la connaissance que l'École peut soutenir l'autonomie et l'émancipation des individus. À l'instar du récit de la modernité, l'institution scolaire fait confiance à la science et au développement technique pour une plus grande maîtrise du monde, confiance aussi face à l'avenir grâce au progrès. Le projet pour l'École repose dès lors simultanément sur des croyances partagées (les bienfaits de la science et de la raison), sur des valeurs (l'émancipation par l'accès à la connaissance), mais aussi sur un appareil administratif et politique (les dispositifs permettant à chaque État de déployer l'École sur un territoire). Ces différentes dimensions s'articulent les unes aux autres et permettent à l'institution scolaire de s'en remettre à une justification qui la dépasse, à une forme de transcendance, à la fois source de sens et d'obéissance.

Relevons aussi que cette période, qui débute dans le courant du 19e siècle, est celle de la massification progressive de l'école primaire (dès la fin du 19e siècle dans beaucoup de pays européens) et ensuite de l'élargissement de l'école secondaire. Des travaux scientifiques (Bidwell, 1965; Maroy, 2008a) ont largement documenté comment cette massification de l'éducation a conduit à l'adoption de formes organisationnelles spécifiques permettant de développer sur l'ensemble d'un territoire un projet éducatif commun (en termes de missions, de structure, de calendrier, d'années d'études, de parcours scolaires…) tout en permettant des adaptations aux singularités locales. Depuis Bidwell (1965), en des

1 La notion de « dépendance au sentier » est une notion utilisée en sciences sociales pour mettre en évidence la manière dont les choix du passé affectent les évolutions des structures et politiques publiques. Ce type d'argument, mobilisé entre autres par le néo-institutionnalisme historique, permet de comprendre la continuité des trajectoires des politiques publiques, malgré l'émergence de nouveaux discours et de nouveaux paradigmes.

termes organisationnels, un tel projet est défini par la coexistence d'une logique bureaucratique (le même découpage de la scolarité en cycles ou années d'études, les mêmes calendriers scolaires, des parcours éducatifs en fonction des âges des élèves, des titres requis pour accéder à des fonctions, des curriculums plus ou moins communs…) et d'une logique professionnelle en référence à l'autonomie, dans la classe, d'un enseignant qualifié à l'issue d'une formation initiale propre au métier. Cette logique professionnelle renvoie aussi à l'émergence d'un statut pour les enseignants qui encadre le métier, en définit les éventuelles étapes et les conditions de rémunération. Le croisement de ces deux logiques institue un espace privilégié pour l'exercice du métier d'enseignant : la classe, qui correspond à un maître, un lieu, un programme et des élèves. Si les contours de cet espace classe font largement l'objet du processus de standardisation, au sein de la classe, l'autonomie du professionnel et la confiance dans son travail prévalent.

Mais cet adossement de l'École à un récit qui la transcende a décru. Le programme institutionnel, si l'on reprend les termes de Dubet (2002, 2010), est en déclin. Les allants-de-soi permettant d'instituer le travail scolaire, de légitimer le travail enseignant et de gagner l'adhésion des élèves et de leurs familles ne sont plus sacralisés. Les récits de la modernité sont fragilisés et contestés (Lyotard, 1979) et les valeurs qu'ils portaient sont en concurrence avec d'autres valeurs. Dans le cas de la France, Derouet (1992) le soulignait également dès le début des années 1990 : une définition en justice d'un projet pour l'École est de plus en plus difficile à établir à l'échelle nationale. Et l'invitation faite aux établissements de se construire un projet peut être lue comme une forme de report sur le local de ce débat en justice ou du moins d'un accord en justice. De très nombreux auteurs s'accordent (pour les États-Unis, cf. entre autres Mehta, 2013) sur cette transformation qui est sociétale avant d'être scolaire, mais qui va lourdement affecter le travail scolaire et celui des enseignants qui, face au déclin d'un récit collectif partagé instituant l'École, doivent naviguer entre une pluralité de propositions sur les missions possibles de l'institution scolaire et construire localement un accord autour de ces missions.

Si ce déclin a été largement discuté et documenté, je voudrais à présent souligner une évolution parallèle, davantage structurelle que culturelle, moins discutée et mise en évidence. En m'appuyant en particulier sur les travaux de Mangez et de Vanden Broeck (Mangez et al., 2017; Mangez et Vanden Broeck, 2020), c'est la nature du lien entre l'École et l'État que je souhaite à présent questionner. Sous le régime de l'État éducateur, l'École est liée à l'État, certes sous des formes qui peuvent varier : un État centralisé soucieux de porter l'École de la République sur l'ensemble du territoire pour la France, une démocratie consociative organisant la cohabitation des enseignements public et catholique dans le cas de la Belgique (Delvaux et Mangez, 2013) ou encore une hiérarchie scolaire faiblement couplée et décentralisée dans le cas des États-Unis (Mehta, 2013). Mais, dans les trois situations, l'École est une affaire d'État et un enjeu public. Le projet pour l'École est dès lors un reflet de la conception de l'État et est traversé par une projection axiologique fondée sur des finalités et des valeurs plus ou moins spécifiques.

Dans le contexte de la modernité avancée, comme le soulignent Mangez et al. (2017) à la suite de Luhmann (2012), ce couplage structurel existant entre chaque État et ses principales sphères d'intervention (les sphères scolaires, économique, culturelle, juridique, scientifique…) se détend. La différenciation de chacune des sphères s'accroît. Face aux incertitudes caractéristiques de la modernité avancée (le désenchantement du monde), mais aussi face à la globalisation qui génère de nouveaux types de liens entre des sphères semblables nichées dans des États distincts, les États perdent une partie de leur capacité à porter un projet politique singulier. Dès lors, au sein de chacune de ces sphères, l'ordre social repose moins sur un projet politique, mais davantage sur des dispositifs de gouvernance : les référentiels, les standards, les indicateurs, les palmarès, les contrats sont autant de moyens qui, dans un domaine particulier, permettent à des personnes de se coordonner entre elles sans véritable consensus normatif (Mangez et al., 2017). Le mouvement qui se dessine « est celui du passage d'un monde organisé en États-nations à un monde organisé en différents domaines (centrés sur des problèmes de référence spécifiques, dont l'éducation)… » (Mangez et al., 2017, p. 5).

C'est dans ce contexte caractéristique du début du 21e siècle que l'on peut à présent s'intéresser à l'émergence de nouveaux modes de gouvernance du champ scolaire. Ceux-ci ne sont pas nécessairement spécifiques au secteur éducatif. Le recours au *marché* et les dispositifs de *reddition de comptes* peuvent être rapprochés de la nouvelle gestion publique. Ils sont largement présents dans d'autres sphères d'activité traditionnellement publiques (le transport public, la gestion des immondices, la distribution

d'énergie…). Ce que je qualifie plus loin de *recours aux données probantes* peut aussi être rapproché d'une tendance générale à vouloir rationaliser les interventions publiques. Mais nous verrons que cette volonté de rationalisation se décline de manière singulière en éducation, à travers deux modalités de recours à des données considérées comme probantes.

Soulignons enfin, avant de passer à une explicitation des modes de déploiement de ces modes de gouvernance, que ceux-ci sont bien entendu liés à des coalitions d'acteurs et participent d'une redistribution des positions et du pouvoir dans les espaces concernés. Je considère toutefois qu'on ne peut pas lire leur émergence uniquement au regard de luttes idéologiques et de rapports de pouvoir. Si ces nouveaux instruments occupent aujourd'hui une place importante dans diverses sphères d'activité, c'est aussi parce qu'une place était à occuper, au regard du double affaiblissement, culturel et structurel, exposé ci-dessus.

Nouveaux modes de gouvernance dans le champ scolaire

J'ai souligné ci-dessus l'évolution des environnements des systèmes éducatifs. Dans cette section du texte, je vais veiller à préciser cette évolution en mettant en évidence comment se déploient, dans de très nombreux systèmes éducatifs, ces nouveaux modes de gouvernance.

Marché, compétition et privatisation

Dans cette section, je traite deux éléments à la fois distincts et très liés dans les nouvelles configurations de systèmes éducatifs : d'une part, le développement accru d'une logique de compétition entre opérateurs et, d'autre part, la présence croissante d'opérateurs privés tels que des établissements scolaires ou des fournisseurs de services pour les systèmes éducatifs: des éditeurs de manuels, des fournisseurs de services pédagogiques (éventuellement numériques), des concepteurs de tests…

Pour présenter cette double évolution, commençons par rappeler brièvement les travaux de Milton Friedman (1962) qui combinait ces deux éléments dans sa critique de l'école publique. Dans un ouvrage consacré à la défense du capitalisme et du libéralisme (*Capitalism and Freedom*, 1962), cet économiste américain consacre un chapitre au secteur de l'éducation. Sa critique fondamentale porte sur le rôle des pouvoirs publics comme opérateurs de service dans le champ scolaire. À ses yeux, l'État devrait se contenter d'apporter des ressources et de définir certaines balises pour les services éducatifs. Mais les opérateurs devraient être multiples, y inclus des entités privées avec un but lucratif. Sa proposition repose sur l'émission de chèques éducatifs (les *vouchers*, qui restent le terme-clé pour caractériser les marchés scolaires en Amérique du Nord) remis aux familles et leur permettant de choisir l'opérateur qui leur convient le mieux. Les opérateurs scolaires seraient ainsi mis en concurrence pour offrir aux familles des services éducatifs innovants, diversifiés et de qualité. Cette concurrence entre opérateurs, face à des familles libres de choisir celui qui leur convient, devrait accroître la qualité du service et augmenter la productivité du secteur scolaire.

En Europe, quelques années plus tard, certains auteurs (Le Grand et Bartlett, 1993; Vandenberghe, 1998) ont proposé le concept de quasi-marché scolaire pour caractériser un mode de gouvernance combinant un financement garanti par le secteur public, le libre choix des familles et la concurrence entre les opérateurs scolaires. Les principes de base d'un tel modèle, que l'on peut observer en Belgique notamment, sont les suivants : (1) les élèves et leurs familles peuvent choisir leurs écoles, lesquelles ne bénéficient dès lors plus d'un public captif, mais se retrouvent en situation de concurrence pour attirer des élèves, (2) les écoles, qu'elles soient privées ou publiques, bénéficient d'importantes marges d'autonomie, ce qui leur permet de poser des choix spécifiques adaptés à leur situation et de différencier leur offre de celles des établissements concurrents et (3) le financement des établissements est proportionnel au nombre d'élèves inscrits, ce qui pénalise les écoles peu attractives et devrait les inciter à améliorer leurs pratiques éducatives.

Une telle idéologie, proche des principes de la nouvelle gestion publique, affecte de toute évidence de nombreux systèmes éducatifs depuis plusieurs décennies. Parfois de manière centrale, comme au Chili ou en Angleterre depuis les années 1980, parfois de manière plus périphérique, comme les *charter schools* aux États-Unis ou la présence croissante d'établissements privés (à esprit de lucre) sur le marché scolaire en Suède. À titre d'exemple, signalons qu'aujourd'hui en Angleterre, 50 % des élèves inscrits dans l'enseignement public fréquentent une école indépendante des autorités locales.

Ces écoles indépendantes reçoivent la même dotation financière que les autres établissements, mais leur interlocuteur est directement le secrétariat d'État à l'éducation. Elles sont autonomes sur la gestion de leur budget et de leur personnel, avec beaucoup de liberté dans le recrutement, les conditions d'emploi et les salaires des enseignants. Elles peuvent aussi se détacher du curriculum national et soumettre alors un programme d'études alternatif (Jackson, 2019).

Reddition de comptes et contractualisation

Dans le cadre du développement de la nouvelle gestion publique, de très nombreux pays ont adopté dès la fin du XX^{e} siècle de nouveaux dispositifs de responsabilisation des établissements scolaires et de reddition de comptes envers l'autorité politique. Un changement majeur caractérisant ces politiques réside dans un déplacement du point de contrôle visé par l'autorité publique, qui se déplace du respect de la règle vers des indicateurs de performances à atteindre. De tels dispositifs ne peuvent exister qu'en déployant une série d'opérations et d'outils dans le but de baliser et de rendre possible une telle régulation centrée sur la performance plutôt que sur les processus éducatifs. Ces politiques reposent ainsi sur la définition de référentiels, sur le recours à des épreuves externes de mesure des acquis scolaires et sur des outils de rétroaction (les *school report cards* aux États-Unis, par exemple), souvent accompagnés de mesures incitatives (le salaire au mérite, par exemple) ou de sanctions qui peuvent aller jusqu'au licenciement d'un membre du personnel. L'agencement de ces paramètres a conduit à des dispositifs concrets très variés dans les outils mobilisés, mais aussi dans leur signification et dans leur réception par les enseignants et les chefs d'établissement. Retenons en tout cas, parmi les distinctions majeures, que certaines politiques ont été qualifiées de *state-based* (avec une information sur les performances essentiellement tournée vers l'autorité publique) ou de *market-based* (avec une information essentiellement dirigée vers le marché et les consommateurs d'école). Mons et Dupriez (2010) soulignent également la présence d'une « accountability réflexive » dans plusieurs pays européens où la rétroaction proposée à partir des indicateurs de performance des établissements s'adresse principalement aux équipes éducatives, dans le but de susciter leur réflexivité et la prise en compte des indicateurs pour ajuster leurs pratiques professionnelles.

Au-delà de la diversité manifeste de ces dispositifs, relevons toutefois qu'à travers ces politiques, l'école est de plus en plus souvent pensée comme un système de production scolaire (Maroy, 2013). Elle est appréhendée comme un système dont les autorités définissent les objectifs et qu'il convient ensuite de piloter à travers un complexe dispositif de mesures et de rétroactions. Les valeurs et les finalités pour l'école perdent ainsi leur primauté. Les logiques technocratiques et managériales peuvent en quelque sorte fonctionner sur elles-mêmes et sur des dispositifs à la fois technologiques et statistiques destinés à exercer une pression sur les acteurs, plutôt qu'une mobilisation ou un enrôlement reposant sur des valeurs et un projet politique pour l'école.

Le modèle bureaucratico-professionnel reposait par ailleurs sur une logique de confiance. L'enseignant, au regard notamment des compétences acquises en formation initiale, se voyait attribué un mandat pour assumer auprès des élèves le travail que lui confiait l'institution. Dans les nouveaux modes de régulation, comme le relèvent Barbana, Dumay et Dupriez (2020), la confiance se place dorénavant surtout dans l'instrument de mesure, qui devient le principal vecteur d'informations sur le travail mené. Et l'enseignant vit souvent comme une manifestation de méfiance le fait d'être évalué à l'aune de tels critères quantitatifs, qui rendent très imparfaitement compte de son travail. C'est peut-être pour cela, comme le relevait André (2013) à propos de la Suisse romande, que le recours intense aux épreuves externes et aux indicateurs de résultats est parfois vécu comme une forme de violence par les enseignants.

Une éducation fondée sur des données probantes

À côté des deux modes de gouvernance présentés ci-dessus, un troisième type, aux contours plus polymorphes, vient également alimenter la manière dont se déploie aujourd'hui la régulation dans de nombreux systèmes éducatifs. Dans une perspective de rationalisation de l'action éducative, on peut en tout cas constater un recours croissant à des données (des chiffres, des faits, des résultats de recherche…) censées orienter et fonder les décisions éducatives (Draelants et Revaz, 2022 ; Grek, Maroy et Verger, 2021). À cet égard, nous distinguons ci-dessous d'une part ce que l'on peut qualifier d « éducation fondée sur des preuves » et d'autre part un mouvement plus diffus de recours aux données chiffrées pour à la fois construire une représentation de l'action et l'orienter jusque dans le cœur des classes, mouvement qui

semble très présent en Amérique du Nord.

La notion d'« éducation fondée sur des preuves » illustre à vrai dire un raisonnement déjà ancien : l'espoir de pouvoir mobiliser des démonstrations de nature causaliste suffisamment fortes pour orienter les politiques éducatives, les réformes éducatives et le travail des enseignants. Dans cette perspective, il s'agit de promouvoir des recherches expérimentales susceptibles d'apporter des preuves, entre autres, de la supériorité de certains dispositifs d'enseignement, et ensuite de les promouvoir pour fonder les prescriptions en éducation et orienter le travail des enseignants. Un tel paradigme a pris une place importante dans les politiques éducatives en Amérique du Nord (Saussez et Lessard, 2009), notamment avec la promotion de programmes pédagogiques pour les écoles (sous le label de *Comprehensive School Reform*) issus de la recherche et soumis à la recherche expérimentale (cf. Dupriez, 2015). Parallèlement à la place occupée par ce paradigme dans le monde de la recherche, des fondations et des sites spécialisés (*What Works Clearinghouse, par exemple*) s'en font le relais auprès des enseignants, en faisant connaître les programmes et interventions qui semblent les plus convaincants au regard de telles recherches expérimentales.

En Angleterre aussi, cette conception de la recherche et de son rapport à l'intervention éducative occupe une place importante. Dans d'autres systèmes éducatifs, dont celui de la Belgique francophone, cette référence demeure marginale, mais on peut assister à une progressive montée en puissance de ce paradigme (Cattonar et Dupriez, 2019; Dachet et Baye, 2020). Notons par ailleurs le lien assez étroit entre cette recherche de certitudes en éducation et les politiques de responsabilisation présentées plus haut dans ce texte : comme l'avaient souligné Mons et Dupriez (2010), les politiques de reddition de comptes sont plus légitimes à mener si l'on considère que des solutions existent aux problèmes pédagogiques et que l'absence de résultats est dès lors liée à l'ignorance ou à l'incompétence des professionnels de l'éducation.

Mais le recours aux données probantes est aussi un phénomène plus large et plus diffus. Le recours à la quantification n'est pas neuf et la plupart des systèmes éducatifs du monde s'appuient largement sur des données quantitatives, nationales et internationales, pour étayer ou justifier leurs prises de décision. Ce qui est plus récent, ce sont les usages très locaux de données pédagogiques dans des régions comme le Québec ou les États-Unis où des données quantitatives portant sur les performances des élèves vont être utilisées pour une régulation locale des établissements et des pratiques pédagogiques dans les classes. Au Québec, Maroy (2021) illustre ainsi comment la politique de Gestion Axée sur les Résultats (GAR) s'appuie localement sur des dispositifs techniques et statistiques très précis, permettant aux chefs d'établissement d'extraire de bases de données des indicateurs quantitatifs relatifs à l'efficacité des enseignants et aux résultats de leurs élèves. Les directions sont invitées à se servir de ces outils, entre autres pour établir des comparaisons entre les classes et/ou entre les enseignants. La mise en évidence de ces données s'accompagne d'invitations diverses à une posture réflexive de la part des enseignants, en particulier si les performances de leurs élèves sont jugées problématiques. Cette double opération, de mobilisation de données chiffrées et d'invitation à une réflexivité fortement balisée, conduit de facto à une restriction de l'autonomie de réflexion des enseignants – vu la focalisation marquée sur des questions d'efficacité des pratiques pédagogiques – au détriment d'autres questions, sur les finalités de l'école par exemple. Cela conduit aussi à restreindre l'autonomie de décision des enseignants en matière de couverture curriculaire, le respect strict du curriculum s'imposant avec plus de force qu'auparavant, car les épreuves d'évaluation externe sont étroitement alignées sur celui-ci, relève Maroy (2021).

Aux États-Unis aussi, on peut assister à un processus de « suivi rapproché » des pratiques enseignantes, lourdement influencé par la production et l'usage de données de performances. Dans ce pays, de telles pratiques sont assez étroitement associées au recours massif aux coachs pédagogiques (*instructional coach*), qui sont souvent recrutés par les autorités pédagogiques locales ou régionales, les districts (Kraft et al., 2018). Les coachs sont souvent localisés dans les écoles et soutiennent le développement professionnel des enseignants, mais ils se situent à vrai dire à l'interface entre les districts et les équipes éducatives (Dupriez, 2022; Woulfin, 2018). Leur travail participe d'une politique fondée sur des données (*data-driven decision making*). Au sein des établissements, en s'appuyant notamment sur de multiples indicateurs quantitatifs, les coachs peuvent animer des temps de travail collectif, conseiller individuellement les enseignants, mais aussi les observer au sein de la classe. Localisés dans les écoles, et proches des enseignants, ils ont un rôle de facilitateur et de traducteur des priorités pédagogiques

du district. Proches des équipes éducatives et travaillant parfois dans les classes avec les enseignants, ils permettent de réduire la distance traditionnelle (ou le découplage) entre les discours pédagogiques formels et les pratiques des enseignants. Ils sont dotés de technologies quantitatives leur permettant de localiser les « points faibles » du district et de suivre les enseignants concernés jusque dans l'intimité de leurs pratiques professionnelles, au sein des classes.

Quels effets sur le groupe professionnel enseignant ?

À ce stade de mon raisonnement, j'ai souligné la modification des environnements institutionnels, l'affaiblissement d'un pilotage de l'école fondé sur un projet politique et des valeurs, et le développement parallèle de nouveaux modes de gouvernance. Je vais à présent développer une analyse de l'influence de ceux-ci sur le groupe professionnel enseignant, en m'intéressant successivement à trois dimensions distinctes, bien qu'étroitement associées : un déplacement des bases de la confiance, une division du travail accrue et une menace envers le jugement professionnel des enseignants.

Un déplacement de la confiance

Dans le modèle bureaucratico-professionnel décrit plus haut, l'enseignant s'inscrit dans un système éducatif global. Il est soumis, comme tous les autres acteurs de l'École, à une régulation bureaucratique, c'est-à-dire au recours à des règles standardisées relatives aux programmes, au calendrier, aux horaires, aux titres requis… Dans une certaine mesure, l'enseignant lui-même a fait l'objet d'un processus de standardisation à travers la formation initiale qu'il a reçue. Mais, dans le mandat qui lui est confié, l'enseignant bénéficie d'importantes marges d'autonomie et d'une confiance a priori dans la qualité de son travail. En d'autres termes, l'enseignant est a priori considéré comme étant compétent pour assumer la responsabilité d'un groupe-classe et il fait peu l'objet d'une supervision, si ce n'est la visite très irrégulière de l'inspection (c'est-à-dire un ex-pair) d'autant plus crainte qu'elle est rare. Avec les modes de gouvernance décrits dans ce texte, les fondements de la confiance se déplacent. Le principe même des logiques de marché est de faire confiance aux consommateurs. Ceux-ci, les parents d'élèves en ce qui nous concerne, sont censés promouvoir la qualité du service rendu en faisant des choix de changement d'établissement qui devraient récompenser les offres de qualité[2]. Un tel mode de régulation fait donc de facto confiance au jugement des parents pour reconnaitre la qualité des établissements et sanctionner les offres non satisfaisantes.

Les dispositifs de reddition de comptes et de contractualisation promeuvent un autre déplacement des bases de la confiance qui, dans certains systèmes éducatifs, s'additionnent à ce que nous venons d'évoquer pour le marché. En effet, comme l'a souligné Barbana (2018), dans de tels dispositifs, le test, ou l'épreuve d'évaluation externe des acquis des élèves, devient la mesure la plus valide de ce que les élèves ont appris et, de manière indirecte et présumée, de la qualité du travail de l'enseignant. Pour savoir ce que vaut un enseignant, dans cette perspective, il faut aller voir ce que mesurent les tests. C'est une forme de déplacement de la confiance extrêmement importante pour les enseignants qui proclament les limites de tels tests en tant que reflets de la qualité de leur travail (Barbana, 2018). Par ailleurs, dans les pays où les dispositifs de responsabilisation des établissements vont plus loin, c'est le contrat entre un établissement et l'autorité publique qui est perçu comme le principal levier d'amélioration de la qualité. En somme, ces dispositifs de reddition de comptes vont de facto faire confiance aux tests comme mesure de la qualité du travail et aux contrats comme principaux leviers de l'amélioration de la qualité.

Enfin, le recours aux données probantes induit également un déplacement tout aussi significatif des bases de la confiance. L'éducation fondée sur des preuves se tourne vers les experts et en particulier vers des chercheurs en éducation pour identifier les savoirs (et les techniques) valides et donc les savoirs légitimes à orienter les pratiques enseignantes. Fondamentalement, un tel mouvement considère a priori que la réponse légitime aux interrogations pédagogiques et didactiques (en tout cas lorsqu'il s'agit d'interrogations portant sur l'efficacité des pratiques) ne vient pas du groupe professionnel enseignant, mais de chercheurs réalisant des recherches expérimentales sur ces objets.

[2] Nous avons expliqué dans d'autres textes (cf. Dupriez et Dumay, 2011) qu'il y a par ailleurs de bonnes raisons de penser que les logiques de marché transposées au secteur de l'enseignement rencontrent une série d'écueils qui font peser de très sérieux doutes sur leur capacité à améliorer la qualité du service éducatif.

Une division du travail accrue

Comme nous l'avons souligné avec Branka Cattonar (Cattonar et Dupriez, 2019) à propos de la Belgique francophone, ces évolutions dans les modes de gouvernance tendent également à accroître la division du travail caractérisant l'activité professionnelle des enseignants. D'un côté, la division verticale du travail est clairement accrue entre, d'une part, les enseignants de terrain et, d'autre part, ce qu'on pourrait nommer, en référence à Freidson (1994), l'élite administrative des systèmes scolaires : les directions d'établissement, les administrateurs centraux du système, les services d'inspection, et tous les nouveaux métiers de la reddition de comptes et de la contractualisation. De l'autre côté, la distance croît également entre les enseignants et une élite intellectuelle ou technopédagogique. Cette élite pédagogique a son centre chez les chercheurs en pédagogie, dont le poids va notamment dépendre du degré de valorisation dans chaque système éducatif de la recherche (expérimentale) en éducation. Mais cette élite pédagogique a également ses relais au sein des systèmes éducatifs à travers des postes de conseillers pédagogiques, de coachs ou encore de formateurs. Notre propos n'est certainement pas ici d'incriminer ces nouvelles catégories professionnelles, mais de souligner que leur développement a tendance à accroître la segmentation interne au sein du groupe professionnel enseignant. La multiplication des fonctions administratives et la reconnaissance d'une expertise pédagogique de plus en plus éloignée des enseignants de terrain entraînent de facto une précarisation de ces derniers et une perte de pouvoir des enseignants dans les rapports de force au sein du groupe professionnel, de même qu'entre les enseignants et des interlocuteurs externes.

Une menace envers le jugement professionnel enseignant

Dans le modèle bureaucratico-professionnel traditionnel, l'autonomie des enseignants leur permet d'adapter un projet pédagogique aux singularités des situations. On fait confiance au jugement de l'enseignant pour poser des choix pédagogiques et parfois opérer des arbitrages entre la diversité des missions correspondant à leur mandat. L'autonomie des enseignants est ainsi adossée à la reconnaissance de l'importance d'un jugement professionnel qui permet, en situation, de poser des choix singuliers adaptés aux situations locales. Avec Champy (2009), on pourrait ajouter que cette reconnaissance de l'importance d'un jugement professionnel s'inscrit également dans la perspective des professions à pratique prudentielle. Ces professions sont caractérisées par le haut degré de singularité des cas et la complexité des situations auxquelles elles sont confrontées, ce qui implique que leur activité ne peut consister à appliquer des savoirs formalisés élaborés par d'autres ni à déployer des réponses strictement techniques, mais nécessite une part de délibération importante. Travaillant sur des objets qui échappent à une maîtrise totale et systématique et qui comportent dès lors une part irréductible d'imprévisibilité, l'activité de ces professionnels est une activité qui requiert de la prudence et du discernement, reposant sur une évaluation non seulement des moyens les plus appropriés, mais aussi des finalités de l'activité. L'exercice de ces professions exposées à des situations d'incertitude requiert dès lors, souligne Champy, une double autonomie **:** de réflexion d'une part, et de décision d'autre part.

Avec le déploiement combiné des épreuves externes standardisées (les tests), de la reddition de comptes et de l'éducation fondée sur des preuves, il faut bien acter que l'autonomie du professionnel se réduit. La réponse légitime aux interrogations posées par la pratique enseignante tend de plus en plus à se déplacer vers la consultation de mesures externes aux établissements (les tests) et des résultats de recherches censées apporter des réponses générales et transversales aux interrogations pédagogiques (les préconisations reposant sur la recherche, si possible de nature expérimentale). C'est donc bien, insidieusement le plus souvent, le jugement professionnel de l'enseignant et la valorisation de son espace d'autonomie (de réflexion et de décision) qui est minoré au bénéfice de réponses externes. Dans ce même mouvement, le travail pédagogique est de plus en plus appréhendé comme une technologie dont les effets seraient avérés et reproductibles, ce qui permet d'une part de convoquer des réponses pédagogiques standardisées et d'autre part de minorer l'importance d'un jugement professionnel en situation, tout en occultant la dimension axiologique du jugement professionnel enseignant (Biesta, 2007, 2010).

Conclusion et perspectives

J'ai souligné au début de ce texte la manière dont les systèmes éducatifs de masse se sont constitués dans un double adossement, d'une part à des États-nations soucieux de construire par l'École une

appartenance à une nation et d'autre part au récit de la modernité qui donne à l'institution scolaire un sens qui la transcende : l'émancipation des sujets par l'accès à la connaissance. J'ai également souligné que ce projet institutionnel et politique s'est progressivement mis en place à travers une forme organisationnelle singulière, qualifiée de bureaucratico-professionnelle. Sous ce régime, l'enseignant fait certes face à des contraintes nombreuses (des programmes, des horaires, des règles, des attentes normatives…), mais simultanément, au sein de la classe en particulier, il bénéficie d'une importante autonomie et d'une confiance a priori dans la qualité de son travail.

J'ai ensuite mis en évidence le double affaiblissement à la fois du pouvoir mobilisateur du récit de la modernité et de la capacité des États à porter un projet pour leur système éducatif, dans un contexte de globalisation et d'accélération de la différenciation des sphères de la société. C'est dans ce paysage qu'apparaissent les nouveaux modes de gouvernance décrits dans ce texte. Contrairement aux projets portés par des États qui se chargeaient d'éduquer, ces nouveaux instruments reposent peu sur des valeurs et des finalités, mais sur des dispositifs techniques : des standards, des tests, des mesures, des contrats, des palmarès… ou encore des « bonnes pratiques » promues parce qu'elles semblent plus efficaces. Face à ces dispositifs, les enseignants sont dorénavant soumis à de multiples sources et logiques de sollicitation (respecter la règle, satisfaire l'usager, rendre des comptes à l'autorité, prendre en compte les données probantes…). Il en résulte clairement, même si les combinaisons de dispositifs varient fortement d'un système à l'autre, une complexification du champ scolaire dont on peut se demander si elle ne distrait pas les enseignants du cœur de leur métier. Je soutiens en tout cas que ces dispositifs ont tendance à restreindre leur autonomie professionnelle et **à** réduire la confiance envers eux.

Face à un tel paysage, préoccupant pour l'avenir du groupe professionnel enseignant, des alternatives existent-elles ? Ci-dessous, à titre d'esquisse, je souligne surtout qu'il est essentiel de prendre en compte les spécificités de la profession et la nature du travail enseignant pour raisonner sur la régulation de celui-ci. Revenons donc sur le caractère prudentiel du travail enseignant (Champy, 2009; Dupriez et Cattonar, 2018). Si l'on s'accorde sur la complexité du travail éducatif, sur la singularité des situations professionnelles rencontrées et sur l'irréductible incertitude liée aux interventions éducatives et à leurs effets, alors le plus important est de pouvoir s'appuyer sur un professionnel qualifié, capable de chercher les réponses les plus adéquates en tenant compte des singularités des situations rencontrées, sans négliger la dimension éthique de son activité. Une telle perspective ne rejette ni les savoirs issus de la recherche, ni des mesures de performances, ni le dialogue avec des interlocuteurs externes au groupe enseignant. Ces différents éléments ne sont toutefois pas convoqués en surplomb du travail enseignant pour dicter des pratiques à suivre, mais sont plutôt au service de l'expertise et de la pratique professionnelle des enseignants.

Une telle conception de la profession a des conséquences sur la manière d'envisager la formation initiale des enseignants (cf. entre autres Darling-Hammond, 2017; Furlong, 2013), leur développement professionnel en cours de carrière et leurs pratiques professionnelles. Cela requiert un investissement conséquent dans la formation initiale des enseignants, en promouvant une articulation étroite entre une formation à la pratique professionnelle et une formation fondée sur la recherche et la maîtrise de savoirs indispensables à l'analyse des situations éducatives (psychologie de l'apprentissage, psychologie sociale, sociologie de l'éducation, philosophie de l'éducation…). Mais, comme le souligne également Champy (2009), si la complexité et l'incertitude requièrent un temps d'autonomie et de délibération permettant l'expression d'un jugement professionnel, cette délibération n'est pas seulement un exercice individuel ; elle repose aussi sur des processus de concertation et d'analyse collective avec des pairs. Assumer l'enseignement en tant que profession à pratique prudentielle implique dès lors aussi de promouvoir des dispositifs de formation en cours de carrière qui rompent avec l'isolement des enseignants encore très présent dans de nombreux systèmes éducatifs. À cet égard, des dispositifs de « déprivatisation » des pratiques pédagogiques (Little, 1990) semblent représenter un passage clé des propositions de développement professionnel des enseignants. De tels dispositifs de « déprivatisation » et d'analyse des pratiques gagnent par ailleurs à s'inscrire dans des processus de production de connaissances et de collaboration entre enseignants et équipes universitaires. On peut évoquer à cet égard les projets de recherche collaborative (Bednarz, 2013; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015) qui se développent autour de quelques équipes universitaires dans une perspective qui n'est pas sans rappeler le travail de Dewey avec l'école expérimentale de Chicago, conçu comme un espace de recherche pédagogique entre

chercheurs et enseignants.

Mais raisonner uniquement à partir d'une logique professionnelle a également ses limites. Si les enseignants peuvent être appréhendés en tant que professionnels, il s'agit d'une profession dans l'État (Bezes et al., 2011) et instituée par l'État. À cet égard, la situation des enseignants est très distincte de celle des avocats ou des médecins dont le processus de professionnalisation est davantage interne au groupe professionnel. Dans les cas des enseignants, les analyses historiques et sociologiques (Lang, 1999; Tardif et al., 2022) ont souligné combien la profession enseignante s'est construite dans une relation étroite avec l'État, et souvent à l'initiative des autorités publiques. Eu égard à cette relation historique, les enseignants sont peut-être parmi les premières victimes d'une autorité publique dont la légitimité est affaiblie, et cédant le pas à des dispositifs techniques peu mobilisateurs.

Dans cette perspective, le cœur de la réflexion devrait alors porter sur l'articulation la plus cohérente entre le soutien à une logique professionnelle prudentielle et la régulation par l'autorité publique. Le point de départ d'une telle démarche est probablement une réflexion substantielle sur le contenu et les finalités d'un projet commun pour l'École. Je l'ai évoqué : se référer au progrès et au développement de la connaissance ne suffit plus pour construire un projet mobilisateur pour l'École. Un des défis à relever est probablement de reconstruire un nouveau type d'accord sur les priorités éducatives. Reconstruire un accord sur la base de valeurs et de finalités, plutôt que sur un gain de places au classement PISA, est aussi une manière de clarifier les attentes prioritaires vis-à-vis du groupe professionnel enseignant, et d'alimenter une réflexion éthique et déontologique sur les attitudes professionnelles à valoriser. Dans cette direction, le respect d'une série de valeurs centrales pour le projet scolaire pourrait devenir le cœur du contrat entre le groupe professionnel et l'autorité publique. Parmi ces valeurs et principes déontologiques portés par un groupe professionnel, l'obligation d'agir avec compétence et en s'appuyant sur les connaissances disponibles pour la profession devrait prendre place. Non pas dans une logique d'éducation fondée sur des preuves, mais dans celle qualifiée par Lingard et Renshaw (2009) de « profession informée par la recherche », c'est-à-dire dont les pratiques sont justifiées par des connaissances issues de la recherche, mais aussi par l'analyse et l'évaluation des situations professionnelles concrètes rencontrées par les praticiens et la prise en compte de considérations éthiques au cœur de leur travail.

Références

André, B. (2013). Les ruses des enseignants face à l'évaluation des établissements et du système scolaire. Dans V. Dupriez, R. Malet (dir.), *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités* (p. 51-62). De Boeck.

Barbana, S. (2018). *Les tests en Belgique francophone : une tentative politique de gouverner l'école secondaire : pour quels effets ?* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université catholique de Louvain]. Dial. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:199573

Barbana, S., Dumay, X. et Dupriez, V. (2020). Local implementation of accountability instruments in the French-speaking community of Belgium. *European Educational Research Journal*, *19*(2), 94-108.

Bednarz N. (2013). Recherche collaborative en didactique des mathématiques. Une entrée avec les enseignants sur les questions de la profession. Dans A. Bronner, C. Bulf, C. Castella, J.P. Georget, M. Larguier, B. Pedemonte, A. Pressiat et E. Roditi (dir.), *Questions vives en didactique des mathématiques : problèmes de la profession d'enseignant, rôle du langage* (p. 121-170). *É*ditions La pensée sauvage.

Bezes, P., Demazière, D., Bianic, T. L., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., Pierru, F. et Evetts, J. (2011). New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? *Sociologie du travail*, *53*(3), 293-348.

Bidwell, C. E. (1965). The school as a formal organization. Dans March, J. G. (dir.) *Handbook of organizations* (p. 972–1019). Rand McNally.

Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, *57*(1), 1-22.

Biesta, G. (2010). Why 'what works' still won't work. From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy & Education*, *29*(5), 491-503.

Cattonar, B. et Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en contexte d'accountability réflexive : le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. É*ducation et sociétés*, (43), 25-39.

Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. PUF.

Dachet, D. et Baye, A. (2021). Evidence-based education: The (not so simple) case of French-speaking Belgium. *ECNU Review of Education*, *4*(1), 164-189.

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.

Datnow, A. et Park, V. (2019). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning for equitable and excellent schools.* Routledge.

Delvaux, B. et Mangez, É. (2013). Le rôle des connaissances dans le champ de l'éducation belge francophone : de la nécessité de discrétion au développement hétéronome de connaissances. *Revue française de pédagogie, 182*, 31-40.

Derouet, J.-L. (1992). École et justice. Métailié.

Draelants, H. et Revaz, S. (2022). *L'évidence des faits : La politique des preuves en éducation*. PUF.

Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Seuil.

Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? *Éducation et sociétés*, (1), 17-34.

Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique.* De Boeck.

Dupriez, V. (2022). *La mise en œuvre des réformes éducatives : les acteurs de la mise en œuvre.* Cnesco-Cnam.

Dupriez, V. et Cattonar, B. (2018). Between evidence-based education and professional judgment, what future for teachers and their knowledge? Dans R. Normand, M. Liu, L.M. Carvalho, D.A. Oliveira et, L. LeVasseur (dir.), *Education policies and the restructuring of the educational profession* (p. 105-118). Springer.

Dupriez, V. et Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui *? Revue française de pédagogie*, *176*, 83-100.

Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy, and policy*. University of Chicago Press.

Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. University of Chicago Press.

Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. University of Chicago Press.

Furlong, J. (2013). *Education-An Anatomy of the Discipline: Rescuing the university project?* Routledge.

Grek, S., Maroy, C. et Verger, A. (2021). *World yearbook of education 2021. Accountability and datafication in the governance of education.* Routledge.

Grossmann, F. (2011). Écriture scientifique et positionnement d'auteur. Dans C. Denecker et M. Durand-Barthez (dir.), *La Formation des doctorants à l'information scientifique et technique* (p. 85-108). Presses de l'Enssib.

Kraft, M. A., Blazar, D. et Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, *88*(4), 547-588.

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

Lelièvre, C. (2008). État éducateur et déconcentration administrative. *Carrefours de l'éducation*, *2*, 41-50.

Le Grand, J. et Bartlett, W. (1993). *Quasi-markets and public policy*. McMillan.

Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. PUF.

Lingard, B. et Renshaw, P. (2009). Teaching as a research-informed and research-informing profession. Dans A. Campbell, et S. Groundwater-Smith (dir.), *Connecting inquiry and professional learning in education* (p. 40-53). Routledge.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91*, 509-536.

Luhmann, N. (2012). *Theory of society* (vol. 1). Stanford University Press.

Lyotard, J. (1979). *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Éditions de Minuit.

Mangez, E., Bouhon, M., Cattonar, B., Delvaux, B., Draelants, H., Dumay, X., Dupriez, V. et Verhoeven, M. (2017). Faire société dans un monde qui change. Quel rôle pour l'école ? *Les cahiers de recherche du GIRSEF, 110,* 1-30.

Mangez, E. et Vanden Broeck, P. (2020). The history of the future and the shifting forms of education. *Educational Philosophy and Theory*, *52*(6), 676-687.

Maroy, C. (2008a). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, *40*(1), 31-55.

Maroy, C. (2008b). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche et formation*, *57*, 23-38.

Maroy, C. (dir.) (2013). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats.* De Boeck.

Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval.

Maroy, C. et Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de recherche du Girsef*, *18*, 3-27.

Mehta, J. (2013). How paradigms create politics: The transformation of American educational policy, 1980–2001. *American Educational Research Journal*, *50*(2), 285-324.

Mons, N. et Dupriez, V. (2010). Les politiques d'*accountability*. Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche et formation*, *65*, 45-60.

Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (168), 111-136.

Steiner-Khamsi et G., Waldow, F. (dir.). (2012). *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education*. Routledge.

Tardif, M., Morales-Perlaza, A. et Lessard, C. (2022). Repères sur l'évolution des politiques internationales de professionnalisation du personnel enseignant de 1945 à nos jours. Dans J.F. Marcel, M. Tardif et T. Piot (dir.), *Trente ans de politique de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux* (23-48). Presses Universitaires du Midi.

Van Nieuwenhoven et C., Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, *1*(2), 103-121.

Vandenberghe, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché. *Reflets et perspectives de la vie économique, 37*(1), 65-75.

Woulfin, S. L. (2018). Mediating instructional reform: An examination of the relationship between district policy and instructional coaching. *AERA Open*, *4*(3), 1-16.